

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**MERIELEN CARVALHO FERREIRA MARTINS**

**MULTIPLATAFORMAS E EDUCAÇÃO (ME)DE/COM LETRAS,  
ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E  
CONHECIMENTO DE MUNDO**

**CURITIBA  
2021**

**MERIELEN CARVALHO FERREIRA MARTINS**

**MULTIPLATAFORMAS E EDUCAÇÃO (ME)DE/COM LETRAS,  
ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E  
CONHECIMENTO DE MUNDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Novas Tecnologias – do Centro Universitário Internacional -UNINTER, Curitiba, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Germano Bruno Afonso  
(*In Memoriam*)  
Prof. Dra. Luana Priscila Wunch

**CURITIBA  
2021**

M386m Martins, Merielen Carvalho Ferreira  
Multiplataformas e educação (ME)DE/COM letras,  
alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo /  
Merielem Carvalho Ferreira Martins. – Curitiba, 2021.  
110 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Germano Bruno Afonso (In  
memorian)

Orientadora: Profa. Dra. Luana Priscila Wunch  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e  
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional  
UNINTER.

1. Aprendizagem ativa. 2. Educação especial. 3. Educação  
inclusiva. 4. Incapacidade intelectual – Alfabetização. 5.  
Tecnologia educacional. 6. Ensino híbrido. I. Título.

CDD 371.334

Catologação na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547



uninter.com | 0800 702 0500

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE  
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS  
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa N° 024/2021

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 07 de dezembro de 2021, às 10h reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luana Priscila Wunsch (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Maria Cristina Elias Esper Stival (Integrante Externo/UTP); Luciano Frontino de Medeiros (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Siderly Dhale de Almeida (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "MULTIPLATAFORMAS E EDUCAÇÃO (ME) DE/COM LETRAS, ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E CONHECIMENTO DE MUNDO", da mestranda Merielen Carvalho Ferreira Martins. A presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.

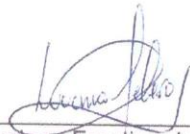
A Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pela professora orientadora, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.  
Recomendações: o trabalho é indicado para sua continuidade em estudos doutorais e publicações em periódicos e eventos científicos.



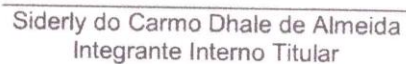
Luana Priscila Wunsch  
Presidente da Banca



Maria Cristina Elias Esper Stival  
Integrante Externo



Luciano Frontino de Medeiros  
Integrante Interno Titular



Siderly do Carmo Dhale de Almeida  
Integrante Interno Titular



Merielen Carvalho Ferreira Martins  
Mestranda

## **AGRADECIMENTOS**

O Ato de agradecer é sempre muito importante, principalmente quando conseguimos realizar um sonho ou um grande objetivo, agradecer pelo que fez/tem, ao invés de desejar o que não possui.

Assim, primeiramente, agradeço a Deus e a minha família, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando minhas escolhas e pela confiança depositada em mim, sempre. Agradeço por cada “você consegue”, “não desista”, “vai dar certo”.

Agradecer a Deus pelo dom e o privilégio da minha vida, por ter me dado a oportunidade de viver cada momento desse mestrado, sempre me abrindo oportunidades e facilitando meu caminho nessa trajetória.

Ao meu eterno querido professor Germano Bruno Afonso, que me estendeu a mão em um dos momentos mais importantes da minha vida, criou a oportunidade de participar do curso de mestrado quando eu precisava de uma direção em minha vida. Um professor sempre gentil, mesmo ao me ofertar desafios frente a minhas práticas e conhecimentos diários. Mesmo depois de sua triste partida para ser uma estrela, a brilhar nos céus de nossas vidas, o lugar preferido desse Astrônomo, ele não deixou de olhar por mim, foi então que me mandou uma excelente professora para assumir o seu papel comigo, Luana Priscila Wunch, que fez lindamente sua trajetória para chegarmos à meta estabelecida, a defesa final, com a mesma leveza e carinho que o professor seguiu toda nossa trajetória juntos.

Também gostaria de agradecer aos demais professores que fizeram parte desse curso, auxiliando-me e mostrando que eu podia sempre me superar a cada passo dado.

À minha família, tenho tanto a agradecer, por sempre me apoiarem, compreenderem os tantos momentos que tive que passar estudando e os privando de minha companhia.

Aos meus pais que sempre confiaram em mim, minha mãe, a maior divulgadora do meu produto.

À minha irmã, aquela que sempre me motivava nos momentos de angústias, mostrando que o caminho era possível.

Ao meu marido, pela paciência e apoio durante todo esse curso, pelos trabalhos desenvolvidos com a área da informática e tecnologia na produção dos meus vídeos e *E-book*.

Aos meus tão amados filhos, como eu amo vocês, obrigada pela paciência que sempre tiveram comigo, minha filha Lauane, sempre disposta a me auxiliar com o computador, programas, logotipo, desenhos, arte em geral, o início do *E-book* devo a você, filha. Ao meu filho Gustavo, com seu apoio, às vezes apenas num olhar que dizia: “mãe você vai conseguir”, corrigindo alguns dos meus erros de português e concordância verbal, compartilhando meus vídeos, incentivando essa divulgação.

