

Multiplataformas e educação (me) de/com letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo¹

Multiplatforms and education (me) of/with letters, literacy, inclusion and knowledge of the world

MERIELEN CARVALHO FERREIRA MARTINS
Mestre em Educação pelo PPGENT – UNINTER
Curitiba-PR, Brasil.
merielenm@hotmail.com

LUANA PRISCILA WUNSCH
Doutora em Educação. Professora PPGENT-UNINTER.
Curitiba-PR, Brasil.
lpriscila@gmail.com

RESUMO

No cenário pós-março de 2020, as aulas exigiram a ressignificação perante a alfabetização de crianças (e adultos) com deficiência intelectual. Em face disso, a partir da problemática de que forma é possível apoiar famílias e professores destes indivíduos, durante o ensino remoto, utilizando tecnologias digitais, o presente trabalho, tem por objetivos planejar, desenvolver e aplicar um produto de aplicabilidade pedagógica com uso de multiplataformas de/com letras, inclusão e conhecimento de mundo. Metodologicamente, fez-se uso da pesquisa qualitativa, em uma abordagem de Design Science Research. E a partir deste material, percebeu-se a relevância em se pensar bases acessíveis de forma contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Multiplataformas na Educação. Ferramentas Assistivas.

ABSTRACT

In the post-March 2020 scenario, classes require a redefinition of the literacy of children (and adults) with intellectual disabilities. In view of this, from the issue of how it is possible to support available families and teachers, during remote teaching, using digital technologies, the present work aims to plan, develop and apply a product with pedagogical applicability using multiplatforms of / with lyrics, inclusion and knowledge of the world. Methodologically, qualitative research was used, in a Design Science Research approach. From this material, come to seek in thinking bases return in a contextualized and approach.

Keywords: Intellectual Disability. Multiplatforms in Education. Assistive Tool.

1. INTRODUÇÃO

A partir da realidade de isolamento pós-março de 2020, com a COVID-19, a implementação do Ensino Híbrido (EH) ganhou destaque no cenário educacional, na

¹ Recebido em 20 junho de 2023. Aprovado em 30 de junho 2023

tentativa de garantir o acesso à escola, agora de forma, necessitada, de mais amparo pelos recursos tecnológicos disponíveis.

Nesse sentido, ressalva-se a importância de manter a continuidade no processo da construção do desenvolvimento educacional, principalmente em fase de alfabetização. Como Vygotsky (1998, p.139) afirmou, “a linguagem requer atenção e esforços enormes por parte do professor e do aluno”.

Os estudos de Dehaene (2012) corroboraram esta afirmativa trazendo a hipótese da reciclagem neuronal, que explica o processo de decodificação e atribuições dos sentidos ao desenvolvimento da habilidade da leitura e escrita, considerando que

as invenções culturais como a leitura se inserem nesta margem de plasticidade. Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro não é uma tábua rasa onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho. Para aprender novas competências, reciclamos nossos antigos circuitos cerebrais de primatas – na medida em que tolerem um mínimo de mudança (DEHAENE, 2012, p. 20).

Como citado, este período requer muitos esforços, planejamento, estratégias, metodologias, criando simbolização para estabelecer relação do significante com o significado.

Sendo assim, o material aqui proposto aposta no apoio à busca de caminhos para suprir a enorme dificuldade dos pais e dos professores da indivíduos com deficiência intelectual. E, nesta perspectiva, a problemática que se põe é de como é possível apoiar os agentes, famílias, professores, que promovem a alfabetização em indivíduos com deficiência intelectual durante o ensino remoto, utilizando como recursos a ação pedagógica atrelada às tecnologias digitais?

Assim, o objetivo central do trabalho foi de planejar, desenvolver e aplicar material destinado a pessoas com deficiência Intelectual com uso de multiplataformas de/com letras, inclusão e conhecimento de mundo.

Para tal, seguiram-se o seguinte design metodológico: Esta pesquisa foi desenvolvida no ensino remoto, destinada aos alunos em fase de alfabetização com deficiência intelectual, disponibilizado no canal do *YouTube* e divulgada pelos canais de comunicação como WhatsApp e Facebook durante os anos de 2020 e 2021, da Educação Básica no Estado do Paraná.

Quanto à natureza da pesquisa, tem-se uma pesquisa aplicada, que objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigida à solução de problemas, neste caso, manter a alfabetização dos alunos em tempos de isolamento social. Na pesquisa aplicada, o pesquisador busca elaboração de diagnóstico, identifica o problema e soluções imediatas aos problemas concretos do cotidiano (BARROS, LEHFELD, 2014)

Com relação à abordagem da pesquisa, este estudo enquadra-se dentro da pesquisa qualitativa. A metodologia qualitativa “atravessa disciplinas, campos e temas” e envolve o uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos (DENSYN; LINCOLN, 2006, p. 16).

A necessidade da inserção dos alunos com estas especificidades, em práticas de escrita mais diversificadas do que as características dos diferentes métodos de alfabetização demandam o exercício da autonomia pelas alfabetizadoras (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; GALVÃO; LEAL, 2005).

Já para o desenvolvimento do produto de aplicabilidade pedagógica, utilizou a base da Design Science Research (DSR), abordagem de pesquisas científicas atreladas ao desenvolvimento de artefatos. Nessa abordagem, objetiva-se projetar uma realidade distinta, modificada pelos artefatos destinados para resolver problemas em determinados contextos, sendo o conhecimento científico resultado da investigação do uso do artefato numa determinada situação.

