

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA

JULIANA RIBEIRO QUIRINO

A COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
um estudo com um grupo de professoras alfabetizadoras

UBERLÂNDIA – MG

2020

JULIANA RIBEIRO QUIRINO

**A COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
um estudo com um grupo de professoras alfabetizadoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas docentes para Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Gonçalves Vilas Bôas.

UBERLÂNDIA - MG

2020

i

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Q48c Quirino, Juliana Ribeiro.
A compreensão e utilização dos jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual: um estudo com um grupo de professoras alfabetizadoras / Juliana Ribeiro Quirino. – Uberlândia-MG, 2020. 131 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Gonçalves Vilas Bôas.

1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental. 3. Jogos. 4. Prática docente. 5. Incapacidade intelectual. I. Vilas Bôas, Sandra Gonçalves. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. III. Título.

CDD 372.414

JULIANA RIBEIRO QUIRINO

“A COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UM ESTUDO COM UM GRUPO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS?”

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14/10/2020

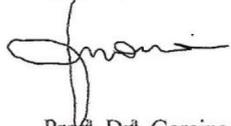
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Sandra Gonçalves Vilas
Bôas (Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.^a. Dr.^a. Kellen Cristina Costa Alves
Bernardelli
Universidade Federal de Uberlândia -
UFU



Prof.^a. Dr.^a. Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba – UNIUBE

À minha família, que contribuiu imensamente para minha formação pessoal e profissional, com amor e dedicação. Obrigada por tudo! Amo vocês!

À memória de minha avó Maria e minha tia Diva, mães de coração que sempre estiveram ao meu lado, aconselhando e incentivando. Saudades eternas!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo maravilhoso presente que é a vida. Por tudo que sou e por não ter deixado, em nenhum momento, que eu fraquejasse ou desistisse.

Aos meus amados pais e à minha querida irmã, o melhor presente que Deus me concedeu. É em vocês que encontro forças para enfrentar os desafios da vida.

À professora Dr.^a Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, meu exemplo e inspiração de profissional e pessoa, sempre com palavras de incentivo para ajudar a quem precisa. Obrigada por ter trilhado comigo os primeiros passos nesta jornada.

Às amigas que me incentivaram a prosseguir sem desanimar e entenderam minha ausência em alguns momentos.

À professora orientadora Dr.^a Sandra Gonçalves Vilas Bôas, pela afetuosa acolhida, pelos múltiplos ensinamentos, por todos os momentos de envolvimento, paciência e dedicação. Obrigada pela colaboração constante nesta caminhada!

Às secretárias do programa de Mestrado Profissional da Uniube, pelos esclarecimentos e auxílio em todas as solicitações.

Ao corpo docente do programa de Mestrado Profissional da Uniube, por compartilharem sabedoria, vivência e inspiração.

Aos colegas da 4ª turma do programa, pelas contribuições durante esse processo.

Às professoras alfabetizadoras que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, compartilhando suas experiências. Sem vocês, esta dissertação não teria vida. Gratidão eterna!

À escola parceira da pesquisa, por confiar no meu trabalho. Obrigada!

À comissão examinadora: à professora Dr.^a Gercina Santana Novais, pelas brilhantes considerações que encaminharam este trabalho; e à professora Dr.^a Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli, cujas observações foram igualmente imprescindíveis para a confecção final desta dissertação.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para mais esta conquista em minha vida.

O professor deve ser como o jardineiro, providenciar as melhores condições externas para que as plantas sigam seu desenvolvimento natural. Afinal, a semente traz em si o projeto de árvore toda.

(Pestalozzi)

RESUMO

Esta pesquisa, realizada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba - UNIUBE, teve como objetivo investigar as narrativas sobre a prática dos professores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental quanto ao uso dos jogos no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Com esse propósito, estabeleceu-se o seguinte questionamento: **“Como um grupo de professores de uma escola pública do município de Uberlândia/MG compreende e emprega os jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual?”**. Para elucidarmos tal indagação, a orientação teórica baseou-se em estudos nas legislações que regem a Educação Especial na perspectiva inclusiva e nos documentos que legitimam a alfabetização e a formação de professores. O estudo bibliográfico fundamentou-se em Carvalho (2019), Jannuzzi (2004), Kishimoto (1998, 2011), Kramer (2002, 2019), Mantoan (2015), Mantoan; Prieto; Arantes (2006), Mazzotta (2011), Ropoli (2010), Ignachewski (2011), Soares (2018), Souza (2016), Vigotski (2007) e Vigotski; Luria; Leontiev (2010). A orientação metodológica delineou-se pela pesquisa de campo, na abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados os questionários *online* e as entrevistas semiestruturadas por meio de videoconferências. A análise dos dados está apresentada em três eixos: 1) no primeiro, refletimos ao final da descrição de cada pergunta acerca das práticas alfabetizadoras, bem como sobre a compreensão das professoras em relação aos jogos e sua utilização enquanto recurso lúdico; 2) no segundo eixo, discorremos ao final de cada pergunta da entrevista, buscando compreender a aplicação dos jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual; 3) por fim, no terceiro eixo, evidenciamos o cruzamento desses dois processos de coleta de dados. A partir das análises efetuadas, os resultados nos revelaram que as professoras alfabetizadoras têm consciência da contribuição dos jogos na alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. O produto educacional apresentado é um jogo, com objetivo de complementar a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual inseridos nas turmas de alfabetização, visando o progresso no desenvolvimento das habilidades de comunicação através da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Deficiência Intelectual. Ensino Fundamental. Jogos. Prática docente.

ABSTRACT

This research, carried out with the Professional Master's Program in Education: Teacher training for Basic Education, at the University of Uberaba – UNIUBE, aimed to investigate the narratives about the practice of teachers who work in the 1st, 2nd and 3rd year of elementary school regarding the use of games in the literacy process of students with intellectual disabilities. Based on this purpose, the following question was established: “How does a group of teachers from a public school in the city of Uberlândia / MG understand and use games in the process of literacy for children with intellectual disabilities?”. In order to elucidate this question, the theoretical orientation was based on studies in the laws which govern Special Education from an inclusive perspective and on documents that legitimize literacy and teacher training. The bibliographic study was based on Carvalho (2019), Jannuzzi (2004), Kishimoto (1998, 2011), Kramer (2002, 2019), Mantoan (2015), Mantoan; Prieto; Arantes (2006), Mazzotta (2011), Ropoli (2010), Ignachewski (2011), Soares (2018), Souza (2016), Vigotski (2007) and Vigotski; Luria; Leontiev (2010). The methodological orientation was outlined by field research, in a qualitative approach, using online questionnaires and semi-structured interviews through videoconferences as instruments of data collection. The data analysis is presented in three axes: 1) in the first, we ponder at the end of the description of each question about literacy practices, as well as about the teachers' understanding of games and their use as a recreational resource; 2) on the second axis, we discoursed at the end of each interview question, trying to understand the application of games in the literacy process of children with intellectual disabilities; 3) finally, on the third axis, we show the intersection of these two data collection processes. From the analyzes carried out, the results revealed that literacy teachers are aware of the contribution of games in the literacy of students with intellectual disabilities. The educational product presented is a game, with the objective of complementing the literacy of students with intellectual disabilities in literacy classes, aiming at progress in the development of communication skills through reading and writing.

Keywords: Literacy. Intellectual Disability. Elementary School. Games. Teaching practice

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação	32
Figura 2 – Jogos de alfabetização disponíveis na escola	85
Figura 3 – Alguns dos jogos citados pelas entrevistadas	90
Figura 4 – Jogos citados pelas professoras	91
Figura 5 – Cartas do jogo <i>Palavra Certa</i>	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislações brasileiras que ratificam a Educação Inclusiva, a alfabetização e a formação de professores a partir do século XX até os dias atuais	26
Quadro 2 – Produções publicadas contendo as expressões: “alfabetização – deficiência intelectual” e “alfabetização – jogos” entre 2015 e julho/2020.....	28
Quadro 3 – Cronograma das entrevistas	31
Quadro 4 – Instituições brasileiras criadas para atendimento a deficientes, do final do século XIX até os anos 60 do século XX.....	36
Quadro 5 – Questões e suas categorias	80
Quadro 6 – Objetos de conhecimento e habilidades que podem ser estimuladas / desenvolvidas durante o jogo.....	98-99
Quadro 7 – Momentos do jogo	100-101

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
ABADS	Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética - Universidade de Uberaba
CERDIC	Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DERDIC	Divisão de Estudo e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMARC	Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha

IBC	Instituto Benjamin Constant
IESP	Instituto Educacional São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PET	Plano de Estudos Tutorados
PME	Plano Municipal de Educação
PMEA	Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI	Quociente de Inteligência
SPB	Sociedade Pestalozzi do Brasil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDEZ	Faculdade de Itanhaém
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo
UNIUBE	Universidade de Uberaba
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Constituindo-me pesquisadora – a pesquisa e eu	15
1.2 Constituindo o cenário da pesquisa	21
<i>1.2.1 A escola e as professoras participantes</i>	24
1.3 Constituindo o percurso metodológico da pesquisa	25
<i>1.3.1 Constituindo o percurso bibliográfico</i>	25
<i>1.3.2 Constituindo o percurso de produção de dados</i>	29
<i>1.3.3 Constituindo os procedimentos de sistematização dos dados</i>	31
1.4 Constituindo a apresentação do texto	33
2 POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PERMEIAM A ESCOLA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.1 O atendimento educacional das pessoas com deficiência nos séculos XIX, XX e XXI	35
2.2 A trajetória da legislação brasileira acerca da Educação Inclusiva e as contribuições dos órgãos internacionais	37
2.3 Políticas públicas de alfabetização no Brasil	50
2.4 Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva	54
3 CONSTITUINDO O CAMINHO TEÓRICO DA PESQUISA	60
3.1 Deficiência intelectual: conceituação e mudanças de nomenclatura a partir do século XX	61
3.2 Desenvolvimento e aprendizagem	68

3.3 Alfabetização na perspectiva inclusiva	71
3.4 O jogo na alfabetização dos alunos com deficiência intelectual	75
4 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	78
4.1 Um olhar sobre os questionários	78
4.2 Dialogando com as professoras.....	87
4.3 Análise geral.....	95
5 O PRODUTO EDUCACIONAL	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	113
APÊNDICE A - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE.....	114
APÊNDICE B – Questionário.....	115
APÊNDICE C Roteiro de entrevista.....	117
ANEXOS.....	118
ANEXO A - Carta de autorização para pesquisa – CEMEPE.....	119
ANEXO B - Carta de autorização para pesquisa – Escola	120
ANEXO C - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 Constituinto-me pesquisadora: a pesquisa e eu

Nesta narrativa descrevo minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Por esse motivo utilizo a primeira pessoa do singular. Relato momentos relevantes durante minha vida escolar e profissional, além das razões que me impulsionaram a tal pesquisa.

Iniciei a Educação Básica em 1993 na Pré-Escola da Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha – EMARC, onde permaneci até a conclusão do Ensino Fundamental, em 2001. Guardo agradáveis lembranças da minha permanência nessa instituição, pois tive excelentes professores(as) que sempre me incentivaram a concluir o Ensino Básico visando despertar o interesse para ingressar em uma universidade.

Em 2002, fui matriculada na Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa para cursar o primeiro ano do Ensino Médio. No ano seguinte, transferi-me para a Escola Estadual Antônio Thomaz Ferreira de Rezende, uma vez que dava início à vida profissional – fora contratada por uma empresa terceirizada para prestação de serviços como atendente júnior (atualmente operador de telemarketing). Tal mudança foi importante porque essa era a escola mais próxima da minha casa.

A nova escola e o trabalho eram novidades para mim e fiquei muito feliz com a oportunidade, visto que sempre quis trabalhar e ser “independente” financeiramente (essa independência foi apenas para suprir as típicas necessidades de uma adolescente, uma vez que meus pais ainda arcaram com a maior parte das minhas despesas). A princípio meus pais não concordavam que eu trabalhasse, sempre priorizaram os estudos e almejavam que eu cursasse uma graduação. Mediante um “acordo” de que manteria as notas e não seria reprovada, tive consentimento para trabalhar. Estudava no turno matutino e trabalhava no vespertino.

Em março de 2004, já no último ano do Ensino Médio, recebi uma proposta de trabalho em horário comercial, com carteira de trabalho assinada e alguns benefícios. Com apoio e conselhos de meus pais, que sempre me orientaram em minhas decisões, aceitei o emprego e comecei a estudar no período noturno.

Ao saber da minha intenção de ingressar em um curso superior, tive incentivo e colaboração da chefia imediata para tal e em dezembro prestei vestibular no Centro

Universitário do Triângulo – UNITRI. Tinha interesse em Direito, Serviço Social e Pedagogia, porém, para conciliar trabalho e estudos optei pelo terceiro, oferecido no período noturno.

Entrei no Ensino Superior em fevereiro de 2005, no curso de Pedagogia do UNITRI, com formação para Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais, Educação Especial, Gestão Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional. Foram tempos de muitas lutas e alegrias. Trabalhava o dia todo e após o expediente ia direto para a faculdade, na maioria das vezes cansada, pois havia enfrentado uma jornada exaustiva de trabalho. À medida que os anos foram passando, o dia da colação de grau chegou, tornando-se um dos momentos mais felizes da minha vida. Como sempre, essa etapa foi dividida com minha família. Concluí o curso em julho de 2008, com o trabalho intitulado “Novela de formação: parecer entre a abordagem tradicional e abordagem humanista”.

Fiquei extremamente feliz por ter chegado tão longe, sempre quis continuar estudando e, apesar dos muitos sacrifícios, hoje compreendo o quão foram necessárias em minha vida para que eu alcançasse meu primeiro objetivo: o diploma universitário. Após a conclusão do curso de Pedagogia, não comecei a atuar imediatamente na educação, continuei na área administrativa ainda por dois anos, trabalhando como auxiliar de atendimento e escritório.

No final do ano de 2009 fiz um processo seletivo para contratação temporária na Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Em fevereiro de 2010 comecei a carreira de professora. Ao escolher a instituição de ensino, tive a imensa alegria de regressar para minha primeira escola – de ex-aluna a professora. Sem nenhuma experiência de sala de aula, apenas as observações do tempo de estágio, resgatei memórias e práticas de ex-docentes que às vezes davam certo e às vezes, não. Afinal, eram outros tempos. Além disso, tive o apoio de algumas antigas professoras que se tornaram minhas colegas de trabalho. Por seis meses conciliei as duas profissões, no período matutino como auxiliar de escritório e no vespertino como professora. A distinção das áreas me fez optar pela docência.

Em fevereiro de 2011 iniciei a graduação em Serviço Social na Faculdade Católica de Uberlândia, já que tinha a intenção de agregar as duas carreiras. Por ser professora contratada, nesse ano trabalhei na Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano. Após seis meses, abandonei o curso e optei por progredir na carreira docente, pois senti reafirmada minha vontade: queria ser professora.

Aprovada no concurso público da Rede Municipal de Uberlândia, em outubro de 2012, fui efetivada no cargo de professora e retornei à Escola Municipal Afrânio Rodrigues

da Cunha. Assumi as aulas de Ensino Religioso de outubro até dezembro. Com desejo de aperfeiçoar meus conhecimentos, em março de 2013 iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Itanhaém – UNIDEZ. Em setembro apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Dificuldades de aprendizagem decorrentes de relações familiares”.

Durante a especialização, assumi a regência de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental e atuei como professora de apoio de um aluno cadeirante com paralisia cerebral, o que me permitiu colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no curso. Interessei-me ainda mais pela Educação Especial, dado que o rompimento de barreiras conceituais e atitudinais estava apenas começando.

Em 2014, comecei a atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE¹ na Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Shopping Park, instituição na qual permaneci até dezembro de 2016. Paralelamente continuei como professora alfabetizadora do primeiro ano na EMARC até 2015. Passei a atuar como professora regente do segundo período da Educação Infantil em 2016. No ano seguinte, comecei a atuar como professora de AEE da referida escola, atendendo crianças da pré-escola ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Iniciei a segunda pós-graduação na modalidade semipresencial, em Educação Especial e Inclusão Educacional, oferecida pela Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em dezembro de 2014. Nesse período participei do VII Seminário de Educação Especial e VI Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, no qual apresentei uma prévia do Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade comunicação oral.

Concluí a especialização em novembro de 2016, com o trabalho intitulado “Educação Inclusiva na Educação Infantil: formação docente, saberes e práticas”. A temática foi decorrente de observações e conversas com colegas de profissão que relataram não estar preparados ou não saber como ensinar as crianças com deficiência, em sala de aula.

No decorrer da docência, participei e ainda participo de formações, cursos de aperfeiçoamento e extensão presenciais e a distância nas áreas da alfabetização e Educação Especial e Inclusiva. Visando aprimorar minha vida profissional e pessoal, iniciei uma

¹ É um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

pesquisa em *sites* de universidades públicas e privadas sobre programas de mestrado, e conversei com colegas que já haviam se tornado mestres.

Ademais, meu interesse em investigar sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual - DI em fase de alfabetização iniciou-se a partir de minhas observações enquanto professora do AEE. Além disso, as narrativas das professoras, colegas de trabalho, sobre a breve abordagem da Educação Especial Inclusiva durante a graduação e a ausência de programas estaduais e municipais de formação continuada para os professores da sala comum que trabalham com alunos com deficiência fomentaram esse desejo. Os atendimentos possibilitaram-me perceber que, ao estabelecer um paralelo entre atividades lúdicas e concretas com os registros dessas atividades, conseguimos estimular a autonomia desses alunos em seu processo discente, pois, ao vivenciar tentativas, trocas e erros, eles poderiam desenvolver os esquemas de aprendizagem.

Essa busca, o desejo de aprimorar o ensino e aprendizagem e as inquietações advindas de minha experiência profissional me conduziram, em 2018, a participar do processo de seleção no programa de mestrado da UFU – e por muito pouco não consegui. No entanto, não desisti, tentei outro processo seletivo, na Universidade de Uberaba - UNIUBE e desta vez consegui ingressar no programa de mestrado que tanto almejava, com o projeto de pesquisa intitulado “Educação Inclusiva na Educação Infantil: formação docente, saberes e práticas”. Finalizadas as etapas do processo, em fevereiro de 2019 iniciei na quarta turma do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para Educação Básica - Mestrado Profissional, em Uberlândia, optando pela linha de pesquisa sobre práticas docentes para Educação Básica.

Senti aquele “friozinho na barriga” no primeiro dia de aula. O fato de estar em uma cadeira como estudante não me incomodou, afinal, sempre fiz o paralelo entre professora e aluna. A ansiedade em conhecer os professores e os colegas, as atividades a serem desenvolvidas, as disciplinas a serem cursadas e o plano de ensino de um mestrado profissional me deixaram um pouco preocupada, visto que a demanda de leitura e estudo seria volumosa. Entretanto, a turma foi bem acolhida pelo corpo docente e pelas secretárias do programa.

Em conversas com minha orientadora, a professora Dr.^a Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho, fui questionada diversas vezes sobre meu objeto de pesquisa e meu produto, o que eu queria desenvolver e como minha pesquisa poderia contribuir para a educação. Diante das indagações, comecei a me questionar: “Como posso contribuir significativamente para a

educação?”. Começo então a pesquisar sobre alfabetização, Educação Especial e acrescento a ludicidade em minhas buscas. Realizei um levantamento em *sites* acadêmicos, reunindo as temáticas, e encontrei artigos, dissertações e teses que abordavam os temas de interesse. Após essa investigação, um novo projeto foi sendo elaborado.

Ao participar do seminário de pesquisa da UNIUBE, atividade obrigatória para conclusão do primeiro semestre, compartilhei minhas ideias com colegas e os professores mediadores da roda de conversa. Foram apresentados os apontamentos legais e bibliográficos que sustentavam minha pesquisa até aquele momento. Empenhada em desenvolvê-la, em setembro de 2019 participei do X EPEDUC - Encontro de Pesquisa em Educação², na cidade de Uberaba/MG. Até então o trabalho estava intitulado como “O uso de jogos na alfabetização de alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades”. Durante o encontro, foi possível partilhar com outros futuros pesquisadores minhas ideias relativas ao projeto de pesquisa.

Em novembro de 2019, faltando apenas uma semana para encerrar as aulas do segundo semestre, fui informada do desligamento da coordenadora, professora e minha orientadora, Dr.^a Luciana, do quadro de funcionários da UNIUBE. Foi uma situação desgostosa, já que estávamos trilhando um caminho significativo acerca da pesquisa. Ao buscar dados sobre o ocorrido, soube que passaria a ser orientada pela professora Dr.^a Sandra Gonçalves Vilas Bôas.

Em meados de dezembro, noticiou-se que na cidade de Wuhan (capital de uma província chinesa) uma doença respiratória aguda denominada Covid-19, provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, estava causando infecções respiratórias intensas e, em alguns casos, óbitos. Entre os meses de fevereiro e março de 2020, a doença já estava agindo na Europa e alguns casos foram identificados no Brasil e em outros países, o que fez com que a Organização Mundial da Saúde – OMS declarasse o quadro como uma pandemia.

Com muitas expectativas para o ano, pois iniciaria a pesquisa de campo, em março cursei a última disciplina do programa, *Tópicos Especiais em Práticas Docentes para Educação Básica: Tecnologias e Educação*. Contudo, para evitar o avanço do coronavírus,

² O X Encontro de Pesquisa em Educação, o V Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educacionais, o VII Seminário de Formação de Professores e IV Conferência Internacional de Formação de Professores, I Seminário de Educação Profissional e Tecnológica e a V Reunião Anual da Rede de Estudos sobre Educação (REED), possui abrangência nacional e internacional e congrega pesquisadores de programas de pós-graduação em educação, pesquisadores de redes acadêmicas nacionais e internacionais, estudantes de mestrado, doutorado e licenciatura, assim como professores da educação básica em um espaço de discussão e de socialização de conhecimentos produzidos nas pesquisas em educação. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2019/#apresentacao>. Acesso em: 1º set. 2019.

na terceira semana de março, Estados e Municípios brasileiros decretaram medidas temporárias de prevenção. Desde o dia 18 de março as atividades escolares estão suspensas em Uberlândia. Mediante o Decreto nº 18.550, publicado no Diário Oficial nº 5832-A, Edição Especial, em 19 de março, serviços foram suspensos, dentre eles as aulas escolares e acadêmicas, por 60 dias.

Para respeitar as orientações da OMS referentes à prevenção da Covid-19, dentre elas o distanciamento social, e para cumprir a ementa da disciplina *Tópicos Especiais em Práticas Docentes para Educação Básica: Tecnologias e Educação*, as aulas ocorreram de maneira remota por meio da plataforma do Moodle e de videoconferências no Google Meet. As orientações também foram realizadas por meio desse mesmo recurso do Google.

Em abril, foi lançado o *Programa Escola em Casa*, disponível no portal da Prefeitura de Uberlândia, com o objetivo de garantir que os estudantes mantivessem uma rotina educacional durante o período de suspensão das aulas. Devido ao avanço contínuo da Covid-19, foi publicado no Diário Oficial do Município nº 5.869, em 15 de maio, o Decreto nº 18.628, prorrogando o decreto anterior por mais 60 dias. Tal fato ocasionou a antecipação do recesso escolar de julho para a terceira e a quarta semanas de maio.

