http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2021.v19.h527
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 24/02/2022 Correções: 20/04/2022 Aceite Final: 13/05/2022

A LEITURA E A ESCRITA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EXPERIÊNCIAS QUE FAVORECERAM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Juliana de Souza Borges Munhoz, Carmen Lúcia Dias, Daniela Ferreira dos Santos

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: julianasbmunhoz@gmail.com

RESUMO

Os estudantes com deficiência intelectual correspondem a 67% do público-alvo da educação especial. Trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits nas funções intelectuais e adaptativas em que é possível observar um tempo a mais para se apropriar da leitura e da escrita, a compreender a linguagem escrita e dificuldade relacionada ao pensamento abstrato. Assim sendo, é importante que os docentes conheçam os métodos e as teorias que estão à sua disposição no processo de alfabetização. O objetivo desta pesquisa consistiu em reunir experiências brasileiras que contribuíram para o avanço do processo de aquisição da leitura e da escrita de estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, consultando as bases de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica – Scielo) e Google Acadêmico (GA). Como resultados, verificamos experiências que utilizaram os métodos Fonovisuoarticulatório, Abacada e Fônico e uma prática que não utilizou um método específico. Observamos que nenhuma prática partiu do todo para as partes, sendo comum a todas o ensino das letras, das sílabas e o empenho dos envolvidos em proporcionar uma metodologia propiciasse o alcance do objetivo proposto. Esperamos que este trabalho contribua para um repensar das atividades propostas, para a inclusão, o desenvolvimento das máximas potencialidades e a formação integral do estudante.

Palavras-chave: Alfabetização. Deficiência Intelectual. Métodos de Alfabetização. Construtivismo. Experiências.

READING AND WRITING IN INTELLECTUAL DEFICIENCY: EXPERIENCES THAT HAVE FAVORED THE LITERACY PROCESS

ABSTRACT

Students with intellectual disabilities account for 67% of students targeted by special education. It is a neurodevelopmental disorder, characterized by deficits in intellectual and adaptive functions, it is possible to observe an extra time to appropriate reading and writing, to understand written language and difficulties related to abstract thinking. Thus, it is important that teachers know the methods and the theories that are available in the literacy process. The objective of this research consisted in gathering Brazilian experiences that contributed to the advance of the process of reading and writing acquisition of students with intellectual deficiency. For this purpose, we developed a bibliographic research, consulting the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD), Scientific Electronic Library Online (Scielo) and Academic Google databases (GA). As a result, we verified experiments that used the Phonovisuoarticulatory, Abacada and Phonic methods and a practice that did not use a specific method. We observed that none of the practices started from the whole to the parts, being common to all of them the teaching of letters, syllables and the commitment of those involved in providing a methodology to achieve the proposed objective. We hope that this work will contribute to a rethinking of the proposed activities, towards inclusion, the development of the maximum potential and the comprehensive education of the student.

Key-words: Literacy. Intellectual Deficiency. LiteracyMethods. Construtivism. Experiences.

LECTURA Y ESCRITURA EN DEFICIENCIA INTELECTUAL: EXPERIENCIAS QUE FAVORECIERON EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

RESUMEN
Los estudiantescondiscapacidadesintelectualesrepresentanel 67% de losestudiantes a los que se dirige laeducación especial. Es untrastornodelneurodesarrollo, caracterizado por déficits enlas funciones intelectuales y adaptativas, es posible observar untiempo extra para lalectura y escritura adecuadas, para comprenderellenguaje escrito y lasdificultades relacionadas conelpensamientoabstracto. Por lo tanto, es importante que los maestros conozcanlos métodos y lasteorías que estándisponibles para ellosenelproceso de alfabetización. El objetivo de esta investigaciónfue recopilar experienciasbrasileñas que contribuyeron al avance delproceso de adquisición de lectura y escritura de estudiantescondiscapacidad intelectual. Para ello, desarrollamos una investigación bibliográfica, consultando las bases de datos de laCoordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordinación para elPerfeccionamientodelPersonal de Educación Superior -CAPES), laBiblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones– BDTD), Biblioteca electrónica científica en línea (Scielo) y Google Académico (GA). Como resultado, verificamos experimentos que utilizaronlos métodos Fonovisuoarticulatorio, Abacada y Phonic y una práctica que no utilizóun método específico. Observamos que ninguna de lasprácticaspasabadel todo a las partes, siendocomún a todas laenseñanza de letras, sílabas y elcompromiso de los involucrados en brindar una metodología para lograr el objetivo propuesto. Esperamos que este trabajocontribuya a unreplanteamiento de lasactividadespropuestas, para lainclusión, eldesarrollodel máximo potencial y laformación integral delalumno.
Palabras clave: Alfabetización. Discapacidad Intelectual. Métodos de Alfabetización. Constructivismo. Experiencias.

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “A leitura e a escrita na deficiência intelectual: experiências que favoreceram o processo de alfabetização” surgiu a partir das vivências práticas que o curso de graduação em Pedagogia nos proporcionou. Durante a realização deste estudo, tivemos a oportunidade de trabalhar durante dois anos como estagiária/tutora na rede regular de ensino, o que nos proporcionou vivenciar de perto a educação do Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE), que são os estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além dessa experiência, tivemos a oportunidade de realizar um dos estágios obrigatórios no curso de Pedagogia em uma escola de Educação Especial. No período do estágio/tutoria que convivemos com os professores, observamos suas inquietações e suas preocupações em relação à alfabetização dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e suas indagações sobre quais métodos ou abordagem poderiam ser utilizados para favorecer o processo de aquisição da leitura e escrita.

É importante que toda sociedade reflita sobre questões e preocupações a respeito do ensino aprendizagem das pessoas com deficiência, pois sempre estiveram isoladas da sociedade, rodeadas de preconceitos, de estereótipos de incapazes, e isso colabora no movimento de exclusão; e a luta é pelo direito de existir, de ter qualidade de vida e cidadania (TRANCOSO, 2020). Porém, tivemos e ainda temos muitas lutas sociais para a construção de políticas públicas para que seus direitos sejam conquistados, entre eles, a educação.

A legislação brasileira estabelece, desde a Constituição Federal, que a educação é um direito de todos e assegura à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo que esta deve se organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para que todos tenham uma educação de qualidade (BRASIL, 1988). Conforme nos aponta Oliveira (2010), o acolhimento dos estudantes com DI nas escolas exige preparação por parte dessas instituições de ensino, sendo necessária a reestruturação do ensino, da metodologia, ofertando um currículo que seja para todos, que respeite os limites e as

potencialidades dos estudantes, considerando as aprendizagens necessárias para a sua formação cidadã.

Apesar das pessoas com deficiência terem assegurado o acesso à rede regular de ensino mediante a Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esse acesso, segundo Mendes e Schmidt (2016) não oferece condições de aprendizagem para a aquisição da leitura e da escrita na etapa de alfabetização, sendo necessários infraestrutura, condições de trabalho, recursos didáticos e formação do corpo docente.

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral reunir experiências brasileiras que contribuíram para o avanço do processo de aquisição da leitura e escrita de estudantes com DI. Esperamos que a reunião dessas experiências possa contribuir para um repensar das atividades propostas aos estudantes com DI no período de alfabetização, além de auxiliar os docentes na tomada de decisão e instrumentalizá-los de experiências para que possam ampliar a sua compreensão a respeito do processo de leitura e escrita desse público, contribuindo assim para a inclusão, o desenvolvimento das máximas potencialidades e a formação integral do estudante.

Para responder ao objetivo desse estudo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, analisamos artigos científicos nas bases de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Google Acadêmico (GA) no qual já adiantamos que foi possível identificar a existência de poucas pesquisas com essa temática, o que nos motivou a investigar o tema de forma mais detalhada, visto sua importância para os estudantes com DI, para os professores e todas as pessoas comprometidas com a aprendizagem.