Na Educação, desenvolvemos artefatos como aulas, recursos didáticos e práticas educacionais. Nesse cenário, é possível inter-relacionar o desenvolvimento de um artefato com a produção de conhecimento teórico. Para a Design Science, os problemas existentes nas organizações costumam ser específicos, portanto, poderia inviabilizar um conhecimento passível de generalização.

O Quadro 1 expõe sinteticamente o delineamento da pesquisa até aqui descrito.

QUADRO 1 - Quadro-resumo do delineamento da pesquisa

Abordagem da pesquisa	Qualitativa
Tipo de pesquisa quanto ao objetivo	Exploratória de cunho explicativa
Procedimentos de pesquisa	Revisão bibliográfica dos processos de alfabetização, de alguns métodos de alfabetização, como por exemplo: silábicos, sodrê, fônicos, que baseiam o Abacada.
Estratégia de pesquisa	Pesquisa aplicada – Desig Science Research
Universo/Amostra	Alunos dos anos finais da educação infantil e iniciais do ensino fundamental da educação especial, aos pais e professores.
Técnica de coleta de dados	Questionário perguntas fechadas e abertas – <i>google</i>

	<i>forms</i> e diário de campo (redes sociais)
Metodologia de análise de dados	Pesquisas de projetos de design, dos recursos de alfabetização, analisar o material construído conforme as regras, respeitando os processos de alfabetização como também as normas da produção visual.

Fonte: Autoras (2021)

E, sob este desenho, e focando dentre as várias competências, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), sendo a Educação Especial contemplada neste processo, com a premissa de acolhimento como uma ferramenta central, o produto desenvolvido diz respeito à uma solução de ensino multiplataformas – impresso-ebook-jogos-textos-vídeos (QRCODE) com possibilidades de atividades que podem dar suporte para toda comunidade: família, docentes e discentes.

O material também pode ser utilizado como fonte de formação de professores na área de inclusão de pessoas com deficiência intelectual e está organizado a partir das seguintes plataformas:

- Link para participar da comunidade do Youtube² e Facebook

O Canal do Youtube, destinado aos estudantes em fase de alfabetização e letramento. Nele, fazemos uso da plataforma do Youtube para disponibilizar vídeo aulas, utilizando além de vídeos, músicas, letras, sílabas, palavras, figuras, imagens em 3D entre outras. Tudo isso como ferramentas atreladas às aulas para contribuir no processo de aprendizagem. A plataforma é o local onde os estudantes têm um canal de fácil acesso e de forma vitalícia, que pode ser utilizado sempre que existir uma necessidade. Os conteúdos são destinados a essa fase de educação da alfabetização. Os professores de sala de aula também podem também utilizar como forma de um reforço educacional e complementar as suas atividades educacionais.

Segundo Kenski (2007, p.46), “Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor”. As práticas pedagógicas dos professores com essa roupagem tendem a estreitar o distanciamento da escola e professores diante dessas tecnologias já comuns à grande maioria dos estudantes brasileiros.

² Em: <https://www.youtube.com/channel/UC2yUyBJwzJNL2Z6QJ8-CbRw>

FIGURA 1: ME - Youtube e Facebook - QRCODE



FONTE: As autoras (2021)

A comunidade conta com 467 inscritos e 4282 visualizações – novembro de 2021.

As atividades com jogos despertam o interesse dos estudantes, a vontade de participar sem sentirem que ao brincar eles estão aprendendo de uma maneira leve, divertida.

Aprender brincando torna o aprendizado eficaz, não gera sentimento de obrigação, como alguns alunos sentem por vir para a escola como apenas afazeres e tarefas. Com o uso dos jogos, pode-se estabelecer metas que desenvolvam diferentes habilidades, como as cognitivas e físicas, oferecer oportunidades para que os estudantes consigam se superar em atividades desafiadoras e construtivas.

Diante das situações-problema dos jogos, os estudantes desenvolvem a criatividade, os processos mentais, estimulam o pensamento na busca pela solução, como também a aquisição e memorização de novos conceitos para auxiliar no processo de aprendizagem. Nesse em específico, o objetivo a ser desenvolvido é o conhecimento, a identificação das sílabas, associadas às figuras para facilitar na aquisição do conteúdo. Para Cunha:

Os jogos de letras e palavras podem ser de grande ajuda no processo de alfabetização, pois, para que uma criança aprenda a ler, são fundamentais a motivação para a leitura e a capacidade de discriminar a forma e o som das letras. O desafio proposto pela dinâmica dos jogos de alfabetização desperta o interesse pela leitura e proporciona oportunidade de exercício. (CUNHA, 2007, p. 125)

Os jogos que envolvem letras, sílabas ou palavras podem auxiliar no processo de alfabetização de uma maneira mais prazerosa, lúdica para os alunos. Ao jogar, o estudante participa de situações de aprendizagem que promovem a identificação das

letras, o reconhecimento das sílabas, sendo capaz de começar a formar palavras, assim valoriza seu intelecto e o sentimento de se sentir motivado, capaz de realizar a leitura e escrita.

Os Jogos digitais de interação *online* que podem ser visualizados em:

FIGURA 2: Jogos de Interação I



FONTE: As autoras (2021)

Os Jogos devem ser vistos pelo professor como mais uma estratégia a fim de agregar em sua prática pedagógica, vinculadas diretamente com os conteúdos ministrados em sala de aula e paralelo aos objetivos de aprendizado para cada alunado. Os jogos de pareamento de vogais e encontros vocálicos ocorrem mediante ao reconhecimento dos sons, formas da escrita, imagens visuais, sucessivamente com as figuras correspondentes aos sons de suas pronuncias iniciais.