Em 1º de junho, as escolas municipais iniciaram as atividades escolares de maneira remota com videoaulas na TV Universitária e atividades no Plano de Estudos Tutorado (PET), que poderiam ser impressas pelos estudantes. Com o agravamento da situação, em 15 de julho foi divulgado o Decreto nº 18.689, na Portaria nº 49.829, prolongando a suspensão das aulas nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil municipais por 60 dias.

Ainda visando as medidas preventivas contra a Covid-19, no dia 15 de setembro, publicou-se no Diário Oficial do Município o Decreto nº 18.785, prorrogando a suspensão das atividades escolares por mais 30 dias. No dia 13 de outubro, essa prorrogação é prolongada por mais 30 dias, conforme consta no Diário Oficial nº 5.970.

Diante do panorama, a qualificação aconteceu em agosto, por meio videoconferência no Google Meet, ocasião em que a comissão examinadora contribuiu significativamente com a produção, pois teceu comentários importantes para aprimorar o texto. Ainda em tempos de pandemia, o tão esperado momento da defesa aconteceu no dia 14 de outubro de 2020, também por meio do Google Meet. Após a apresentação e o parecer da comissão examinadora, ouvir a palavra “aprovada” fez-me recordar toda a trajetória percorrida até esse instante único.

1.2 Constituindo o cenário da pesquisa

A sociedade moderna ainda se depara com algumas dificuldades para oferecer uma educação escolar que atenda às necessidades dos alunos com deficiência, uma vez que o eixo central da proposta inclusiva é proporcionar condições de aprendizagem para todos os alunos, independentemente do fato de existir a deficiência.

É pertinente esclarecer que alunos com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2008). A palavra “aluno” origina-se do termo latim *alumnus*, referindo-se à pessoa que se dedica à aprendizagem. O termo “deficiência” deriva do latim *deficientia*, o qual significa impedimento ou restrição para execução de algumas das atividades cotidianas habituais, devido à alteração das funções intelectuais ou físicas de um indivíduo.

A deficiência mental³ desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. (BRASIL, 2007c, p. 16).

Receber inclusivamente esse aluno significa preparar a escola em diferentes aspectos, quais sejam: pedagógico, arquitetônico, de comunicação e informação, tecnológico e atitudinal.

No aspecto pedagógico, destacamos a importância da formação de professores e a utilização dos materiais e recursos acessíveis. Em relação ao aspecto arquitetônico é importante salientar a necessidade de banheiros adaptados, rampas de acesso e portas que permitam o acesso de uma cadeira de rodas. No que concerne à comunicação e à informação, é preciso que a escola cuide para que não haja obstáculos, atitudes ou comportamentos que prejudiquem ou impossibilitem a expressão ou o recebimento de mensagens e informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação, como, por exemplo: *links* não acessíveis de navegação por teclado, imagens sem texto alternativo, vídeos sem legenda e Libras, fontes muito pequenas, programas de televisão que não

³ Respeitamos a terminologia utilizada no texto publicado. Entretanto, essa terminologia foi substituída por “deficiência intelectual” após aprovação pela Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Intelectual, em 2002.

oferecem audiodescrição, legenda e janela de Libras. É relevante que a escola ofereça condições de acesso às tecnologias e que esses recursos sejam preparados para suprir as necessidades dos alunos, tais como computadores, teclados, *mouses* e impressoras adaptados. Outro aspecto é a atitude ou o comportamento que impeça ou prejudique a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com os demais indivíduos.

Desenvolver oportunidades para que todos tenham acesso ao ensino é essencial, pois ao negar a matrícula de um aluno com deficiência ou deixar esse aluno no fundo da sala de aula, sem o atendimento adequado devido a sua condição, a comunidade escolar está contrariando a Constituição Federal e as legislações que resguardam a inclusão, visto que o acesso à educação, em qualquer nível, é um direito incontestável.

A inclusão acontecerá a partir do momento em que as práticas e os modelos de ensino reconheçam e valorizem as diferenças e as especificidades de todos os alunos. Sabe-se, no entanto, que, por mais que as políticas públicas de educação se esforcem para implantar sistemas de apoio, visando a inclusão e o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais⁴, tais medidas ainda não conseguem dar conta de crenças e valores que permeiam o espaço escolar e que, por sua vez, são expressos por meio de concepções e práticas pedagógicas diferenciadas.

Observamos que os desafios de alfabetizar são oriundos de uma história, nos diferentes contextos históricos, assim como suas implicações no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, da concepção de educação e das metas para a educação em cada momento histórico. Deste modo, ao pesquisar sobre a parte histórica da educação no Brasil, percebemos que o acesso à educação até o final do século XIX era restrito, sendo privilégio de alguns. Segundo Mortatti (2011), citado por Bordignon; Paim (2017, p. 54):

A escrita e a leitura quase não faziam parte dos contextos culturais da época. Com a universalização da escola, o acesso foi ampliado. O ler e o escrever passaram a ser organizados, estruturados, sistematizados e ensinados por professores nas respectivas instituições.

Ademais, ao olharmos para a inclusão no ciclo de alfabetização, faz-se necessário compreender que os alunos com deficiência intelectual, nessa etapa, necessitam de práticas que oportunizem, potencializem e atendam às suas necessidades e individualidades.

⁴ De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o termo refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Alfabetizar numa proposta lúdica por meio dos jogos, enquanto ferramenta de apoio e metodologia diferenciada, pode contribuir para despertar o interesse desse aluno no processo de construção do conhecimento, sendo um importante aliado durante a alfabetização. Ter conhecimento desse fazer pedagógico diversificado fortalece a Educação Inclusiva em seus objetivos e práticas, além de tornar-se um meio de aprimoramento do ensino para todos os alunos.

“A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico.” (KISHIMOTO, 2011, p. 42). Nesse sentido, compreendemos que o uso de jogos no processo de alfabetização permite ao professor explorar esses momentos de prazer e imaginação junto aos alunos com deficiência intelectual nas atividades diárias, desenvolvendo neles as capacidades e habilidades cognitivas.

Durante os sete anos de atuação no AEE, sendo três deles exclusivamente na Educação Infantil e quatro na Pré-Escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observei o quanto os jogos e os materiais lúdicos são importantes para o desenvolvimento e a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, pois proporcionam melhor compreensão sobre as atividades propostas. De minhas leituras sobre inclusão, reporto-me às autoras Carvalho (2019), Mantoan; Prieto e Arantes (2006), Mantoan (2015) e Ropoli (2010). Sobre jogos, a Kishimoto (1998, 2011), Ignachewski (2011) e Souza (2016). Sobre alfabetização, a Kramer (2002, 2019) e Soares (2018). Nesse movimento de revisão bibliográfica e de reflexão de minha prática, percebi a importância de unir essas três temáticas.

Nesse sentido, surgiu o desejo de investigar se existe na prática dos professores a conexão entre alfabetização, deficiência intelectual e jogos. Assim, constitui-se a seguinte pergunta de pesquisa: “Como um grupo de professores de uma escola pública do município de Uberlândia/MG compreende e emprega os jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual?”.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 89), “sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se ao longo dos três anos seguintes a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos [...]”. Assim sendo, compreendemos que os alunos com deficiência intelectual matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos professores devem ser incluídos na pesquisa. As

particularidades relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, as vivências e as capacidades foram consideradas partindo do princípio de que esses alunos necessitam de métodos de ensino diversificados e articulados ao conhecimento prévio.

Diante da pergunta da pesquisa, empreendemos como objetivo geral investigar as narrativas sobre a prática dos professores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental quanto ao uso dos jogos na alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Elencamos como objetivos específicos: (1) realizar um levantamento bibliográfico em artigos impressos e virtuais, livros, dissertações e teses acerca dos temas da pesquisa; (2) compreender o percurso histórico das legislações vigentes acerca de Educação Inclusiva, alfabetização e formação de professores; (3) investigar e analisar como as práticas pedagógicas dos professores colaboram no processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual; (4) elaborar um jogo para alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Para a efetivação dos objetivos apresentados, qual seja, compreender a prática das professoras alfabetizadoras por meio de suas narrativas, escolhemos uma escola da rede pública do município de Uberlândia/MG, visto que o espaço escolar, enquanto *lócus* de confluência de diferentes saberes, possibilita construção e mudanças nas práticas pedagógicas, no ensino e na aprendizagem dos alunos, sejam eles com deficiência, ou não.

1.2.1 A escola e as professoras participantes

Denominamos o *lócus* da pesquisa como Escola Y, a qual é constituída pelas seguintes etapas e modalidades⁵: Pré-escola, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial. A escola tem 12 turmas de Educação Infantil (de 4 e 5 anos) distribuídas entre os turnos matutino e vespertino, totalizando 299 crianças matriculadas; 24 turmas de Ensino Fundamental I com 665 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino; 11 turmas de Ensino Fundamental II com 302 alunos no turno matutino; e 4 turmas de EJA com 114 alunos no turno noturno. A instituição atende 1.380 alunos.

Com relação à Educação Especial, a escola oferece o AEE, sendo que 17 alunos são do turno matutino e 13 alunos, do vespertino, totalizando 30 alunos identificados com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), paralisia cerebral, atraso do

⁵ Informações fornecidas pela equipe gestora.

desenvolvimento neuropsicomotor e altas habilidades e superdotação. Dessa somatória, 13 alunos têm diagnóstico de deficiência intelectual.

Na busca pela resposta à nossa pergunta de pesquisa, convidamos quatro professoras alfabetizadoras⁶ que se dispuseram a contribuir. O critério de inclusão foi que em 2020 as docentes tivessem alunos com deficiência intelectual na sala de aula. São elas: Adriana, pós-graduada em Psicopedagogia, 12 anos de alfabetização e há oito atuando com alunos com deficiência intelectual na sala de aula; Airam, pós-graduada em Psicopedagogia no Âmbito Escolar, alfabetizadora há 23 anos e por 20 deles teve em sala de aula alunos com deficiência intelectual; L. Rodrigues, graduada em Pedagogia e há 3 meses professora alfabetizadora na sala de aula, tendo o mesmo tempo de atuação junto aos alunos com deficiência intelectual; e Tatiana, pós-graduada em Psicopedagogia Educação Especial e Educação Inclusiva, com experiência de 14 anos na alfabetização e equivalente tempo como alfabetizadora de alunos com deficiência intelectual.

1.3 Constituindo o percurso metodológico da pesquisa

Segundo Minayo (1994, p. 16), metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de nosso objeto de estudo, a investigação configurou-se em uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, a qual proporciona um caminho que “lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas”. (BORBA; ARAÚJO, 2006, p. 19).

1.3.1 Constituindo o percurso bibliográfico

Inicialmente realizamos um recorte temporal a ser investigado, partindo do ano de 1854, com a criação do Instituto Benjamin Constant – IBC até a aprovação da BNCC em 2017. Simultaneamente, fizemos um levantamento nas páginas da *web* do Ministério da Educação – MEC, do Portal da Câmara dos Deputados e do Portal da Legislação acerca das

⁶ Para preservar a identidade das participantes, foram utilizados nomes fictícios escolhidos por elas.

políticas públicas educacionais que legitimam a Educação Inclusiva, a alfabetização e a formação de professores. Os resultados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Legislações brasileiras que ratificam a Educação Inclusiva, a alfabetização e a formação de professores a partir do século XX até os dias atuais (continua)

Ano	Documento	Normatização da alfabetização, da Educação Inclusiva e da formação docente
1961	Lei nº 4.024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1971	Lei nº 5.692	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.
1990	Lei nº 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
1996	Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
2001	Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2001	Decreto nº 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2002	Resolução CNE/CP nº 1	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2007	Decreto nº 6.094	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2010	Resolução nº 7 do MEC	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
2014	Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2019	Decreto nº 9.765	Institui a Política Nacional de Alfabetização.
2019	Resolução CNE/CP nº 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

		Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas páginas decretos, leis e resoluções disponíveis nas páginas da *web* do MEC, do Portal da Câmara dos Deputados e do Portal da Legislação

Foram pesquisados 19 documentos normativos sobre Educação Especial Inclusiva, alfabetização e formação de professores. Dessas legislações, sete referem-se à Educação Especial Inclusiva (Decretos nos 3.298, 3.956, 6.949, 7.611, 13.146; Lei no 7.853; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva); uma reporta-se à Educação Especial Inclusiva, bem como à formação de professores (Resolução CNE/CEB nº 2); duas explanam exclusivamente sobre a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 1 e Resolução CNE/CP nº 2); e oito abordam a alfabetização, assim como versam sobre a Educação Especial Inclusiva e a formação de professores (Leis nos 4.024, 5.692, 9.394, 10.172 e 13.005; Decretos nos 6.094, 9.765; e Resolução nº 7 do MEC).

Além desses documentos, consultamos também o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, que assegura os direitos educacionais desses indivíduos. Os resultados de nosso estudo nos documentos oficiais estão apresentados na segunda seção deste trabalho, intitulada “Políticas públicas que permeiam a escola: um olhar para a Educação Inclusiva”.

Acerca do levantamento bibliográfico, Prodanov e Freitas (2013) esclarecem que “é um apanhado geral sobre os principais documentos e trabalhos realizados a respeito do tema escolhido, abordados anteriormente por outros pesquisadores para a obtenção de dados para a pesquisa.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 80) e ressaltam que essa bibliografia deve ser capaz de fornecer informações e contribuir com a pesquisa.

Seguindo a orientação dos autores, realizamos um levantamento bibliográfico para aprofundar nossos estudos sobre alfabetização, deficiência intelectual, inclusão e jogos, abrangendo artigos impressos e virtuais, livros, dissertações e teses. Essa busca foi realizada em plataformas e *sites* de pesquisa acadêmica como SciELO, Google Acadêmico, Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, nos quais procuramos por produções dos últimos cinco anos, em função de esse período ser capaz de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema da pesquisa.

No *site* de pesquisa acadêmica SciELO não foi encontrado nenhum documento abrangendo em conjunto as palavras “alfabetização, deficiência intelectual, jogos”. Por essa razão, optamos por dissociar esses termos e realizamos uma busca considerando duas expressões nas palavras-chaves: “alfabetização – deficiência intelectual” (para a qual não encontramos nenhum documento nos últimos cinco anos) e “alfabetização – jogos”, e

encontramos quatro documentos, mas, somente um artigo de 2020 demonstra ser análogo ao estudo.

A mesma metodologia foi realizada no Google Acadêmico, no qual foi encontrada apenas uma tese de 2018, com as palavras-chaves “alfabetização - deficiência intelectual”, que poderia contribuir com a pesquisa em questão.

Ao consultarmos por produções no Portal da CAPES, nenhum escrito foi encontrado contendo os vocábulos “alfabetização, deficiência intelectual, jogos”. Quando selecionamos as expressões “alfabetização – deficiência intelectual” e “alfabetização – jogos”, também não encontramos nenhuma produção entre 2015 e 2020.

Continuamos a busca na BDTD, na qual foram encontradas, nos últimos cinco anos, duas dissertações, uma com as palavras-chaves “alfabetização – deficiência intelectual” e outra com “alfabetização – jogos”. A partir desses resultados e para melhor visualização do leitor, consolidamos as produções no Quadro 2.

Quadro 2 – Produções publicadas contendo as expressões: “alfabetização – deficiência intelectual” e “alfabetização – jogos” entre 2015 e julho/2020

Ano de publicação	Título	Autor(es)	Tipo	Local
2020	Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras	Liane Castro de Araújo	Artigo	SciELO
2018	Conhecimento e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual	Rose Mary Fraga Pereira	Tese	Google Acadêmico
2017	Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização em uma escola do campo	Marlandes de Fátima Evaristo	Dissertação	BDTD
2015	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental	Guida Mesquita	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A leitura dos resumos dessa seleção indica que há uma discussão acerca dos conhecimentos e das concepções de professores sobre o processo de alfabetização da criança com DI, articulação entre função lúdica e função nas práticas alfabetizadoras, bem como a utilização dos jogos nesse processo; a diferenciação curricular sendo um dos indicadores na efetivação da inclusão e na aprendizagem. Esses resultados nos revelam ainda que há uma escassez em produções acadêmicas contemplando em conjunto as temáticas “alfabetização, deficiência intelectual e jogos”.

Ainda aprofundando nossos estudos e para chegar aos objetivos propostos sobre as temáticas mencionadas, tomamos como base teórica os seguintes autores: Carvalho (2019), Mantoan; Prieto; Arantes (2006), Mantoan (2015) e Ropoli (2010), que propõem argumentos e orientações consistentes sobre a necessidade de mudanças nas instituições educacionais, na prática pedagógica e na formação de professores para se alcançar uma Educação Inclusiva, assim como a inclusão em uma perspectiva reflexiva quanto a formas de ensinar; Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2011), os quais estabelecem um panorama quanto à Educação Especial no Brasil; Kishimoto (1998, 2011), Ignachewski (2011) e Souza (2016), que demonstram que o brincar surge ao longo da história da humanidade relacionado à criança e à educação, além de tratarem do lúdico no processo de alfabetização e da função dos jogos no desenvolvimento integral da criança; Kramer (2002, 2019) e Soares (2018), que compartilham seus pensamentos e experiências valiosas sobre alfabetização, leitura e escrita; Vigotski (2007) e Vigotski; Luria e Leontiev (2010), ressaltando que o desenvolvimento é resultado das interações da criança com o meio social no qual está inserida.

1.3.2 Constituindo o percurso de produção de dados

Para darmos continuidade às nossas ações, juntamos o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, as cartas de autorização para pesquisa fornecidas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE e a Escola Y, a folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, a fim de submetê-los ao Comitê de Ética – CEP – da Universidade de Uberaba em 29 de outubro de 2019, por meio da Plataforma Brasil. Obtivemos aprovação sob o Parecer nº 3.716.402, em 21 de novembro de 2019.

Em dezembro de 2019, ao serem convidadas a participar, as professoras alfabetizadoras foram informadas sobre os objetivos da pesquisa. Todas concordaram prontamente, porém, preocuparam-se em fornecer respostas adequadas. Por essa razão, esclarecemos que a finalidade não consistia em respostas prontas e corretas, mas na necessidade de que relatassem de maneira clara suas opiniões e práticas cotidianas.

Março de 2020 seria o período para o qual estava prevista a coleta de dados, mediante entrevista semiestruturada, por meio de rodas de conversa, em uma sala reservada da instituição escolar parceira da pesquisa. Os registros de áudios e anotações seriam utilizados

para o desenvolvimento e a descrição de ações que seriam propostas e realizadas com professores alfabetizadores em cujas turmas há alunos com deficiência intelectual. No entanto, devido à situação vivenciada pela pandemia da Covid-19, houve necessidade de reestruturarmos os procedimentos.

Assim sendo, para a produção de dados, optamos pelos seguintes instrumentos de pesquisa: questionário *online* e entrevista semiestruturada por meio de videoconferência. Dessa forma, as informações coletadas foram registradas em arquivos digitais (gravações de vídeo), os quais posteriormente foram transcritos.

Com base nas orientações de Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2008), o questionário foi construído a partir do formulário *online* disponível na plataforma de aplicativos do Google, o Google Forms, com 15 questões (Apêndice B) articuladas e pertinentes ao problema da pesquisa. Em seguida, o *link* do questionário foi enviado para o *e-mail* das participantes da pesquisa, além do TCLE, para assinatura digital.

Apoiando-nos em Marconi e Lakatos (2003), escrevemos na introdução do formulário uma breve descrição da pesquisa, contendo seus objetivos, sua natureza, sua importância e a finalidade das respostas, tentando despertar o interesse das participantes no sentido de que preenchessem e devolvessem o documento dentro de um prazo estabelecido.

A fim de conhecer o perfil das participantes, solicitamos que nos repassassem alguns dados, tais como tempo de atuação enquanto professora alfabetizadora e como professora alfabetizadora de alunos com DI e última formação, visto que, de acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 26), “Em estudos com professores, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que for necessário, conforme os objetivos da pesquisa”. Desse modo, essas informações foram declaradas nos itens preliminares do questionário *online*.

Sobre o questionário, Gil (2008) o define como “Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121). Ademais, o autor recomenda que as questões devem ser claras, concretas e objetivas; além disso, não devem sugerir respostas.

Para realizarmos as entrevistas semiestruturadas, de tal forma que as falas contemplassem o interesse da pesquisa e esclarecessem as indagações, um roteiro foi elaborado com o objetivo de entender como o grupo de professoras participantes da pesquisa

compreende e emprega os jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual. Por ser uma forma de interação social adequada ao pesquisador, a entrevista é definida por Gil (2008) como:

[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109).

As entrevistas foram realizadas por meio de videoconferência no Google Meet, possibilitando que as docentes compartilhassem seus pontos de vista e vivências. Foram agendadas via aplicativo de mensagens WhatsApp, conforme a disponibilidade de cada participante, e organizadas conforme o Quadro 3, que apresenta a data da entrevista, o nome da pessoa e o tempo de duração. É importante ressaltar que, para preservar a identidade das professoras, tanto no questionário, quanto na entrevista, os nomes são fictícios e foram escolhidos por elas.

Quadro 3 – Cronograma das entrevistas

Data da entrevista	Participante	Duração
26/5/2020	Airam	1h 10 min
4/6/2020	Adriana	30 min
18/6/2020	Tatiana	31 min
18/6/2020	L. Rodrigues	31 min

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Finalizadas, as entrevistas foram transcritas com o auxílio da página da *web* Amberscript⁷. Posteriormente foram compartilhadas com as entrevistadas, para apreciação, antes de serem utilizadas. É importante que haja essa devolução, pois, de acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 59), “Os participantes deparam-se com suas ideias organizadas de modo compreensivo, o que, em muitos casos, ajuda os próprios participantes a sistematizarem suas concepções sobre o tema”.

1.3.3 Constituindo os procedimentos de sistematização dos dados

Como já dito, o material foi organizado mediante as informações coletadas com as professoras alfabetizadoras que trabalham com alunos diagnosticados com deficiência intelectual, por meio de questionário *online* e entrevistas semiestruturadas virtuais. As respostas foram analisadas com o propósito de interpretação da pergunta da pesquisa, qual seja, **“Como um grupo de professores de uma escola pública do município de**

⁷ Disponível em: <https://www.amberscript.com/pt/>.

Uberlândia/MG compreende e emprega os jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual?”.

Nas palavras de Tuzzo e Braga (2016, p. 152), “a relação entre um conjunto de fatores (causas) faz surgir um fenômeno (o efeito), que chamamos de objeto – fenômeno”. No “sujeito e no objeto que o fenômeno se instala, se operacionaliza e se constrói enquanto lugar de pesquisa.” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 147). Assim, como possibilidade de análise dos dados da pesquisa qualitativa, utilizamos o método da triangulação, uma vez que houve relação entre sujeito (professores), objeto (utilização de jogos para alfabetização) e fenômeno (prática docente), viabilizando a integração e a compreensão de diferentes perspectivas e a reflexão sobre as práticas pedagógicas educativas.

A respeito da triangulação, Flick (2004) explana o seguinte:

A triangulação pode ser aproveitada como uma abordagem para embasar ainda mais o conhecimento adquirido através dos métodos qualitativos. O embasamento aqui não significa avaliar os resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. (FLICK, 2004, p. 238).

Figura 1 - Triangulação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Utilizamos triangulação como uma alternativa de análise de dados, visto que essa técnica pode possibilitar uma melhor articulação e coerência das ideias, bem como confirmar e explorar as informações de forma qualitativa, ampliando a compreensão dos resultados.