A trajetória deste artigo foi organizada em três seções teóricas, sendo: 1) faremos um breve panorama histórico da Educação Especial, definição e características da deficiência intelectual e abordaremos sobre a alfabetização no Brasil, refletindo sobre alguns métodos e teoria que são utilizados no país; 2) apresentaremos o delineamento metodológico, contendo o método adotado nesta pesquisa e as bases utilizadas para a coleta de dados; 3) mostraremos os resultados e discussão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alguns aspectos do panorama histórico da educação especial

Ao longo da história, as pessoas com deficiências viveram às margens da sociedade, onde foram mortas, abandonadas, escondidas em orfanatos e asilos, longe dos olhares da sociedade sem direito à educação, ao lazer e ao convívio social. Por outro lado, também vimos conquistas como estudos, diagnósticos, movimentos de integração dessas pessoas até os dias atuais no qual lutamos pela sua inclusão em todas as esferas da sociedade (FERNANDES, 2013; SANTOS, 2019). Nesse sentido, podemos dividir a história das pessoas com deficiência em quatro períodos: o extermínio, a segregação/ institucionalização, a integração e a inclusão.

O primeiro período, o extermínio, estendeu-se das mais antigas civilizações até a queda do Império Romano do Ocidente. Nessa época, as pessoas que nasciam com deficiências eram abandonadas e mortas, existindo relatos de que crianças foram afogadas, abandonadas em montanhas, florestas e atiradas de penhascos. A partir do século XII, o extermínio passou a ser questionado, com base na crença de que todos são filhos de Deus, logo, essa prática era proibida pelos dogmas cristãos (FERNANDES, 2013; SANTOS, 2019).

No segundo período, a segregação, surgem as primeiras iniciativas de proteção as pessoas com deficiência. Segundo Fernandes (2013), diante da crença de que o ato de caridade levaria a salvação, começam a ser criados, em meados do século XVI, asilos e abrigos, onde as pessoas com deficiências passaram a ser colocadas nestes locais sendo segregadas, isoladas. Somente nos séculos XVIII e XIX surgem os primeiros locais específicos para educação de pessoas com deficiências onde aprendiam a ler, a escrever e a fazer cálculos. No século XX, na década de 1960, inicia-se nos países nórdicos os primeiros movimentos a favor da integração, realizados por pais, amigos e familiares de pessoas com deficiência, tendo como objetivo conquistar o direito de frequentarem as escolas comuns. Esse movimento não ficou restrito a Dinamarca, a Islândia e a Suécia, espalhando-se pelo mundo.

Diante desse cenário de lutas em defesa do direito das pessoas com deficiência terem

acesso à educação, ao lazer, à saúde e ao esporte tem-se o terceiro período, a integração. Esse foi um momento em que os estudantes com deficiência passaram a frequentar as escolas regulares, porém havia uma seleção prévia dos que teriam condições de frequentá-la, devendo o estudante se adaptará escola e as suas exigências. Contudo, a classe regular não era a única possibilidade ofertada aos estudantes que também poderiam estudar em classes especiais localizadas nas escolas regulares, em escolas especiais, no ensino domiciliar, entre outros (MANTOAN, 2003). Nesse período se buscava a normalização das pessoas com deficiências, tentando superar as suas limitações físicas por meio de exercícios e treinamento, assim, o foco da educação especial estava na deficiência deixando para segundo plano os processos pedagógicos (FERNANDES, 2013).

A partir da década de 1990, ou seja, duas décadas após o surgimento dos primeiros movimentos a favor da integração, que questionavam as práticas sociais e escolares de segregação, novos questionamentos começam a surgir agora sobre as práticas da integração, dando início assim ao quarto período, a inclusão (MANTOAN, 2003). Esse é um movimento mundial que reivindica o direto de todos os estudantes, sem exceção, estarem juntos em uma mesma sala de aula do ensino regular, sem nenhum tipo de discriminação, tendo a igualdade e a diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008). Assim sendo, na perspectiva de educação inclusiva as escolas "[...] atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns estudantes, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar [...]" (MANTOAN, 2003, p. 16).

O período da inclusão se estende até os dias atuais, mas quando se iniciou o atendimento escolar especial as pessoas com deficiência no Brasil? O início foi em 1854 com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e em 1857 foi fundado o Imperial Institutos de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No entanto, a assistência as pessoas com DI aconteceu apenas no ano de 1874, pelo Hospital Juliano Moreira, em Salvador, porém não é possível caracterizar o atendimento realizado como educacional, pois existem poucas informações (MAZZOTTA, 2011).

Segundo Mazzotta (2011), na primeira metade do século XX existiam sessenta e cinco estabelecimentos que prestavam atendimento educacional as pessoas com deficiências, havendo entre esses, estabelecimentos de ensino regular e instituições especializadas. Entre os estabelecimentos e instituições que atendiam estudantes com DI estão: o Colégio Santos Anjos em Santa Catarina (1909), o Grupo Escolar Paula Soares no Rio Grande do Sul (1927), o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul (1926), a Escola Estadual do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1935), a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz no estado de São Paulo (1936), a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (1948), responsável pela instalação das primeiras Oficinas Pedagógicas para DI, a Escola Especial Ulisses Pernambucano em Pernambuco (1941), o Grupo Escolar Miss Browne e o Grupo Escolar Visconde de Itaúna no estado de São Paulo (1950).

No ano de 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), na cidade do Rio de Janeiro, sendo posteriormente fundadas outras Apaes como a de São Paulo 1961, que em 1981 obteve autorização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para funcionar como Escola de Educação Especial da Apae de São Paulo (MAZZOTTA, 2011). Atualmente, há mais de duas mil Apaes em todos os estados brasileiros, atendendo diariamente mais de 250 mil estudantes com deficiências intelectual e múltipla (SANTOS, 2019).

Ainda na década de 1950, o governo federal assume explicitamente o atendimento educacional as pessoas com deficiência por meio de campanhas específicas, iniciada em 1957. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) que só foi instituída em 1960, por meio do Decreto n.º 48.961, de 23 de setembro, por influência dos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi[1] e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2011).

A Cademe teve como finalidade promover a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças com DI. Entre as ações a serem desenvolvidas pela campanha estavam: o incentivo a formação de professores

[1]A Sociedade Pestalozzi de São Paulo foi a instituição responsável pelo primeiro curso de formação de professores especializados no ensino de estudantes com DI, sendo realizado anualmente até 1959. Nessa instituição existia a oficina pedagógica nas áreas de marcenaria, cerâmica e trabalhos manuais (MAZZOTTA, 2011).

especializados, a criação de classes especiais, a promoção e o auxílio à integração dos estudantes com DI aos meios educacionais comuns (BRASIL, 1960).

Já ano de 1961 é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro, contemplando o atendimento educacional às pessoas com deficiências, o direito a educação e definindo que deveria ocorrer no que for possível dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961). Logo, a Cademe foi extinta com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

A criação do CENESP ocorreu por meio do Decreto n.º 72.425, de 3 de julho 1973, com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais (termo utilizado no decreto), propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial da pré-escola ao ensino superior, proporcionando oportunidades de educação, com vistas a participação progressiva destes na comunidade (BRASIL, 1973). No ano de 1986, a CENESP foi transformada na Secretaria de Educação Especial (MAZZOTTA, 2011).

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal estabelecendo que a educação é um direito de todos, assegurando o direito a igualdade de acesso e permanência na escola, e garantindo o direito da pessoa com deficiência ao atendimento educacional especializado, o qual deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A partir da Carta Constitucional, leis e resoluções foram criadas assegurando as pessoas com deficiências o direito ao acesso e permanência na escola. A Lei n.º 7.853/89 define em seu art. 8º que constitui crime recusar ou suspender a matrícula de estudantes em razão de sua deficiência, punível com reclusão de dois a cinco anos e multa (BRASIL, 1989).

Na década de 1990 ocorreram duas conferências, que resultaram em dois documentos que passaram a influenciar a formulação de políticas públicas da educação inclusiva. A primeira foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, em 1990), onde foi elaborado o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e a segunda foi a Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca/Espanha, em 1994), onde foi elaborado a Declaração de Salamanca. Observando os dispostos nos dois documentos leis, decretos e diretrizes nacionais foram elaboradas possibilitando a implementação de ações na área educacional. Ao ser signatário da Declaração de Salamanca o Brasil se comprometeu em realizar transformações dos sistemas de educação os tornando inclusivos (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014).