Ele requer do estudante grandes habilidades que podem ser desenvolvidas com a prática desses jogos, auxiliando na leitura, escrita e reconhecimento de letras, vogais e encontros vocálicos. Além disso, estão disponíveis nas redes sociais, com apenas um clique o usuário já pode estar jogando de um dispositivo móvel ou um computador conectado à internet.

FIGURA 3: Jogos de Interação II



FONTE: A autora (2021)

Os jogos devem ser atraentes, com letras, sílabas e ilustrações bem visíveis. Logo, a prática educativa deve proporcionar ao aluno um ambiente prazeroso, estimulador, lúdico. O professor como mediador e estimulador em cada jogada

possibilita ao aluno superar suas dificuldades, usando sua criatividade como um instrumento valioso no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nessa atividade de jogo, o objetivo é parear as sílabas formadas pela junção das consoantes com a vogal (A), reconhecendo a forma de escrita, os desenhos a ser pareados com as iniciais das sílabas a serem encontradas, proporcionando o estímulo da leitura e escrita e a formação de novas palavras.

FIGURA 4: Jogos de Interação III



FONTE: As autoras (2021)

- Jogo para impressão

Os jogos de cartas propiciam ao aluno a socialização, a percepção auditivo e visual, atenção, memorização, coordenação motora, percepção lógica, espacial e temporal. Identificação de cores, das sílabas que iniciam a pronúncia e a escrita das figuras em destaque, reconhecimento das sílabas, resolução de problemas, somatizar estratégias de jogo, estímulo de autonomia.

Ele é configurado como uma ótima estratégia para ser associado à prática pedagógica dos professores (PEDRO, WUNSCH, PEDRO, ABRANTES, 2010) tempo de lazer para os pais desenvolverem com seus filhos com momentos agradáveis e desenvolver as habilidades dos estudantes para um bom aprendizado na área das linguagens.

- Ebook, com possibilidade de impressão, com atividades desenvolvidas para o estímulo da alfabetização de pessoas com deficiência intelectual.

O planejamento desse *E-book* teve por finalidade agregar as Multiplataformas Educacionais como um conjunto de fatores a estimular o desenvolvimento cognitivo educacional, tendo em vista as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual diante do processo de alfabetização.

A elaboração desse material está formatada em uma unidade didática que contempla os conteúdos propostos para os estudantes em fase de alfabetização, principalmente àqueles com deficiência intelectual, promovendo subsídios teóricos a partir do levantamento das principais dificuldades na área das linguagens desses alunos. Assim, consideramos atividades complementares que tratem do mesmo tema pedagógico de formas diferentes para desenvolvimento do aluno.

No decorrer do processo de implementação do material é preciso acompanhar e avaliar o desempenho e o progresso dos alunos, as dificuldades encontradas na realização das atividades propostas, o interesse e a participação, levando em consideração o ritmo, as especificidades e as potencialidades de cada educando.

Portanto, o material pode ser impresso, visto na internet, acompanhado com a versão QR-code com as explicações de como desenvolver cada exercício proposto. Tudo isso com vistas a facilitar o desenvolvimento do aluno e pode ser acompanhado pelos familiares ou profissionais da educação.

Com o crescente uso das novas tecnologias como ferramentas utilizadas no processo de ensino aprendizagem, surge a necessidade da elaboração de novos materiais didáticos que venham contribuir na ação pedagógica. Com o formato *online*, o material apresentado pode ser de forma lúdica, diversificado, com presença de muitas figuras e coloridos para motivar os alunos a utilizarem. Além disso, pode ser utilizado como complemento das atividades de classe, levado ao aluno através de um dispositivo móvel, ou computador fixo, com o uso da internet, ou até mesmo baixado para uso diário, ou com a impressão total do *ebook*, possibilitando o preenchimento pelos alunos.

O uso desses materiais de multiplataformas contempla diferentes percepções do conteúdo, que são apresentadas de forma multissensorial, pois se utiliza áudio, imagens, atividades impressas, incentivando o aluno a ter um interesse maior pelo conteúdo. Dessa forma o aluno irá sentir-se mais estimulado em aprender.

FIGURA 5: Ebook Aprendendo com a Tia Mê



FONTE: As autoras (2021)

2. ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: LETRAS E CONHECIMENTO DE MUNDO

O termo deficiência intelectual (DI) é o mais utilizado para o que antigamente era denominado de retardo mental. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada), caracterizada, essencialmente, pelo comprometimento durante o período de desenvolvimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência. Isto é, das funções cognitivas de linguagem, habilidades motoras e capacidades sociais e que tem um efeito duradouro sobre o desenvolvimento (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2010).

Corroborando a definição de Deficiência Intelectual, Falconi (2010, p.5) conclui “como uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, que abrange as habilidades práticas e sociais, origina-se antes dos 18 anos de idade”.

Ainda considerada como retardo mental, nos três manuais mais utilizados, DSM-IV, CID-10 e Sistema (2002) definem que:

Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo; está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL *apud* BRIDI, 2011, p. 41).

A deficiência intelectual (DI) corresponde ao retardo mental no CID-10 (Código Internacional de Doenças). Pode ocorrer acompanhada por outros transtornos mentais ou anomalias físicas, ou ocorrer isoladamente, que utiliza a pontuação do QI (quociente de inteligência) como aspecto mais importante para defini-la, de acordo com sistema de classificação seguinte:

Retardo mental leve (F70), Retardo mental moderado (F71), Retardo mental grave (F72), Retardo mental profundo (F73).