Ademais, consideramos que esse método oferece uma alternativa e um estímulo para possíveis pesquisas em temas transversais no ambiente escolar.

Para apresentação das análises dos dados, elegemos três eixos. Apresentamos o primeiro deles ao final da descrição de cada pergunta do questionário e refletimos sobre as práticas alfabetizadoras, bem como a compreensão das professoras em relação aos jogos e sua utilização enquanto recurso lúdico. O segundo eixo é exibido ao final de cada pergunta da entrevista. Nele, buscamos compreender a aplicação dos jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual. No terceiro, intitulado “Análise geral”, evidenciamos o cruzamento desses dois processos de coleta de dados.

1.4 Constituindo a apresentação do texto

A pesquisa está estruturada em cinco seções, da seguinte maneira: a Introdução, na qual narramos o movimento de constituir-me pesquisadora, o cenário da pesquisa e o percurso metodológico.

Em seguida, abordamos a Educação Especial, a partir da metade do século XIX até o início do século XXI, além de traçar a trajetória histórica das legislações brasileiras acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva, elaboradas tendo como base documentos internacionais como Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Convenção de Guatemala (UNESCO, 1999), Declaração de Dakar (UNESCO, 2000), Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), além das mudanças nos regimentos que legitimam a alfabetização e a formação de professores.

A Seção 3 apresenta dissertação sobre a conceituação de deficiência intelectual, desenvolvimento e aprendizagem, bem como a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual na perspectiva da Educação Inclusiva, a contribuição dos jogos nesse processo e a atuação do professor diante do contexto inclusivo.

Na quarta seção, tecemos a sistematização dos dados acerca dos questionários, refletimos sobre as práticas alfabetizadoras e a compreensão das professoras em relação aos

jogos e sua utilização enquanto recurso lúdico, assim como analisamos as entrevistas para compreender a aplicação dos jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual. Por fim, a análise geral, na qual fazemos o cruzamento desses dois processos de coleta de dados.

Na Seção 5, apresentamos como produto educacional, consequência deste estudo, um jogo intitulado *Palavra Certa*, o texto de seu encarte, que traz os objetivos de aprendizagem, os objetos de conhecimento e as habilidades envolvidas no jogo, referenciados na BNCC; além das regras e o seu desenvolvimento.

Por último, versamos as Considerações Finais.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PERMEIAM A ESCOLA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção tem como objetivo analisar as primeiras impressões sobre a Educação Especial, a partir da metade do século XIX, durante o século XX, indo até o início do século XXI; assim como estabelecer um panorama histórico acerca das legislações brasileiras fundamentadas nas contribuições sancionadas por organizações internacionais na temática inclusiva, na alfabetização e na formação de professores no Brasil, sob a perspectiva do direito à Educação para todos.

2.1 O atendimento educacional das pessoas com deficiência nos séculos XIX, XX e XXI

No século XIX, influenciados por experiências na Europa e nos Estados Unidos da América, segundo Mazzotta (2011), brasileiros iniciaram a organização de alguns serviços para o atendimento a cegos, surdos, deficientes intelectuais e físicos. Por um século, alguns educadores manifestaram interesse pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência, surgindo, assim, as primeiras instituições.

De acordo Jannuzzi (2004, p. 68):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente.

Durante as décadas de 1930, 1940 e 1950, acontece a criação de instituições de atendimento, com limitadas atuações do Poder Público. Somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 a “educação de deficientes”, a “educação dos excepcionais” ou a “educação especial” é introduzida na política educacional brasileira. (MAZZOTTA, 2011).

Desta forma, a educação para as pessoas com deficiência, bem como o acesso ao ensino, ocorreu de maneira vagarosa. Segundo Mazzotta (2011), no período de 1854 a 1956, iniciativas oficiais e particulares isoladas aconteceram, sendo que, para atender os deficientes

visuais e físicos foram criadas três instituições para cada deficiência. Já para o atendimento dos deficientes auditivos, quatro instituições foram fundadas; além de seis para os deficientes intelectuais. Tais iniciativas estão descritas no Quadro 4.

Quadro 4 – Instituições brasileiras criadas para atendimento a deficientes, do final do século XIX até os anos 60 do século XX

	Ano	Instituição	Local
Atendimento a deficientes visuais	1854	Império Instituto dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamim Constant – IBC	Rio de Janeiro (RJ)
	1928	Instituto de Cegos Padre Chico	São Paulo (SP)
	1946	Fundação para o Livro de Cego do Brasil	São Paulo (SP)
Atendimento a deficientes auditivos	1857	Imperial Instituto dos Surdos-mudos – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES	Rio de Janeiro (RJ)
	1929	Instituto Santa Terezinha	Campinas (SP)
	1951	Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller	São Paulo (SP)
	1954	Instituto Educacional São Paulo – IESP	São Paulo (SP)
Atendimento a deficientes físicos	1931	Santa Casa de Misericórdia de São Paulo	São Paulo (SP)
	1943	Lar-escola São Francisco	São Paulo (SP)
	1950	Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) ⁸	São Paulo (SP)
Atendimento a deficientes intelectuais	1926	Instituto Pestalozzi de Canoas	Porto Alegre (RS)
	1935	Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais	Belo Horizonte (MG)
	1948	Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro (RJ)
	1952	Sociedade Pestalozzi de São Paulo	São Paulo (SP)
	1954	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro (RJ)
	1961	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de São Paulo	São Paulo (SP)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Mazzotta (2011).

Todas essas instituições permanecem com suas atividades, porém, no decorrer dos anos, algumas alteraram seu nome e ampliaram o atendimento. Atualmente as entidades são conhecidas como: Colégio Vicentino Padre Chico (Instituto de Cegos Padre Chico); Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller, desde 1998 (Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller); Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC, antigo Instituto Educacional São Paulo – IESP, que foi doado para a Fundação São Paulo em 1969 e incorporado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e, subordinado à instituição, passou a chamar-se Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – CERDIC e posteriormente DERDIC; Pavilhão Fernandinho Simonsen – antigamente chamava-se Santa Casa de Misericórdia de São Paulo e atendia no modelo de Classe Hospitalar⁹, criando em

⁸ Ao completar meio século em 2000, a instituição passou a chamar-se Associação de Assistência à Criança Deficiente.

⁹ Classe hospitalar é o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento

1932 uma classe especial na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia; Lar-Escola São Francisco, incorporada à estrutura da AACD em 2012; Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais); Sociedade Pestalozzi do Brasil - SPB/Brasil (Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro) e Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social – ABADS, antiga Sociedade Pestalozzi de São Paulo, que modificou seu nome baseando-se nos princípios e práticas da inclusão social, passando a atender pessoas com deficiência múltipla e autistas.

Essas instituições foram criadas para atender exclusivamente pessoas com deficiência, na intenção de ampará-las. Somente a partir da década de 1970, a Educação Especial tornou-se preocupação dos governos, com a criação de instituições públicas e, após muitos esforços, organizações e leis adequadas aos deficientes, iniciou-se a discussão sobre essa modalidade educacional.

Sob influência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Educação Inclusiva no Brasil adquiriu visibilidade e, a partir da aprovação da Constituição Federal (BRASIL, [1988], 2016) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em 1996 (BRASIL, 1996), garantiu-se o acesso dos alunos com deficiência, preferencialmente, à sala de aula comum do ensino regular. Embora a legislação assegure a educação como direito de todos, tornar a escola possível e acessível a todos parece ser um objetivo complexo quando focamos os alunos com deficiência, os quais, perante a lei, possuem o mesmo direito à educação.

2.2 A trajetória da legislação brasileira acerca da Educação Inclusiva e as contribuições dos órgãos internacionais

Nas discussões sobre políticas públicas educacionais, encontramos com frequência referências à dimensão global do ensino, tornando evidente a participação de organizações internacionais, que não só intensificaram o debate, como também colaboraram para que o Brasil elevasse seu marco legal e fomentasse programas governamentais em favor das pessoas com deficiência.

Sendo assim, foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas – AGNU, em Paris, no ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, cuja

em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, 2002b, p. 13).

elaboração contou com representantes de origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, sendo de extrema relevância para a história dos direitos humanos, pois promoveu o respeito a todos os indivíduos, independentemente de sua condição. De acordo com o Artigo I da DUDH, “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos.” (ONU, 1948).

Ademais, conforme o Artigo XXVI do documento:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948).

No campo educacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, aprovada em 1961, por meio da Lei nº 4.024, fundamentava o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, até então naquele momento, chamadas de “excepcionais”. De acordo com Capítulo III, Título X, Art. 88 da referida lei, “A educação de excepcionais, deve, no que fôr¹⁰ possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961). Desta maneira, a expressão “enquadrar-se no sistema geral de ensino” repassa a educação dos excepcionais à responsabilidade dos Estados, assim como deixa transparecer a intenção de transferir para a iniciativa privada o compromisso do atendimento aos chamados “alunos especiais” mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Durante o regime militar, em 1971, substituindo a legislação vigente, promulgou-se a Lei nº 5.692, instituindo a reforma educacional, a qual, em seu Capítulo I, Art. 9º, menciona que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais¹¹, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo¹² com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” (BRASIL, 1971). Entretanto, a lei não promovia a inclusão no ensino regular, determinando a abertura de escolas especiais para alunos com deficiências.

¹⁰ Respeitamos a gramática utilizada no contexto em que a lei foi publicada.

¹¹ Respeitamos a terminologia utilizada no contexto em que a lei foi publicada.

¹² Respeitamos a gramática utilizada no contexto em que a lei foi publicada.

Após 27 anos, em 1975, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, reforçando a necessidade de “[...] prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover, portanto, quanto possível, sua integração na vida normal.” (ONU, 1975).

Para legitimar a educação, a Constituição Federal de 1988 afirma em seus Art. 205 e 206, respectivamente, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, [1988] 2016).

A Lei nº 7.853, publicada em 1989, dispõe sobre integração social das pessoas com deficiência, e em seu Art. 2º, parágrafo único, estabelece as seguintes medidas para a educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores¹³ de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989).

Na perspectiva inclusiva, a lei exclui uma grande parcela dos alunos com deficiência ao sugerir que eles não são capazes de se relacionar socialmente, pois aconselham a inclusão desses em escolas especiais, presumindo que são incapazes de aprender – pensamento contestado atualmente, visto que, ao oportunizar interações em ambientes social e cultural, esses alunos são capazes de alavancar seu desenvolvimento. No entanto, a lei foi regulamentada em 1999 pelo Decreto nº 3.298, com o objetivo principal de assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural, além de

¹³ Respeitamos a terminologia utilizada no contexto em que a lei foi publicada. Entretanto, essa terminologia foi substituída por “pessoa com deficiência” após aprovação pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 13 de dezembro de 2006.

ênfatizar a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Referindo-se ao acesso à educação, o Art. 24 do decreto propõe as seguintes medidas:

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e
- VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. (BRASIL, 1999).

A Lei nº 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu Art. 53, inciso I, corrobora o Art. 206, inciso I da Constituição Federal em relação ao direito à educação para todos, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990).

Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada pela ONU em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos fornece definições e novas abordagens sobre as necessidade básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e justa. Conforme o documento:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam igualdade de acesso à educação aos portadores¹⁴ de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNICEF, 1990).

Para cumprir o acordo da Declaração de Jomtien, no Brasil o MEC instituiu o Plano Decenal de Educação Para Todos, que vigorou de 1993 a 2003 e tinha como um dos objetivos “universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 1993, p. 38).

Em 1994, publicou-se a Política Nacional de Educação Especial, embasada na Constituição Federal, na LDB, no Plano Decenal de Educação Para Todos e no ECA, com a intenção de orientar o processo de integração social. Para tal, lê-se como um de seus

¹⁴ Respeitamos a terminologia utilizada no contexto em que a lei foi publicada.

objetivos: “garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado.” (BRASIL, 1994, p. 7).

No mesmo ano, acontece a Conferência Mundial de Educação Especial, na cidade de Salamanca, Espanha, na qual foi firmada a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, declarando como princípio fundamental das escolas regulares com orientação inclusiva que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

A LDB vigente, sancionada em 1996 pela Lei nº 9.394, institui em seu Título V, Capítulo II, Seção I, Art. 22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996). A citação evidencia o preparo da pessoa para o exercício amplo dos seus direitos e deveres como cidadão, bem como para o mercado de trabalho. Contudo, no que se refere às pessoas com deficiência, o foco são suas limitações e incapacidades, tornando a educação ineficiente na garantia de seus direitos.

Ademais, a LDB elucida no Capítulo V, Art. 59 que os sistemas de ensino inclusivo devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Assim sendo, uma escola em que todos os alunos são bem-vindos tem como compromisso educativo ensinar não apenas os conteúdos curriculares, mas formar pessoas capazes de conviver em um mundo plural e que exige de todos nós experiências de vida compartilhada, envolvendo necessariamente o contato, o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Em 1999, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala, com objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, além de propiciar sua plena integração à sociedade. Para alcançar os objetivos propostos na convenção, os Estados participantes comprometem-se a contribuir para:

Sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (UNESCO, 1999).

Em consequência dessa convenção, em 2001 promulgou-se o Decreto nº 3.956, reforçando que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.” (BRASIL, 2001b).

Para ratificar a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e a Declaração Mundial de Educação Para Todos, de 1990, aconteceu em 2000, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação, dando origem à Declaração de Dakar, com compromisso de fazer com que os governos assegurem que os objetivos e as metas de educação para todos sejam alcançados e mantidos. De acordo com a declaração, os participantes do fórum devem comprometer-se a atingir alguns objetivos, dentre eles “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.” (UNESCO, 2000).

Além disso, conforme a declaração, para cumprir com os objetivos referentes à educação, governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação comprometem-se a:

Mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica [...]; criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos [...].” (UNESCO, 2000).

Posteriormente, com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE em 2001, por meio da Lei nº 10.172, diretrizes e metas para a educação brasileira foram projetadas e deveriam ser cumpridas em até dez anos (de 2001 a 2010). Em relação à Educação Especial, o Capítulo Oito, destinado às pessoas com necessidades especiais no âmbito da aprendizagem, provenientes de deficiência física (sensorial), intelectual, múltipla ou altas habilidades e superdotação, estabelece diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. O Objetivo e a Meta 16 asseguram “a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.” (BRASIL, 2001c).

No mesmo ano, a Resolução nº CNE/CEB nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina que as escolas da rede regular devem matricular, prever, prover e organizar o atendimento de todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. No que se refere a viabilidade e sustentação do processo de construção da educação inclusiva, o Art. 8º assegura:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
 - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001a).

Em sintonia com tais iniciativas, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada no Congresso Internacional Sociedade Inclusiva realizado em Quebec, no Canadá, afirma que “As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas.” (CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001).

Para consolidar o projeto de sociedade que se baseia nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um mecanismo de construção de uma cultura de direitos humanos que almeja o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades, foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. Sua elaboração teve início em 2003 e perdurou até 2006, ano em que foi publicada sua versão definitiva. De acordo com o documento atualizado publicado em 2007, é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, tendo como um de seus objetivos “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2007a, p. 27).

Em 2006, em reunião da Assembleia Geral das Nações Unidas para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, foi adotada a Convenção Internacional sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência, sendo um marco para os representantes da justiça e da equidade sociais, pois constituiu consideráveis avanços no atendimento às pessoas com deficiência, com o propósito de proteger os direitos e a dignidade desses indivíduos.

Em decorrência da convenção, o Brasil publicou em agosto de 2009 o Decreto nº 6.949, determinando a execução e o cumprimento dos compromissos fixados. No que tange à educação, em seu Art. 24, o texto define que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para firmar esse direito fundamentado na igualdade de oportunidade, os Estados devem garantir sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além do aprendizado ao longo de toda a vida, dispondo como objetivos:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além de fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009b).

Voltando um pouco na cronologia, vale lembrar que foi lançado em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas – PDE, que se refere a uma política de governo com o objetivo de melhorar a Educação Básica em todos os níveis e modalidades. De acordo com o documento, “As diretrizes do PDE contemplam ainda o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada.” (BRASIL, 2007d, p. 36-37). Junto com o PDE, foi promulgado o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, reforçando em seu Art. 2º, inciso IX, a garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. (BRASIL, 2007b).

Divulgada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe implantar políticas públicas para fomentar uma educação de qualidade para todos os estudantes, além de ratificar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ao recomendar que os sistemas de ensino garantam o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos na rede regular de ensino.

A Resolução nº 7, anunciada em 2010 para fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, a respeito da garantia do direito à educação em Art. 22, elucida que:

O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo às suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação. (BRASIL, 2010).

No ano seguinte, foi publicado o Decreto nº 7.611, que revogou o Decreto nº 6.571 de 2008, dispondo sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional e dando outras providências, além de estabelecer novas diretrizes como dever do Estado. Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo da vida, e proíbe o afastamento do sistema educacional geral em razão da deficiência. Da mesma forma, determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, proporcionando adaptações razoáveis de acordo com as necessidades específicas, empregando medidas de apoio individualizadas e adequadas, em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social, conforme a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2011).

Publicadas em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica – DCN vieram com a finalidade de estabelecer a Base Nacional Comum, cuja responsabilidade é orientar a organização, a articulação o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas do Ensino Básico brasileiro. (BRASIL, 2013).

Concomitantemente, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, corroborando as DCN acerca de acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola. Tais diretrizes reforçam que os sistemas de ensino, além de matricular todos os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, devem garantir as condições para uma educação de qualidade para todos, considerando suas necessidades educacionais específicas, assegurando:

[...] a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências [...]. (BRASIL, 2013, p. 42).

Atualmente em vigência, o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 em 2014, estabelece 20 metas a serem atingidas no prazo de dez anos. Em relação à Educação Inclusiva, a Meta 4 tem como finalidade:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Sabe-se que toda mudança na educação carece de tempo, e não poderia ser diferente quando se fala em inclusão escolar, visto que, entre garantir o direito ao acesso do aluno com necessidades especiais e oferecer a ele um ensino de qualidade, há ainda uma longa trajetória a percorrer.

Assim sendo, reafirmando a percepção de Educação para Todos, organizado pela UNESCO, aconteceu em 2015 o Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, que aprovou a Declaração de Incheon, cujos objetivos são pautados na educação inclusiva, igualitária e de qualidade, além da aprendizagem ao longo de toda a vida, nos próximos quinze anos. Nessa perspectiva, conforme o documento, a educação é:

[...] é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2015).

Deste modo, a declaração evidencia uma visão mais abrangente da Educação Básica enquanto direito, ao definir como objetivo universal a garantia de uma educação de qualidade equitativa e inclusiva, além da aprendizagem ao longo da vida para todos.

Em concomitância com o PNE, em 2015, na cidade de Uberlândia-MG, publicou-se a Lei Ordinária nº 12.209, a qual aprova o Plano Municipal de Educação – PME, com vigência de dez anos. O referido plano tem como objetivo cumprir o PNA assim como garantir a identidade e a autonomia do município. Conforme o Eixo II do PME, denominado *Educação Inclusiva: cidadania e emancipação*,

Uma política educacional, pautada na inclusão, traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes. Essa construção pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio/histórico/cultural/econômico e político da sociedade. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 14).

Nessa perspectiva, o Eixo II do PME tem como princípios básicos: garantir o direito à formação continuada dos profissionais da escola, em serviço e em rede, considerando a LDB e os programas de capacitação dos profissionais da educação; a obrigatoriedade do sistema de ensino de oferecer condições reais para o exercício profissional, possibilitando assim uma aprendizagem significativa dos alunos; e educação como direito de todos. Do mesmo modo, visa efetivar a Meta 2 do documento, que propõe fomentar a educação inclusiva, cidadã e democrática para alunos da zona urbana e da rural. (UBERLÂNDIA, 2015).

No Brasil, no mês seguinte, promulgou-se a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual destina-se a assegurar e promover, em condições de equidade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. O Capítulo IV do estatuto versa sobre os direitos à educação como um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; aprendizado ao longo da vida; prevê o aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de serviços e recursos acessíveis, eliminação das barreiras possibilitando a inclusão plena e o atendimento dos estudantes com deficiência. Segundo seu Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Para ratificar a Meta 4 do PNE, em 2018, por meio da Lei nº 23.197, aprovou-se o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de nove anos. O Art. 2º do documento anunciado determina, em seu inciso II: “universalizar a plena alfabetização”. Para tal, o PEE estabelece 21 submetas. Dentre as que se referem a um sistema educacional inclusivo, citamos as seguintes:

4.5 Manter e ampliar ações que promovam a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado, para permitir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, inclusive para o atendimento no contraturno escolar, e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.

4.7 Promover a educação inclusiva e a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, vedados a recusa da matrícula e o impedimento da permanência do estudante no ensino regular em razão de sua deficiência.

4.8 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.10 Fomentar pesquisas interdisciplinares voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, bem como subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem e das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.12 Apoiar a ampliação das equipes de profissionais de educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

4.16 Promover a formação continuada dos profissionais de educação para o trabalho com metodologias inclusivas e com materiais didáticos, equipamentos e outros recursos de tecnologia assistiva.

4.20 Viabilizar aos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento matriculados na rede regular de ensino a permanência em turmas reduzidas. (MINAS GERAIS, 2018, p. 8-9).

No âmbito da inclusão educacional, como resultado das convenções e declarações de órgãos internacionais, principalmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, propulsora dos direitos da pessoa humana, a legislação brasileira, na perspectiva inclusiva, teve significativos avanços. Entretanto, ainda é preciso reavaliar as necessidades e as ações educativas, propondo desenvolver, definir e mobilizar um contexto político que exerça a Educação Inclusiva independentemente de governos e governantes. As políticas educacionais inclusivas devem ser fundamentadas nas concepções e no reconhecimento de uma educação de qualidade como direito de todos, sendo possível tornar a escola pública um espaço acolhedor, onde há produção de conhecimento e respeito às potencialidades de cada um, garantindo os direitos dos cidadãos, previstos na Constituição Federal.

Diante do exposto, percebe-se que as legislações municipais e estaduais se preocupam em implementar o que está previsto na Meta 4 do PNA. Porém, enquanto as políticas públicas educacionais continuarem a ser elaboradas e orientadas com base nos pressupostos governamentais, ora de políticas de governo, ora por políticas de Estado, tais ações não terão continuidade. Vale ressaltar que o conjunto de ideais, planos e medidas que

compõem uma gestão pública é influenciado por diversos fatores, incluindo alianças políticas, apoio de instituições privadas e da própria sociedade civil – são políticas de governo. Em relação a políticas de Estado, estas referem-se aos princípios fundamentais que devem servir de guia para o governo de uma nação.

2.3 Políticas públicas de alfabetização no Brasil

Decorrentes das políticas públicas, são perceptíveis as transformações no processo de ensino-aprendizagem, o que torna a alfabetização um acontecimento desafiador, tanto para o docente quanto para o discente, visto que é importante desenvolver estratégias que proporcionem uma aprendizagem significativa, sobretudo quando se trata de alunos com deficiência.

Ao falarmos de alfabetização, essa é entendida como um processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, na fase inicial de escolarização de crianças. É um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional de qualquer cidadão. Ao analisarmos as políticas públicas de alfabetização direcionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental, podemos observar que, ao longo dos anos, elas cruzam com processos de mudanças, rupturas, consensos e limitações. Acreditamos que a não continuidade das políticas de Estado, em detrimento das políticas de governo, contribui para a não efetivação das propostas alfabetizadoras.