Para Lima (2006, p. 28), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi além do acesso das pessoas à educação: “Preocupa-se também com ‘o que’, esse sujeito de direito irá aprender, e se ele irá aprender de fato. Preocupa-se não apenas com quem irá receber educação, com o acesso universal e equitativo, mas também com o tratamento equitativo. Preocupa-se também com a satisfação das necessidades básicas de aprendizado”.

A Declaração de Salamanca não é apenas um texto de proteção do direito à educação e a satisfação das necessidades básicas de aprendizado das pessoas com deficiência. Essa declaração vai além, pois busca a integração e a inclusão social desses grupos, o reconhecimento do direito de serem educados no sistema regular de ensino (LIMA, 2006). Ainda no ano de 1994 foi publicado no Brasil a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional, assim, teriam o acesso às classes comuns do ensino regular somente os estudantes que tivessem condições de acompanhar e desenvolver as atividades programadas por este ensino (BRASIL, 2008).

Observando as diretrizes da Conferência de Jomtien e a Declaração de Salamanca, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394, foi publicada em 1996 e dedica o Capítulo V à Educação Especial que define como uma modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo destinada aos EPAEE. Essa lei prevê entre outros, o serviço de apoio especializado para o atendimento das especificidades desses estudantes, e define que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Em 2001, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que define em seu art. 2º que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais

especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001, p. 1).

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi publicada em 2008 e tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos EPAEEs. A política traz informações sobre a educação especial, que é uma modalidade de ensino que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, atuando de forma articulada com o ensino comum (BRASIL, 2008, p. 16). O AEE:

> [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146, foi sancionada em 2015 reafirmando o direito à educação da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo, que vise alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades, observando as suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Todas as pessoas, independente de apresentarem alguma deficiência ou não, têm o direito de frequentar a rede regular de ensino, constituindo crime o não respeito a este direito. Com todas estas conquistas é possível observar um número crescente de estudantes com DI na escola regular. Porém, é necessário que os professores compreendam as especificidades de seus estudantes, para que possam proporcionar uma educação de qualidade, desenvolvendo uma prática pedagógica adequada, visando alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e sua formação integral.

Deficiência Intelectual(DI)

Ao longo da história inúmeros termos foram sendo utilizados para nomear a DI, por exemplo, idiotia, debilidade mental, infradotação, imbecilidade, retardo mental, *déficit* intelectual/cognitivo e deficiência mental, porém, atualmente, o termo utilizado é deficiência intelectual (PLETSCH, 2009). Segundo Sassaki (2005) esta expressão foi utilizada pela primeira vez em 1995 no simpósio "Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro", realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York. Para o autor, a atual nomenclatura é a mais apropriada por se referir ao funcionamento do intelecto e não da mente como um todo, e por contribuir para que não ocorra mais confusão entre os termos deficiência mental e doença metal, algo que foi observado durante séculos.

A DI é um transtorno do neurodesenvolvimento, manifestando-se em geral antes da criança iniciar suas atividades escolares. A pessoa com DI apresenta *déficits* nas funções intelectuais e adaptativas, ou seja, tem dificuldades no raciocínio, no pensamento abstrato, na aprendizagem acadêmica, na resolução de problemas, no juízo, no planejamento, na aprendizagem por experiência e em relação a independência pessoal e responsabilidade social, afetando, na maioria das vezes, a vida independente, a comunicação e a participação social. É classificada segundo a gravidade em quatro níveis: leve, moderada, grave e profunda (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) aponta que para haver o diagnóstico de DI, três critérios devem ser preenchidos, assim, o paciente avaliado deve apresentar *déficits* em funções intelectuais, adaptativas com início durante o período do desenvolvimento que compreende a infância e adolescência (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde, conhecida como Classificação Internacional de Doenças (CID 10), traz a amplitude aproximada do Quociente

de Inteligência (QI) para cada nível de gravidade, porém, o DSM 5 orienta que a definição do nível de gravidade da pessoa avaliada não deve ser definida com base em escores de QI, e sim com base no funcionamento adaptativo pois, é esse que determina o nível de apoio necessário. Segundo o manual, os escores de QI podem ser insuficientes para a avaliação do raciocínio em situações da vida real e do domínio de tarefas práticas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Assim sendo, o QI é um dos dados a ser levantado durante a avaliação da função intelectual e auxilia no fechamento do diagnóstico, porém é necessário o julgamento clínico para a interpretação dos testes de QI, conforme exemplifica o DSM 5, uma pessoa pode ter um escore de QI acima de 70, que não se enquadraria como deficiência intelectual leve, e apresentar problemas de comportamento adaptativo tão graves que seria comparável a um escore de QI mais baixo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Vejamos no Quadro 1, uma breve explicação sobre a amplitude de QI para cada nível de gravidade.

Quadro 1. Amplitude aproximada do Quociente de Inteligência (QI) para cada nível de gravidade

Retardo mental leve	QI entre 50 e 69	• Dificuldades de aprender habilidade que envolvam leitura, escrita, matemática, pensamento abstrato, tempo e dinheiro.
Retardo mental moderado	QI entre 35 e 49	• Desenvolvimento lento da linguagem e habilidades pré-acadêmicas. • Lento progresso na leitura, escrita, matemática, tempo e dinheiro.
Retardo mental grave	QI entre 20 e 34	• Pouca compreensão da linguagem escrita, conceito de números, quantidade, tempo e dinheiro.
Retardo mental profundo	QI abaixo de 20	• Pode adquirir habilidades como classificar e combinar, se associadas as características físicas.

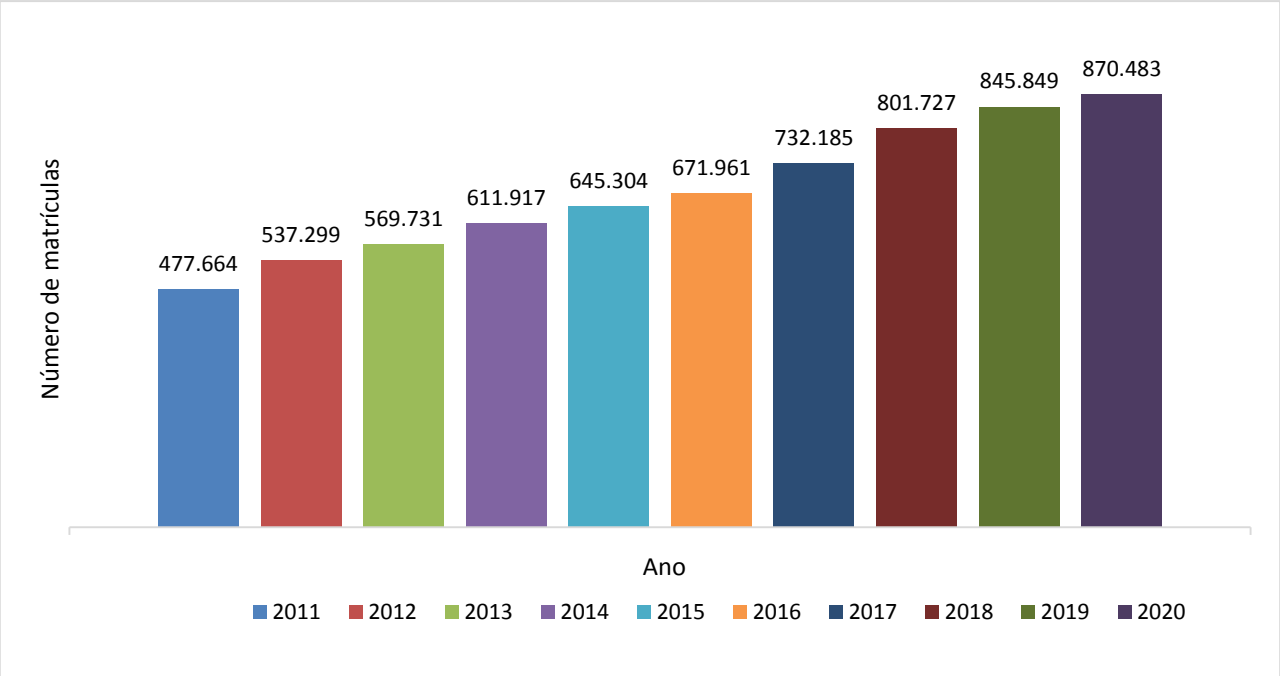
Fonte: Organização Mundial da Saúde (2016); American Psychiatric Association (2014).