GRATIDÃO A VOCÊS

*Dedico este trabalho a todas as crianças  
com Deficiência Intelectual.*



## RESUMO

Com a Pandemia de Covid-19, a principal medida de proteção foi o isolamento social e, com isso, o cancelamento de serviços presenciais, dentre eles a escola. Todavia, as aulas passaram a funcionar de forma remota. Nesse cenário, tais aulas exigiram a ressignificação de docentes e, sobretudo, exigiu atenção para a alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Em face disso, a partir da problemática “de que forma é possível apoiar os agentes, famílias, professores, que promovem a alfabetização de indivíduos com deficiência intelectual, durante o ensino remoto, utilizando como recursos a ação pedagógica atrelada às tecnologias digitais”, o presente trabalho, parte do projeto de pesquisa “ Perspectivas Inovadoras, Híbridas e Ativas no Contexto Educacional Pandêmico 2020”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - UNINTER, tem por objetivos desenvolver um produto de aplicabilidade pedagógica destinado a pessoas com deficiência Intelectual 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*. A partir deste material multimídia, percebeu-se o retorno a relevância em se pensar materiais acessíveis para educadores, mais especialmente para familiares de crianças com DI, de forma contextualizada e significativa.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual, Multiplataformas na Educação, Ferramenta Assistiva.

## ABSTRACT

With the Covid-19 Pandemic, the main protection measure was social isolation and, therefore, the cancellation of face-to-face services, including the school. However, the classes started to work remotely. In this scenario, such classes required the redefinition of teachers and, above all, they demanded attention to the literacy of children with intellectual disabilities. In view of this, from the issue "how it is possible to support agents, families, teachers, who promote the literacy of individuals with intellectual disabilities, during remote education, using as resources the pedagogical action linked to digital technologies", the This work, part of the research project "Innovative, Hybrid and Active Perspectives in the 2020 Pandemic Educational Context", of the Postgraduate Program Sctricto Sensu - UNINTER, aims to develop a product with pedagogical applicability for people with intellectual disabilities with use of multiplatforms of/with letters, inclusion and knowledge of the world. Methodologically, qualitative research was used, in a Design Science Research approach. From this multimedia material, the relevance of thinking about accessible materials for educators, especially for family members of children with ID, was perceived in a contextualized and meaningful way.

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

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19.....	66
<b>FIGURA 2:</b> ME - Youtube e Facebook - QRCODE .....	88
<b>FIGURA 3:</b> ME - Youtube e Facebook - PRINT .....	90
<b>FIGURA 4:</b> Jogos de Interação I .....	91
<b>FIGURA 5:</b> Jogos de Interação II .....	92
<b>FIGURA 6:</b> Jogos de Interação III .....	92
<b>FIGURA 7:</b> Exemplos de cartas DUO pedagógico.....	93
<b>FIGURA 8:</b> Ebook Aprendendo com a Tia Mê .....	95
<b>FIGURA 9:</b> Ebook Aprendendo com a Tia Mê - CAPA .....	95

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Quadro-resumo do delineamento da pesquisa .....	36
<b>QUADRO 2</b> - Classificação deficiência mental.....	56
<b>QUADRO 3:</b> Multiplataformas .....	69
<b>QUADRO 4:</b> Multiletramentos e conceitos .....	77
<b>QUADRO 5:</b> Competências Gerais da Educação Básica que tratam da diversidade .....	97
<b>QUADRO 6:</b> Competências Específicas das Áreas de Conhecimento que contemplem a diversidade .....	98
<b>QUADRO 7:</b> Competências Específicas dos componentes curriculares que tratam da diversidade .....	98
<b>QUADRO 8:</b> Habilidades dos Componentes Curriculares que tratam de diversidade .....	99
<b>QUADRO 9:</b> Tipo de aprendizagem ou desafio de aprendizagem estratégias para o professor .....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> Causas da deficiência intelectual segundo a Organização das Nações Unidas .....	57
---	----

## LISTA DE SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Internacional de Doenças
COVID	Corona vírus
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DSR	Design Science Research
EH	Ensino Híbrido
GNL	Grupo de Nova Londres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
TEA	Transtorno do espectro Autista
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
QI	Quociente de Inteligência

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	27
<b>2. DESIGN METODOLÓGICO</b> .....	32
<b>3. ALFABETIZAÇÃO: LETRAS E CONHECIMENTO DE MUNDO</b> .....	37
3.1. A ALFABETIZAÇÃO E SUA TEMPORALIDADE .....	37
3.2. A ALFABETIZAÇÃO, SUA SUPERAÇÃO HISTÓRICA E O ENTENDIMENTO DAS NECESSIDADES DO INDIVÍDUO.....	44
3.3. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	52
3.4. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	53
<b>4. ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: LETRAS E CONHECIMENTO DE MUNDO</b> .....	55
5.1 MULTILETRAMENTO ENQUANTO SUPERAÇÃO DE TÉCNICAS E PROMOÇÃO DE MUNDO .....	78
<b>6. PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA - MULTIPLATAFORMAS E EDUCAÇÃO (ME)DE/COM LETRAS, ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E CONHECIMENTO DE MUNDO</b> .....	87
6.1 O ACOLHIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
<b>ANEXOS:</b> .....	116

## 1. INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil passou de ser a força e o destaque na educação após a Proclamação da República no século XIX “com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social” (MORTATTI, 2006, p. 2), para ser fonte de multiplataformas, múltiplas linguagens, multilinhas. E é sobre isto que versa esta dissertação, dando destaque às letras e à inclusão.

A escolarização, mais especificamente a alfabetização, a leitura e a escrita — até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e acontecia por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar ou de maneira informal, sem ser garantida a todos na prática.

Muito se desenvolveu no âmbito da alfabetização com o passar dos tempos. Ainda assim, o Brasil e outros países subdesenvolvidos enfrentam um problema relevante na ordem da qualidade da educação básica, especialmente no ensino fundamental, que evidenciam “a permanência de elevados índices de analfabetismo primário, tanto nos grupos etários em idade laboral, quanto nos grupos etários infanto-juvenis” (MORTATTI, 2014, p.51). Ainda para a autora, a palavra “alfabetização” concerne ao significado de “aprendizagem inicial da língua escrita”, expressão que incorpora, em meu entender, alfabetização e letramento.