Para atender à LDB de 1961, foi elaborado em 1962 pelo MEC e aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas até 1970. Porém, sofreu revisão em 1965, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Foi novamente reformulado em 1966, passando a chamar-se Plano Complementar de Educação, e introduziu importantes mudanças, entre elas o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, 2001e). Com a proposta da Constituição Federal de um PNE plurianual, a Emenda Constitucional – EC nº 59, de 2009, estabelece que o referido plano seja decenal. (BRASIL, 2009a).

Segundo a LDB vigente, o Ensino Fundamental será oferecido pela escola pública de maneira obrigatória e gratuita, com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão. Em relação a essa formação essencial do

sujeito, o Art. 32, inciso I, menciona “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e cálculo.” (BRASIL, 1996).

Após a aprovação da EC nº 59 de 2009, a Constituição Federal teve como objetivo articular o sistema educacional brasileiro em regime de colaboração para definir as diretrizes, os objetivos, as metas e estratégias de implementação com o intuito de assegurar a continuidade e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades por meio de ações agregadas a diversos setores federativos dos poderes públicos. O Art. 214 da Constituição Federal propõe: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino [...]. (BRASIL, [1988], 2016).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Ordinária nº 10.172 de 2001, cita, em seu Capítulo Oito, como objetivo e finalidade, pretendendo fortalecer a importância de um processo inclusivo no sistema educacional, que “[...] O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo [...].” (BRASIL, 2001c).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, aprovada em 2010 pela Resolução nº 7, indicam no Art. 30 incisos I, II e III, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010).

Em sincronia com os objetivos e metas do PNE de 2001 e com o Art. 2º, inciso II do Decreto nº 6.094 de 2007, em 2012 foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no qual governo federal, Distrito Federal, estados e municípios assumiram o compromisso formal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

A fim de atender ao compromisso, o PNAIC instituiu os seguintes eixos: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Gestão, Controle e Mobilização Social; Avaliação e Materiais Didáticos e Literatura. Dentre esses materiais disponibilizados, foi elaborado um caderno especificamente para a Educação Especial, intitulado *A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, o qual propõe discussões sobre a

Educação Inclusiva, com a intenção de ampliar e potencializar as possibilidades de ensino, bem como orientar a utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização. O caderno traz como objetivos:

- Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula;
- Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns;
- Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos. (BRASIL, 2012a, p. 5).

Em 2017, o PNAIC foi reformulado, tornando-se uma política educacional sistematizada, ampliando a perspectiva da alfabetização, propondo o trabalho com a alfabetização na idade certa, a melhoria da aprendizagem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, assim como o ingresso da Educação Infantil, garantindo as perspectivas e as especificidades das atividades de leitura e escrita com as crianças.

Ainda sobre os benefícios do PNAIC, Cunha (2018) aponta que a proposta metodológica incidiu diretamente nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, pois elementos da proposta foram incorporados na rotina dessas docentes com as turmas de alfabetização. Lamentavelmente, o PNAIC foi extinto em 2018, sendo assim encerradas as formações. Essa extinção prejudicou sobremaneira o cumprimento da Meta 5, alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, proposta no novo PNE, aprovado em 2014 (com vigência até 2024), contendo 20 metas.

Em relação à alfabetização dos alunos com deficiência, o PNE de 2014 estabelece na sétima estratégia: “apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.” (BRASIL, 2014).

Fundamentado no PNE, o PME (UBERLÂNDIA, 2015) menciona como objeto principal em seu Eixo III, nomeado *Qualidade da educação: democratização da aprendizagem*: “garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, com qualidade social, das crianças, adolescentes, jovens e adultos, abarcando todas as etapas e modalidades da educação.” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 29). A terceira meta do documento tem como propósito garantir o acesso, a permanência, a conclusão, além de elevar a qualidade social da educação.

De acordo com o item três da Diretriz II desse mesmo documento, denominada *Fomento, expansão e promoção da qualidade do ensino fundamental*, o município deve “Promover a alfabetização de todas as crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, com atendimento especializado aos alunos que apresentem ritmos diferenciados de aprendizagem, a partir do segundo bimestre.” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 32).

Deste modo, conforme a legislação municipal, assim que as dificuldades de aprendizagem dos alunos forem identificadas, almeja-se que a equipe escolar elabore estratégias que estimulem, incentivem e favoreçam esses alunos na construção do processo de alfabetização, de modo a desenvolver suas habilidades.

Retornando à esfera federal: a primeira versão da BNCC, prenunciada na Constituição Federal de 1988; na LDB de 1996, nas DCN de 2013 e na PNA de 2014, foi elaborada em 2014, sendo disponibilizada para consulta pública por sete meses – entre setembro de 2015 e março de 2016. Após esse período, durante o qual se coletaram sugestões e críticas parciais, a segunda versão foi lançada, em abril de 2016. Finalizados esses ajustes, a terceira versão foi validada pelo MEC em 2017. (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

A BNCC é o documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares, em todas as etapas da Educação Básica, com o propósito de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os educandos. O documento prioriza a alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, no entanto, essa poderá prosseguir no 3º, 4º e 5º ano dessa etapa. O documento destaca que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59).

Com relação à Educação Inclusiva, a BNCC menciona a intenção de fazer com que os alunos da Educação Especial se desenvolvam desde a Educação Infantil, considerando a organização dos currículos e propostas adequando-se às diferentes modalidades de ensino. No entanto, em nossos estudos nesse documento, percebemos a ausência de uma proposta específica que dê suporte aos professores para o ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Seguindo o raciocínio temporal apresentado até então neste texto, chegamos ao ano de 2018, quando temos a publicação do Art. 2º, inciso II do PEE, o qual propõe como uma

de suas diretrizes universalizar a plena alfabetização (MINAS GERAIS, 2018). Para tal, a Meta 5 do referido plano determina alfabetizar as crianças até a conclusão do terceiro ano do Ensino Fundamental, sem estabelecer terminalidade temporal para alunos com deficiência e TGD. Ademais, são estabelecidas nove submetas, sendo que a Submeta 5.8 institui: “Alfabetizar as crianças com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.” (MINAS GERAIS, 2018, p. 10).

Em 2019, foi aprovada a Política Nacional de Alfabetização – PNA. O Decreto nº 9.765, em seu Art. 5º, estabelece as diretrizes para a implementação da citada política. Os incisos VI e VII mencionam, respectivamente, “respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação” e “incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem.” (BRASIL, 2019a).

Conforme enunciado no PNE vigente, a PNA tem como propósito colaborar para a alfabetização das crianças até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tal, segundo o plano, esta possibilidade existe, desde que este processo seja iniciado na Educação Infantil. No entanto a lei ressalta que “é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização.” (BRASIL, 2019c, p. 32).

Consideramos que não se trata de alfabetizar na Educação Infantil, mas sim oportunizar situações para que as crianças possam adquirir algumas habilidades relacionadas à escrita e à leitura, como conhecer, reconhecer e nomear os grafemas; compreender a direção da leitura e da escrita; e desenvolver a consciência fonológica. Há que se atentar para os aspectos lúdicos, fundamentais, a serem trabalhados na Educação Infantil.

Pensar em alfabetização na perspectiva inclusiva implica examinar as atuais práticas de sala de aula e a formação inicial e continuada de professores, em que o respeito à diversidade seja primordial, visto que a escola deve ser um espaço que oportunize e potencialize a alfabetização de todos, desenvolvendo práticas que atendam às especificidades de cada aluno envolvido no processo educativo.

Vários educadores relatam ainda não possuir clareza conceitual sobre o que realmente significa a inclusão na esfera do cotidiano escolar, demonstrando dificuldades no que se refere aos conhecimentos relevantes e consistentes acerca dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência.

2.4 Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

Corroborando os dispositivos legais e as diretrizes nacionais, é relevante que os professores sejam qualificados para que possam empregar seus conhecimentos, associando-os à sua ação e reflexão teórico-prática. Visando uma educação inclusiva e de qualidade, o professor não pode desconsiderar certos pontos no desenvolvimento de seu trabalho, como a consciência de seu inacabamento e da constante aprendizagem. Nessa percepção, Freire (1996, p. 55) versa que “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Outro item importante é a utilização e a construção de métodos e procedimentos que atendam aos estilos e ritmos dos alunos de uma forma contextualizada e prazerosa durante seu desenvolvimento.

Embora seja necessário superar barreiras, Mantoan (2015, p. 79) salienta que “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho”. Muitos profissionais da educação entendem que devem receber a preparação para trabalhar com alunos com deficiência, a partir de uma formação adequada que lhes possibilite atuar numa perspectiva de educar para a diversidade.

Tais processos de formação adquirem sentido à medida em que se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista suas histórias de vida, suas relações com o meio social, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os diversos lugares de formação. Nesse sentido, Nóvoa destaca:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Deste modo, ser professor é ter conhecimento de que nosso objetivo é mais que ensinar; porém, compreender esse caminho é muito complexo. Ser professor não exige apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais que permitirão uma atuação adequada. Parafraseando Freire (1996), educar requer que o docente tenha consciência do seu inacabamento; a formação docente deve ser contínua.

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É preciso aprender a respeitar e a conviver com as diferenças e lutar por uma educação de qualidade, que possibilite o

aprendizado a todos. É relevante destacar que a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000) apresenta as exigências para o desempenho da função docente:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2000, p. 5).

É pertinente ressaltar que a própria LDB, em seu Art. 59, inciso III, reconhece a importância de se formarem professores especializados para atender alunos com deficiência, matriculados na Educação Básica e na Superior. De acordo com o Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, as escolas devem prever e prover na sua organização professores capacitados e especializados para atender às necessidades educacionais dos alunos nas classes comuns. (BRASIL, 2001a). Assim sendo, as instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem oferecer oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especializações, aos professores em exercício.

O citado documento reforça a necessidade de haver a capacitação dos profissionais do ensino regular, para atender, de maneira diferenciada as necessidades dos educandos. Os sistemas de ensino devem contar com professores especializados e capacitados, que tenham em sua formação a inclusão de conteúdos sobre Educação Especial, a fim de que possam atuar junto aos alunos com algum tipo de deficiência.

Segundo o Capítulo Oito do PNE de 2001, que trata da Educação Especial, os Objetivos e Metas 19 e 20 visam “incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais” e “incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.” (BRASIL, 2001e).

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no Art. 3º, inciso II, define os conhecimentos exigidos para a constituição de competências docentes para além da formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e

o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2002a).

De acordo com o item quatro da Diretriz II do PME de Uberlândia, publicado em 2015, cabe ao município “Promover a formação específica em alfabetização e letramento para todos os profissionais da educação que atuam até o 9º ano, inclusive no Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos - PMEA [...]” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 32). O documento ainda prevê a valorização dos trabalhadores da educação, além da formação e condições de trabalho. Segundo o PME:

A qualidade da educação passa pela valorização dos trabalhadores da educação. Essa valorização precisa ser traduzida em processos que envolvam uma formação adequada ao projeto de sociedade expressa nos planos pedagógicos e de gestão das unidades escolares, abarcando tanto a formação inicial como a continuada. E, nesse sentido, engloba não só as escolas municipais, mas também as instituições formadoras e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz - CEMEPE. Dessa maneira, esses órgãos precisam articular ações no sentido de promover uma formação que atenda aos anseios dos trabalhadores da educação e que, também, contribua para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 49).

Em relação ao Estado, na intenção cumprir com o propósito de alfabetizar os alunos até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme consta na atual PNE, a submeta 5.7 do PEE de 2018 de Minas Gerais assegura:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para alfabetização e letramento de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre essas ações e os programas de pós-graduação. (MINAS GERAIS, 2018, p. 10).

No plano federal, simultaneamente à BNCC, publicou-se a Resolução CNE/CP nº 2 em 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação, cuja intenção é contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores. De acordo o Art. 2º do documento:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019b).

A resolução também apresenta a BNC-Formação, que, nos moldes da BNCC, estabelece competências gerais e específicas para os docentes. São 10 competências gerais e 12 competências específicas, estas últimas agrupadas em três dimensões (conhecimento, prática e engajamento profissionais), com descrições detalhadas de habilidades em cada uma. Segundo a Competência Geral nº 9, o professor deve:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019b).

Com relação à dimensão do engajamento profissional, o documento menciona que o docente deve “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.” (BRASIL, 2019b). Assim sendo, faz-se necessário que os docentes tenham uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Pletsch (2009) destaca que:

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (PLETSCH, 2009, p. 148).

Deste modo, é importante que haja um olhar atento aos cursos de formação inicial e continuada para os professores atuantes nos anos iniciais, especialmente na alfabetização. O conhecimento profissional do professor constitui-se durante sua formação inicial, ampliando-se nas ações de formação continuada e na atuação em sala de aula, pois, durante esse movimento, à medida que estuda e vivencia suas experiências, o docente consolida seus conhecimentos adquiridos. Nessa perspectiva, segundo Souza (2019), as instituições de formação inicial devem se empenhar numa reflexão contínua, tanto sobre os conteúdos, quanto à metodologia com que trabalham. A pesquisadora destaca ainda que as relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da profissão (SOUZA, 2019).

Ressaltamos ainda que o trabalho em equipe (direção, coordenação pedagógica e demais profissionais) reflete na maneira como os docentes buscam aprimorar constantemente

suas práticas, fundamentais na construção de um processo de ensino-aprendizagem. Glat *et al.* ressaltam que:

[...] um professor que tem sua prática pedagógica orientada para a inclusão não pode perder de vista certos pontos no desenvolvimento de seu trabalho. A capacidade de estudo, a preocupação com uma formação continuada, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos. (GLAT *et al.*, 2006, p. 11).

Sobre essas ações, é pertinente que o professor da sala comum esteja preparado para atuar com os alunos com deficiência, procurando conhecer metodologias que vão auxiliar no ensino e aprendizagem dessas pessoas, para que possam trabalhar suas dificuldades e potencialidades. É significativo que haja o desejo, a assessoria e a disponibilidade, de forma que o docente possa aprimorar as habilidades em sala de aula as quais ajudarão no desenvolvimento desses alunos.

Assim sendo, é importante ressaltar que a formação continuada deve levar em consideração o conhecimento prévio dos professores, bem como o ambiente de ensino, favorecendo situações nas quais eles possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, fazer uma análise reflexiva e minuciosa de sua prática, na busca de superarem suas dificuldades.

Tal formação continuada no contexto da Educação Inclusiva deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, empenhando-se em criar no ambiente escolar soluções para as questões que atravessam o direito à escolarização, influenciem a formação do educador e tragam contribuições para o processo de inclusão escolar que busca se fortalecer.

Considerando a análise até então empreendida sobre políticas públicas educacionais inclusivas, alfabetização e a formação de professores com vistas à democratização das escolas públicas para a inclusão dos alunos com deficiência, vale destacar que, no processo da atuação do professor, ele deve buscar uma formação contínua a fim de promover uma educação de qualidade, o que exige construção do saber permanentemente e o repensar das práticas educacionais implantadas no ambiente escolar.

3 CONSTITUINDO O CAMINHO TEÓRICO DA PESQUISA

Nesta seção, abordamos o percurso teórico, cujo propósito é apresentar a história descritiva da definição e da nomenclatura da deficiência intelectual, bem como dialogarmos com os autores e estudiosos sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, a alfabetização na perspectiva inclusiva, os jogos como recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem e a incumbência do docente frente à educação escolar e a possibilidade da construção de um saber significativo para alunos com deficiência intelectual.

O percurso teórico foi elaborado em quatro partes. Na primeira, discorreremos acerca da trajetória e das adversidades para definir, conceituar e nomear a deficiência intelectual, devido às divergências na avaliação e no diagnóstico de acordo com a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento – AAIDD), apresentadas por Almeida (2004) e Bridi e Baptista (2014); além das definições previstas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 e na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10.

A segunda parte é dedicada ao desenvolvimento e à aprendizagem, cujas reflexões são reportadas às contribuições de Vigotski (2007) e Vigotski; Luria e Leontiev (2010), os quais ressaltam que desenvolvimento é resultado da interação da criança com o meio social em que está inserida; além dos estudos de Vigotski relativos à defectologia, referenciados por Sierra e Facci (2011).

Na terceira abordagem do tema, falaremos da alfabetização na perspectiva da Educação Inclusiva, visto que a legislação pressupõe aos alunos com deficiência acesso à educação, apoiando-se em recursos e práticas pedagógicas apropriadas às suas necessidades e especificidades, com a intenção de promover a alfabetização. Tais ideias são amparadas em Kramer (2002, 2019) e Soares (2018), que compartilham conosco pensamentos e experiências preciosas sobre alfabetização, leitura e escrita; Carvalho (2019), Mantoan; Prieto e Arantes (2006) e Mantoan (2015), que propõem argumentos e orientações em relação à necessidade de mudanças nas instituições educacionais, na prática pedagógica e na formação de professores para se alcançar uma Educação Inclusiva.

Por fim, a quarta parte discute a utilização dos jogos como ferramenta lúdica no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual e a função do professor

perante as demandas do ensino e da aprendizagem desses discentes. O texto está fundamentado nas convicções e interlocuções de autores como Kishimoto (1998, 2011), Ignachewski (2011) e Souza (2016), os quais afirmam que o brincar surge ao longo da história da humanidade relacionado à criança e à educação, além de discutirem o lúdico no processo de alfabetização e a função dos jogos no desenvolvimento integral da criança.

3.1 Deficiência intelectual: conceituação e mudanças de nomenclatura a partir do século XX

Ampliar o acesso à escola regular, assim como promover a participação e assegurar a permanência de todos os alunos, independentemente de suas especificidades, é o foco principal da Educação Inclusiva. Nesse sentido, de acordo com Carneiro (2007), a Educação Inclusiva é o conjunto de recursos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas que reprovam qualquer maneira de discriminação e isolamento, garantindo a qualquer cidadão brasileiro a oportunidade de escolarização.

Ao longo dos anos, a deficiência intelectual (DI) recebeu várias denominações e classificações, que incessantemente passaram por reformulações e reestruturações, adequando-se ao contexto e às concepções de cada momento. Para melhor compreensão, a princípio abordaremos a historicidade do conceito, principalmente durante o século XX e o início do século XXI, e discutiremos os desdobramentos das modificações da terminologia e as convicções direcionadas às pessoas com deficiência intelectual durante a evolução da sociedade.

Para compreender as alterações das nomenclaturas e definições, é relevante salientar que a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento – AAIDD¹⁵, fundada nos Estados Unidos, é a mais antiga organização mundial no campo da deficiência intelectual. A fim de adaptar-se às reflexões de pensamento a respeito da deficiência intelectual, alterou seu nome cinco vezes.

Em 1876, ano em que foi instituída, a AAIDD era conhecida como Associação de Oficiais Médicos de Instituições Americanas para Pessoas Idiotas e com Dores de Cabeça. Passou a chamar-se Associação Americana para o Estudo dos Cegos, em 1906. No ano de 1933 alterou seu nome para Associação Americana de Deficiência Mental. Modificou

¹⁵ No decurso do presente texto, será dada prioridade à atual nomenclatura - AAIDD.

novamente em 1987 para Associação Americana de Retardo Mental. E finalmente, em 1º de janeiro de 2007, alterou sua nomenclatura para Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento – AAIDD, substituindo a expressão “retardo mental” por “deficiência intelectual”.

Atualmente, utiliza-se “Deficiência Intelectual – DI” por estar em concomitância com a AAIDD. No ambiente educacional, a expressão “deficiência intelectual” só passou a ser empregada em 2004, após a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Passados 16 anos, ainda nos deparamos com a terminologia “retardo e/ou deficiência mental” em algumas literaturas, visto que a mudança é relativamente recente.

Sobre definições e terminologias nessa questão, em 1908, Tredgold, citado por Almeida (2004), estabeleceu que:

Deficiência mental era um estado de defeito mental a partir do nascimento ou idade mais precoce em função do desenvolvimento cerebral incompleto, e em consequência disso, a pessoa afetada se tornava incapaz de desempenhar suas tarefas como membro da sociedade. (TREGOLD, 1908 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 34).

Após 30 anos, Tredgold (1937), referido por Almeida (2004, p. 34), apresentou uma nova definição, estabelecendo que a deficiência intelectual “era um estado de desenvolvimento mental incompleto, em nível tal que a pessoa era incapaz de adaptar-se ao ambiente normal de seus amigos de maneira a manter a existência independente de supervisão, controle e suporte externo”. Tal definição enfatizou a deficiência como incurável e reavaliou-a como permanente, ou seja, algo que o indivíduo carrega durante sua existência.

Segundo Almeida (2004), em 1941, analogamente à definição de Tredgold, Doll reafirmou a incurabilidade da deficiência intelectual ao expressá-la como:

Um estado de incompetência social obtido na maturidade e resultante de um desenvolvimento aprisionado, na origem constitucional (hereditário ou adquirido), sendo essa condição, essencialmente, incurável por meio de tratamento e irremediável por meio de treinamento. (DOLL, 1941 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 34).

Posteriormente, em 1959, a AAIDD, administrada por Herber, conforme cita Almeida (2004), deliberou que:

Retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado a deficiências

em uma ou mais das seguintes condições: maturação, aprendizagem e ajustamento social. (HERBER, 1959 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 34).

Contudo, ainda não havia uma descrição objetiva sobre maturação, aprendizagem e ajustamento social, sendo necessário revisar a aceção proposta. Assim, em 1961, de acordo com Almeida (2004, p. 35), Herber estabeleceu que “retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado a deficiências no comportamento adaptativo¹⁶”. Essa definição considerou a possibilidade de avaliar o sujeito a partir de seu convívio e ambiente social, estabelecendo o período de desenvolvimento do nascimento até os 16 anos de idade.

No entanto, os procedimentos para se estimarem os comportamentos adaptativos foram questionados por pesquisadores da época, que perceberam a existência de adversidades referentes a precariedade nos métodos de diagnóstico, lacunas e contrariedades nas avaliações, além dos erros de classificações, visto que os diagnósticos eram embasados apenas nos testes de inteligência. Desse modo, sugeriram uma definição mais específica sobre inteligência e comportamento adaptativo. (ALMEIDA, 2004).

Conseqüentemente, como mencionado por Almeida (2004, p. 35), em 1973 a AAIDD, sob coordenação de Grossman, revisou os conceitos e definiu que “retardo mental se refere ao funcionamento intelectual geral abaixo da média existindo concomitantemente com déficits no comportamento adaptativo e manifestada no período de desenvolvimento”. Neste momento, o período de desenvolvimento foi revisto, sendo considerado da concepção aos 18 anos, e os comportamentos adaptativos foram definidos por grau e eficiência, nos quais os sujeitos deveriam atingir níveis de responsabilidade social e independência pessoal desejáveis para sua idade e seu meio cultural.

Passados dez anos, novas classificação e terminologia foram definidas pela AAIDD. De acordo com o que é trazido por Almeida (2004), Grossman estabeleceu que “retardo mental se refere ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média resultante ou associado a deficiências no comportamento adaptativo e manifestado no período de desenvolvimento.” (GROSSMAN, 1983 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 36).

Em 1992, Ruth Luckasson, ao chefiar a publicação da 9ª edição do *Manual Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte*, apresentou mudanças que enfatizavam a interação entre três dimensões: a competência da pessoa, o ambiente onde atuava e a necessidade de apoio. Luckasson *et al.* (1992), mencionados por Almeida (2004), definiram que:

¹⁶ Conforme Almeida (2004, p. 35), comportamento adaptativo, citado na definição, significava “uma adaptação do indivíduo às demandas de seu ambiente”.