As pessoas com DI profundo e grave dependem de outras pessoas ao longo de suas vidas devido às limitações na mobilidade, na comunicação e na higiene corporal. No entanto, o DI grave chega a fase pré-escolar e consegue realizar tarefas simples sob supervisão constante de outra pessoa. Já o DI moderado com recursos e estratégias diferenciadas pode se apropriar da leitura e da escrita e exercer uma atividade profissional que seja supervisionada. Logo, o DI leve, geralmente, é identificado na idade escolar, onde a criança mostra maior dificuldade de aprendizagem (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2016).

Nesse sentido é realizado no Brasil o Censo Escolar, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que traz os dados divulgados nas sinopses estatísticas (dados extraídos das Sinopses de 2011-2020) que nos ajudam a compreender o número de estudantes com DI matriculados na educação básica. Os dados da educação especial mostram o número de estudantes matriculados com deficiências física, intelectual e sensorial (deficiências auditivas e visuais), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, e abrangem a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, curso técnico concomitante, curso técnico subsequente e curso de formação inicial e continuada concomitante em nível fundamental e médio.

No Gráfico 1 é possível observar que o número de matrículas de estudantes com DI vem crescendo a cada ano e seu crescimento nos últimos 10 anos foi de 82%. Os dados do INEP também apontam que o maior número de matrículas ao longo dos anos em comparação aos outros estudantes matriculados na Educação Especial foi de DI (INEP, 2020).

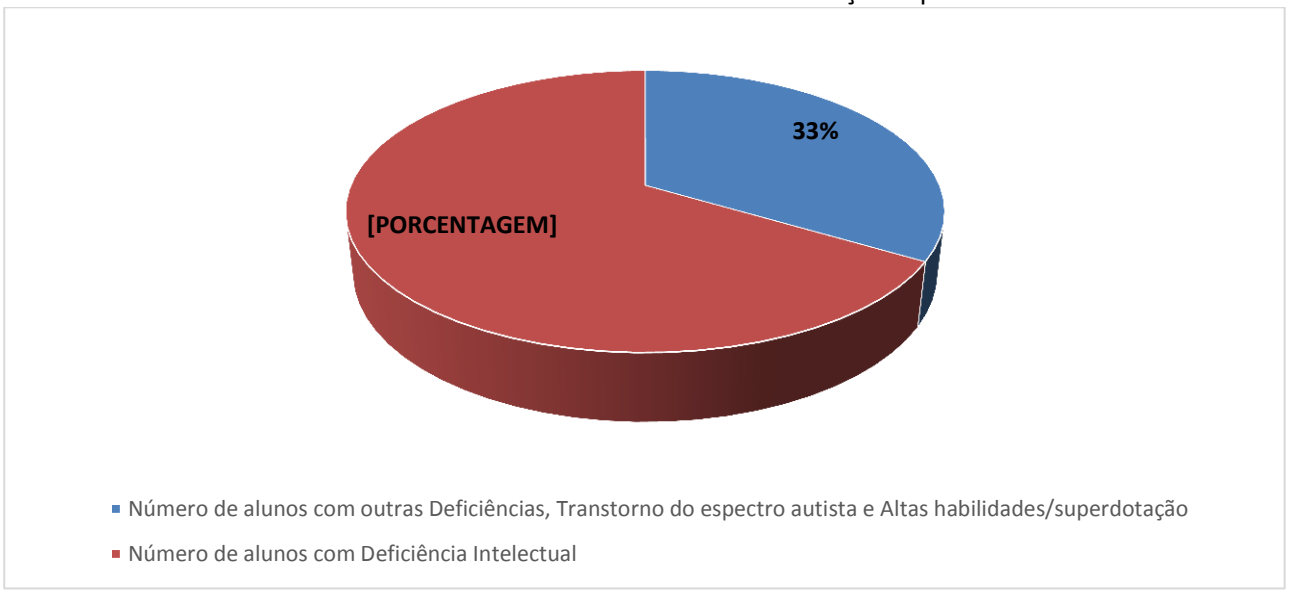
Gráfico 1. Número de estudantes com DI na Educação Básica



Fonte: INEP (2020).

No Gráfico 2, vemos que no ano de 2020, o número de estudantes, especificamente com diagnóstico de DI matriculados na educação especial foi de aproximadamente 67%, enquanto que as outras deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação apresentaram a metade da porcentagem (INEP, 2020).

Gráfico 2. Número de estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Especial em 2020



Fonte: INEP (2020).

Com base nesses dados, compreendemos que é importante que os professores tenham consciência dos *déficits* que os estudantes com DI apresentam, pois a partir disso, o professor faz o seu planejamento de aula implantando estratégias, recursos e metodologias diferenciadas e adequadas as suas necessidades e para a compreensão do tempo que o estudante necessita para que a aprendizagem seja possível.

Os estudantes com DI leve apresentam dificuldades na aprendizagem da escrita, da leitura, da matemática, na compreensão do tempo, do dinheiro e no pensamento abstrato. Os estudantes com DI moderada apresentam um lento progresso na leitura, escrita, matemática, na compreensão do tempo e do dinheiro. Os estudantes com DI grave geralmente têm pouca compreensão da linguagem escrita, do conceito de número, tempo e dinheiro. E na DI profunda, os estudantes podem desenvolver habilidades visuoespaciais que envolvem a ativação, retenção e/ou manipulação de representações mentais, baseadas em características físicas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Cada estudante é único e requer um olhar atento às suas necessidades, dificuldades e potencialidades. Diante das especificidades apresentadas pelos estudantes com DI como dificuldade de aprendizagem, lento progresso da escrita e da leitura, pouca compreensão da linguagem escrita e dificuldade relacionada ao pensamento abstrato, é importante que os professores conheçam quais métodos e ou teoria estão à sua disposição para auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita e na concretização da inclusão. Ao estudar a história da alfabetização no Brasil é possível identificar os métodos e abordagem existentes.

A Alfabetização no Brasil

Ao abordar a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual se faz necessário discorrer mesmo que de maneira breve e sucinta o percurso da alfabetização no Brasil, tendo como objetivo contribuir para a análise e alcance da meta proposta pela pesquisa. No presente estudo, a alfabetização é entendida como define Mortatti (2019, p. 49) "[...] como o processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita".

No Brasil até o fim do período imperial, a aprendizagem da leitura e da escrita era restrita a poucas pessoas, ocorrendo no lar ou nas poucas escolas que existiam por meio das aulas régias. Com a Proclamação da República, no final do século XIX, a educação ganha destaque, e a leitura e a escrita passam a ser objeto de ensino nas escolas, ocorrendo de forma intencional e organizada, iniciando um processo sistemático de escolarização das práticas deste ensino (MORTATTI, 2019).

As cartilhas produzidas no Brasil, no final do século XIX, utilizavam o método sintético também chamando de marcha sintética, que partem da parte para o todo, ou seja, de unidades menores para maiores, assim, o processo tem início com o nome das letras, o som das letras, ou ensino das sílabas, dependendo do método utilizado, para chegar a palavras, frases e textos, sempre com um grau de dificuldade crescente. Os métodos sintéticos são: alfabético ou da soletração, o fônico e o silábico ou da silabação (MORTATTI, 2019).

No método da soletração ou alfabético, o ensino parte do nome das letras ocorrendo:

> a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala (FRADE, 2007, p.22-23).

No método fônico são trabalhadas as correspondências grafofonêmicas (letras e sons) e o desenvolvimento das habilidades metafonológicas que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica, que é a capacidade de manipular e refletir sobre os sons da palavra falada, desenvolvendo a capacidade de segmentar os sons de uma palavra, bem como juntar os sons formando palavras, porém a habilidade metafonológica só passou a ser desenvolvida a partir do século XX (SEBRA; DIAS, 2011).