Cada vez mais a alfabetização se aproxima da aprendizagem da leitura e escrita que tem a sala de aula como o local privilegiado para acontecer as investigações desse processo, pois

é também um espaço onde é possível focalizar as práticas, as interações, as mediações entre os alunos, o professor, os materiais pedagógicos”, é onde estão os sujeitos envolvidos na aprendizagem, com o objeto do conhecimento, com o propósito de acontecer o aprendizado da leitura e escrita (MORTATTI, 2014, p. 115)

Todavia, para alfabetizar alunos com deficiência intelectual, é necessário respeitá-los como seres humanos singulares, com suas especificidades. Isto tudo tem um forte impacto pós-março de 2020, a partir do momento que a educação precisa, de maneira intensa, guardar a saúde destes estudantes. De acordo com Nejm Catalyst<sup>1</sup> (2021), o risco de pessoas com deficiência intelectual irem a óbito ao contraírem Covid-19 chegou a triplicar em relação a uma pessoa sem deficiência.

---

<sup>1</sup> Em: <https://catalyst.nejm.org/>. O estudo analisou 64 milhões de pacientes, dos quais 127 mil possuem deficiência intelectual.



Assim, surge a necessidade de pensar em formas de se trabalhar em diferentes modalidades, perspectivas, apoiando a família deste cidadão aprendiz. A partir da implementação do Ensino Híbrido (EH), garante-se aos alunos o acesso à aprendizagem, amparados pelos recursos tecnológicos disponíveis, contando com recursos visuais, sonoros. Isso permite que eles tenham mais tempo com o acesso às aulas e podem revê-las quantas vezes for necessário para que compreendam o conteúdo por meio do material apresentado, proporcionando-lhes melhor conhecimento a partir de estratégias e métodos diferenciados.

O tema tem impacto pessoal, pois desde recém-formada, com uma vontade enorme de trabalhar, envolvi-me no processo de abertura da escola especial de minha cidade. Logo que abriu, comecei a trabalhar na APAE como secretária. Vi minha escola ser fundada e crescer com muito esforço dos que ali estavam e da comunidade. Junto com o crescimento da escola, também crescia meu amor por ela e a todos que ali estavam, aos que dependiam dela para se sentirem inseridos na sociedade, aos que precisavam obter mais garantias de direitos e melhores condições de qualidade de vida, aos que ali restaram sua última esperança de adquirir a aprendizagem, aos que ali procuravam ser inclusos no mundo sem olhares de discriminação, aos que buscavam equidade de valores, amor, dignidade, sabedoria, respeito.

Assim, percebi o quão grande amor eu tinha pela escola e pela educação especial, então decidi me especializar em educação especial inclusiva. Minha trajetória já soma 16 anos de educação especial, tornei-me uma profissional muito realizada, buscando sempre o melhor para a instituição onde atuo e para meus alunos, quero que todos se orgulhem de fazer parte da nossa família apaeana.

Por este motivo, vim em busca do mestrado, buscando minha própria aprendizagem e também para levar frutos deste aprendizado a cada salinha da minha escola, ampliando o mundo daqueles alunos que mal conhecem as cidades vizinhas. Dessa forma, promover diferentes sabores que eles podem provar, desde um doce mais elaborado, ao sonho de sair para participar de concursos, como por exemplo o do Agrinho, Festival de Artes, ou se verem fazendo um show de música com coral da nossa escola. Ou pelo simples fato de promover o aprendizado de uma maneira mais leve, trazendo recursos tecnológicos para dentro da sala de aula, tornando o dia deles mais especial, “porque nessa vida somos todos especiais”. Se eu puder ajudar a fazer

a vida de uma criança melhor, mais alegre, mais feliz, minha passagem nessa vida já valeu a pena.

Com o início da pandemia e a transposição do ensino especializado presencial para o ensino híbrido, surge a necessidade, juntamente com a intencionalidade, de manter os alunos com o suporte pedagógico e estratégias de alfabetização. Diante disso, propõe-se produzir material de alfabetização embasado no método silábico por meio da elaboração de um *E-book* com adicionais de *QRCode* explicativos de cada atividade, videoaulas no canal do *YouTube*, deixando o conteúdo lúdico, bem ilustrado para contemplar a atenção dos estudantes. Uma vez que a

[...] educação especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTTA, 2011, pp.11-12)

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) afirma, “diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes por parte do professor e do aluno”.

Além disso, com as descobertas mais recentes da neurociência, muitas questões sobre a aprendizagem da leitura e escrita são vinculadas à biologia humana. Os estudos do psicólogo cognitivista Stanislas Dehaene (2012) sobre o ato de ler são pertinentes para a compreensão de diversos fatores que influenciam as atividades escolares dos estudantes, principalmente na fase da alfabetização. Tais discussões trazem 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).

Nesse processo de estudos sobre a leitura, mais uma contribuição de Dehaene (2012) aponta a região exata do processamento da decodificação da leitura no cérebro, a região occípito-temporal ventral, localizada no hemisfério esquerdo.

Como o processo de leitura difere da escrita, na invenção da escrita foi necessária a adaptação de acordo com os limites de processamento dos neurônios (memória). Assim, a Teoria da Carga Cognitiva de Sweller (2003), baseia-se nas impropriedades do ser humano de processar muitas informações na memória, a aprendizagem se dá melhor quando os volumes dos conteúdos são adequados com a carga cognitiva humana, logo a memória de trabalho é limitada, requisitando informações compatíveis com a capacidade de compreensão humana.

A Alfabetização, como citado acima, requer muito esforços, planejamento, estratégias, metodologias, criando simbolização para estabelecer relação do significativo com o significado. Sendo assim, o material aqui proposto auxiliaria a buscar caminhos para suprir a enorme dificuldade dos pais e da grande maioria dos professores da educação especial, em como proceder nesse processo de ensino e alfabetização de seus alunos.