Retardo mental se refere a limitações substanciais do funcionamento atual do indivíduo, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitante com a relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos. (LUCKASSON, 1992 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 37).

Almeida (2004) esclarece que essa definição se baseava na abordagem multidimensional, cuja intenção era ampliar a conceituação da deficiência intelectual, evitar a confiança em Quociente de Inteligência – QI para determinar o nível de deficiência e relacionar as necessidades do indivíduo com os níveis apropriados de apoio. Entretanto, apesar das várias alterações sobre a definição da deficiência intelectual, em 1996 a Associação Americana de Psicologia publicou o *Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental*, sob a coordenação de Jackbson e Mulick. Conforme Almeida (2004), o manual descreve que:

Retardo mental se refere a limitações significativas no funcionamento intelectual geral; limitações significativas no funcionamento adaptativo, que podem coexistir de forma concorrente com o funcionamento intelectual; as limitações intelectuais e adaptativas devem ocorrer antes da idade de 22 anos. (JACKBSON; MULICK *apud* ALMEIDA, 2004, p. 41).

Desse modo, tal acepção retomou o conceito proposto pela AAIDD em 1983, porém, com pequenas mudanças, como a substituição da expressão “comportamento adaptativo” para “funcionamento adaptativo”, e a idade limite passou de 18 para 22 anos. Ademais, o manual promoveu o sistema de mensuração e classificação da deficiência intelectual por meios dos testes de Quociente de Inteligência nos seguintes níveis: DI leve - QI entre 50-69; DI moderada - QI entre 35-49; DI severa - QI entre 20-34 e DI profunda - QI abaixo de 20.

Em 1997, segundo Almeida (2004), Greenspan propôs uma definição na qual inseriu os testes de QI, pois compreendia a deficiência intelectual como uma desordem cognitiva. Sendo assim, descreveu que:

Pessoas com retardo mental são amplamente percebidas por necessitarem de amplo suporte, acomodação e proteção em função de limitações persistentes em inteligência social, prática e conceitual resultantes da inabilidade de alcançar as exigências intelectuais de uma variedade de ambientes e papéis. Essas limitações, na maioria das vezes, são resultantes de anormalidades ou eventos que ocorrem durante o período de desenvolvimento e que têm efeitos permanentes no

desenvolvimento funcional do cérebro. (GREENSPAN, 1997 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 41-42)

A respeito dessa definição, Almeida (2004) elucida que o sistema de classificação, além de incluir a teoria da AAIDD (suportes e diversidade de ambientes), sugeriu a divisão da deficiência intelectual, de acordo com o grau, em três subcategorias.

A primeira, denominada “apoio limitado”, que acontece ao longo do tempo, porém, é limitado – mas não intermitente. Como exemplo, o treinamento do deficiente para o trabalho por tempo limitado ou apoios transitórios durante o período entre a escola, a instituição e a vida adulta.

“Apoio amplo”, elencado como a segunda categoria, é caracterizado pela regularidade, normalmente diário pelo menos em alguma área de atuação, seja na vida familiar, seja na social ou na profissional. Nesse caso, não existe uma limitação temporal para o apoio, que normalmente se dá em longo prazo.

A terceira categoria, “apoio permanente”, indica uma necessidade constante e intensa, em diferentes áreas de atividade da vida. Esse apoio exige mais pessoas e maior interferência que os dois anteriores.

Diante das adversidades encontradas ao longo do tempo sobre a definição de deficiência intelectual, tais como a eliminação dos níveis de severidade, a imprecisão quanto às habilidades do comportamento adaptativo e suas mensurações, entre outras, em 2002, a AAIDD trouxe nova proposta, na qual Luckasson *et al.*² citados por Almeida (2004), estabelecem retardo mental como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes de 18 anos.” (LUCKASSON, 2002 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 43).

Em relação ao comportamento adaptativo, Bridi e Baptista (2014) afirmam que as habilidades sociais compreendem os relacionamentos interpessoais, a responsabilidade, a autoestima, a credibilidade (probabilidade de manipulação), a ingenuidade, a capacidade de cumprir regras e a obediência às leis. As autoras afirmam ainda que as habilidades conceituais se referem ao conhecimento e à utilização da linguagem, da leitura e da escrita, dos conceitos do sistema monetário e do autodirecionamento. Já as habilidades práticas envolvem atividades de vida diária (alimentação, higienização, mobilidade etc.), atividades instrumentais da vida diária (preparar refeições, cuidar da residência, transportar-se, usar o telefone etc.), as habilidades ocupacionais e manutenção dos ambientes seguros.

Em vista disso, a AAIDD propôs, em 2002, um modelo teórico com cinco dimensões a serem consideradas no desenvolvimento para definir a deficiência intelectual, assim como

a dinâmica entre o desempenho do indivíduo no ambiente físico e social e ao contexto de sistemas de apoio. Diferente das definições anteriores, essa considera, mesmo que discretamente, a importância do ambiente em relação ao indivíduo, pontuando a abordagem multidimensional. De acordo com Bridi e Baptista (2014, p. 506-507):

- Dimensão I – Habilidades intelectuais: compreende a inteligência como uma competência geral. Envolve o raciocínio, o planejamento, a resolução de problemas, o pensamento abstrato, a compreensão de ideias complexas, a rapidez no processo de aprendizagem e a aprendizagem pela experiência. As habilidades intelectuais são avaliadas objetivamente por meio dos testes de inteligência. As limitações intelectuais constituem um dos indicadores a serem considerados em relação às outras quatro dimensões. Desse modo, a dimensão intelectual ocupa posição de destaque, mas não é condição suficiente para o diagnóstico de deficiência mental.
- Dimensão II – Comportamento adaptativo: compreende as habilidades conceituais, sociais e práticas aprendidas e utilizadas pelos sujeitos diariamente, no funcionamento de suas vidas. As habilidades adaptativas são avaliadas objetivamente por meio de medidas padronizadas presentes nas escalas de comportamento adaptativo.
- Dimensão III – Participação, interações e papéis sociais: refere-se à importância da participação do sujeito na comunidade e às interações estabelecidas com os mundos material e social. A observação direta das atividades cotidianas reflete melhor a participação e a interação do sujeito; quanto maior for essa participação e essa interação, maiores as possibilidades de exercer papéis sociais valorizados.
- Dimensão IV – Saúde: defende as condições de saúde física e mental e os fatores etiológicos, influenciando o funcionamento humano e os seus efeitos, podendo ser, ao mesmo tempo, amplamente facilitadores e inibidores da participação dos sujeitos em sociedade. Dessa forma, afirma a necessidade de serem considerados tais aspectos no diagnóstico de deficiência mental.
- Dimensão V – Contextos: refere-se às condições de vida cotidiana. Essa dimensão é avaliada principalmente por meio das oportunidades propiciadas aos sujeitos em relação à vida, à educação, ao trabalho, à recreação e ao lazer. Além disso, objetiva identificar os fatores no ambiente capazes de estimular e melhorar o bem-estar, considerando, em especial, a saúde, a segurança pessoal e financeira, o conforto material, as atividades comunitárias e cívicas, o lazer e a recreação.

Ao fazermos uma análise comparativa entre as definições sobre a deficiência intelectual de 1992 e 2002, destacam-se os seguintes critérios: funcionamento intelectual, comportamento adaptativo abaixo da média e idade de início da deficiência foram mantidos; mantiveram-se a referência e o destaque aos sistemas de suporte; a classificação considera os sistemas de suporte; reorganiza o comportamento adaptativo em três categorias: habilidades conceituais, sociais e práticas; expande o processo de diagnóstico, classificação e níveis de suporte, além de apresentar um modelo de abordagem multifatorial para a deficiência. (ALMEIDA, 2004).

No decorrer dos anos, após a última aceção, não houve alterações significativas, visto que a 11ª edição de tal definição pela AAIDD (2010) menciona que “A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento

intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos.” (AAIDD, 2010).

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 33) corrobora a AAIDD (2010) em sua seção II ao conceituar que “deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”. Entretanto, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID-10 (OMS, 2016) conceitua deficiência intelectual como:

Condição de desenvolvimento mental interrompido ou incompleto, caracterizado especialmente pelo comprometimento das habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, habilidades que contribuem para o nível geral de inteligência, ou seja, habilidades cognitivas, de linguagem, motoras e sociais. O retardo pode ocorrer com ou sem qualquer outra condição mental ou física. (OMS, 2016, tradução nossa).

Segundo a CID-10 (OMS, 2016), os níveis de deficiência intelectual são convencionalmente estimados por testes de inteligência padronizados, os quais podem ser complementados por escalas que avaliam a adaptação social em um determinado ambiente. Essas medidas fornecem uma indicação aproximada do nível da deficiência. O diagnóstico também dependerá da avaliação geral do funcionamento intelectual, por um especialista. Assim sendo, as habilidades intelectuais e a adaptação social podem mudar com o tempo e, por mais simples que sejam, podem melhorar como resultado de treinamento e reabilitação. O diagnóstico deve ser baseado nos níveis de funcionamento presentes no momento da avaliação.

Bridi e Baptista (2014, p. 507) elucidam que:

A definição de deficiência intelectual, proposta no Sistema 2002, a partir de uma concepção multidimensional – cinco dimensões – é considerada um avanço em relação à definição dos outros manuais por considerar a relação, interação e vivências dos sujeitos nas diferentes dimensões. Outro ponto de divergência refere-se à classificação. No sistema 2002, a classificação é baseada nas intensidades de apoio enquanto, no CID-10 e no DSM-IV, a classificação é realizada com base nos escores de quociente de inteligência (QI).

A partir das leituras citadas, percebemos que por um longo tempo houve alguns impasses na identificação da deficiência intelectual, pois o diagnóstico era mensurado e classificado conforme os testes de QI. Sabemos que tais testes (aplicados exclusivamente por

psicólogos) ainda são utilizados, mas as influências sociais e teóricas nos serviços, tratamentos e processos de identificação das pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual foram notáveis para a ruptura de paradigmas.

Assim sendo, pode-se entender que será possível realizar um diagnóstico de deficiência intelectual se as limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo forem comprovadas, em idade anterior aos 18 anos – além de se considerar a opinião da equipe multiprofissional (pediatra, neurologista ou neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo), bem como o relatório pedagógico da escola, possibilitando a compreensão das habilidades desses alunos, não se atentando somente à deficiência e focando suas limitações.

3.2 Desenvolvimento e aprendizagem

Conforme os pressupostos de Vigotski (2007, p. 19-20), “Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança” – para tal, é essencial proporcionar experiências à criança a fim de que ela desenvolva sua capacidade de aprender.

Vigotski (2007) considera o desenvolvimento como o controle dos reflexos vinculados, ou seja, o processo de aprendizado é indissociável do processo de desenvolvimento, visto que, antes do período escolar, em ambientes sociais, as crianças estabelecem as primeiras vivências ao assimilar os nomes dos objetos. O aprendizado e o desenvolvimento têm correlação desde o nascimento do indivíduo.

Para a criança com deficiência, os processos biológicos e psicológicos geralmente ocorrem de maneira diferente em relação àquelas sem deficiência, pois o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um pouco mais lento, o que provoca um atraso na apreensão do conhecimento, sendo necessários métodos alternativos para que haja tal desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007).

A fim de compreender o vínculo entre aprendizado e desenvolvimento na vida da criança, o estudioso efetuou pesquisas cujo objetivo era verificar a influência do aprendizado escolar e como a escola poderia atuar de maneira diferente para proporcionar o

conhecimento. Em seguida, Vigotski (2007) elaborou e definiu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

O autor supracitado parte do princípio de que a criança apresenta dois níveis de desenvolvimento: (a) o nível real, o que está consolidado quando ela soluciona algo de maneira independente, sem ajuda de outra pessoa; e (b) nível potencial, que são as situações de aprendizagem em que ela realiza, porém, com auxílio do outro, que fornece instruções ou demonstra como o problema pode ser solucionado.

Nas palavras de Vigotski (2007, p. 103):

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Na compreensão vigotskiana, segundo Sierra e Facci (2011), a defectologia¹⁷, entendida como uma ciência, tem como ideia central a possibilidade de educação das crianças com deficiência, focando o desenvolvimento das capacidades, possibilitando a elas pensar e agir de maneira consciente e planejada. Além disso, justifica o desenvolvimento limitado devido a essa condição, mas tal fator não impede que as capacidades sejam exploradas no processo educativo. A ação principal da defectologia é descobrir tarefas teóricas, práticas e positivas que permitam o progresso e a socialização da pessoa com deficiência.

Ademais, as autoras elucidam que, para Vigotski¹⁸ (1997, p. 201), a deficiência intelectual caracteriza “[...] todo grupo de crianças, que em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos.” (SIERRA; FACCI, 2011, p. 136).

Vigotski (1997), citado por Sierra e Facci (2011), defende o processo de escolarização das crianças com deficiência intelectual, afirmando que:

¹⁷ De acordo com Sierra e Facci (2011, p. 147), esse termo era utilizado por Vigotski e outros autores soviéticos no início do século XX. Refere-se à área de estudos que hoje conhecemos como Educação Especial.

¹⁸ VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V**. Fundamentos da defectologia. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida ao par com os demais. (VIGOTSKI, 1997, p. 149 *apud* SIERRA; FACCI, 2011, p. 138).

Deste modo, mesmo que a criança com deficiência não se apodere do conhecimento, é essencial que as relações sociais aconteçam, principalmente com o professor. Para que haja aprendizagem, é importante que as crianças possam constituir seu desenvolvimento, uma vez que os educandos, na maioria das vezes, espelham-se nas ações dos educadores e atuam com base nelas.

Para Vigotski; Luria e Leontiev (2010), o docente tem como tarefa desenvolver não apenas uma capacidade, mas sim as capacidades de pensar em âmbitos diferentes, as quais possibilitem o desenvolvimento de múltiplas competências.

De acordo com esses autores:

O docente deve pensar e agir na base teórica de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidades de observação, atenção, memória, raciocínio, etc. – e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa melhoramento de todas as capacidades em geral. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 107).

Partindo desse discurso, é fundamental compreender que os educandos com deficiência intelectual, durante o processo de alfabetização, necessitam de práticas que oportunizem, potencializem e atendam às suas necessidades e individualidades. Não se devem focar apenas as limitações ao oferecer atividades que requerem pouco empenho intelectual, regulando a aprendizagem de assuntos mais complexos, pois, por meio de experiências significativas, a criança irá perceber-se como ser ativo no ambiente social.

Portanto, ao compreender que a alfabetização propicia o aprendizado, analisa-se que essa ocorre a partir da mediação e da sistematização do conteúdo escolar, respeitando os direitos de aprendizagem, visto que os alunos com deficiência são capazes de assimilar o conhecimento, desde que as oportunidades lhes sejam proporcionadas. Nesse sentido, os jogos proporcionam ações que oportunizam o desenvolvimento da aprendizagem (tema apresentado no item 3.4).

3.3 Alfabetização na perspectiva inclusiva

Alfabetizar os alunos com deficiência intelectual é um processo que exige do professor a utilização de estratégias diversificadas para a aprendizagem. Além disso, a sala de aula deve ser um ambiente estimulador que favoreça ao aluno a construção do processo de alfabetização de modo a ampliar suas competências de leitura e escrita, havendo o aproveitamento de suas potencialidades e suas vivências. De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001d, p. 40):

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterôgenas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades educacionais.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, os professores e a escola como um todo necessitam considerar essas diferenças durante o processo educativo, planejar a atuação docente adotando novas práticas pedagógicas ou reelaborando as práticas existentes, utilizando materiais didáticos acessíveis, enfim, repensando a práxis escolar, além de inserir a busca por processos criativos para romper as barreiras que impedem a aprendizagem, pois, segundo o documento supracitado:

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001d, p. 40).

Nesse sentido, os professores alfabetizadores, juntamente à escola, podem desenvolver práticas direcionadas às necessidades específicas dos alunos, preservando o respeito à diversidade e zelando pela ação pedagógica para que, na medida do possível, os alunos aprendam juntos.

A alfabetização é um processo que vai além de decodificar palavras e memorizar símbolos. Necessita de um conjunto de estruturas e habilidades psicomotoras que proporciona a compreensão das formas de representação gráfica da linguagem. Para Kramer (2002, p. 98), “alfabetizar-se é compreender o mundo, comunicando-se e expressando-se [...]

alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo”.

Sabe-se o quanto é fundamental um processo de alfabetização significativo, no entanto, não é uma missão simples. Aprender a ler e a escrever deve ser entendido como um processo de inúmeros aspectos, os quais propiciarão ao indivíduo situações em que ele seja um ser social atuante, considerando suas vivências e relações com seus semelhantes para que possa conceber a escrita.

Para Soares (2018), tanto a alfabetização quanto o letramento são multifacetados, por isso requerem a utilização de estratégias diversificadas. Em vista disso, para atender às particularidades de cada um são necessários “[...] conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.” (SOARES, 2018, p. 45).

Sendo assim, compreende-se que a alfabetização a partir da perspectiva de letramento resulta nas relações da escrita e da leitura, proporcionando uma prática sociocultural significativa. Ademais, a autora esclarece a importância de reconhecer as mudanças no conceito e nos sentidos atribuídos à alfabetização e sugere que, ao ensinar a ler e a escrever, o professor o faça no contexto do letramento, além de ressaltar a necessidade de diferenciar “alfabetização” de “letramento”:

[...] alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2018, p. 64).

Visando essa etapa na concepção inclusiva, o *Caderno de Educação Especial A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, do PNAIC, aponta que:

Assim como qualquer outra criança, as com deficiência intelectual podem se alfabetizar junto com os seus pares de idade. [...] Considerando as peculiaridades, as crianças com deficiência intelectual devem ser contempladas na prática pedagógica planejada para a turma da qual fazem parte. (BRASIL, 2012a, p. 18)

Para alcançar conquistas no processo de alfabetização é preciso sabedoria e empenho por parte do professor, da equipe pedagógica, de gestores e pais, trazendo assim métodos adequados à turma, observando sempre a individualidade dos alunos. Paralelamente a esse processo, é importante que as propostas educacionais oriundas das ações governamentais

estejam alinhadas ao processo inclusivo. Mantoan; Prieto e Arantes (2006) elucidam que “Se a inclusão for uma das razões fortes de mudança, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos.” (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 28).

Muito se discute acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência. Há profissionais que são adeptos à adaptação curricular, enquanto outros presumem que na medida em que o aluno se sente acolhido e ambientado ao contexto, as atividades vão acontecendo sem a necessidade de adaptação.

Carneiro (2007) destaca que:

Grande parte dos professores continuam na ilusão de que seus alunos apresentarão um desempenho escolar semelhante em um mesmo tempo estipulado pela escola para se aprender um dado conteúdo escolar. Esquecem suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que os alunos são pessoas distintas uma das outras, lutam para que o processo escolar os torne iguais [...] a ânsia de nivelar o alunado segundo o modelo leva, invariavelmente, à exclusão escolar não apenas dos alunos com deficiência, mas também dos que possam apresentar dificuldades ou mesmo uma deficiência que os impeça de aprender, como se espera de todos. (CARNEIRO, 2007, p. 144-145).

Apoiando a ideia de transpassar os obstáculos didático-pedagógicos, Carvalho (2019) evidencia que observar a prática pedagógica com o objetivo de identificar as barreiras da aprendizagem é desafiador para todos os professores. Deste modo, a flexibilização contribui para a eliminação dessas barreiras e, para tal, o professor deve ter a percepção a fim de adaptar planos e atividades à medida que os alunos vão fornecendo-lhe indicações.

Para melhor compreensão, é significativo diferenciar “flexibilização curricular” de “adaptação curricular”. Enquanto a primeira objetiva respeitar a individualidade de cada aluno, sem a obrigatoriedade de que todos alcancem o mesmo grau de conhecimento no mesmo decorrer de tempo, além de considerar que, ao preparar as atividades para a turma, o professor utilize trabalhos paralelos, cooperativos e participativos. Já a adaptação curricular deve garantir que os alunos com deficiência participem das aulas de maneira apropriada, considerando suas peculiaridades e necessidades. (BARBOSA; SOUZA, 2016).

Segundo os autores supracitados:

O fazer pedagógico e a responsabilidade docente perante a proposta inclusiva é a de promover o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória, constituindo alunos autores de sua própria história, inseridos culturalmente no mundo, realizando ações com

sentido e principalmente levando os alunos com deficiência intelectual à inserção social, significando suas atitudes, sua fala, sua aprendizagem, utilizando a leitura e a escrita como prática social. (BARBOSA; SOUZA, 2016, p. 93-94).

Incluir os educandos com deficiência intelectual requer que toda a equipe escolar e os profissionais que nela atuam repensem o trabalho pedagógico e as estratégias educativas implicadas no processo de ensino e aprendizagem, com recursos e serviços adequados que possam atender às suas diferenças e necessidades. Nesse sentido, a inclusão acontece a partir do momento em que as práticas e os modelos de ensino reconhecem e valorizam as diferenças e as especificidades desses alunos, que devem ser estimulados na construção do conhecimento e para a demonstração da compreensão sobre determinado assunto.

Acerca dessa premissa, Kramer (2019) versa que:

De maneira a que possamos dar contribuições efetivas à prática do ensino da língua e da alfabetização, é preciso aprofundar e ampliar nosso conhecimento sobre os determinantes pedagógicos da alfabetização. Isto significa considerar elementos, relações e processos de cunho pedagógico que viabilizam a alfabetização [...]. (KRAMER, 2019, p. 238).

Nesse sentido, alfabetizar em uma proposta lúdica, com jogos, atividades e metodologias diversificadas, pode despertar o interesse do aluno no processo construção do conhecimento, bem como permitir a reestruturação e a reelaboração em sua forma de compreender, pensar, sentir e interagir com a sociedade.

É essencial que o professor tenha consciência da necessidade de uma formação contínua, com o propósito de oferecer, efetivamente, o apoio educacional adequado às condições e necessidades dos alunos com deficiência intelectual sob sua responsabilidade na sala de aula, por meio de atividades diversificadas, respeitando a especificidade, a competência e o interesse do aluno, sem deixar de trabalhar o conteúdo curricular oferecido aos demais educandos. Ao mesmo tempo, é necessária uma escola que perceba e aperfeiçoe os conhecimentos dos alunos com deficiência intelectual, visto que eles são capazes de adquirir e produzir conhecimento.

Partindo da concepção de adaptação curricular, os jogos em sala de aula surgem como uma ferramenta de apoio e como recurso diferenciado, pois contemplam todos os alunos e contribuem de maneira relevante na aquisição e no desenvolvimento da escrita e da leitura, sendo assim um importante aliado para o ensino no processo de alfabetização. Além disso, permitem ao professor explorar a imaginação dos alunos com deficiência intelectual nas

atividades diárias, desenvolvendo as capacidades cognitivas, como a atenção, a memória e a linguagem.

3.4 O jogo na alfabetização dos alunos com deficiência intelectual

Houve um tempo em que se buscava oposição entre o brincar e o aprender e, por isso, as brincadeiras não aconteciam em sala de aula, tida como um espaço apenas para aprendizagens. Felizmente estamos superando esse obstáculo. Nessa direção e considerando os princípios da alfabetização na perspectiva da Educação Inclusiva, optamos por investigar a contribuição dos jogos, enquanto ferramenta pedagógica, no processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, visto que Kishimoto (2011) salienta que o jogo é capaz de auxiliar na linguagem da criança, proporcionando-lhe a elaboração do conhecimento significativo.