Segundo Frade (2007), o processo de alfabetização utilizando o método fônico tem como objetivo principal a ênfase nas relações do som com a letra. Nesse método, inicialmente, ensina-se a forma e o som das vogais e, posteriormente, das consoantes, em grau de dificuldade crescente. Assim, o estudante será estimulado a juntar um fonema com outro compreendendo que desta forma é possível formar sílabas e palavras.

Ainda no final do século XIX começa a ser divulgado a partir de São Paulo para outros

estados o método analítico para o ensino da leitura, também chamado de marcha analítica, e já no início do século XX esse passa a ser utilizado em cartilhas. Neste método, o processo de ensino da leitura se inicia do todo para as partes, ou seja, a partir da palavra, sentença e historieta, dependendo do método utilizado. Os métodos que utilizam a marcha analítica são: da palavração, da sentenciação e da historieta (MORTATTI, 2019).

Na primeira década do século XX, o método analítico passa ser obrigatório nas escolas primárias do estado de São Paulo, permanecendo assim até a Reforma Sampaio Dória, em 1920, no qual os professores passaram a ter autonomia didática na execução de seus trabalhos, podendo assim escolher o método de ensino e o livro didático. Sampaio Dória aceitava o método analítico, porém, não concordava com a obrigatoriedade deste pois, para ele, o professor que estivesse mal preparado para utilizar o método ou fosse contrário estaria levando este a ruína (MORTATTI, 2021).

Nas décadas seguintes a 1920 começam a ser utilizados os métodos mistos ou eclético que concilia o método sintético e analítico (MORTATTI, 2019). Como exemplo de cartilha com o método misto está a "Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente", de Manoel Bergström Lourenço Filho, lançada em 1928. Nesse método, o ensino podia ser realizado tanto por meio do método sintético utilizando a silabação, como do método analítico utilizando a palavração (MORTATTI, 2021).

No ano de 1934, Lourenço Filho lança o livro "Testes ABC - para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita", resultante de uma pesquisa experimental que desenvolveu em conjunto com outros professores, aplicada aos estudantes que cursavam o 1º grau. Com o teste foi possível medir o nível de maturidade necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita. Diante desta descoberta, o fracasso escolar de estudantes do 1º grau deixa de ser atribuído ao interesse e ao QI e passa a ser visto como um problema decorrente dos diferentes níveis de maturidade presentes em uma mesma sala de aula, ou seja, a existência de uma sala heterogênea impossibilitava a realização de um trabalho adequado. Assim, com os testes é possível formar salas mais homogêneas (MORTATTI, 2021).

Nos Testes ABC são avaliadas a coordenação visual-motora e auditivo-motora; a memorização visual e auditiva; a compreensão geral e o vocabulário; o índice de fatigabilidade, ou seja, de cansaço durante a escrita; a resistência a ecolalia, que é a dificuldade que a criança apresenta de repetir uma palavra que tenha ouvido; a atenção dirigida; a resistência a inversão na cópia de figuras e a capacidade de prolação, que é a capacidade que a criança apresenta de pronunciar corretamente as palavras (MORTATTI, 2021; SOARES, 2016).

Entre as 10 cartilhas mais utilizadas em meados de 1960 estão a "Cartilha Sodré" e a "Cartilha Caminho Suave". A Cartilha Sodré foi escrita por Benedicta Stahl Sodré, publicada em 1940, e é baseada na silabação, porém, apresenta um processo diferenciado, resultante da experiência da autora e de seu esposo Abel Sodré no processo de alfabetização (MORTATTI, 2021), o método é dividido em seis partes. O ensino tem início com as sílabas formadas com a vogal "a", e ao término deste conteúdo o estudante recebe a cartilha que neste primeiro momento possui sílabas e palavras formadas apenas com a vogal "a", e frases constituídas na sua maioria com esta vogal. Continuando são ensinadas as sílabas com as vogais o, e, i, u separadamente, depois os ditongos, a função das letras s, r, m, n, l no fim das sílabas, a função das letras r, l, no meio das sílabas, como por exemplo clara, grama. Por fim na sexta parte são trabalhados os ditongos nasalados, por exemplo, não, pão (SODRÉ, 1947).

A cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, foi publicada em 1948 e fez parte do Programa Nacional do Livro Didático, sendo distribuída para as escolas públicas. A cartilha traz o método analítico-sintético, e se utiliza do processo de "Alfabetização pela Imagem", que tem como objetivo despertar o interesse, auxiliar na análise e na memória. Nesse processo se relaciona a sílaba inicial de cada palavra com um desenho, permitindo assim que o estudante associe o sinal gráfico à imagem. A cada lição se inicia o ensino pela palavração, utilizando também a silabação e a soletração, trabalhando primeiramente as sílabas canônicas e depois as sílabas não canônicas, com ensino simultâneo da leitura e da escrita (MORTATTI, 2021). Segundo Lima (1954 *apud* MORTATTI, 2021) seu processo permite que estudantes com deficiência intelectual consigam memorizar as sílabas com relativa rapidez.

A partir do início de 1980 se inicia no Brasil o pensamento construtivista com base nas pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores sobre a Psicogênese da língua escrita. Nesse momento, o foco passa a ser o processo de aprendizagem da criança (MORTATTI, 2019). O estudante passa a ser considerado como um sujeito ativo, cognoscente, que participa ativamente do processo de alfabetização, construindo o conhecimento (MORTATTI, 2021).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky descreveram que durante o processo de construção e de aquisição da escrita, a criança passa por cinco níveis ordenados e progressivos. Os níveis 1 e 2 são o pré-silábico, em que a criança no processo de construção do conhecimento, faz uso inicialmente de linhas curvas, linhas onduladas, curvas fechas ou semifechadas para escrever, sendo apenas a autora da escrita capaz de interpretar o que desejou comunicar. A criança entende que o tamanho da escrita deve ser proporcional ao tamanho ou idade do objeto que deseja comunicar, assim, a palavra "papai" deve ser maior que o nome completo da criança. Progredindo no processo de construção e aquisição da escrita, o grafismo se torna mais próximo das letras, e a criança estabelece que é necessária uma quantidade mínima de grafismo para que se possa escrever, devendo este nunca ser inferior a três, e que deve haver uma ordem diferente para que se possa escrever outras palavras, assim diante do uso de formas gráficas limitadas a criança começa a fazer combinações. No final deste nível, a criança já utiliza letras para escrever, porém sem nenhuma correspondência com as sílabas ou sons (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O nível 3 é o silábico, a criança compreende que a escrita representa partes sonoras da fala. Inicialmente, passa a utilizar uma letra para cada sílaba, porém sem que haja correspondência sonora e posteriormente a letra utilizada passa a ter correspondência sonora (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). No nível 4, silábico-alfabético, a criança compreende que não basta uma única letra por sílaba (FERREIRO, 2011). E progredindo atinge o quinto e último nível, denominado alfabético, sendo capaz de utilizar uma letra para cada fonema, compreendendo assim o sistema de escrita. Neste momento, ainda são encontradas dificuldades, porém relacionadas as questões ortográficas da língua, como letras que possuem mais de um valor sonoro, como por exemplo as letras S e X (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para Mendonça e Mendonça (2009), o construtivismo e a Psicogênese da língua escrita não são métodos, pois para os autores, essa informação foi interpretada de forma equivocada por alguns profissionais da educação causando consequências e uma compreensão errada desta. Entre os equívocos e as consequências estão:

- confusão entre alfabetização e letramento;
- preconceito contra a sílaba, sendo proibido o ensino da composição das sílabas e das famílias silábicas;
- entendimento de que os estudantes são capazes de aprender a escrever apenas observando o professor escrevendo, assim foram desenvolvidas atividades de reescrita de textos na lousa;
- compreensão de que não é necessário que o professor ensine, pois o estudante é capaz de aprender sozinho;
- entendimento de que estudante não deve ser corrigido;
- construção do conhecimento é feito pelo estudante, assim o professor não pode intervir.

Para os autores é possível utilizar um método de ensino, um ensino sistematizado que possibilite o estudante ser ativo, participar da construção do conhecimento como propõe a teoria construtivista (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009). Além dos métodos de alfabetização contido nas cartilhas já descritos anteriormente, outros métodos foram sendo desenvolvidos ao logo dos anos, como o Método Sociolinguístico, o Fonovisuoarticulatório e o Abacada.