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 é:

- desenvolver material destinado a pessoas com Deficiência Intelectual com uso de multiplataformas de/com letras, inclusão e conhecimento de mundo.

Para tal, seguem os seguintes objetivos específicos:

- abordar o Ensino Híbrido como metodologia durante a pandemia Covid-19;
- discutir sobre Deficiência Intelectual e a alfabetização de alunos nessa condição;
- explicitar como o método silábico é abordado e pode contribuir para aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual com o auxílio de recursos tecnológicos no ensino híbrido.

Frente a isso, esta dissertação apresenta no capítulo 2 o *design* metodológico da pesquisa, explicitado seu carácter qualitativo numa pesquisa aplicada, delineando toda a operacionalização do trabalho para desenvolver o produto proposto.

No capítulo 3, traçamos um percurso histórico da alfabetização no Brasil, partindo da educação Jesuítica até a contemporaneidade, de forma a compreender a evolução da alfabetização e as leis implementadas para contemplar alunos com necessidades diferenciadas.

No capítulo 4, intitulado Alfabetização e Deficiência Intelectual: letras e conhecimento de mundo, contextualizamos a Deficiência Intelectual, doravante DI a fim de clarificar a doença e o diagnóstico, bem como a necessidade de atenção ao trabalho de alfabetização.

No capítulo 5, apresentamos o Ensino híbrido no processo de alfabetização pós-março de 2020. Neste capítulo, discorremos sobre os desdobramentos que a Pandemia trouxe para a educação e com ela a necessidade de professores se adequarem às novas tecnologias em âmbito geral. Para tanto, trazemos o conceito de multiletramentos que perpassam toda a proposta ensejada para o produto.

No capítulo 6, chegamos ao produto efetivo, fruto dessa pesquisa. Nele mostramos todos os procedimentos, tecnologia e recursos utilizados, descrevendo minuciosamente seu funcionamento.

E, por fim, fazemos as considerações finais do trabalho, demonstrando os resultados obtidos a partir de um trabalho de alfabetização com multiplataformas.

## 2. 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*.

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). Logo, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”, sendo consistente com suas prioridades de singularidade e contexto (STAKE, 2011, p. 41).

Quanto aos objetivos do trabalho, tem-se como objetivo geral desenvolver material completo de alfabetização pelo método silábico destinado a estudantes com necessidades educacionais especiais, no ensino híbrido, com uso dos recursos tecnológicos da pesquisa. Dessa forma, os objetivos específicos destacam: a) Abordar o Ensino Híbrido como metodologia durante a pandemia COVID-19 para a alfabetização de alunos especiais; b) Discutir sobre Deficiência Intelectual e a alfabetização de alunos nessa condição; c) Explicitar como o método silábico é abordado, podendo contribuir para aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual.

Como ponto de partida, o primeiro procedimento é a pesquisa bibliográfica, que tem por objetivo levantar as fontes já compartilhadas em relação ao tema. Com o propósito de dar continuidade no processo de alfabetização de nossos alunos da educação especial, preferencialmente aqueles que possuem o acesso à internet em tempos de ensino remoto, há oportunidade de gravar aulas criativas, com *design* inovador, com uma mescla de métodos de alfabetização, deixando as aulas mais atrativas e diversificadas.

Para tanto, intentamos atender o maior número de estudantes possíveis, já que não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, existem múltiplos métodos, diferindo a natureza de cada faceta que determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004).

A necessidade da inserção dos alunos 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). Em outros termos, em função das transformações sociais, incluindo aí a emergência das tecnologias digitais, bem como do desenvolvimento produzido por pesquisas científicas, o processo de alfabetização exige minimamente das alfabetizadoras a garimpagem de propriedades de diferentes métodos para responder às demandas escolares.

O propósito é sempre ir além da construção do material de alfabetização para as aulas remotas emergenciais, para que se torne um acervo de complementação pedagógica utilizada com os estudantes quando necessário, como mais um recurso pedagógico e favorecendo ideias aos professores de como trabalhar essa proposta.

Convém enfatizar que o método agrega conteúdos de alfabetização associada a recursos tecnológicos, como ressalta Papert (2001, p.2), “tecnologia não é a solução, é somente um instrumento. Logo, a tecnologia por si não implica em uma boa educação, mas a falta de tecnologia automaticamente implica em uma má educação”, bem como a "prática docente vai mais além do ato de entrar na sala de aula e dar, por exemplo, a classe dos substantivos. A prática educativa é muito mais que isso" (FREIRE, 2008, p. 30).

Partindo da tese que a educação transforma o mundo a partir do aprendizado da leitura e escrita, pode-se conduzir à autonomia, independência aos estudantes para, posteriormente, serem capazes de atuar em sociedade (BRANDÃO, 1984). Portanto, a atuação da Investigação e da ação educativa permitem uma proposta de ação e de mudança social.

Ademais, destaca-se também como procedimento a pesquisa ação, pela necessidade da resolução dos problemas presentes, no caso, a não paralização da alfabetização dos alunos com deficiência durante a pandemia de COVID-19. Uma vez

que existe um campo problemático e teórico definido, basta procurar a solução, como indaga Barbier (2007, p.54):

A pesquisa ação reconhece que o problema nasce num contexto preciso de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

Para o autor, um grupo que se encontra em lutas contra inúmeras dificuldades apresentadas em seu cotidiano deve ser acolhido pelo pesquisador. O método Pesquisa-Ação, por ser predominantemente didático, pretende, no seu desenvolvimento dentro das organizações, que os participantes/servidores adquiram o conhecimento e passem a manusear as ferramentas da qualidade como instrumental técnico no seu trabalho diário e como um recurso tecnológico de grande resolutividade, voltado para o trabalho em equipe participativo e cooperativo, com base em dados, números, estatísticas e indicadores.