Nesse sentido, a autora elucidada que termos como “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” ainda são empregados de forma imprecisa, indicando um baixo nível de conceituação deste campo em nosso país. No que tange à palavra “jogo”, essa provém etimologicamente do vocábulo latino *iocus*, que significa “brincadeira, graça, diversão frivolidade, rapidez, passatempo”. Segundo Kishimoto (1998, p. 7), “Dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e dominó”.

De acordo com Bueno (2010, p. 25), “O jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar.”.

Ao trazermos os jogos para a alfabetização, o documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* evidencia que “convém salientar que o jogo, por exemplo, é atividade sempre reelaborada e ressignificada pela criança no processo de experimentar a atividade lúdica proposta no contexto educativo.” (BRASIL, 2012b, p. 20).

Kishimoto (2011) afirma que o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos reporta a importância dessa ferramenta nos momentos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil. A autora esclarece que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO, 2011, p. 42).

No âmbito educacional, é importante que o jogo tenha objetivos estabelecidos pelo docente. Além de estimular o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, deve ser pensado como um instrumento pedagógico para trabalhar conteúdos que fazem parte do currículo. Os objetivos e o tempo ocupado pelas atividades lúdicas devem ser definidos previamente pelo educador, da mesma maneira que a organização e a disponibilização dos materiais ou objetos a serem usados.

Os jogos, enquanto suporte pedagógico, ao serem adotados no processo de ensino-aprendizagem, oportunizam aos alunos com deficiência intelectual descobrir, perceber, vivenciar situações de aprendizagem, inclusive na vida social, tendo notáveis contribuições à sua formação enquanto cidadãos e estudantes. Ademais, os jogos colaboram nas relações interpessoais por meio das regras de convivência social e participação.

De acordo com Borba (2007, p. 43):

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício.

Práticas pedagógicas novas não são fáceis de serem aprovadas, principalmente se forem lúdicas e dinâmicas como os jogos, pois necessitam de transformações, modernizações, novas ideias, ruptura de paradigmas que vão além da escola e da sala de aula. Desse modo, os jogos, ao serem abordados de maneira sistematizada, intencional e planejada, proporcionam o desenvolvimento das habilidades relacionadas a linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento, memória, entre outros, fazendo com que o ambiente escolar tenha sentido e significado.

Acerca do jogo, enquanto educativo, Kishimoto (2011, p. 40) pontua que:

Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil [...].

Um educador que atua na perspectiva inclusiva não é aquele que proporciona o ensino diferenciado para alguns, mas sim aquele que organiza atividades variadas para todos os

alunos, com ou sem deficiência; é aquele que incentiva o aluno com deficiência a prosseguir nos níveis de conhecimento, entendimento e acomodação desse conhecimento; que usa métodos de ensino diversificados e dinâmicos. Tais métodos devem permitir que os alunos expressem suas opiniões e valorizem suas vivências, assim como a garantia de que suas necessidades não sejam desprezadas, mas tornem-se parte constituinte da fase escolar. Para Ferreira (2005, p. 45):

Uma metodologia de ensino inclusiva deve ser capaz de garantir que o aluno se sinta motivado para frequentar a escola e participar das atividades na sala de aula, deve possuir qualidade curricular e metodológica, deve identificar barreiras à aprendizagem e planejar formas de removê-las, para que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem.

Por meio de atividades lúdicas, os alunos têm a oportunidade de descobrir, inferir e experimentar situações de aprendizagem significativas e agradáveis. Os jogos podem despertar essa motivação, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, dentre outras habilidades, e a construção do saber. Nesse sentido, “[...] eles [jogos] podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido.” (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 13).

Apesar de todas essas indicações sobre a importância da utilização dos jogos no processo de aprendizagem, muitos educadores ainda dissociam o lúdico da vivência dos alunos em sala de aula, pois trabalhar de maneira lúdica exige tempo e dedicação, além das dificuldades de organização e conservação da disciplina nas turmas numerosas.

Na intenção de proporcionar um apoio ao professor é que este estudo se desenvolveu. Ademais, temos o propósito de contribuir com o processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, tendo em vista a perspectiva inclusiva.

4 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Tecemos aqui a sistematização dos dados advindos dos questionários e das entrevistas. Nos questionários refletimos sobre as práticas alfabetizadoras, bem como a compreensão das professoras em relação aos jogos enquanto recurso lúdico para alfabetização e a prática alfabetizadora junto aos alunos com deficiência intelectual. Com o objetivo de trazer à tona o que não foi respondido nessa etapa, realizamos as entrevistas, para melhor entendimento sobre a aplicação dos jogos e as práticas de alfabetização das crianças com deficiência intelectual. Por fim, na análise geral, cruzamos esses dois processos de coleta de dados.

4.1 Um olhar sobre os questionários

As pesquisas na área de educação são, em geral, originadas por inquietações que nasceram no ambiente escolar – e esta não é diferente. Foi impulsionada pelo desejo de compreender e contribuir com a prática dos professores alfabetizadores que têm em sala de aula alunos com DI. Borba; Almeida e Gracias (2018) dizem que essas pesquisas são impulsionadas por problemas diversos e por questões a serem discutidas, investigadas e modificadas e até propor metodologias diferenciadas para colaborar com o ensino e a aprendizagem escolares.

Na concepção de Mantoan (2015, p. 24), “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”.

Ropoli (2010) compartilha desse pensamento ao afirmar que “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.” (ROPOLI, 2010, p. 9).

Ao iniciar a seção de análise, rememoramos que a pergunta da pesquisa entre alfabetização, jogos e deficiência intelectual constituiu-se a seguinte: **“Como um grupo de professores de uma escola pública do município de Uberlândia/MG compreende e emprega os jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência**

intelectual?”. Para nos ajudar a encontrar a resposta, fizemos alguns questionamentos acerca da prática pedagógica alfabetizadora e os jogos como recurso pedagógico. Ressaltamos que todo o processo de elaboração e aplicação está descrito no percurso metodológico.

Ensinar requer um conjunto de esforços, decisões que se refletem em caminhos propostos. Nas palavras de Carvalho (2019, p. 48), “[...] remoção de barreiras para a aprendizagem pressupõe as características do aprendiz (o que não deve ser confundido com diagnóstico) bem como as características do contexto atual no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre [...]”.

O professor organiza e propõe situações em sala de aula a fim de apresentar o conteúdo a ser ensinado. “A metodologia de ensino se concretiza pela aplicação dos métodos de ensino em seus pressupostos teóricos e a metodologia utilizada pelo professor está relacionada a sua visão de mundo e de conhecimento.” (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2018, p. 40).

Nesse sentido, faz-se importante para esta pesquisa conhecer a prática de alfabetização junto aos alunos com deficiência intelectual; assim, na sequência passamos a descrever e a analisar as respostas do questionário *online* com questões abertas.

Na pesquisa qualitativa, as vozes dos participantes trazem indícios que nos ajudam a compreender o contexto de pesquisa. Nessa visão e tal qual descrito no percurso metodológico – percurso de produção de dados –, utilizamos as técnicas de triangulação (sujeito, objeto, fenômeno) e elegemos as seguintes categorias: 1) perfil das participantes da pesquisa; 2) prática docente do professor regente na alfabetização de alunos com deficiência intelectual; e 3) contribuição dos jogos para o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Quanto às questões e suas respectivas categorias, estão apresentadas no Quadro 5, na página a seguir.

Embora as perguntas tenham sido elaboradas na construção do projeto de pesquisa enviado ao Comitê de Ética da Universidade de Uberaba, elas foram se delineando a partir das respostas das participantes, da codificação e da conceituação teórica, para nos conduzir às questões da entrevista semiestruturada. Ou seja, olhamos para os dados tal qual proposto por Borba; Almeida e Gracias (2018), impregnadas por uma visão de conhecimento e por diversas leituras que englobam o tema da pesquisa.

Uma vez que “os dados não provam; eles são construídos pelas perguntas dos autores, eles dão vozes aos sujeitos investigados” (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2018, p. 80),

nesse sentido, indagamos sobre as expectativas durante a alfabetização de alunos com deficiência intelectual e em que nível de alfabetização tais educandos se encontravam.

Quadro 5 - Questões e suas categorias

Categorias	Perguntas
Perfil das participantes da pesquisa	Tempo de atuação como professora alfabetizadora.
	Tempo de atuação como professora alfabetizadora tendo em sua sala de aula alunos(as) com deficiência intelectual (DI).
	Última formação.
Prática docente do professor regente na alfabetização de alunos com deficiência intelectual	Fale de sua experiência como professora alfabetizadora de alunos (as) com DI.
	Qual(is) método(s) de alfabetização você utiliza?
	Qual(is) procedimento(s) você utiliza para flexibilizar e/ou adaptar o currículo visando atender às necessidades dos(as) alunos(as) com DI?
Contribuição dos jogos para o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual	Qual(is) o(s) recurso(s) que você utiliza para auxiliar na alfabetização de alunos(as) com DI?
	Como você vê a utilização de jogos no processo de alfabetização?
	Qual sua percepção quanto ao desenvolvimento das competências e as habilidades (BNCC, Brasil, 2017, p. 9-10) dos(as) alunos(as) com DI ao fazer uso dos jogos?
	Você já fez ou faz uso de jogos durante o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) com DI? Em caso afirmativo, qual(is) jogo(s) foi(foram) utilizado(s)?
	Referente à pergunta anterior, em caso negativo, por qual motivo não foi possível realizar uma atividade lúdica?
	Durante a atividade lúdica (utilização dos jogos), como os demais alunos são envolvidos?
	Quais critérios são considerados para a escolha do(s) jogo(s)?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação às expectativas durante a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, todas têm consciência da necessidade de um processo diferenciado.

L. Rodrigues: *Espero alcançar e obter os melhores resultados no seu processo de alfabetização, identificando as suas competências e habilidades a fim de adaptar as aulas, utilizar os recursos didáticos certos.*

Tatiana: *Desejo sempre a sua alfabetização, apesar de ter a consciência que é um processo lento.*

Sobre o nível de alfabetização desses alunos, as entrevistas informaram que a maioria se encontrava entre a garatuja e o nível pré-silábico, reconhecendo somente as vogais e, em alguns casos, não sabendo escrever o nome. A professora Adriana destaca: “*Trabalho com o nome, alfabeto, coordenação motora*”.

Nas palavras de Carvalho (2019, p. 48), “Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio para todos nós educadores que até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz”. Assim, consideramos importante ouvir as participantes sobre a sua experiência como professoras alfabetizadoras de alunos com deficiência intelectual.

Todas as docentes informaram que, ao longo de sua trajetória, procuram desenvolver o trabalho de acordo com as necessidades e as particularidades de seus alunos.

Airam: *Inicialmente não tinha conhecimento em como trabalhar com esses alunos, mas sempre demonstrei um olhar para com todos os alunos, independente de ser aluno com ou sem deficiência. No decorrer da minha trajetória, resgatei lembranças do acolhimento que tive enquanto estudante. Procuro trabalhar com todos os alunos buscando estimular a capacidade individual de cada um.*

L. Rodrigues: *Este é o primeiro ano com alunos com deficiência intelectual. Nesse pouco tempo, a princípio, observei o aluno para identificar seu nível de alfabetização.*

Sobre os métodos de alfabetização que utilizam, Adriana, L. Rodrigues e Tatiana mencionaram o método silábico. Já Airam combina o método silábico com o método global.

Acerca dos métodos de alfabetização, Frade (2005) explica que são divididos em sintéticos e analíticos. O sintético compreende o método alfabético, que apresenta como referência as letras do alfabeto, a fim de formarem sílabas ou partes que dão origem às palavras; o método fônico, que considera ensinar as relações entre sons e letras, cuja unidade mínima de análise é o fonema; e o método silábico, que se inicia das partes para o todo e considera a sílaba como unidade linguística fundamental. Já o método analítico corresponde ao método global, no qual o ponto de partida é o texto e, posteriormente, analisam-se as sentenças, identificando as palavras, comparando as suas composições silábicas; no método da palavração, apresenta-se uma palavra que em seguida é decomposta em sílabas; e, por fim, no método da sentencição, a proposta é partir da frase, na qual se deve reconhecer e compreender o sentido de uma sentença para só depois analisar as suas partes menores (palavras e sílabas).

“A flexibilização é outro fator que contribui para a remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas.” (CARVALHO, 2019, p. 52). As participantes contam sobre os procedimentos utilizados para flexibilizar e/ou adaptar o currículo, visando atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Conforme as professoras:

Adriana: *Procuro adaptar de acordo com a necessidade do aluno, buscando embasamento teórico e supervisão de uma coordenadora da área.*

Airam: *Não faço um planejamento separado, mas, dentro da proposta das atividades da sala, faço atividades paralelas de acordo com a capacidade de entendimento do aluno. Ele realiza a atividade de sala com o auxílio da profissional de apoio sob a minha orientação e depois a atividade adaptada conforme o conteúdo.*

Tatiana: *Trabalho de acordo com a necessidade do aluno com atividades diferenciadas para sua aprendizagem.*

A partir das respostas, pode-se inferir que todas têm uma preocupação em atender os alunos em suas necessidades por meio de atividades diferenciadas. Somente a professora L. Rodrigues relatou que ainda não foi possível flexibilizar e/ou adaptar as atividades. Esta afirmação é decorrente do fato de que a professora iniciou sua prática de alfabetização com alunos com deficiência intelectual em 2020 e, passados 19 dias do início do ano letivo, as aulas foram suspensas devido à situação da pandemia da Covid-19.

Tais procedimentos estão em concomitância com a concepção de Carvalho (2019, p. 66):

Entende-se por adaptações curriculares as modificações realizadas pelos professores, espontaneamente, e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades dos alunos. Quando se fala em adaptações curriculares está se falando de planificação e de atuação do docente e não da organização de outro currículo, muito empobrecido pela errônea suposição da impossibilidade do aluno em aprender.

Diante da importância das adaptações curriculares para alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que essas são mencionadas em documentos orientadores e legais, de âmbito nacional e internacional, tais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); a LBD (BRASIL, 1996); o Decreto n° 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), consideramos essencial conhecer quais os recursos que as docentes participantes utilizam para auxiliar na alfabetização desses alunos.

Adriana: *Utilizo muito de material lúdico e concreto.*

Airam: *Atividade adaptada com direcionamento e jogos.*

L. Rodrigues: *Ainda não foi possível utilizar.*

Tatiana: *Jogos e atividades de acordo com a sua necessidade e busco sempre uma parceria com as professoras de apoio para obtermos um resultado positivo.*

Os momentos lúdicos como processos educativos precisam estar nas rotinas diárias das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas palavras de Souza (2016, p. 40), “O lúdico torna-se essencial no desenvolvimento do aluno, pois no brincar não se aprendem somente conteúdos, mas se aprende para a vida”. As professoras relataram utilizar

material lúdico e concreto, jogos, assim como atividades adaptadas, como recursos auxiliares na alfabetização, de tal forma que seja possível que os alunos com deficiência intelectual possam assimilar o conteúdo.

As ações das educadoras nos indicam o que Ignachewski (2011) reforça sobre a ludicidade ser uma necessidade do ser humano em qualquer idade, e não poder ser vista apenas como diversão. A autora ressalta ainda: “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural; colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.” (IGNACHEWSKI, 2011, p. 82).

Assim sendo, acreditamos que a ludicidade pode ser entendida como um processo de diferentes dimensões, se considerarmos as experiências e interações de um aluno com DI com seus pares, com o objetivo de que ele possa desenvolver a escrita – visto que ela e a leitura estão inseridas no cotidiano –, possibilitando que a criança faça parte do processo de construção da sua própria alfabetização.

De acordo com Souza (2016, p. 43), “Por meio dos jogos, o educando explora muito sua criatividade, melhora sua conduta no processo ensino-aprendizagem e sua autoestima”. Posto isso, dialogamos sobre a compreensão acerca da utilização dos jogos no processo de alfabetização. Todas a consideram importante e apresentam como justificativa a contribuição positiva desse recurso.

Adriana: *É um recurso muito importante, pois aproxima mais o aluno à aprendizagem, eles ficam mais interessados.*

Airam: *É positivo, porque proporciona à criança uma interação lúdica para o seu desenvolvimento cognitivo.*

L. Rodrigues: *A utilização de jogos no processo de alfabetização é importante, visto que proporciona ao aluno melhores condições de avanços em seus níveis de conhecimento, partindo [da ideia de] que, através dos resultados obtidos, é possível identificar o que não está dando acerto, permitindo avançar naqueles resultados que deram certo.*

Tatiana: *Muito importante, pois o aluno aprende de forma lúdica.*

Considerando os aspectos positivos da utilização dos jogos, as professoras relatam que tal ferramenta contribui para o aprendizado dos alunos, uma vez que possibilita desenvolver o conhecimento, fazendo com que eles fiquem mais interessados, permitindo ainda avaliar o processo de aprendizagem. Contudo, uma delas ressalta a ausência de espaço apropriado e interessante além da sala de aula para realizar atividades lúdicas. De acordo com a professora Airam: “Porém, infelizmente na nossa realidade não dispomos de espaço adequado e atrativo para organizar atividades lúdicas fora da sala de aula”.

Desde 2018, as escolas públicas e privadas brasileiras são orientadas a organizar seu planejamento de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), objetivando a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Tais competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Sendo assim, perguntamos às professoras sobre suas percepções quanto ao desenvolvimento das competências e das habilidades dos alunos com deficiência intelectual ao fazerem uso dos jogos. De acordo com as entrevistadas:

Adriana: O uso de jogos é de suma importância, mas deve ser escolhido com cautela e cuidado, de acordo com a especificidade de cada aluno. Na maioria das vezes, o resultado com jogos é bastante satisfatório.

Airam: Durante o uso dos jogos na sala de aula, principalmente em jogos de grupo, oriento os alunos para que exercitem a colaboração com o colega que precisa de ajuda, proporcionando a interação socioafetiva a capacidade de troca de ideia e opiniões, promovendo o respeito mútuo.

L. Rodrigues: Com a utilização de jogos teremos um recurso a mais para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, considerando o aluno com deficiência intelectual.

Todas as professoras reconhecem a importância dos jogos como recurso para contribuir na aprendizagem. Destacam a interação e a colaboração, possibilitando o agir pessoal e coletivo, o respeito mútuo, o diálogo e a interação entre os pares, tal qual descrito nas competências 9 e 10 supracitadas. No entanto, para a utilização dos jogos, mencionam a importância de um planejamento. Além disso, a professora Tatiana expõe: “Acho que é necessário mais investimentos em jogos e atividades diferenciadas”.

Solicitamos às professoras que relatassem o tipo de jogos que utilizam durante o processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Somente L. Rodrigues ainda não empregou esses recursos devido ao pouco tempo em sala de aula, mas, pensa em utilizá-los bastante. As professoras Adriana, Airam e Tatiana já usaram: letras móveis; jogos de cores, de encaixe, de quantidade, de alfabeto, da memória; bingo; dominó; jogo Olho de Lince e quebra-cabeça – todos fazem parte do acervo da escola, conforme consta na entrevista.

Figura 2 – Jogos de alfabetização disponíveis na escola



Fonte: Imagens retiradas da internet ¹⁹

¹⁹ Em função da pandemia e o consequente fechamento das escolas municipais estabelecido pelo Decreto nº 18.689 de 15 de julho de 2020, as imagens dos jogos que fazem parte do acervo da escola vieram de busca na internet, no Google.

Para Ignachewski (2011, p. 83), “As interações são fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano”. Diante disso, perguntamos sobre o envolvimento dos demais alunos nas atividades lúdicas (utilização dos jogos). Segundo as entrevistadas:

Adriana: *Eu particularmente gosto de trabalhar individualmente com o aluno com deficiência intelectual, pois no coletivo nunca obtive resultados satisfatórios, pois os alunos com deficiência intelectual não conseguiram se concentrar.*

Airam: *Divido os alunos em grupo.*

L. Rodrigues: *Não foi possível utilizar os jogos, mas quando isso ocorrer, todos os alunos devem ser envolvidos no processo.*

Tatiana: *Procuro trabalhar jogos com toda a sala.*

Pudemos constatar que as professoras compreendem que os jogos permitem aos alunos a descoberta do universo ao seu redor e, através deles, podem aprender a relacionar-se com os colegas, criar estratégias e regras, cooperar, raciocinar, aceitar limites, concentrar-se e sentir prazer quando aprendem brincando.

Conforme Kishimoto (2011, p. 111), “Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado – calcular, ler e escrever”. Com essa compreensão, indagamos sobre os critérios que são considerados para a escolha dos jogos. De acordo com as professoras:

Adriana: *O laudo e necessidade do aluno, sempre pensando em qual objetivo deve ser alcançado.*

Airam: *Dependendo do jogo, observo a funcionalidade do mesmo. Por exemplo: com o jogo Olho de Lince trabalho a percepção visual e auditiva, pois no jogo tem letras e imagens, o aluno precisa fazer associação entre imagem conforme a letra ditada.*

L. Rodrigues: *Nível de alfabetização que o aluno se encontra, as habilidades e capacidades para determinados tipos de jogos, aqueles que todos os alunos da sala possam participar.*

Tatiana: *A necessidade e o nível de ensino.*

Observa-se que, como critérios a serem considerados para a escolha dos jogos, as participantes da pesquisa atentam-se ao objetivo de aprendizagem, ao nível de alfabetização, às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, às habilidades que o jogo possibilita desenvolver nesses alunos.

Segundo as respostas, com base em sua trajetória docente, verificamos a preocupação das professoras em conhecer as especificidades dos alunos, para assim utilizar o método de alfabetização que poderá favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, elas

demonstram atenção ao realizar atividades adaptadas e/ou flexibilizadas, além de considerar os recursos lúdicos uma ferramenta colaboradora durante a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual.

A partir das respostas ao questionário, entendemos que essas profissionais compreendem que a escolha do jogo deve: ser executada pelo professor; estar em sincronia com sua proposta de atividade; visar a construção de um novo conceito ou aperfeiçoar um já desenvolvido. Em relação aos alunos com deficiência intelectual, as docentes nos sinalizam que é preciso analisar o nível de alfabetização desses educandos, para organizar os jogos de modo a possibilitar sua interação e colaboração com os colegas.

Por fim, apreendemos que as participantes percebem a importância da mediação docente junto ao aluno com deficiência intelectual e que essa é essencial e deve constar no seu planejamento pedagógico, acontecendo em momento pertinente.

4.2 Dialogando com as professoras

Rememoramos que as entrevistas semiestruturadas aconteceram por meio de videoconferência. Assim, as informações repassadas pelas professoras foram registradas em gravações de vídeo e posteriormente transcritas. Segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 77), “O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados”.

Durante o percurso teórico abordamos o uso do jogo como ferramenta de ensino no processo de construção do conhecimento em fase de alfabetização, considerando a definição de alfabetização e de jogos sob a perspectiva de Soares (2018) e Kishimoto (1998), respectivamente, com a finalidade de entender a necessidade da aprendizagem lúdica com a utilização dos jogos.

É importante que o professor se apoie em algum método de alfabetização para que possa ensinar e consiga alcançar os objetivos do processo alfabetizador de maneira significativa. O método deve ser apropriado ao perfil dos alunos, de modo que eles consigam compreender o que está sendo ensinado. De acordo com Soares (2018, p. 124), método é “a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados”.