O Método Sociolinguístico foi desenvolvido por Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Correia Mendonça e é fundamentado no

Método Paulo Freire de alfabetização e na Psicogênese da língua escrita. Além da presença dos passos do Método Paulo Freire e de atividades didáticas baseadas nos níveis de escrita pré-silábico, silábico e alfabético, o método introduz textos reais, com gêneros diversificados permitindo o letramento. Segundo Mendonça (2011, p. 121), o método é:

> É 'Sócio', porque desenvolve efetivamente o diálogo no contexto social de sala de aula, e é 'Linguístico' por trabalhar o que é específico da língua: a codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, texto, contexto, e desenvolver as habilidades para ler e escrever como: a direção da leitura, o uso dos instrumentos de escrita, organização espacial do texto, suportes de texto etc.

Nesse método, o ensino parte de uma palavra geradora (PG), e possui quatro passos (MENDONÇA, 2011):

1. Codificação da PG, nesse primeiro momento, o estudante utilizará os códigos que já domina como desenho, oralidade, entre outros, para expressar qual é o seu conhecimento, as suas experiências, a sua realidade sobre a PG;
2. Descodificação da PG, nesse segundo momento é realizada a releitura da realidade e atividades didáticas do nível pré-silábico no qual os estudantes localizam a PG, as suas letras iniciais, mediais ou finais em diferentes gêneros textuais, ou seja, atividades de reconhecimento e nome das letras;
3. Análise e a síntese da PG, é o terceiro momento. Na análise é apresentada a ficha da descoberta, que contém as famílias silábicas da PG apresentadas em ordem diferente das contidas nas cartilhas (a, e, i, o, u) permitindo que o estudante decifre os sinais gráficos para ler e os relacione ao seu valor sonoro e não simplesmente memorize a ordem; na síntese são formadas palavras com as sílabas da PG, e para finalizar esse passo são realizadas atividades didáticas do nível silábico, por exemplo, a localização das silabas de uma palavra;
4. Fixação da leitura e da escrita, é o quarto momento, sendo realizadas atividades didáticas do nível alfabético, como atividades de leitura e interpretação de textos, ditado, escrita de palavras e frases.

O Método Fonovisuoarticulatório, também denominado Método das Boquinhas, foi desenvolvido por Renata Savastano Ribeiro Jardini. É um método que foca como porta de entrada nos aspectos linguísticos da alfabetização e é multissensorial, pois utiliza no processo de conversão da letra em som (decodificação) e som em letra (codificação) as estratégias fonológicas, visuais e sinestésicas, sendo esta última escrita inicialmente com "S" pois está relacionada a sensação, ao sentir (JARDINI, 2017).

Para Jardini (2017), assim, além da audição e visão, é trabalhado o gesto articulatório produzido durante emissão de um fonema contido em uma palavra, possibilitando que o fonema deixe de ser abstrato e se torne concreto. Sua metodologia possibilita o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, que são viabilizadas pela consciência fonoarticulatória, ou seja, pela articulação da boca durante a pronúncia do som.

Ao abordarmos o termo multissensorial, é importante compreendermos que os métodos de alfabetização podem ser divididos quanto ao tipo de estimulação utilizado durante o processo de aplicação da metodologia. Segundo Seabra e

Dias (2011), quanto a esse aspecto, os métodos podem ser divididos em tradicional e multissensorial. No primeiro, o processo ocorre utilizando principalmente a visão e a audição, e no segundo o processo ocorre utilizando além da audição e da visão outras modalidades sensoriais como a tátil, a cinestésica, e a fonoarticulatória.

Como o Método Fonovisuoarticulatório utiliza no processo de alfabetização o som, a articulação da boca (que pode ser sentida), o visual e a grafia, várias áreas do cérebro são estimuladas como o lobo temporal, pré-frontal e occipital, tornando o método além de multissensorial, neurofuncional (JARDINI, 2017).

O livro "Alfabetização com Boquinhas" é destinado ao Ensino Fundamental 1º ano, e tem como foco a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que se inicia pelas vogais, pois são facilmente articuladas, pronunciadas e seus nomes coincidem com os seus sons. O ensino do fonema, grafema e articulema (boquinha) devem ocorrer de maneira simultânea, com exercícios com graduação de complexidade crescente, permitindo a compreensão e assimilação do processo das vogais. O traçado dos grafemas se inicia pela letra maiúscula de forma e manuscrita minúscula (JARDINI, 2017).

Após o estudante compreender as vogais é iniciado o trabalho com as consoantes, que tem uma ordem de trabalho recomendada, tendo como fundamento um ensino e aprendizagem com grau de complexidade crescente, a posição articulatória das letras, e a intenção de evitar trocas fonêmicas. As primeiras consoantes a serem trabalhadas são as L, P, V, T, formando apenas sílabas canônicas (sílabas formadas por uma consoante e uma vogal). O trabalho prossegue com as consoantes M, F, B, N D, com ensino das letras de imprensa e maiúscula manuscrita. E assim, a autora vai propondo uma sequência de apresentação das consoantes até que sejam todas trabalhadas (JARDINI, 2017).

O método Abacada tem como base os métodos Fônico e Sodré, e foi desenvolvido por Claudia Mara da Silva, professora que atuou por trinta e dois anos na Educação Especial, com foco nos estudantes do DI e dificuldade de aprendizagem. Nesse método é dado ênfase ao som da sílaba inicial e se desenvolve de forma sistemática e com dificuldades crescentes. O trabalho se inicia com as sílabas formadas pela vogal "a" e posteriormente palavras, frase e textos compostos por esta vogal. Finalizado o trabalho com as sílabas compostas pela vogal "a", são trabalhadas as sílabas formadas pelas vogais o, u, i, e (SILVA, 2016).

Segundo Silva (2016), o estudante com DI pode não alcançar um nível elevado de letramento, porém, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita ele será capaz de deixar um bilhete que tenha sentido, e consiga se comunicar, mesmo que este contenha erros ortográficos, favorecendo assim a sua autonomia e independência.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O método adotado nesta pesquisa é a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.43) "[...] trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto".

Em um primeiro momento foi realizado um levantamento das produções relacionadas a inclusão, a alfabetização de estudantes com DI procedendo a leitura e do fichamento dos materiais com a intenção de responder ao objetivo central da presente pesquisa. Para a coleta de dados foi consultado o Portal de Periódico CAPES, a base de dados BDTD, Scielo e Google Acadêmico, utilizando os descritores "deficiência Intelectual", "alfabetização", "metodo", "método fônico", "método silábico", "método sóciolinguístico", "método fonovísuoarticulatório" e "construtivismo".

O processo de refinamento se deu primeiro pela leitura do título do trabalho, seguido da leitura do resumo bem como os objetivos da pesquisa, metodologia utilizada e os resultados obtidos. A primeira busca foi realizada no Portal de Periódico CAPES, delimitando o período de 2011 a 2021, porém, como não foi possível localizar pesquisas que abordassem o tema pesquisado, optamos por ampliar as buscas, deixando aberto o período de publicação. Essa mesma estratégia de não delimitação do ano foi aplicada às outras bases consultadas. Durante as buscas foi possível observar que a base de dados Google Acadêmico permitiu apenas a consulta de mil artigos por descritores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentaremos a quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o assunto relacionado ao tema da pesquisa, no qual por meio dos descritores encontramos trabalhos com

relevância científica das plataformas BTDT, CAPES, Scielo e GA.

Quadro 2. Quantitativo de produções encontradas de acordo com os descritores

Descritores	BTDT	Capes	Scielo	GA
Alfabetização; Deficiência Intelectual; Método	17	43	0	7.320
Alfabetização; Deficiência Intelectual	36	56	3	8.350
Deficiência Intelectual; Método Fônico	1	1	0	228
Deficiência Intelectual; Método Silábico	0	1	0	56
Deficiência Intelectual; Método Sociolinguístico	0	1	0	11
Deficiência Intelectual; Método Fonovisuoarticulatório	0	1	0	10
Deficiência Intelectual; Construtivismo	2	39	0	2.130
Total	**56**	**142**	**3**	**18.105**

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As pesquisas reunidas nesse artigo foram desenvolvidas por docentes e uma estudante do curso de Pedagogia, durante o período mínimo de um ano letivo. As pesquisas analisadas descrevem o desenvolvimento de estratégias e a aplicação de três métodos de leitura e escrita: o Fonovisuoarticulatório, o Abacada e o Fônico. As intervenções foram vivenciadas em escolas de educação especial, na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais.