No que tange à estratégia da pesquisa, considera-se como aplicada porque se concentra na necessidade de o pesquisador conhecer os problemas para a aplicação imediata dos resultados. Ela contribui para os fins práticos, buscando a solução imediata dos problemas encontrados na realidade.

Esta estratégia “é motivada por razões de ordem prática”. Visa às aplicações práticas, com o objetivo de atender às exigências da vida moderna. Nesse caso, sendo o objetivo contribuir para fins práticos, pela busca de soluções para problemas concretos (ANDRADE, 2017).

Neste sentido, 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.

Para Lacerda (2013), o DSR tem sido considerado mais como um método para a condução de pesquisas de cunho tecnológico, por exemplo tecnologias de gestão, que se constitui em uma abordagem que produz rigor científico efetivo quando bem aplicada. 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.

No entanto, Van Aken (2004) argumenta que a generalização das prescrições, extensiva aos artefatos precisa ser generalizável para uma classe de problemas. Nesse sentido, uma vez estabelecido conceitualmente o que o DSR, é oportuno aprofundar o entendimento em o que são as “classes de problemas” e os “artefatos”, objetos centrais do conhecimento em Design Science.

Simon (1996) exemplifica as “classes de problemas” que, por sua vez, podem consistir em uma organização para a trajetória e o desenvolvimento do conhecimento em uma *Design Science*. As classes de problemas permitem que os artefatos e, por consequência, suas soluções não sejam apenas uma resposta pontual a certo problema em determinado contexto.

Diante de um problema teórico ou prático já identificado, é necessário conscientizar-se das repercussões para a organização de sua existência ou persistência. É preciso identificar objetivos, metas, recursos que seriam necessários para que o problema, transitoriamente, seja considerado resolvido de forma satisfatória. Esse procedimento consiste na “conscientização” e um primeiro contorno do problema.

Um artefato é um produto projetado para uma finalidade e não se restringe a objetos físicos, podem também ser artifícios intelectuais intangíveis, como uma atividade educacional. Segundo Manson (2006), está vinculada às atividades de desenvolver uma, ou mais, alternativas de artefato para a solução dos problemas. Por consequência, o resultado da sugestão é o conjunto de possíveis artefatos e a escolha de um, ou mais, para serem desenvolvidos.

Exposto a esta pesquisa e observação, chega a implementar, utilizar da melhor maneira possível determinado artefato e seus possíveis resultados. Nesse sentido, as soluções dos problemas podem se referir a um determinado artefato ou à articulação de diversos artefatos para a produção de um resultado em um contexto.

A partir dos procedimentos técnicos para análise dos dados coletados, objetivamos analisar os métodos de alfabetização utilizados e o *design* dos vídeos disponibilizados em busca de subsídios indispensáveis para atender o objetivo de desenvolver um material completo de alfabetização de sílabas simples pelo método silábico, destinado a estudantes com DI, no ensino híbrido, com uso dos recursos



tecnológicos. O sucesso dessa etapa da pesquisa é fundamental para que a que os dados coletados atendam às necessidades do processo de análise.

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 – <i>Design Science Research</i>
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	Revisão sistemática
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: Elaborado pela autora a partir da metodologia delineada na pesquisa.

### 3. ALFABETIZAÇÃO: LETRAS E CONHECIMENTO DE MUNDO

#### 3.1. A ALFABETIZAÇÃO E SUA TEMPORALIDADE

Podemos afirmar que a educação teve seu início com o homem, logo que ele passou a constituir família, traçando um paralelo entre a educação e história. Muito importante e antiga, a educação nativa tinha o foco no informal, espontâneo e natural, permeado pelo espírito religioso, totalmente diferente dos dias atuais.

Para melhor entendimento da alfabetização no Brasil, é necessário fazer um estudo histórico acerca desse processo no país, buscando os fatos desde o início, onde e como nasceu essa modalidade escolar de alfabetização, para assim entender por que este processo ainda é considerado complexo na educação brasileira.

No Brasil, a história da educação inicia-se com os jesuítas, que estabeleceram aqui as bases para a educação dos povos nativos e dos filhos dos colonos, sendo, posteriormente, estendida a alguns escravos. Historicamente, a educação não foi oferecida para todos, mas para alguns que, de alguma forma, poderiam ou deveriam ter algum tipo de educação. Decorridos mais de quinhentos anos, ainda são notórios os limites que a educação brasileira enfrenta, sejam eles de acesso, financiamento da atividade educacional, divergências no campo das metodologias educacionais e, principalmente, referente aos conteúdos ministrados para os estudantes brasileiros em todos os níveis.

De acordo com o Dicionário Unificado da Língua Portuguesa (2009, p.69), a palavra analfabeto significa “aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever” e, alfabetizado, “que ou aquele que foi alfabetizado, ou seja, aquele que aprendeu a ler e escrever”. Assim,

[...]alfabetização-analfabetismo é uma oposição historicamente construída que produz uma diferença - como efeito de sentido - constitutiva e constituinte do processo de escolarização. [...] O sujeito da escolarização é uma unidade submetida a uma divisão que é atravessada pela opacidade e ambiguidade da linguagem (SILVA 1998, p. 26).

Para Soares (2006, p.31), “a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto”. Com base na autora, compreende-se que alfabetização é o processo que torna o indivíduo capaz de ler e escrever. Porém, a autora enfatiza ainda que “o processo de alfabetização é de natureza complexa”, pois envolve muitas facetas no desenvolvimento desse processo. Essas facetas podem ser de natureza psicológica, social, cultural, político, metódica, etc. Soares (2006) prossegue afirmando que na

alfabetização há diferença em “aquisição” da língua e “desenvolvimento” da língua. Para ela, aquisição da língua se dá de forma mecânica, ou seja, a criança faz somente a representação do grafema em fonema e vice-versa.