Assim sendo, iniciamos a entrevista perguntando às professoras o porquê da escolha do método silábico para alfabetizar, uma vez que elas nos informaram sobre o uso desse método no questionário. Adriana, L. Rodrigues e Tatiana responderam:

Adriana: *Eu acho particularmente que ele atinge melhor as crianças. Partir do alfabeto, depois as sílabas, parece que eles vão assimilando mais.*

L. Rodrigues: *Eu comecei a utilizar esse método silábico porque ele é o mais conhecido, é o mais fácil.*

Tatiana: *Mas assim, é o método que eu achei mais fácil, de melhor compreensão para os alunos. Que eu acho assim, eles chegam na alfabetização de uma forma melhor. Esse foi o melhor método que eu achei até hoje.*

Airam: *[...] a sala é heterogênea, então, às vezes o silábico funciona para um e não funciona para outro. Aí, para facilitar para aqueles que têm dificuldades com silábico, eu trabalho também o alfabético, porque ele é a soletração – que eu passo bastante trabalho nesse sentido, com a soletração. E eu acho que é o que ajuda o alfabético. Ele ajuda o silábico porque às vezes a criança conhece a letra, mas não sabe juntar [...]. Esses dois métodos juntos, pra mim, sempre funcionam, é o que eu sempre trabalhei.*

As professoras afirmam que escolhem o método silábico por ser o mais fácil e de melhor compreensão para as crianças. Airam relata que faz uso do método silábico e do alfabético, justificando a junção de ambos por eles se complementarem. Dessa maneira, os métodos são formas de orientar o trabalho docente, são a conexão entre o conteúdo e o aluno, são ações realizadas para determinados fins, assim como são as práticas empregadas para atingir os objetivos da alfabetização e desenvolver as habilidades de escrita e leitura.

Os jogos contribuem com os aspectos formativos dos seres humanos, tendo em vista que, na alfabetização, servem como recreação, favorecendo a aprendizagem da escrita e da leitura, ao mesmo tempo que podem ser utilizados como recurso para adequar o ensino às necessidades educacionais. Para Kishimoto (2011), ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações. Segundo a autora, em sua “função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e [na] função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.” (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Diante disso, indagamos quanto aos recursos mencionados (quando, no questionário, perguntamos quais eram os recursos utilizados para auxiliar na alfabetização de alunos com DI – letras móveis, jogos de cores, jogos de encaixe, jogos de quantidade, jogo de alfabeto, bingos, jogo da memória, jogo dominó, jogo Olho de Lince e quebra cabeça), solicitando às professoras que exemplificassem o material lúdico utilizado. Devido à grande diversidade de

jogos de dominó disponíveis na escola, evidenciada no questionário, procuramos saber, especificamente, qual – ou quais – são utilizados.

Adriana: *Na minha sala tenho muita letra móvel, muito joguinho de alfabeto, às vezes tem o desenho para achar a letrinha e encaixar [...]. Eu tenho um de vogais para identificar as vogais e ir encaixando, tipo quebra-cabeças para encaixar na vogal com a figura. Eu comprei esses jogos pensando nos meus alunos especiais porque no ano passado eu senti falta disso. Mas voltados para alfabetização, encaixe de palavras com desenho, qual é a primeira letra e coloca o prendedor. Pecinha de montar para os alunos especiais, que trabalha a coordenação um encaixe muito bom na sala também. Tem muito bingo, de letras, de sílabas, de números, tem bastante jogos. [Sobre o jogo dominó] Eu uso mais o “figura x palavra” da escola e de madeira. Tem muitos que eu confeccionei, plastifiquei e recortei.*

Tatiana: *Já trabalhei com jogo da memória “figura x imagem”, jogo separação de sílabas e o jogo da memória de figuras. [Sobre o jogo dominó] Já trabalhei com os dois, tanto com o [de] separação de sílabas quanto de figuras também.*

Airam: *Usamos bastante [jogo da memória]. Eu gosto muito de usar. Eu, no jogo da memória, assim, eu pego o jogo da memória, eu faço bastante coisa com ele. [Jogo de encaixe] Esse aí, assim, depende do avanço da criança, se ela já tem como uma coordenação boa. Dependendo, por exemplo, Lego bem colorido a gente pode tá trabalhando cores, trabalhando forma, montagem de objetos. Dá para gente trabalhar bastante coisa. [Sobre o jogo dominó] O dominó, no caso, depende de aluno porque, às vezes, ele já está naquela fase mais avançada de reconhecer as sílabas.*

Além de utilizar o jogo seguindo as regras, a professora Airam exemplifica as possibilidades de explorar o jogo da memória. Segundo ela:

Airam: *Depois que terminou o jogo, você pode trabalhar uma matemática, como o que é o mais, o que é menos, contar quantas fichas, contar quantos pares. Dependendo do jogo que está fazendo, porque geralmente, no caso, voltando no caso da minha aluna, seria ela reconhecer. Por exemplo, nós temos lá o jogo da memória de hortaliças, com coisas variadas, que você pode fazer o processo de classificação, o que é verdura, o que é legume, separação. Então, o jogo da memória dá para gente fazer muita coisa, dá para trabalhar muita coisa com uma criança.*

No momento da entrevista, os jogos citados pelas professoras foram: letra móvel, joguinho de alfabeto, quebra-cabeças, encaixe de palavras com desenho, jogo do prendedor, dominó (figura x palavra, separação de sílabas) e o jogo da memória (figura x palavra, hortaliça).

Figura 3 – Alguns dos jogos citados pelas entrevistadas



Fonte: Imagens retiradas da internet²⁰

A partir das falas das entrevistadas, observamos que os jogos mais utilizados são o dominó e o da memória, tanto para alfabetização, como para conceitos básicos da matemática. As professoras fazem uso do jogo enquanto função educativa. Conforme Kishimoto (1998, p. 19), “Se o professor escolhe um jogo da memória com estampas de frutas destinado a auxiliar na discriminação das mesmas, mas as crianças utilizam as cartas do jogo para fazer pequenas construções, a função lúdica predomina e absorve o aspecto educativo definido pelo professor: discriminar frutas”.

A professora Tatiana explica sobre a metodologia para escolha do jogo e exemplifica suas ações:

Tatiana: *Aí eu pego também o jogo de acordo com o que os alunos sabem. Então, os alunos que são alfabetizados, eu trabalho com jogos... Quando a gente está trabalhando multiplicação, no ano passado deu certo, aí os meninos que já sabiam, eu trabalhava com jogos; os que são do Atendimento Educacional Especializado [AEE], eu tentava pegar de imagens; alguns que estavam na fase de alfabetização de sílabas e assim por diante, dependendo do que o aluno sabe, partindo dessa prática.*

Tatiana relata também sobre o resultado obtido:

Aí, tinha dia que eu conseguia, pegava vários jogos e trabalhava com a sala toda. Agora, quando eles ficava mais agitados, aí às vezes trabalhava atividades com uns, jogos com os do AEE e outro tipo de jogo com os que iam terminando a atividade. Eu ia dando os jogos e ia auxiliando todos na sala, né?

²⁰ Em função da pandemia e o consequente fechamento das escolas municipais estabelecido pelo Decreto nº 18.689 de 15 de julho de 2020, as imagens dos jogos que fazem parte do acervo da escola vieram de busca na internet, no Google.

Ao fazer uso do jogo, percebe-se que a professora Tatiana tem o cuidado de flexibilizar, olhando tanto para o conteúdo, quanto para a atitude dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, as ações docentes passam por vários desafios, especialmente quando ocorrem na perspectiva inclusiva. Proporcionar aos alunos com deficiência uma aprendizagem significativa requer do professor observação e constante renovação da prática.

É importante que ele fique atento ao progresso de seus alunos, para que as atividades lúdicas propostas estejam de acordo com nível de desenvolvimento e possibilitem novas aprendizagens. “Cabe ao professor a responsabilidade de buscar desenvolver atividades que estejam relacionadas com o embasamento teórico e com as necessidades específicas de cada aluno [...]” (SOUZA, 2016, p. 125). Nessa perspectiva, foi importante verificar quais tipos de jogos as entrevistadas consideram ideal para alfabetizar as crianças com DI.

Adriana: *Sinceramente, tem hora que eu não sei. A gente tem que adaptar esses [jogos] que damos no coletivo, mas, parece que não atinge. Acho que depende da deficiência da criança. Para ser bem sincera, eu me sinto despreparada com relação a isso. Parece que eu nunca sei montar o que é adequado.*

Airam: *Olha. Eu acredito mais naquele jogo, o Olho de Lince. Ele é muito interessante. Então, eu gosto desse jogo pra estar trabalhando a criança, principalmente com deficiência intelectual, se bem que os meus casos, que eu já tive de deficiência intelectual, não chegaram a esse nível. Você conhece a aluna M., ela ainda não chegou nesse nível, mas é um jogo que, quando eu estiver trabalhando as famílias silábicas, usando o método alfabético, o jogo vai ser muito útil pra ela. É um jogo que prende a atenção do aluno.*

L. Rodrigues: *Jogo da memória.*

Tatiana: *Da escola [jogo da memória e dominó], os que eu usei são todos da escola.*

Figura 4 – Jogos citados pelas professoras



Fonte: Imagens retiradas da internet²¹

²¹ Em função da pandemia e o consequente fechamento das escolas municipais estabelecido pelo Decreto nº 18.689 de 15 de julho de 2020, as imagens dos jogos que fazem parte do acervo da escola vieram de buscas na internet, no Google.

Os jogos Olho de Lince, da memória e dominó foram citados pelas professoras. É importante destacar que eles possibilitam o desenvolvimento de percepção visual, concentração, atenção, memorização, elaboração de estratégias e raciocínio.

A partir do momento em que o professor tem conhecimento da necessidade de atender às particularidades de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, adaptando e/ou flexibilizando as atividades, de modo que possam ter acesso ao conhecimento, entende-se que a inclusão está ocorrendo. De acordo com Heredero (2010), as adaptações curriculares são:

As adaptações são concebidas, então, como instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa. São, em consequência, o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos. Além disso, as adaptações não se centralizarão somente no aluno/a; serão relativas e flexíveis, formarão um contínuo de menor a maior significação, e deverão ser revisadas e avaliadas constantemente. (HEREDERO, 2010, p. 199-200).

Com base nessa citação, dialogamos com as professoras sobre as atividades adaptadas preparadas por elas, para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. De acordo com as entrevistadas:

Adriana: *Eu tenho muita dificuldade. Às vezes eu até verifico o CID para ver que tipo de atividade vai atender, melhorar o aluno. Na medida do possível, com o pouco conhecimento que eu tenho, eu vou confeccionando.*

Airam: *São planejadas por mim [atividades adaptadas]. A gente pede para elas [profissionais de apoio] próprias fazerem, mas sempre a gente dá orientação para elas. Mas são planejadas pelo professor da sala.*

Tatiana: *Ultimamente eu estava trabalhando atividade totalmente diferente com os meninos, assim, estou falando mais do ano passado, que esta turma desse ano eu estava conhecendo. Até assim, o que eu comecei a trabalhar em março deste ano, também, eu estava fazendo atividades diferentes.*

Segundo o relato de Adriana, fica evidente a necessidade de formação continuada com vistas para a inclusão, assim como a presença de um profissional de apoio na classe comum para auxiliar o professor na rotina dos alunos com deficiência.

As professoras nos relataram como realizavam essas adaptações.

Adriana: *Igual o ano passado, tinha a aluna D., eu confeccionei a tabuinha das letrinhas, para ela ir identificando o nome. Eu fiz muito de quantidade (contagem/conceito de número) pra ela, tinha um caminhãozinho e as bolinhas para ela achar qual era o número e a gente contava. E todos os meus alunos do Atendimento Educacional Especializado têm um caderno separado. Com atividades específicas para eles. Como, por exemplo, a aluna D., eu escrevia a*

letra D e ela pintava, era diferenciada das outras crianças. Mas quando eu não estava próxima a ela, eu deixava ela fazer do jeito dela, a tarefa igual dos colegas.
Airam: *Estou trabalhando com ela [aluna M.] as mesmas atividades de sala, que são as noções básicas da matemática, agora que eu ia entrar no trabalho com ela de vogais, das letras mesmo, mas, por enquanto, eu estava trabalhando com ela o nome e as noções básicas da matemática. O que que eu fiz: pego aquela parte assim, oriento, claro, porque esse ano eu tive a sorte de ter uma pessoa que está me ajudando, então o que que eu faço? Pega aquela atividade, por exemplo, eu vou trabalhar com ela o grosso e o fino, por exemplo. Então eu oriento a professora de apoio a explicar para ela, no material concreto, o que é isso aí. Vai umas duas, três aulas, porque não adianta nada só mostrar e mandar ela registrar aquela atividade, né? Então, baseado nisso que foi trabalhado com o material concreto com ela, aí eu estou conseguindo alguns avanços. Então aí ela registra essa atividade, ela com a criança apontando essa atividade. Essa eu não faço adaptação por enquanto; agora, ao longo do ano é que a gente vai ter que fazer essa preparação pra ela, de algumas atividades. Hora que eu entrar nas famílias [silábicas] que vai ter que ser uma atividade diferenciada.*

Tatiana: *Então, eu trabalhava assim, com vogais, nomes, com os alunos do AEE e os alunos que não são alfabetizados. Eu também estava trabalhando alfabetização dentro do que eles precisavam e, os alunos que já são alfabetizados, eu pegava o texto com a interpretação de texto, ia trabalhar outra atividade com eles, porque a gente vê que não adianta, assim, era bom se eles conseguissem, mas a gente vê que eles não conseguem. Então, assim é melhor: trabalhar em atividades diferentes onde todos vão produzir, do que pegar só uma e dar para a sala inteira e eles ficarem perdidos. Então, eu estava fazendo assim no ano passado e esse ano.*

Podemos inferir que as professoras procuram adaptar as atividades, por meio de confecção de jogos e utilização de material concreto para que os alunos com deficiência possam acompanhar. Durante o período das aulas, a professora Airam teve auxílio de uma profissional de apoio, a qual era orientada a realizar as atividades com o material concreto. Tatiana menciona que, enquanto trabalhava texto interpretativo com os alunos alfabetizados, os demais realizavam atividades adaptadas para o nível de alfabetização.

A professora Adriana nos conta: “*Eu fui confeccionado bastante joguinho de uns três anos pra cá. Eu tenho metade e metade, no armário, uns são meus e alguns da escola*”. As professoras L. Rodrigues e Tatiana optam pelos jogos disponíveis na instituição de ensino.

Foi importante saber se as docentes gostariam de falar sobre as principais dificuldades enfrentadas ao alfabetizar alunos com deficiência intelectual e como essas situações foram sanadas.

Adriana: *Eu acho que isso, essa questão de saber o material adequado, como lidar, às vezes com essa criança, pela falta de preparo... eu acho que somos muito despreparado para isso, para inserir essa criança no ensino regular. Eu vou atrás. Se tiver algo, alguém do Atendimento Educacional Especializado para me ajudar, um livro, pesquisa na internet... Eu vou tentando. Eu sou meio ansiosa com relação a isso.*

Airam: *Assim, dificuldade a gente sabe que tem. Porque é um tiro no escuro que a gente dá. Na realidade, a gente tenta, né? Você conhece os casos que eu já tive, né? Igual ao ano passado, além da gente ter que enfrentar, é assim, com a deficiência que a gente tem certeza que tem, né, que é o caso do aluno J. – com*

ele era na base da troca, né? Porque eu acho que eu sou abençoada todo ano com um tipo de aluno desse [risos]. Era troca! Se não fizer... Porque ele tinha uma mania de ir no banheiro toda hora, né? Então, era feita uma troca com ele. E assim, conversado, mesmo. Foi uma luta brava. Mas deu pra adaptar direitinho, que no final do ano, assim, até sai feliz.

Tatiana: *Olha, eu tive muita dificuldade. Tem dia que, não sei, parece que eles não estão a fim, tem dia que eles não querem entrar nem na sala, igual no caso a aluna R. , né, chorava muito, então, assim, é muito complicado, sabe? Tanto que, assim, a gente lutou L. Rodrigues, lembra? Foi o ano todo a gente assim, tentando alfabetizar, e tudo, e, findo o ano, eles não foram alfabetizados.*

Na fala das professoras, apesar de denotarem insegurança no processo de alfabetização dos alunos com DI, percebe-se o empenho em buscar alternativas metodológicas e atitudinais.

Foi possível apreender, nas respostas do questionário, que elas observam as particularidades dos alunos com DI. Assim sendo, perguntamos quais critérios eram considerados para elaborarem os objetivos do planejamento. De acordo com as entrevistadas:

Adriana: *O objetivo principal é saber o tipo de deficiência que a criança tem – autista, cerebral –, o que é primeiro. O que é a deficiência da criança, de acordo com isso – leve ou mais severo – que vamos tentando adaptar.*

L. Rodrigues: *Ah! Eu acho que o desenvolvimento de cada um. Que nem eu falei, tem que observar, né, as particularidades de cada um, que cada um tem sua forma de aprender melhor, seu tempo. Eu acho que isso conta muito pra gente poder elaborar o planejamento e isso é com tempo que a gente vai observando o desenvolvimento do aluno.*

Tatiana: *Eu concordo com a L. Rodrigues, é isso mesmo. A gente tem que estar observando, o que o aluno sabe, o que não sabe, para a partir daí a gente fazer um trabalho e tentar, por mais que tenha na sala 30 alunos, mas estar acompanhando dia a dia. Individualmente, também, para ver o aprendizado, né, e no que o aluno está melhorando, o que falta para aprender, é isso aí. Eu concordo, também.*

Percebemos que elas se preocupam em elaborar um planejamento que visa atender às especificidades, bem como o entendimento acerca dos conhecimentos prévios e a avaliação cotidiana. Nota-se que as professoras levam em consideração que “Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.” (MANTOAN, 2015, p. 69).

A análise de dados implica a compreensão de como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte, é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Em sequência, tecemos nossas reflexões sobre a prática docente do professor

regente na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e a contribuição dos jogos para o processo de alfabetização, a partir das respostas dos questionários e das entrevistas.

4.3 Análise geral

Conforme descrito na subseção 1.3.3, intitulada *Constituindo os procedimentos de sistematização dos dados* (p. 31), as análises dos questionários e das entrevistas foram pautadas no método da triangulação, conforme versam Tuzzo e Braga (2016), visto que se estabeleceu um tripé entre sujeitos, objetos e fenômenos.

De acordo com Borba, Almeida e Gracias (2018), na análise dos dados, “A voz da literatura quase some, já a voz dos dados (participantes da pesquisa) é fortemente destacada a partir da voz do autor, que entrelaça, tece e analisa mantendo viva a voz teórica.” (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2018, p. 81).

Observamos que, para a condução do seu trabalho, as professoras atentam-se ao objetivo de aprendizagem do ano escolar, ao nível de alfabetização, às necessidades dos alunos com deficiência intelectual e, a partir dessas observações, elaboram atividades diferenciadas que permitam a esses alunos inserirem-se no contexto de sala de aula.

Com base nas respostas sobre os procedimentos para flexibilizar e/ou adaptar as atividades, podemos compreender que todas têm um cuidado para atender os alunos com deficiência intelectual em suas especificidades. As ações das professoras estão fundamentadas no que Pletsch (2014) elucida ao afirmar “ser necessário implementar alternativas e ou mudanças nas práticas curriculares para que os alunos com necessidades educacionais possam participar das atividades escolares. Entretanto, essas mudanças devem constituir caminhos pedagógicos alternativos para atingir os mesmos objetivos.” (PLETSCH, 2014, p. 171).

Desta maneira, para a realização das adaptações das atividades de sala de aula é preciso aprofundar o conhecimento acerca das especificidades dos alunos, tal como sobre os recursos que podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem, o que reforça a importância da formação continuada dos professores.

Conforme Souza (2016), fica evidente que as atividades lúdicas constituem uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança. No que tange aos recursos utilizados para contribuir no processo de alfabetização desses alunos, as entrevistadas declararam recorrer a materiais lúdicos, concretos, e aos jogos, possibilitando um ensino significativo, visto que procuraram diversificar e explorar os jogos.

Os procedimentos realizados pelas professoras estão em concomitância com o que diz Souza (2016), pois, no processo de desenvolvimento das atividades, estas devem estar

relacionadas com o referencial teórico utilizado pelo professor e com as necessidades específicas de cada aluno. Tais cuidados, conforme a autora, proporcionam possibilidades de desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e afetivas dos alunos.

Assim, como já dito, é importante que o docente fique atento ao progresso de seus alunos, a fim de que as atividades lúdicas propostas estejam de acordo com o nível de desenvolvimento e favoreçam novas aprendizagens.

As entrevistadas afirmam que os jogos contribuem para a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, quando se pretende trabalhar com jogos em sala de aula, é essencial que haja uma organização para essa prática. Os critérios de escolha dos jogos vão desde os objetivos que o docente tem em mente para a realização daquela atividade até sua adequação espaço-temporal. Ao planejar uma aula com a utilização dos jogos, as professoras consideram o nível de alfabetização no qual o aluno se encontra, em consonância com as habilidades e as capacidades que o jogo escolhido possibilitará, assim como a oportunidade de participação e interação entre todos os alunos no momento do jogo.

Ao final da entrevista, achamos importante ouvir o que as professoras pensam sobre alfabetizar uma criança com deficiência intelectual. Neste momento, as participantes salientam que possuem dificuldades em alfabetizar os alunos com deficiência intelectual, pois sentem-se despreparadas por não terem participado de um curso (Adriana: *“Não fizemos um curso específico. Tem especialização em Psicopedagogia, mas, não prepara porque cada aluno tem uma deficiência.”*). Sentem-se inseguras e ansiosas (L. Rodrigues: *“É um processo bem devagar.”*); (Tatiana: *“Você tem que ter muita paciência e não é algo rápido.”*), mas acreditam na possibilidade de desenvolvimento desses alunos (Airam: *“É um desafio e é aquela vontade de acreditar que o ser humano é capaz que ele é capaz de alguma coisa.”*).

Apesar das dificuldades relatadas nos questionários e nas entrevistas, percebemos que as docentes buscam alternativas para favorecer o processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Para tal, adaptam atividades, fazem uso de material concreto, procuram suporte pedagógico com os professores do AEE, assim como pesquisam maneiras de promover a inclusão dos alunos com deficiência matriculados em suas turmas.

“Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades.” (MANTOAN, 2015, p. 71). Nessa certeza, apresentamos na sequência o produto educacional, fruto deste trabalho, e, posteriormente, nossas considerações finais.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional, segundo Moreira e Nardi (2009), trata-se do relato de uma experiência de implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino em uma área específica. Tais produtos podem ser apresentados como “sequência didática, um aplicativo, um CD, um DVD, um equipamento, enfim, algo identificável e independente da dissertação.” (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 4). Pode ser também uma nova estratégia de ensino, uma metodologia para determinados conteúdos, um ambiente virtual ou até mesmo um texto.

No mestrado profissional estamos falando em criação e aplicação de um produto a uma sala de aula ou a outro ambiente educacional. Pode ser criado como suporte para uma pesquisa e depois desenvolvido ao longo desse trabalho. Deve ser disponibilizado e apresentado de forma que possa ser utilizado pelo professor interessado nele.