De acordo com o esquema de normatização e avaliação da inteligência, o critério estatístico para fins práticos de classificação do retardo mental proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) segue o modelo no quadro 2:

QUADRO 2 - Classificação deficiência mental

	<i>QI</i>	<i>CID</i>
<i>Leve</i>	50-70	F70
<i>Moderado</i>	36-50	F71
<i>Grave</i>	20-35	F72
<i>Profundo</i>	Inferior a 20	F73

Fonte: Duarte (2018)

O QI de 70 é a média apresentada pela população Duarte (2021). Uma outra classificação é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que se encontra na quinta revisão (DSM-5).

No DSM-5, o retardo mental é substituído por deficiência intelectual, com início no período do desenvolvimento, com déficits funcionais tanto intelectuais quanto adaptativos nos domínios conceitual, social e prático. Esses déficits funcionais intelectuais limitam o bom funcionamento de algumas das atividades da vida diária, comprometendo a comunicação e a vida social, com repercussão nos ambientes: familiares, escolares e trabalho. Essa deficiência é confirmada pela avaliação clínica e mediante testes de inteligências padrões e individuais, em crianças a partir de 05 anos. (DUARTE, 2021)

Com a terminologia no DSM-5 de deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) apoiada na conceituação proposta pela AAIDD (2010), ela é compreendida a partir de três critérios: déficits nas funções intelectuais, nas funções adaptativas e se origina nessa fase de desenvolvimento. No contexto do AAIDD, o manual possui um conceito centrado no apoio de diferentes áreas do desenvolvimento humano (habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; saúde; participação e contexto), enquanto no DSM - 5 coloca a ênfase da avaliação no quociente de inteligência (QI) (ALLES *et al.*, 2021).

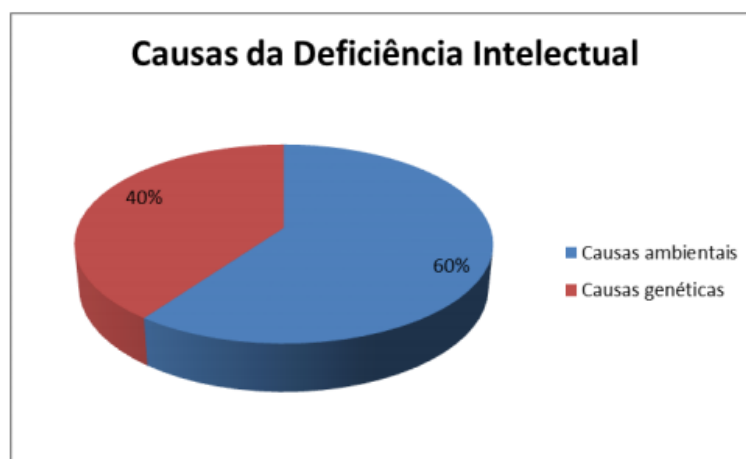
O diagnóstico é realizado em consonância com a área da medicina e da psicologia para definir o deficiente mental como pessoas que apresentam dificuldades psicológicas devido a patologias orgânicas neurológicas.

Dentre as patologias e outras comorbidades, também podem ocorrer a deficiência intelectual associada a síndromes e transtornos do neurodesenvolvimento, como a Síndrome de Down e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou a deficiência intelectual isoladamente, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e

Desnutrição proteico-calórica. As causas da D.I. são desconhecidas em 30% a 50% dos casos. Elas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas.

A ONU classifica as causas da deficiência intelectual da seguinte maneira:

GRÁFICO 1: Causas da deficiência intelectual segundo a Organização das Nações Unidas



Fonte: HONORA e FRIZANCO (2008, p.104)

Segundo as avaliações e classificação no CID 10, outros sintomas são incluídos na manifestação e para a posterior caracterização da deficiência, por exemplo: “Dificuldade de aprendizagem” e “Distúrbio do Comportamento”. Desse modo coincide com outros diagnósticos de áreas distintas. (MANTOAN, 2007).

A deficiência intelectual é vista como um obstáculo para o ensino comum, bem como para o Atendimento Educacional Especializado. O Conceito é adquirido pela complexidade do conceito, como também pelas inúmeras e variadas abordagens com relação ao diagnóstico. Com tudo isso, cria-se uma certa crítica ao se elaborar o diagnóstico da Deficiência Intelectual. Pois, tais Dificuldades exigem revisões constantes em seu conceito e, conseqüentemente, no modo de avaliação dessas crianças. (MANTOAN, 2007).

No caso específico da deficiência intelectuais, a literatura científica brasileira sempre evidenciou a dificuldade nos procedimentos de identificação desse alunado para a definição, elegibilidade e encaminhamento aos serviços especializados. Apesar da ênfase ao aspecto intelectual da condição, prevaleceram, por muito tempo, os critérios organicistas e o foco no indicador de fracasso diante das demandas escolares eram

atribuídos exclusivamente ao alunado e ao seu contexto social e cultural de origem (VELTRONE; MENDES, 2011).