Quadro 3. Resultados das buscas (2011-2021)

Autores/Ano	Título	Tipo de Documento	Plataforma
LISBANHO (2011)	Alfabetização e Letramento da criança com Deficiência Intelectual: além da socialização	Monografia	Google Acadêmico
ANGÉLICO; SOUZA; HENRIQUE (2015)	Processo ou retrocesso: uma reflexão sobre o construtivismo e o método fônico nos distúrbios de aprendizagem	Revista SER- Saber, Educação e Reflexão	Google Acadêmico
SILVA (2016)	Alfabetização e Deficiência Intelectual: uma estratégia diferenciada	Secretaria de Estado da Educação. Semana Pedagógica, 2º semestre	Dia a Dia Educação – Gestão Escolar
FONSECA; JARDINI; PAULA (2018)	Resultados na aprendizagem de uma escola especial do Paraná com metodologia fonovisuoarticulatória	Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia	Google Acadêmico
JOFRE *et al.* (2020)	Perspectiva docente sobre a utilização do método Abacada para a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual	Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas	Google Acadêmico
OLIVEIRA (2021)	Protagonista e a coadjuvante na alfabetização de uma criança com paralisia cerebral	E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O uso do Método Fonovisuoarticulatório com estudantes com DI foi relatado na pesquisa de Fonseca, Jardini e Paula (2018), realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais Ana Paula Nunes, na cidade de Mangueirinha, no estado do Paraná. O estudo teve duração de seis anos, envolvendo 7 professoras e 46 estudantes todos com DI em grau leve ou moderado, divididos em dois grupos. Durante o processo foram realizadas três avaliações dos níveis de

escrita dos estudantes com base na Psicogênese da língua escrita, a primeira avaliação foi realizada antes da aplicação do método, a segunda quatro anos após o início do método e a terceira seis anos após.

As atividades utilizadas seguiram a metodologia boquinhas, porém foram realizadas adaptações de acordo com o nível e necessidades de cada turma. Para a pesquisa, os estudantes foram divididos em dois grupos. O grupo 1 foi composto por 13 estudantes com deficiência intelectual leve, e todos no início da aplicação do método se encontravam no nível pré-silábico. Ao final da aplicação 6 eram alfabéticos, 5 silábico-alfabético e 2 silábico. O grupo 2 foi composto por 33 estudantes com DI moderada, sendo identificado no início da aplicação do método 21 no nível garatuja e 12 no nível pré-silábico. Ao final da aplicação 4 eram alfabéticos, 5 silábico-alfabético, 7 silábico, 13 pré-silábico e 4 permaneceram na garatuja. (FONSECA; JARDINI; PAULA, 2018).

Nessa pesquisa foi possível observar que a maioria dos estudantes com DI que participaram do estudo obtiveram avanços no nível de escrita, contribuindo assim, para aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com DI, porém as autoras relatam a importância da colaboração da equipe gestora e dos professores que acreditaram nas potencialidades dos estudantes e contribuíram para o resultado alcançado (FONSECA; JARDINI; PAULA, 2018).

A experiência com o método Abacada foi relatada por Silva (2016), por meio do trabalho desenvolvido pela professora Celita Maria Garcez, em uma escola especial municipal. O trabalho foi desenvolvido durante dois anos consecutivos, em uma turma formada por oito estudantes, com idade entre oito e doze anos, e conhecimento inicial de algumas letras do alfabeto. Com o trabalho os estudantes conseguiram ler, escrever e interpretar palavras e frases.

No desenvolvimento do trabalho, primeiro foi trabalhado as sílabas formadas apenas com a letra “a”, utilizando para este quadro de sílabas, alfabeto móvel, jogos com as sílabas, por exemplo, bingo e baralho. Quando todos os estudantes conseguiram ler e escrever sem apoio visual, passou para o ensino de palavras formadas com a vogal “a”, utilizando neste momento sílabas, alfabeto móvel, leitura, escrita, ditado, e para finalizar textos com a vogal “a”. Após este trabalho, foi realizado os mesmos passos com as vogais o, u, i, e (SILVA, 2016).

O método Abacada também foi estudado por Jofre *et al.* (2020), tendo como um dos objetivos identificar quais os resultados obtidos pelos estudantes com DI com o uso do presente método. A pesquisa foi realizada com quinze professores de uma escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial, localizada em uma cidade do norte do Paraná. Nesse estudo foi possível identificar que com o uso do método “[...] os estudantes conseguiram compreender melhor a escrita e leitura de palavras; a memorização das sílabas aliada à imagem simplificou a compreensão da formação das palavras; proporcionou uma evolução em boa parte dos estudantes que ainda não estavam alfabetizados” (JOFRE *et al.,* 2020, p. 171).

A fase inicial da aquisição da leitura e da escrita do estudante com DI também foi o foco da pesquisa de Lisbanho (2011), que foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental anos iniciais e finais, na cidade de Ipatinga, no estado Minas Gerais. A pesquisadora era professora regente da sala e a estudante que participou da pesquisa tinha idade de nove anos, ela entrou na escola com seis anos e no momento da pesquisa estava no segundo ano do ensino fundamental. Para a família apenas a socialização já era suficiente, pois acreditavam ser quase impossível o seu desenvolvimento cognitivo (LISBANHO, 2011).

No trabalho, a professora optou por ir além da socialização e favorecer a aquisição da leitura e da escrita. As atividades realizadas pela estudante eram diferentes do restante da turma que já estava alfabetizada, porém o contato com os demais estudantes era estimulado e uma das formas era por meio da organização da sala de aula, para isto essa era organizada em duplas, trios, círculos, semicírculos e outras organizações (LISBANHO, 2011).

O método utilizado foi o método Fônico, com uso de frases, pequenos textos e conteúdos significativos. Todo o processo foi planejado e sistematizado, apresentando a mesma sequência para todas as letras trabalhadas. Os recursos utilizados foram músicas, livros literários, dramatização de estorinhas, atividades de consciência fonológica, correspondência grafema e fonema, discriminação visual, motora e fonoarticulatória.

O ensino iniciou pelas vogais, sendo trabalhada uma de cada vez, com início na vogal

"a". Várias atividades foram realizadas com a finalidade de favorecer a aprendizagem, como apresentação da letra; trabalho com o som e articulação; localização da vogal trabalhada em frases e pequenos textos; dramatização e músicas com a vogal trabalhada, entre outras atividades; e no desenvolvimento da escrita, foram utilizadas várias estratégias como quadro negro, giz de cera, caneta perfuradora, movimento no ar e na carteira. Após a estudante dominar a vogal "a", foi trabalhado as vogais i, o, e, u, sendo escolhida esta sequência devido aos pontos articulatórios (LISBANHO, 2011).

O trabalho foi desenvolvido durante um ano letivo e ao término a estudante "[...] conseguiu aprender a escrita das vogais, das consoantes, identificar as vogais e seus fonemas de forma isolada e em contexto de leitura; associar as vogais a desenhos que começam com as mesmas letras; ler monossílabos construídos a partir da junção de suas vogais" (LISBANHO, 2011, p. 32). Diante das dificuldades apresentadas pela estudante, a autora relata a importância de trabalhar a abordagem fônica antes do período de alfabetização, e deixa sugestões para que o próximo professor possa dar andamento ao processo de alfabetização iniciado (LISBANHO, 2011).

Outra experiência que proporcionou a aquisição da leitura da escrita é descrita por Oliveira (2021), na qual a pesquisadora atuou como voluntária na alfabetização de uma estudante, que cursava o 4º ano do ensino fundamental inicial, ela tinha 11 anos, um diagnóstico de paralisia cerebral, dificuldade de aprendizagem, não correlação de sua idade mental e cronológica e dificuldade na fala. Diferente dos demais estudantes da sua sala, não se encontrava alfabetizada, estando no nível silábico.