Para tanto, convém recordar que a alfabetização no Brasil teve início no período Colonial com a vinda dos padres Jesuítas em 1549 (OLIVEIRA, 2005). Essa modalidade tinha como objetivo atender os interesses da igreja e do Estado, primeiramente alfabetizando os indígenas na língua portuguesa, para então transmitir a doutrina católica, já que o ensino jesuíta seria destinado a catequizar e instruir os povos indígenas e filhos de colonos, aumentando o número de fiéis daquela região (SILVA, 2011).

No período Colonial, a alfabetização foi marcada por uma metodologia arcaica e desumana, pautada no decorar atrelado a castigos físicos. Evidenciando, sobretudo, que nem todos os cidadãos eram prioridade para ser alfabetizado. Excluía-se meninas, que eram destinadas apenas aos afazeres domésticos, as crianças negras também não tinham acesso às escolas (OLIVEIRA, 2005).

Com o Brasil Colônia, o início da educação brasileira foi marcado pela relação e divisão de classes sociais, em que se priorizou uma educação para a elite, uma educação excludente, ou seja, a grande massa da população ficou de fora do processo educativo. Portanto, instruir para o trabalho, ensinar a doutrina cristã e civilizar os povos indígenas eram os objetivos de ensino, de forma que o ensino não pretendia mudar politicamente a sociedade e sim aumentar o número de fiéis cristãos, povoar o país e tomar posse de forma amigável das terras e das riquezas brasileiras.

Assim, a Companhia de Jesus foi trazida ao Brasil para desenvolver o trabalho educativo missionário, com o objetivo de catequizar os índios, foi aos poucos se configurando como forte instrumento de formação da elite colonial, ficando os indígenas e as classe mais pobres à mercê da instrução. Como cita (ALVES, 2005):

[...] a inserção material da Companhia de Jesus no Novo Mundo e o combate na frente ideológica contra reformista expunham os jesuítas à nova ordem que se instaurava e às novas ideias, o que não deixou de influenciar o comportamento político da congregação. Fosse por puro oportunismo político, pela defesa de interesses materiais da ordem religiosa ou pelo vislumbre da importância de algumas ideias novas, os padres da Companhia de Jesus revelaram maior tolerância política em relação aos adversários, o que não representava o tom dominante da Contrarreforma, principalmente da Inquisição (ALVES, 2005, p. 662).

Segundo Piletti (1991, p.34), “os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenhos, dos colonos, dos índios e escravos”. Esse seria o plano legal, mas os que recebiam instrução e educação seriam os descendentes dos colonos, os filhos dos senhores da alta sociedade. Índios e todos aqueles que não faziam parte da alta sociedade seriam apenas catequizados e excluídos da educação.

No entanto, por questões políticas, a Coroa Portuguesa se vê em busca de uma solução para se desenvolver de modo capitalista. Com esse objetivo, o rei D. José I nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo, o então popular Marquês de Pombal, como primeiro-ministro de Portugal. A nomeação de um homem com perfil iluminista, como Pombal tinha a intenção de recuperar economicamente Portugal e, também, de modernizar a cultura portuguesa. No entanto, o governo português fica descontente, e começa a desconfiar das missões jesuítas, o que culmina na expulsão delas do Brasil. O medo do Marquês de Pombal era que se criasse um Estado dentro do Estado. Assim, o primeiro-ministro de Portugal expulsa de todas as colônias portuguesas os jesuítas após confronto, promovendo “a reforma educacional pombalina que culminou na expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas tirando o comando da educação das mãos destes e passando para a mão do Estado” (CECO; AMARAL, 2018, p. 4).

A colônia de Portugal não consegue suprir as necessidades educacionais, deixando o ensino ficar um caos. Mesmo com as aulas régias e professores avulsos instituídas por Pombal na substituição do ensino jesuíta e promovidas pelo estado, elas favoreciam apenas a elite. As reformas comandadas por Pombal dependiam do Estado e, na educação, principalmente, de professores leigos preparados. Todavia, os professores eram poucos e mal preparados, por isso o insucesso da reforma Pombalina, apesar de engrandecer o poder do Estado e a liberdade no sistema educacional.

Em 1808, com a chegada da família Real junto com a Corte Portuguesa ao Brasil, as estruturas educacionais não seriam apropriadas para atender a Corte que aqui se instalava, por essa razão houve a necessidade de estruturar a educação no país para atender os filhos da nobreza. Diante disso, foram criadas 19 novas escolas e vários cursos foram implantados. O ensino consistia nos três níveis de ensino: primário, secundário e superior, de forma que este último teve mais atenção do Império. Todavia, o ensino continuava restrito aos filhos da nobreza (FRANÇA, 2008).

Após a Independência, foram feitas novas reformas no sistema educacional do país, uma delas foi a criação da 1ª Constituição Brasileira em 1824, que previa no Art. 179 a educação primária gratuita a todos os cidadãos (BRITO, 1997). Mas o período era escravocrata e poucos tiveram acesso ao ensino. A alfabetização se restringia aos padres, freiras e aos descendentes das famílias que tinham condições financeiras e pagavam o ensino particular, por sua vez, o catolicismo arcava com os estudos daqueles que optavam por ser padre ou freira (BRITO, 1997).