As causas são variadas e muito complexas, incluindo fatores genéticos e teragênicos que causam a DI, mas o caminho para a busca do desenvolvimento da criança com deficiência é praticamente o mesmo que para a criança sem deficiência, priorizando suas especificidades, respeitando suas dificuldades e valorizando suas potencialidades, pois

ambos os planos do desenvolvimento – natural e cultural – coincidem e funcionam um com o outro. Ambas series de modificações convergem, se misturam mutuamente e constituem, em essência, a série única de formação sociobiológica da personalidade. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em meio cultural, se transforma em um processo biológico historicamente condicionado. [...]. Na criança deficiente não se observa essa fusão; ambos os planos de desenvolvimento geralmente divergem mais ou menos marcadamente. A causa dessa divergência é o defeito orgânico. (VYGOTSKI, 1997, p. 26)

Todos os instrumentos historicamente inventados e aperfeiçoados pelo homem e os aparatos psíquicos estão voltados para o desenvolvimento normal. Quando aparece uma deficiência nesse processo já constituído e enraizado, cria-se um obstáculo em seu tipo humano biológico estável de humanização, provocando a perda de algumas funções, a insuficiência de alguns órgãos, a reestruturação do desenvolvimento em novas bases. Isso dificulta a internalização dos processos culturais pela criança com deficiência, seguindo um padrão normal de desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento atípico condicionado pela deficiência não consegue internalizar de forma direta e indireta a cultura, como acontece com a criança normal (VYGOTSKI, 1997).

Como na sociedade tudo está condicionado à realização de um padrão humano sem deficiência. Assim, para a Defectologia moderna daquela época, “a criança, cujo desenvolvimento está complicado pelos 51 defeitos não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, 12). O autor destaca que além do desenvolvimento cognitivo, as dificuldades da deficiência para a formação da personalidade é “o duplo papel que desempenha a deficiência orgânica no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade da criança” Vygotski (1997, p.14). Algumas consequências da DI como a limitação, a debilidade, o desenvolvimento reduzido; por outro faz surgir, precisamente porque cria dificuldades, um estímulo ao avanço elevado e intensificado do indivíduo,

pois a formação das funções superiores ocorre sob pressão. Nenhuma criança irá falar se não sentir esta necessidade. Este estímulo constitui a tese central da defectologia que diz que

todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, uma vez que inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, reorganizadores e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança (VYGOTSKI, 1997, 14).

Na perspectiva da Defectologia, essas leis gerais do desenvolvimento, via compensação, são iguais para todas as crianças, o que há de peculiaridade na organização sociopsicológica da criança com deficiência é que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. Não cabe aqui uma visão otimista da compensação, entendendo-a como um processo de eliminação da deficiência, mas compreendê-la inserida no meio social e cultural como um processo a ser desenvolvido de modo positivo, o que leva a enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes (GÓES, 2002).

Ao assegurar a disponibilização de serviço complementar ou suplementar à formação de alunos com Deficiência Intelectual, um importante fator é a resolução de nº 04/2009, documento que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE), especificadamente na modalidade da Educação Especial. No seu Art. 2º,

o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009, p. 1)

O AEE disponibiliza serviços, recursos de acessibilidade e também as estratégias que estreitam e chegam a eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos com DI na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. (MANTOAN, 1989, p.161)

Os estudantes com DI merecem respeito em sua individualidade, ao seu tempo particular de aprendizagem, necessitam de credibilidade em seu aprendizado. Quando estimulados e incentivados, eles respondem a esses critérios com resposta positivas na aprendizagem, pois precisam apenas de um trabalho voltado para sua especificidade.

Nessa direção, a alfabetização é um grande desafio para todos que iniciam nessa fase de estudo, sejam elas estudantes do ensino básico comum ou da educação especial. Para os estudantes com deficiência intelectual (DI), é considerado um grande desafio, uma vez que além do objetivo de alcançar a alfabetização, ainda é necessário se preocupar com o desenvolvimento para sua independência e autonomia, a capacidade de agir e interagir em sociedade, exigir seus direitos e realizar seus deveres de cidadãos, atuar no mercado de trabalho, conquistando sua independência financeira.

Para Freire (2005), a alfabetização permite conscientização necessária para a modificação do contexto social. Isso acontecerá pelo despertar da consciência de cada pessoa. Assim se reconhecendo como sujeitos participante do mundo, trazendo rupturas de alienações que existem na exclusão.

Considera a alfabetização como a principal tarefa capaz de trazer para si mesmo e para os outros, um novo significado: Possivelmente seja este o sentido mais exato da alfabetização: Aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se existenciar-se, historizar-se (FREIRE, 2005, p. 8).

A alfabetização sendo um processo de apropriação da leitura e da escrita é uma fase indispensável, nela ocorre a conquista dos princípios ortográficos e alfabéticos que irão possibilitar ao aluno a leitura e a escrita com autonomia. Portanto, a dificuldade na leitura e escrita, principalmente durante o processo de alfabetização, é de extrema relevância e importância, sobretudo o diagnóstico do início, observando se a criança já adquiriu o necessário desenvolvimento emocional, físico e intelectual, assim como as habilidades necessárias indispensáveis para que haja condições de aprendizagem.

Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas o autor entende que, para serem desenvolvidas, deve ser ofertada a elas as condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, é preciso oportunizar uma educação que assegure a eles a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

As crianças com DI merecem um olhar individualizado, pois cada criança é um ser único, deve se levar em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, e sim considerar a bagagem

que essas crianças possuem e sua autonomia já conquistada para sua independência. O DI necessita de apoio pedagógico, de atenção especializada, adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, além das intervenções, o que eles mais precisam é que acreditemos neles.

No que tange à aprendizagem, Vigotski (2003, p. 113), utiliza o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” e “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão”, podendo se dizer que o hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer hoje com mediação do professor ou ajuda dos colegas, ela conseguirá realizar sozinha amanhã ou daqui um determinado tempo. A compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal leva a uma nova avaliação no papel da imitação no aprendizado. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 2003, p. 113). Para o autor, o primeiro nível é o desenvolvimento das funções mentais da criança e é resultado de ciclos completos e o segundo é relacionado à solução de problemas, realizado pelas crianças sob suporte e orientação de outras pessoas.