O produto desta pesquisa, desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba - UNIUBE, apoia-se nos estudos realizados durante o levantamento bibliográfico, nos questionários e nas entrevistas com as professoras participantes do estudo. Propomos, assim, o jogo *Palavra Certa*, cuja intenção é que possa servir de apoio no processo de alfabetização e seja capaz de inspirar um trabalho pedagógico cada vez mais conectado às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. O encarte que acompanha o *Palavra Certa* apresenta os objetivos de aprendizagem, os objetos de conhecimento e as habilidades propostas na BNCC que podem ser estimuladas e/ou desenvolvidas durante o jogo, assim como as regras e seu desenvolvimento.

Nome do jogo²²: *Palavra Certa*.

Descrição: o jogo é composto por 104 cartas, contendo imagens e palavras (Figura 5), na próxima página.

²² O jogo será registrado na Biblioteca Nacional para posterior divulgação.

Figura 5 – Cartas do jogo *Palavra Certa*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Número de participantes: quatro alunos, de forma que uma dupla jogue contra a outra.

Objetivos de aprendizagem: compreender regras, aceitar limites, elaborar estratégias, estimular o raciocínio, a concentração, a atenção, a memorização e desenvolver a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Objetos de conhecimento: listados no Quadro 6.

Quadro 6 – Objetos de conhecimento e habilidades que podem ser estimuladas / desenvolvidas durante o jogo (continua)

OBJETOS DE CONHECIMENTO		
Habilidades 1º Ano	Habilidades 2º Ano	Habilidades 3º Ano
(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).

Quadro 6 – Objetos de conhecimento e habilidades que podem ser estimuladas / desenvolvidas durante o jogo (continuação)

<p>(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.</p> <p>(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.</p>	<p>(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.</p>	<p>(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p>
<p>(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.</p> <p>(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.</p>	<p>(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).</p>	<p>(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.</p>
<p>(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.</p> <p>(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.</p>	<p>(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p>	<p>(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.</p>
<p>(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.</p> <p>(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.</p>	<p>(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).</p>	<p>(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.</p>
<p>(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p> <p>(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.</p>	<p>(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.</p>	<p>(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na BNCC.

Orientações metodológicas: vale ressaltar a importância de observar que toda metodologia utilizada em sala de aula requer um planejamento e um procedimento coerente de discentes e docentes. Ao utilizar os jogos na sala de aula, é preciso entender que não é possível exigir silêncio, sobretudo quando se envolvem crianças. Conversas, risadas, gargalhadas, pequenas divergências e até gritos animados são decorrentes da própria atividade do jogo, fazem parte da aula e devem ser compreendidos como parte importante do aprendizado naquele momento.

Com vistas a se preparar para as circunstâncias que podem ocorrer ao longo da atividade com jogos, tanto do ponto de vista pedagógico quanto das atitudes em sala de aula, em primeiro lugar, o professor deverá conhecer o jogo com o qual irá trabalhar. Para que possa explorá-lo ao máximo, o docente pode utilizar diferentes estratégias antes, durante e depois do jogo.

O Caderno do PNAIC *Jogos de Alfabetização de Matemática* (BRASIL, 2014) recomenda importantes encaminhamentos metodológicos para auxiliar o professor nas situações de jogos. Antes de iniciar o jogo, conforme o nível de desenvolvimento dos alunos, educador poderá ler as regras junto com eles ou pedir que leiam individualmente e, posteriormente, discuti-las, tanto para verificar se todos as compreenderam, quanto para problematizá-las, se julgar apropriado.

A fim de que o jogo seja aproveitado em toda a sua potencialidade pedagógica, é essencial que o professor acompanhe os grupos durante os momentos nos quais ele estiver sendo desenvolvido. E, ao final, é importante promover um momento de socialização das impressões e de reflexão sobre o que se aprendeu com a atividade. Tal momento se torna significativo por permitir que os conceitos envolvidos durante o jogo sejam explorados.

Assim sendo, sintetizar os momentos a serem considerados na realização das atividades com jogos, que parecem ser as mais relevantes para a análise, estão sugeridas por Grandó (2000) no Quadro 7.

Quadro 7 – Momentos do jogo (continua)

Familiarização com o material do jogo	Os alunos entram em contato com o material do jogo, identificando materiais conhecidos, como: dados, peões, tabuleiros e outros, e experimentam o material através de simulações de possíveis jogadas. É comum o estabelecimento de analogias com os jogos já conhecidos pelos alunos.
Reconhecimento das regras	Pode ser realizado de várias formas: explicadas pelo orientador da ação ou lidas ou, ainda, identificadas através da realização de várias partidas-modelo, nas quais o orientador da ação pode jogar várias partidas seguidas com um dos alunos, que aprendera previamente o jogo, e os alunos restantes tentam perceber as regularidades nas jogadas, identificando as regras do jogo.
“Jogo pelo jogo” - jogar para garantir regras	É o momento do jogo pelo jogo, do jogo espontâneo simplesmente, em que se possibilita ao aluno jogar para garantir a compreensão das regras. Neste momento, são exploradas as noções contidas no jogo. O importante é a internalização das regras, pelos alunos. Joga-se para garantir que as regras tenham sido compreendidas e que vão sendo cumpridas.

Quadro 7 – Momentos do jogo (continuação)

Intervenção pedagógica verbal	Trata-se das intervenções que são realizadas verbalmente, pelo orientador da ação, durante o movimento do jogo. Este momento caracteriza-se por questionamentos e observações realizadas pelo orientador da ação a fim de provocar os alunos para a realização das análises de suas jogadas (previsão de jogo, análise de possíveis jogadas a serem realizadas, constatação de “jogadas erradas” realizadas anteriormente etc.).
Registro do jogo	É um momento que pode acontecer, dependendo da natureza do jogo que é trabalhado e dos objetivos que se têm com o registro. O registro dos pontos, ou mesmo dos procedimentos e cálculos utilizados, pode ser considerado uma forma de sistematização e formalização. É importante que o orientador da ação procure estabelecer estratégias de intervenção que gerem a necessidade do registro escrito do jogo, a fim de que não seja apenas uma exigência, sem sentido para a situação de jogo.
Intervenção escrita	Trata-se da problematização de situações de jogo. Os alunos resolvem situações-problema de jogo, elaboradas pelo orientador da ação ou mesmo propostas por outros sujeitos. A resolução dos problemas de jogo propicia uma análise mais específica sobre o jogo, em que os problemas abordam diferentes aspectos do jogo que podem não ter ocorrido durante as partidas.
Jogar com “competência”	Um último momento representa o retorno à situação real de jogo, considerando todos os aspectos anteriormente analisados (intervenções). É importante que o aluno retorne à ação do jogo para que execute muitas das estratégias definidas e analisadas durante a resolução dos problemas. Optou-se por denominar este momento como “jogar com competência”, considerando que o aluno, ao jogar e refletir sobre suas jogadas e jogadas possíveis, adquire uma certa “competência” naquele jogo, ou seja, o jogo passa a ser considerado sob vários aspectos e óticas que inicialmente poderiam não estar sendo considerados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Grandó (2000).

Com relação ao registro dos jogos, Grandó (2000) versa que “O registro é um importante instrumento de que pode dispor o aluno, para a análise de jogadas ‘erradas’ (jogadas que poderiam ser melhores) e construção de estratégias” (GRANDÓ, 2000, p. 45). No que tange ao “jogar com competência”, Grandó (2000) informa que a busca por estabelecer um momento em que o processo de análise do jogo e intervenção realizada possa fazer sentido, na ocasião do próprio jogo. A autora recomenda que seja feita uma análise para jogar melhor, para identificar estratégias vencedoras e testá-las. Ademais, durante as intervenções verbais e escritas, procura-se intervir o mínimo possível, deixando o jogo seguir a sua dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a intenção de tecer conclusões decisivas no tocante à realidade estudada, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar a compreensão e a utilização dos jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual, sendo possível constituir um entendimento acerca da prática pedagógica.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico nas bases de dados de: SciElo, Google Acadêmico, Portal da CAPES e BDTD, sobre alfabetização e deficiência intelectual e alfabetização e jogos, concluímos que há uma escassez em produções acadêmicas contemplando em conjunto as temáticas alfabetização, deficiência intelectual e jogos.

Analisando as políticas públicas de Educação Inclusiva, bem como as legislações acerca da alfabetização, verificamos que houve uma evolução, partindo de uma legislação que segregava os deficientes em instituições específicas conforme a deficiência. Com os debates dos órgãos internacionais, iniciaram-se no Brasil discussões sobre a Educação Inclusiva, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, com a criação de políticas públicas nesse sentido. No entanto, apesar da promulgação de várias leis, verificamos a partir dos nossos estudos que essas, em sua maioria, não foram plenamente implementadas. Esse fato decorre do pouco investimento financeiro na área pública, o que resulta na dificuldade em oferecer formação continuada a professores para atuação na perspectiva inclusiva, material didático e recursos tecnológicos acessíveis, bem como a acessibilidade arquitetônica.

Em relação à pergunta de pesquisa, qual seja, **“Como um grupo de professores de uma escola pública do município de Uberlândia/MG compreende e emprega os jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual?”**, entendemos que as professoras participantes compreendem que os jogos:

- em sala de aula, são um importante aliado para o ensino no processo de alfabetização, por serem uma ferramenta de apoio e um recurso diferenciado, pois contribuem de maneira relevante para a comunicação oral e a aquisição e o desenvolvimento da escrita e da leitura; ademais, os jogos possibilitam aos professores adaptar e/ou flexibilizar as atividades propostas em sala de aula;
- permitem aos alunos compreender regras, aceitar limites, elaborar estratégias, raciocinar, concentrar-se, além de promoverem a descoberta do universo ao seu redor, pois os educandos aprendem a relacionar-se e a cooperar com os colegas, o que torna

possível uma relação mútua, assim como o estabelecimento de relações com a comunidade escolar.

Ao se alfabetizarem, os alunos com deficiência intelectual poderão desenvolver a habilidade de comunicação através da leitura e da escrita, uma vez que serão capazes de atingir um nível de compreensão importante para aprimorar suas potencialidades, bem como desenvolver sua autonomia. Além disso, poderão experimentar tentativas, trocas, tolerância de erros e assim desenvolver os esquemas de conhecimento para observar, identificar, comparar, classificar, conceituar, relacionar e interferir. É importante observar que o jogo pode propiciar a construção de conhecimentos novos, um aprofundamento do que foi trabalhado ou, ainda, a revisão de conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual pelo professor e de autoavaliação pelo aluno.

Ao adentrar o ambiente escolar, precisamos considerar algumas adversidades do dia a dia do professor que tornam mais complexo o exercício da profissão, como: a superlotação das salas de aula; as relações socioafetivas com os alunos, os pais, os pares; a pouca quantidade ou a escassez de material pedagógico; a ausência de formação continuada para professores regentes voltada para a Educação Inclusiva – exemplos de situações que dificultam aos professores dedicar-se ao compromisso de ensinar de maneira apropriada.

Por mais que se empenhem em proporcionar um ensino adaptado ao aluno com deficiência intelectual, é importante que os professores os quais tenham em sala de aula esses alunos, ou qualquer outro aluno com deficiência que demande mais atenção, possam contar com a cooperação de um profissional de apoio para auxiliar na rotina escolar.

Vale ressaltar que as contribuições dos jogos para a alfabetização será tão mais significativa à medida que o professor traga para a sala jogos que possibilitem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico; que favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia dos discentes e docentes.

O desafio da inclusão escolar é entendido como uma nova forma de repensar e reconstruir políticas e estratégias educativas, rompendo com crenças e valores que permeiam o espaço escolar, de modo a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso aos alunos com deficiência, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que estes possam, além de manter-se na escola, sentir-se acolhidos no contexto, participando de todos os momentos oferecidos nas aulas. Isso é fundamental.

Deixamos aqui nossas contribuições por meio do texto e do produto educacional, com a esperança de que a alfabetização na perspectiva da Educação Inclusiva se torne uma realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

- AAIDD - AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. (2010). Disponível em: <http://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas/SP, n. 16, 2004.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BARBOSA, Tatiana Aparecida; SOUZA, Fábio Marques de. Alfabetização e deficiência intelectual. *In*: VESTENA, Carla Luciane Blum; SOUZA, Fábio Marques de (Orgs.). **Diversidade e educação**: estudos e desafios. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2016.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa e ensino em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Revista Educação em debate**, Fortaleza, ano 39, nº 74 – jul. / dez. 2017.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Bito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Manual Didático**: Jogos de Alfabetização. Pernambuco: MEC/UFPE/ CEEL, 2009.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da

Justiça, UNESCO, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de set. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abr. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição: República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Constituição Federal. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Alto das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente, sobre os recursos destinados a manutenção de desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever obrigatoriamente do ensino da educação de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 201 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de nov. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de out. 2001b.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abr. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de ago. 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de abr. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental**. SEESP/SEED/MEC. Brasília: DF, 2007c.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de jan. 2001c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de jul. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Plano. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretária de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001d.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – caderno de educação especial. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**: Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação / Ministério da Educação. – Brasília: Inep, 2001e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 22 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização em Matemática** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP - Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impresos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, 2014.

BUENO, Elizangela. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**: ensinando de forma lúdica. 2010. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão**. Quebec, Canadá, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

CUNHA, Ruth Araújo da. **O programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2018.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos. **Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, v.1, n.1, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Alves da Silva Frade**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra/ SA, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUSA, Luciane Porte Frazão de; XAVIER, Kátia Regina. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. 2006. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v.32, n.2, 2010. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/9772/6417>. Acesso em: 21 ago. 2020.

IGNACHEWSKI, Ildamara. O lúdico na formação do educador. *In*: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico e alfabetização**. 1. Ed. 2003. 7. reimpressão. Curitiba: Juruá, 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação contemporânea).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sonia. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, 2019.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. 1. ed. 2. impressão. São Paulo: Ática, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** 1. reimpressão. São Paulo: Sammus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador: v. 9, n. 1, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Minas Gerais, Belo Horizonte, 4 de jan. 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-23197-2018-minas-gerais-institui-o-plano-estadual-de-educacao-pee-para-o-periodo-de-2018-a-2027-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção Temas Sociais).

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Curitiba, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549/398>. Acesso em: 28 ago. 2020.

NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10** versão 2016. Disponível em: <https://icd.who.int/browse10/2016/en#/F70>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York, 2006.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar nº 33**. UFPR, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. (Orgs.) **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SIERRA, Dayane Buzzeli; FACCI, Marilda Gonçalves. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 40, n. 26, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Claudenice Costa de. **Ludicidade: jogos e brincadeiras de matemática para a educação infantil**. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Maria de Fátima Rodrigues de. **O ensino da matemática nos cursos de pedagogia do estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Práticas Docentes para Educação Básica, Uberlândia, 2019.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa**

Qualitativa. São Paulo (SP), v. 4, n. 5, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/38>. Acesso em: 22 ago. 2020

UBERLÂNDIA. **Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Uberlândia: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 ago. 2020.

UNESCO. Convenção de Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999.

UNESCO. Declaração de Dakar. **O marco de ação de Dakar Educação Para Todos.** Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 23 jan. 2020.

UNESCO. Declaração de Incheon. **Educação 2030:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida. Incheon, Coreia do Sul, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: MEC, 1994.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 jan. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipola Neto, Luís Silveira Menns Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: **O lúdico na alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual: Desafios e Possibilidades**

Instituição onde será realizado: informação não explicitada aqui neste volume, por questão de preservação de identidades, mas preenchida conforme a necessidade, no TCLE entregue às participantes.

Responsável: **Juliana Ribeiro Quirino** - E-mail: julianaprofa@gmail.com

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816 e-mail: cep@uniube.br

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto “**O lúdico na alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual: Desafios e Possibilidades**”, de responsabilidade da pesquisadora: **Juliana Ribeiro Quirino**.

Este projeto tem como objetivo investigar como os professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental compreendem a contribuição dos jogos no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Este projeto se justifica porque as legislações referentes à alfabetização e à Educação Inclusiva preveem o acesso, a permanência e o desenvolvimento do educando, respeitando suas especificidades.

Se aceitar participar desse projeto, você irá responder a um questionário e participar de uma entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora, registrada em áudios e anotações. Os participantes terão seus nomes protegidos e os áudios serão transcritos para impossibilitar o reconhecimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo.

Você poderá ter os seguintes benefícios por participar dessa pesquisa: possibilidade de reflexões quanto aos recursos lúdicos e, assim, (re)significar as práticas pedagógicas e inclusivas a partir do contexto em que atua, proporcionando que o aluno com deficiência intelectual vivencie as tentativas, a troca, a tolerância de erros para que desenvolva os esquemas de conhecimento visando atender uma política de Educação Inclusiva, além de promover uma aprendizagem significativa.

Você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou coação. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você. Acompanharemos com cautela e responsabilidade os passos descritos e aconselhados na Resolução nº 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você receberá uma cópia deste termo, assinada pelo responsável pela pesquisa, onde constam a identificação e os contatos da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Uberlândia, _____, de _____ de 2020.

() Eu **ACEITO** participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

() Eu **NÃO ACEITO** participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante

APÊNDICE B - Questionário

UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “**O lúdico na alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual: Desafios e Possibilidades**” realizada no Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para Educação Básica da UNIUBE, que tem como objetivo: conhecer a prática de alfabetização junto aos alunos com deficiência intelectual. Suas respostas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e você não será identificada conforme as informações estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desde já agradecemos sua colaboração.

DADOS PESSOAIS

- 1) Tempo de atuação como professora alfabetizadora:
- 2) Tempo de atuação como professora alfabetizadora tendo em sua sala de aula alunos(as) com deficiência intelectual (DI):
- 3) Última formação:
- 4) Por qual nome você gostaria de ser identificada na pesquisa?

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS

- 1) Quais suas expectativas durante o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) com DI?
- 2) Fale de sua experiência como professora alfabetizadora de alunos(as) com DI:
- 3) Qual (is) método (s) de alfabetização você utiliza?

<input type="checkbox"/> Método Alfabético ou Soletração	<input type="checkbox"/> Palavração	<input type="checkbox"/> Método Silábico
<input type="checkbox"/> Método Fônico ou Fonético	<input type="checkbox"/> Sentenciação	<input type="checkbox"/> Método Global
- 4) Qual(is) procedimento(s) você utiliza para flexibilizar e/ou adaptar o currículo visando atender às necessidades dos(as) alunos(as) com DI?
- 5) Qual(is) o(s) recurso(s) que você utiliza para auxiliar na alfabetização de alunos(as) com DI?
- 6) De sua prática profissional, em que nível de alfabetização os(as) alunos(as) com DI encontrava(m)-se?

OS JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

- 1) Como você vê a utilização de jogos no processo de alfabetização?

- 2) Qual sua percepção quanto ao desenvolvimento das competências e as habilidades (BNCC, Brasil, 2017, p. 9-10) dos(as) alunos(as) com DI ao fazer uso dos jogos?
- 3) Você já fez ou faz uso de jogos durante o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) com DI? Em caso afirmativo, qual(is) jogo(s) foi(foram) utilizado(s)?
- 4) Referente à pergunta anterior, em caso negativo, por qual motivo não foi possível realizar uma atividade lúdica?
- 5) Durante a atividade lúdica (utilização dos jogos), como os demais alunos são envolvidos?
- 6) Quais critérios são considerados para a escolha do(s) jogo(s)?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

Perguntas elaboradas de acordo com as respostas do questionário

METODOLOGIA – RECURSOS – PROCEDIMENTOS

- a) Para iniciar nossa discussão, você utiliza o método silábico, certo? Por que a escolha desse método para alfabetizar?
- b) Quanto aos recursos mencionados, pode exemplificar o material lúdico que utiliza?
- c) E a atividade adaptada, como faz?
- d) Com relação ao jogo dominó, qual ou quais você usa?
- e) Sobre os demais jogos citados (jogo de encaixe, quebra-cabeça, jogo da memória) como você utiliza?
- f) Os jogos utilizados são da escola ou são confeccionados?
- g) Que tipo de jogo você considera ideal para alfabetizar as crianças com deficiência intelectual?

PRÁTICA DOCENTE

- a) Gostaria de falar sobre as principais dificuldades enfrentadas ao alfabetizar alunos com deficiência intelectual? E como essas dificuldades foram sanadas?
- b) No questionário, foi possível perceber que você observa o nível de alfabetização e as particularidades dos alunos com DI para planejar o trabalho. Quais critérios são considerados para elaborar os objetivos do planejamento?
- c) Estamos chegando ao fim da nossa conversa e eu gostaria de ouvir de você: “Alfabetizar uma criança com DI é...”?
- d) Gostaria de acrescentar algo que não foi abordado na entrevista e você considera importante?

ANEXOS

ANEXO A – Carta de autorização para pesquisa – CEMEPE

SECRETARIA
MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO



CEMEPE
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E
PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ

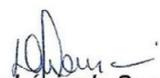
AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619 de 17/01/2017, autoriza a mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da UNIUBE – Campus Uberlândia/MG, **Juliana Ribeiro Quirino**, brasileira, inscrita no CPF: 015.644.886-67, residente à Rua Estrela Dalva, 1253 - Jardim Brasília, a realizar pesquisa na E.M. Afrânio Rodrigues da Cunha para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado **“O Lúdico na Alfabetização de Alunos com Dificiência Intelectual: Desafios e Possibilidades”**.

A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica a mesma condicionada ao comprometimento da pesquisadora em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

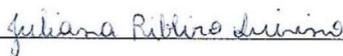
Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Uberlândia, 25 de setembro de 2019.


Divina Lúcia de Sousa
Diretora do CEMEPE
Secretaria Municipal de Educação

Divina Lúcia de Sousa
Diretora do CEMEPE
MAT. 29.675-9

Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da Autorização acima:



ANEXO B – Carta de autorização para pesquisa - Escola

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ilmo. Senhor(a),

Iara Maria de Souza

Diretora da Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha

Eu, Juliana Ribeiro Quirino, pesquisador(a) responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES", a ser realizado no período de novembro de 2019 a dezembro de 2019 solicito permissão para que realização de coleta de dados para referida pesquisa nas dependências da Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha.

Uberlândia, 29 de outubro de 2019.



Juliana Ribeiro Quirino
Responsável pela pesquisa

Concordo com a coleta de dados.



Iara Maria de Souza
Diretora de Escola Municipal

Aut.: 471316
Iara Maria de Souza

Diretora da Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha

ANEXO C – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JULIANA RIBEIRO QUIRINO			
6. CPF: 015.644.886-67	7. Endereço (Rua, n.º): ESTRELA DALVA, 1253 JARDIM BRASÍLIA UBERLÂNDIA MINAS GERAIS 38401428		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 34988068616	10. Outro Telefone:	11. Email: julianaprofa@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: <u>23</u> / <u>9</u> / <u>2019</u> <u>Juliana Ribeiro Quirino</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Sociedade Educacional Uberabense	13. CNPJ: 25.452.301/0001-87	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (34) 3319-8959	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>ANDRÉ LUIS T. FERNANDES</u> CPF: <u>150.024.958-00</u></p> <p>Cargo/Função: <u>PRÓ-REITOR</u></p> <p style="text-align: center;">Data: <u>25</u> / <u>09</u> / <u>19</u> <u>André Luis T. Fernandes</u> Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
<p style="text-align: right;"><small>Prof. Dr. André Luis Teixeira Fernandes Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão Universidade da Uberaba</small></p> <p>Não se aplica.</p>			