A educação não era prioritária nas ações dos monarcas, com a chegada de novos povos e o surgimento das escolas protestantes, criou-se a oportunidade de pequena parte da população excluída se alfabetizar. “Para ensinar a Bíblia, conseqüentemente, eles precisavam alfabetizar as pessoas que frequentavam as aulas” (SILVA, 2011, p.41)

Nesse período da educação Imperial, o ensino não foi ofertado para todos, sem a intenção de ampliar números de vagas e ofertar cursos preparatórios para professores, mesmo em escolas primárias. Segundo Melo (2012, p.32), “faltava também material didático-pedagógico básico para as aulas”. Os professores precisavam trabalhar em outras áreas para se manterem, não se dedicando integralmente ao magistério. O ensino assumiu características regionalistas e como seguia O Ato Adicional à Constituição (1834), delegava às províncias a responsabilidade do ensino primário e secundário, segundo Theobaldo Miranda Santos (1970):

Em 1834, sob a influência da corrente liberal que dominou a política da regência exprimindo a vitória das tendências regionalistas em luta contra o espírito nacional, foi decretado o Ato Adicional que transferiu às províncias a alçada de legislar sobre instrução pública. Com exceção do Município Neutro [Distrito Federal] cujo sistema escolar permanecia sob a jurisdição do governo central. Com o Ato Adicional ficava eliminada a possibilidade de se conferir uma estrutura orgânica e unitária ao sistema educacional em formação (SANTOS, 1970, p. 418].

Diante da descentralização do ensino, o resultado obtido foi uma total contribuição para o descaso com o ensino público, sem as devidas condições necessárias para criar uma rede de escolas públicas regionais. Dessa forma, a educação foi levada ao abandono, com pouquíssimas escolas, existentes apenas pelo sacrifício de alguns mestres, fiéis e redentores ao ensino. Isso tornou o sistema de ensino marcado por dois lados: de um lado uma educação voltada para a formação

das elites, com cursos secundário e superiores; do outro lado, o ensino primário e profissional de forma bem precária para as classes menos favorecidas.

Para Niskier (1996) foi:

[...] quando o Ato Adicional de 1834, tirando do governo geral passou para os das províncias esse encargo da educação inicial". [...] Na quase totalidade das províncias, a instrução pública se manteve, durante muitos anos, em nível precário, não só em consequência das revoltas mencionadas como, também, devido à exiguidade de recursos financeiros e à falta de pessoal qualificado para ministrar, até mesmo, o ensino das primeiras letras (NISKIER, 1996, pp. 111-121)

Francisco Filho (2001, p. 56-57), analisando a educação no Império, enfatizou que os filhos da elite estudavam em escolas confessionais e que o interesse do Estado era o ensino superior. Diante disso, o autor argumenta que “poucas escolas primárias foram fundadas e a instrução elementar com o passar do tempo tornou-se um encargo da família para os mais pobres. [...] A instrução pública gratuita para ensinar a ler e escrever ficou quase esquecida nas linhas mortas da constituição de 1824”.

Não sendo prioridade do Império, a educação buscou soluções imediatistas para os problemas de ordem política e econômica, sem a preocupação da organização do sistema escolar.

Com o fim do Império e o início da República, de acordo com Silva (2011), no período Republicano houve uma farta legislação e reformas no sistema educacional brasileiro. A partir da Proclamação da República, o país passou a ser governado por presidentes, com uma grande reforma nas legislações e no sistema educacional brasileiro. Os ensinamentos primários, normais e técnicos ficaram sob a competência dos Estados e o ensino Superior sob a competência da União, mantendo um caráter humanista, conservador, sem investir em ciência e tecnologia, reproduzindo uma educação reprodutora de conhecimentos.

Assim, não existia sistema escolar, as aulas seguiam a organização de cada instituição de ensino. Muitas das vezes, a instrução era dada pelos alunos que possuíam um conhecimento mais aprofundada da matéria devido à falta de professores habilitados para ministrar as aulas. “As condições de ensino eram precárias: existiam poucas escolas; faltava material didático-pedagógico; os professores eram mal remunerados e as instalações físicas inadequadas” (MELO, 2012, p. 37). Mesmo diante das novas leis e reformas, o processo de alfabetização da população menos favorecida continuava deixada de lado e, como consequência desse descaso, o analfabetismo no país aumentava.

Durante a revolução industrial, a partir de 1930, com a necessidade de ter pessoas que soubessem a ler, escrever e calcular para desempenhar funções no mercado de trabalho, isto é, mão de obra qualificada, a alfabetização passou a ser motivo de preocupação no país. “Nessa época foi criado o ensino supletivo para alfabetizar os trabalhadores que não tiveram oportunidade de estudar durante a infância e juventude” (SILVA, 2011. p.53).

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, quando foi efetivada uma série de decretos para a educação do país, priorizando o ensino unificado, sendo essa uma estratégia de ensino para a população.

Na Constituição de 1934 estabelecia-se a garantia da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o ensino religioso facultativo; as responsabilidades em nível Federal, Estadual e Municipal sobre o financiamento da educação. Este modelo de educação obteve boa aceitabilidade pelos benefícios e direitos concedidos pelo Governo à classe trabalhadora, porque abria possibilidades de ingresso na educação, promovendo uma renovação no campo educacional. A partir de 1934, destacando o art. 148 da constituição, que estabeleceu que caberia à União, aos Estados e aos Municípios a tarefa de “favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual” (BRASIL, 1934). A partir dessa Constituição de 1934, a educação passou a ser vista como um direito de todos e dever dos poderes públicos e da família, como cita o artigo 149.

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Com a vigência da Constituição Federal de 1934, a educação brasileira pôde promover muitos avanços, inovando em muitas questões. Mesmo sem uma proposta unânime apresentada, as propostas foram aceitas e implantadas, permitindo que o país continuasse a buscar uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

No Regime Militar ocorrido de 1964 a 1985, foi um período em que o país se desenvolveu muito no contexto educacional, numa perspectiva voltada para a

educação tecnicista, com o objetivo de formar pessoas para o trabalho. Assim, o sistema educacional era voltado para a formação ao trabalho, atendendo aos interesses econômicos e políticos do país.