Oliveira (2021) não seguiu nenhum método, partindo o ensino a partir dos interesses e facilidades apresentadas pela estudante. Utilizou o livro didático, jogos pedagógicos para a aprendizagem das letras e sílabas, como jogo da memória, bingo, caça palavras, rolo silábico, dominó e roleta de sílabas. Além desses também foi utilizado o site Escola Games, jogos de Língua Portuguesa em nível médio, trabalhando entre outros assuntos a separação de sílabas, singular, plural, letras e interpretação textual. Diariamente era realizada atividade de interpretação textual, com realização de perguntas orais e respostas escritas ou orais. Ao final do ano letivo a estudante conhecia todas as letras do alfabeto, escrevia frases e palavras, fazia interpretação e resumo de histórias contadas (OLIVEIRA, 2021).

Angélico, Souza e Henrique (2015) também vivenciaram uma experiência que favoreceu o avanço nos níveis de escrita dos estudantes com DI utilizando o método fônico. A pesquisa foi realizada em uma sala multifuncional de uma escola de ensino fundamental da rede municipal. Participaram cinco estudantes, sendo dois com DI. O estudante C tinha 12 anos e estava no 6º ano, o estudante D tinha 17 anos e estava no 7º ano, ambos foram avaliados no início da pesquisa e estavam no nível pré-silábico.

Inicialmente foi utilizado o Software Alfabetização Fônica computadorizada que trabalha a consciência fonológica e o alfabeto, abordando, por exemplo, as correspondências grafofonêmicas e o som das letras. Após este momento, foram realizadas atividades do livro Alfabetização Fônica: construindo competência de leitura e escrita, de Alessandra Gotuzo Seabra e Fernando Capovilla, realizando atividades para permitir ao estudante realizar a relação grafema e fonema para a leitura e a escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica com ênfase no fonema. O ensino foi desenvolvido com grau de dificuldades crescentes e apenas ocorria o avanço para outro conteúdo quando o estudante conseguia realizar a correspondência grafema e fonema. Após seis meses, os estudantes haviam avançado para o nível alfabético (ANGÉLICO; SOUZA; HENRIQUE, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa foi possível observar que todas as metodologias utilizadas favoreceram o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes com DI, incluindo aqueles estudantes que já permaneciam a alguns anos no processo de alfabetização sem apresentar avanços e desacreditados muitas vezes por professores e pela família. Apenas um pequeno número de estudantes permaneceu no mesmo nível de escrita que estavam no início das pesquisas.

No processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita foram utilizados diferentes métodos sendo o Fonovisuoarticulatório, o Abacada e o Fônico todos sintéticos, ou seja, partiram de unidades menores para maiores. Em todos os trabalhos houve o ensino da relação fonema e grafema e

de exploração do som do fonema, letra ou sílaba trabalhada, dependendo do método utilizado.

Nas experiências nas quais os professores utilizaram métodos, foi observado também um planejamento e preocupação na sequência das letras e/ou sílabas a serem apresentadas aos estudantes e o respeito ao tempo que estes necessitavam para a aprendizagem, assim o progresso para o ensino de uma nova unidade não seguia um cronograma rigidamente pré-estabelecido, este ocorria apenas após o estudante ter total domínio do conteúdo trabalhado.

Mesmo na pesquisa em que não houve descrição de um método específico foi possível observar o trabalho com o ensino das sílabas. Assim sendo, em nenhuma das experiências o ensino partiu do todo para as partes e sem realizar o ensino das relações grafofonêmicas.

Em todos os trabalhos foi possível observar o empenho dos envolvidos em proporcionar uma metodologia que favorecesse o alcance do objetivo proposto, que era a aquisição da leitura e da escrita, a realização da adequação de materiais as necessidades dos estudantes e a reavaliação do processo de ensino- aprendizagem. Os envolvidos nas pesquisas acreditaram que era possível que o estudante com DI pudesse ir além da socialização, não pararam em um laudo, em um diagnóstico, mas utilizaram este para compreender melhor o estudante buscar as melhores estratégias.

Como demonstrado na pesquisa o número de estudantes DI nas escolas brasileiras é cada dia maior, porém não bastam estarem matriculados e frequentando a escola, estes devem receber um ensino de qualidade, que favoreça não só seu desenvolvimento afetivo e social, mas também cognitivo, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvendo as máximas potencialidades. O presente estudo identificou um escasso número de pesquisas que relatam as experiências advindas da prática docente e que favoreceram o processo de alfabetização dos estudantes com DI. Assim é relevante o desenvolvimento de mais pesquisas nesta área, auxiliando assim os docentes no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com DI e contribuição para o processo de inclusão.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANGÉLICO, M. S.; SOUZA, T. M. G.; HENRIQUE, R. B. Processo ou retrocesso: uma reflexão sobre o construtivismo e o método fônico nos distúrbios de aprendizagem. **Revista SER- Saber, Educação e Reflexão**, v. 2, n. 2, p. 188-199, ago./dez. 2015. Disponível em: https://www.revistafaag.com.br/revistas/index.php/ser/article/view/42/16. Acesso em: 16. jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, DF: MEC, 1960. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília, DF: MEC, 1973. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de 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. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). Brasília, DF: República Federativa do Brasil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 mar. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. **Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155261?mode=full. Acesso em: 24 mar. 2021.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, M. H. S.; JARDINI, R. S. R.; PAULA, A. V. Resultados na aprendizagem de uma escola do Paraná com a metodologia fonovisuoarticulatória. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 107, p. 180-190, mai./ago. 2018. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v35n107a06.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação UFSM**, v. 32, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/658/469. Acesso em: 29 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação básica.** Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 24 jul. 2021.

JARDINI, R. S. R. **Método das boquinhas**: uma neuroalfabetização. 1. ed. Bauru: Boquinhas Aprendizagem, 2017.

JOFRE, J. M. *et al*. Perspectiva docente sobre a utilização do método Abacada para a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 2, p. 167-172, ago. 2020. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/8658. Acesso em 22 jun. 2021.https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n2p167-172

LIMA, M. R. **A educação como um direito no Brasil de 1988 a 2000**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-16072007-112535/publico/TESE_MARIANA_RODRIGUES_LIMA.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

LISBANHO, J. D. A. A. **Alfabetização e Letramento da criança com Deficiência Intelectual**: além da socialização. 2011. 53 f. Monografia (Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) – Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2282/1/2011_JoanaDarcAparecidaAndradeLisbanho.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, J. A.; SCHMIDT, L. L. Alfabetização de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino. **POIÉSIS**, Tubarão, v. 10, n. 18, p. 494-510, jun./dez. 2016.https://doi.org/10.19177/prppge.v10e182016494-510

MENDONÇA, O. S.A eficiência do método sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização. *In*: UNESP. **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 120-130. Disponível em:https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização**: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Unesp, 2019.https://doi.org/10.7476/9788595463394

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2021.

OLIVEIRA, E. S. **O currículo escolar:** uma análise na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência intelectual. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14449/1/ErikaSO_DISSERT.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, S. S.A. Protagonista e a coadjuvante na alfabetização de uma criança com paralisia cerebral. *In*: CASTRO, P. A. (org). **Educação como (re) existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos. Campina Grande: Realize, 2021. p. 1676-1690. v. 3. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74340. Acesso em: 22 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016. v. 1.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/repensando-a-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia-mental-diretrizes-politicas-curriculo-e-praticas-pedagogicas/. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, D. F. dos. **Figuras de linguagem no processo de letramento de estudantes adultos com deficiência intelectual:** contribuições da metodologia histórico-crítica. 2019. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%20-%20Daniela%20Ferreira%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

SASSAKI, R. K. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas:** deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? 2005. Disponível em: https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo_-

_Deficiencia_mental_ou_intelectual.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: Delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 28, p. 306-320, set./dez. 2011. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v28n87a11.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

SILVA, C. M. Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada. *In*: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Semana pedagógica**: 2º semestre. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2016. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SODRÉ, B. S. **Cartilha Sodré**. 45. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1947. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-01/cartilha%20sodre_1947.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

TRANCOSO, B. S. **Deficiência intelectual**: da eliminação à inclusão. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020.