De acordo com Vigotski (2003), pode-se observar que uma criança só consegue imitar e desenvolver aquilo que está em seu nível de desenvolvimento, o que não é de domínio dela, ela apenas reproduz mecanicamente. Mas através da imitação a criança consegue ir muito além de sua capacidade. Por exemplo,

se uma criança tem dificuldade com um problema de matemática e o professor resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse (VYGOTSKY, 2003, p. 115).

Com o apoio educacional adequado, a criança garante resultados extraordinários, o que é de suma importância para a percepção da relação entre aprendizado e desenvolvimento delas, já que é por meio da imitação que podemos ter uma ideia do grau de desenvolvimento da criança.

A aprendizagem e o desenvolvimento são processos diferentes, dissociáveis, interdependentes, mas não ocorrem de forma isolada entre o sujeito e seu

desenvolvimento intelectual. Essa alegação supera as dicotomias até então utilizadas e difundidas pelas concepções anteriores.

[...] sob esse ponto de vista, a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas, não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2005, p. 40).

Essa concepção reafirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento, desencadeando processos que não se desenvolveriam somente a partir da maturação biológica, mas se desenvolvem pela mediação e interações que o ser humano estabelece com os outros. Vygotsky (2005, p. 38) defende “que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Nesse processo de aprendizagem, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores, porque estão implícitos nesse processo complexo o pensamento abstrato e a maneira singular com que a criança elabora os conceitos. Cabe à escola, professores e pais, compreenderem esse processo desencadeado a partir da aprendizagem de cada criança.

Assim, percebe-se que a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual é um grande desafio para a educação, isso porque o aluno com DI é uma provocação para a transformação e melhoria do ensino escolar como um todo.

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 107)

É preciso mais do que nunca reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar. A sociedade em geral, pais, professores e especialistas precisam creditar confiança para a competência e o desempenho dos deficientes no dia a dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. Entretanto, há aqueles professores que ao trabalharem com alunos deficientes prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento (MANTOAN, 1989, p.161),

o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelando-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente.

Nesse caminho, o professor precisa estar preparado e amparado teoricamente para reconhecer a especificidade e a generalidade de cada aluno, tornando o ensino mais direcionado ao perfil de seu alunado.

O atendimento educacional aos alunos com DI deve trazer uma nova perspectiva no modo de perceber e realizar as situações vividas no mundo concreto, permitindo que o educando saia de uma posição de “não-saber” ou “não-entender” para se apropriar de um saber que lhe é próprio e que tem consciência de que o construiu.

Um dos principais objetivos na educação especializada é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. Dentro da educação, o aluno com deficiência intelectual, juntamente como os demais alunos, necessita ser estimulado a desenvolver a autonomia, a independência, a criatividade, as capacidades sensoriais, cognitivas e motoras; a explorar as possibilidades de movimento, esquema corporal e orientação espacial e temporal; bem como desenvolver suas potencialidades como também sua integração na sociedade.

Portanto, como cita Freire (2003, p. 52), “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”. Para realização de seu trabalho, o educador deve saber ouvir o educando em suas experiências e através delas elaborar seu roteiro de ação, apresentando materiais que façam sentido para a vida do alfabetizando, proporcionando ricos momentos de reflexão para que os alunos possam realizar os objetivos e ter acesso ao saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade.

Ainda de acordo com Paulo Freire (2003, p. 177), “o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador”, que relata a exigência da formação docente para o exercício pleno de sua função pedagógica, enquanto articulador do processo ensino e aprendizagem.

Logo, é preciso que o professor esteja em constante busca pela sua formação, capacitado sempre para desenvolver novas técnicas para alfabetizar seu aluno na prática

da leitura e escrita e, principalmente, para fazê-lo entender o que é ser livre para se expressar.

Quanto mais se assume a postura de uma educação inclusiva como um compromisso com a diversidade em uma unidade de formação de professores, maior será a probabilidade de aprender a realizar a tarefa educacional de diferentes maneiras em face às diferenças.

Compartilhar conhecimentos, habilidades, reflexões, crenças [...] para uma educação de qualidade, uma educação acessível a todos se situa em outro lugar, no qual é possível avançar para uma educação mais inclusiva. Nessa linha, as instituições responsáveis pela formação de futuros educadores, agora têm o desafio de implementar uma orientação inclusiva de educação em nossos currículos (FORTEZA, 2010, p. 8).
No entanto,

tendo em vista a demanda de formação de professores para a diversidade, o contexto geral em que as mudanças são orientadas deve ser levado em conta. Dentro desse contexto de otimização da educação e o avançar para uma formação de professores com componentes de educação inclusiva, é fundamental partir da análise da realidade do contexto, isso permite saber onde se está e ter clareza para onde se está indo, facilita a implementação de ambientes de aprendizagem apropriados, se abrem possibilidades para avaliar os processos que ocorrem no centro de formação e reforça com maior convicção tudo o que é positivo na prática educativa da formação profissional (CASTILLO, 2015, p. 15).

Diante da sociedade plural e com a necessidade de inclusão, o professor em sua formação, para atuar como um bom profissional, precisa conhecer a relação entre alfabetização e desenvolvimento social do indivíduo na busca por espaço na sociedade. Essa busca por espaço foi conquistada em função de transformações ocorridas historicamente, exigindo cada vez mais que as pessoas se especializem com as exigências do mercado de trabalho e até mesmo como uma forma de poder se expressar de maneira objetiva, em meio a uma sociedade que é cada dia mais exigente e desenvolvida e, ao mesmo tempo, apresenta tantas adversidades.

Ao mencionar ensino e aprendizagem, Paulo Freire fala da sua incansável natureza de amar o saber, ao que retoma o necessário domínio que o educador precisa para ensinar, não sendo possível uma relação permissiva e evasiva frente ao conteúdo de ensino. Relata:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendido e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber porque o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente

aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.
(FREIRE, 2003, p. 79)

Para ele, o professor e as escolas têm o dever de respeitar os conhecimentos que os aprendizes trazem de sua origem, pois estes conhecimentos foram construídos no dia a dia da comunidade. Desta forma, entende-se que o professor deve ser capaz de rever seus conhecimentos e reestruturar sua prática, uma vez que seus aprendizes são plurais e heterogêneos. Esta postura deve permear o trabalho, sobretudo, do professor alfabetizador, já que os aprendizes trazem consigo conhecimentos e falas específicas e este modo de falar ou de se expressar deve ser valorizado. Somando-se a isso Vigotsky (1997, p. 65) descreve:

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que se subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum, a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança

Pensar a pedagogia especial é também pensar no respeito à diversidade humana, incluindo as condições físicas e intelectuais. Os aparatos legais asseguram a inclusão das pessoas com deficiência na escola, todavia, é preciso compreender a educação inclusiva em sua plenitude, almejando mudanças de comportamentos e pensamentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência.

De acordo com Romanowski (2007), a missão do pedagogo é definir e mobilizar o trabalho pedagógico para avançar no sentido de ocorrer uma estabilização de uma educação de qualidade, que reconheça todos os alunos, sem ter em conta as suas características.

Portanto, o pedagogo contribui juntamente com a equipe escolar para construir estratégias, planejar e executar metodologias de ensino, coordenar a definição de conteúdo e instrumentos de avaliação, responsabilizando-se pela integração entre esses elementos. Ele precisa atuar com todos os membros da comunidade escolar, tendo a possibilidade de mobilizar um processo reflexivo que envolve a percepção objetiva da vida social, da vida de cada indivíduo e das condições sociais e históricas que norteiam a educação naquele ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES

O produto desenvolvido vem ao encontro com o que é abordado dentre as competências das áreas de conhecimento da BNCC (2018), destacam-se como essenciais o respeito e o acolhimento nos anos iniciais para a inclusão dos estudantes da Educação Especial:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. (BRASIL, 2018, p. 327)

As multiplataformas ainda enfatizam o acolhimento como uma das competências socioemocionais, do “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10)

No que se refere à autonomia e responsabilidade, o acolhimento tem intenção nas ações pessoais e coletivas, embasado em princípios democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis. Já na competência de empatia e cooperação, o estímulo é o diálogo, com cooperação e respeito na promoção dos direitos humanos.

Já nas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, o produto está em acordo com as seguintes bases da BNCC:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

E, mesmo sendo poucas as considerações específicas da BNCC no que se refere à educação especial, vê-se que o documento destaca quais são as decisões a serem tomadas para a adaptação da BNCC à realidade local, relevando que sejam observadas a organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino, dentre elas, a educação especial (BRASIL, 2018b).

Assim, o produto proposto entende que o conteúdo de ciências do ensino fundamental anos iniciais assevera que as crianças “desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial” (BRASIL, 2018b, p. 327), conforme os quadros:

QUADRO 3: Competências Gerais da Educação Básica que tratam da diversidade

Competência Geral

-
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.
 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.
-

Fonte: BRASIL (2018)

Cada uma das competências estabelecidas apresenta áreas que colaboram para o aprendizado e aspectos específicos que o estudante deve desenvolver. A aplicação das competências gerais da BNCC não pode ser somente das instituições de ensino, mas exige a união de diferentes atores, como os gestores escolares, professores, alunos, famílias, secretarias de educação e a sociedade em geral. Sendo assim, o objetivo é possibilitar uma transformação na educação a fim de que as escolas possam se adequar às novas demandas e problemas da sociedade.

QUADRO 4: Competências Específicas das Áreas de Conhecimento que contemplem a diversidade

Área do Conhecimento	Competência Específica
Linguagens	5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Fonte: BRASIL (2018)

Para que o aluno construa novas possibilidades de ler, formular, testar e refutar hipóteses e cada experiência, é preciso construir novos conhecimentos e tornar um ser humano mais crítico.

Para tanto o trabalho da escola e do professor deve centralizar o ensino sob os interesses manifestados pela criança. Sendo assim, além de seguir os trâmites vigentes nos documentos oficiais, a escola juntamente com o professor precisa analisar quais as metodologias influenciam no aprendizado do aluno.

QUADRO 5: Competências Específicas dos componentes curriculares que tratam da diversidade

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Competência Específica
Linguagens	Arte	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

Fonte: BRASIL (2018)

Por meio da Arte, é possível desenvolver a percepção, a imaginação, a capacidade crítica e analisar a realidade de maneira a transformá-la. Para o desenvolvimento destas capacidades, é importante ter em vista que as obras de arte têm

seus códigos e um sistema estruturado de signos e os nossos estudantes necessitam apropriar-se dos conhecimentos que os auxiliarão para interpretá-los. Desse modo, o(a) professor(a) tem um papel fundamental nesse processo: o papel de mediador na leitura e interpretação dos signos e na construção do conhecimento

QUADRO 6: Habilidades dos Componentes Curriculares que tratam de diversidade

Área de conhecimento	Componente Curricular	Habilidade
Linguagens	Arte	(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

Fonte: BRASIL (2018)

Nas aulas de Arte, objetiva-se a utilização das metodologias ativas, estratégias de ensino que localizam o estudante como protagonista no processo de aprendizagem, de forma ativa e comprometida. No item elencado acima é elementar que as aulas de Arte estejam ligadas ao fazer artístico, as práticas individuais e/ou coletivas que promovem a experimentação e vivências dos saberes adquiridos teoricamente, buscando com que o estudante desenvolva e descubra uma poética pessoal produzindo obras autorais.

QUADRO 7: Tipo de aprendizagem ou desafio de aprendizagem estratégias para o professor

Tipo de aprendizagem ou Desafio de aprendizagem	Estratégias para o professor
Estudantes visuais	Objetos ou imagens; informações com códigos de cores; organizadores visuais.
Estudantes auditivos	Palestras ou ensino baseado em discussões; atividades com base nos colegas; áudio livros; software de conversão de texto para fala.
Estudantes com dificuldade de aprendizagem ou atenção	Pouca informação por vez; repetições frequentes; materiais de textos com vários níveis de complexidade; muitos exemplos; experiências de aprendizagem concretas.
Estudantes sinestésicos ou ativos	Ensino na prática; objetos e diagramas tácteis; movimento; ensino baseado em projetos. Estudantes culturalmente diferentes Materiais e métodos de ensino culturalmente relevantes e significativos.
Estudantes com diferentes níveis de conhecimento	Conhecimento de base ensinado ou revisto previamente.
Estudantes que preferem se expressar oralmente	Oportunidades de discussão na aula ou responder às perguntas.

Fonte: BRASIL (2018)

É importante ressaltar que mesmo as competências e habilidades da BNCC não estando especificamente elencadas ao tema da diversidade, elas devem ser abordadas nos componentes curriculares de modo a promover a valorização individual, o diálogo, o acolhimento e o respeito às diferenças.

O currículo é único, sendo utilizado também para a diversidade, por isso todas as competências e habilidades devem ser trabalhadas de forma a contemplar diferentes tipos de aprendizagens e a inclusão de todos os estudantes.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as ações contempladas são relevantes à cultura infantil tradicionais e contemporâneas. Logo, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o foco da ação pedagógica deve ser o processo de alfabetização.

É fato que “aprender a ler e escrever” leva os estudantes a um estado “surpreendente”: amplia o desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento, garantindo o acesso à cultura letrada e a participação de uma vida autônoma e participante ativo de uma vida em sociedade. (BRASIL, 2018, p. 64).

Como a BNCC não apresenta um documento para contemplar todas as especificidades da educação inclusiva, convém a cada instituição a organização do trabalho pedagógico, considerando o cotidiano escolar, a fim de materializar o trabalho para promover a equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes que são diferentes. Portanto, é urgente que as práticas pedagógicas sejam diferenciadas para que possa possibilitar a inclusão de todos.

Assim, há uma responsabilidade em realizar um planejamento com foco na equidade e promover práticas educativas inclusivas. Isso implica no compromisso de reverter situações ainda existentes em vários contextos educativos em relação à exclusão histórica, que deixou as pessoas com deficiência à margem da educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira**, 2008.

ALLES, E. P.; CASTRO, S. F.; MENEZES, E. de C. P.; DICKEL, C. A. G. Re-Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, set. 2019. Acesso em 04 mai. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PpqPsvvqHqDVQCCDdprWxcc/?lang=pt>

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. Ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2014.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 12 maio.2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRIDI, F. R. S. **Processos de Identificação e Diagnóstico**: Os alunos com Deficiência Mental no contexto do atendimento educacional especializado. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, 2011.

CASTILLO, B. C. La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. **Actualidades Investigativas en Educación**. Costa Rica, V.15, n.2, p. 1-33, 2015. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18534>. Acesso em: 17 mai. de 2021

CUNHA, N. H. S. **Criar para brincar**: a sucata como recurso pedagógico: atividades para a psicomotricidade. 2. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DENSYN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. São Paulo: Artmed, 2006.

DUARTE, Regina Célia Beltrão. Deficiência intelectual na criança. **Residência Pediátrica**, 08/2018. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatrica.com.br/pdf/v8s1a04.pdf> Acesso em: 05 mai 2021.

FALCONI, E. **Apostila Deficiência Intelectual**. Presidente Prudente, 2010.

FORTEZA, D. **La formación del profesorado en y para la educación inclusiva desde la perspectiva de la convergencia uropea**. 2010. Disponível em: <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/36b7c169f84273904d06ad1eac3523b10aed83f9.pdf>. Acesso em 20 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005
FREIRE, P., **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2^a ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2002. p. 51-84.

HONORA M.; FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MANTOAN M. T. E., **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. Scipione, 1989.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. Brasília-DF: SEESP/MEC, 2007

PEDRO, Neuza, WUNSCH, Luana, Pedro, Ana, ABRANTES, Paula. Tecnologias, inovação e desenvolvimento profissional docente no século XXI (ou, pergunte-se aos alunos o que os professores precisam de aprender). **1º Encontro Internacional TIC na Educação** (ticEduca-2010), 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: IBPEX, 2007. *Scandinavian journal of information systems*. v. 19, n. 2, p. 4, 2007.

VELTRONE, A. A.; MENDES, G. E. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na Avaliação da Deficiência Intelectual**. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/14.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
VYGOTSKI, Liev Semióvich. *Obras Escogidas. Fundamentos da Defectologia*. Tomo V. Trad. Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor Dist. S.A., 1997.
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Chapter V: **mental retardation** (F70-F79). The ICD10. Classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines. 10th revision, edition 2010.