O período entre 1964 a 1985 foi, um dos mais significativos e transformadores da história educacional do Brasil. Uma época marcada pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público, por teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos, reprimindo à força qualquer movimento que se caracterizasse barreira para o pleno desenvolvimento dos ideais do regime político vigente, conduzindo o sistema de instrução brasileiro a uma submissão até o momento inigualável (ASSIS, 2011, p.65)

Ao governo militar, eram concedidos os poderes de alterar a Constituição, podendo implementar normas e adequações que julgassem necessárias. A Alfabetização também era idealizada como propósito de erradicar o analfabetismo no país, mantendo os ideais militares, com o encaminhamento de mão de obra para o mercado de trabalho. Percebe-se, então, como um grande marco desse período a educação de jovens e adultos.

Na década de 80, o país passava pelo processo de redemocratização que repercutiu em todas as dimensões inclusive na educação. Nesse contexto, instituiu-se a nova Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988. Ela foi considerada completa por garantir os direitos de cidadania ao povo brasileiro e foi de grande importância para a educação brasileira, pois legitimava garantias e direitos à educação, que foram negadas no período anterior da história, conforme recorte da Constituição Federal.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988)



Diante da nova Constituição, o plano de Educação erradicaria o analfabetismo no país, ampliando os avanços na educação de jovens e adultos instituído no regime militar brasileiro. Ao delegar responsabilidades da educação ao estado, principalmente com a alfabetização dos menos favorecidos, com o direito de buscar as escolas garantindo o acesso ao seu desenvolvimento intelectual e social, permite-se o acesso de todos numa educação de qualidade.

A educação como prioridade, conseqüentemente uma obrigatoriedade aos cidadãos brasileiros, permite o acesso de muitos às salas de aulas no país, sobretudo dos menos favorecidos. A escola passa a ter maior responsabilidade pela garantia de qualidade a aprendizagem como um processo contínuo nas redes públicas brasileiras.

O dever do Estado se tornou explícito e abrangente: com o compromisso de oferecer a vaga para a Educação de todos, certo de que o conhecimento cria oportunidades de dignidade humana, com o acesso às condições básicas para sua existência.

### 3.2. A ALFABETIZAÇÃO, SUA SUPERAÇÃO HISTÓRICA E O ENTENDIMENTO DAS NECESSIDADES DO INDIVÍDUO

No quesito alfabetização, o espaço da sala de aula pode ser conhecido como um laboratório de pesquisas, privilegiando diversas maneiras, condutas de avaliações tanto nas metodologias utilizadas pelos professores, os materiais pedagógicos, os recursos, as interações a serem investigadas. É um *lócus* de descobertas que deve se alinhar às reais necessidades dos educandos para que seja o lugar onde encontrem os meios de se desenvolverem e se tornem capazes de realizar seus projetos de vida. A garantia dessa qualidade de ensino é condição necessária para sua formação intelectual e moral. Para Freire (1979, p. 72):

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador.

Na concepção de Paulo Freire, o estímulo da alfabetização seria de dentro para fora, mediante o diálogo das experiências de vida e palavras do cotidiano dos estudantes, que facilita a decodificação e a aquisição da escrita.

Paulo Freire, o patrono da Educação Brasileira e também patrono da ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização, pedagogo consagrado em todo o mundo, afirmava que a alfabetização seria sinônimo da reflexão, argumentação e criticidade. O educar contempla o pensar, o concluir, opondo-se à reprodução de ideias impostas, com respostas prontas, sem a necessidade de uma reflexão sobre o assunto. Os estudos do pesquisador confirmaram a desmotivação dos alunos e a evasão dos estudos. Freire (1979) afirma ainda que as palavras devem ser criadas e não “doadas”. O alfabetizando é o sujeito e não objeto da alfabetização, a prática da alfabetização deve estar vinculada à realidade dos seus educandos.

Freire (1979) elaborou um método e partiu para o desafio de alfabetizar para além das cartilhas. Para ele, as cartilhas não contribuem com o processo de criação do adulto em processo de alfabetização. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas ou de frases criadas de forma forçosa. Freire (1989, p.13) relata que:

Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

Quanto mais desafiadoras as propostas de aprendizagem perante aos conhecimentos do mundo, mais os educandos se instigariam em busca de respostas, levados a um estado de consciência crítica e de transformação frente à realidade. Na medida que os educandos e educadores se fazem sujeitos do seu processo, eles estabelecem uma relação dialética que, dentro da perspectiva de Freire, o homem é visto como um ser participante, o aluno não é uma “tábula rasa”, mas sim um agente ativo na educação, capaz de criar instrumentos de transformações sociais, consciente frente às vertentes dos jogos de interesses políticos, sociais e culturais. Já para Magda Soares (2004):

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma

criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não no sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (SOARES, 2004, p.87).

Ou seja, o ensino da língua portuguesa se direciona em três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e a produção, em que o processo de Alfabetização e Letramento estão interligados. Assim, para a autora, é possível compreender que alfabetização e letramento são processos independentes, mas indissociáveis, visto que um não se constitui como pré-requisito do outro, mas devem ocorrer simultaneamente.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p.14).

Para que exista a alfabetização, é preciso que a criança pense, reflita, relacione, erre para poder acertar, estabeleça relações, faça deduções, ainda que nem sempre corretas. Este pensamento equivale à “alfabetização libertadora”, de acordo Freire (1997). Para tanto, é necessário obter o domínio do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, não se resumindo apenas à codificação e decodificação dos fonemas e grafemas. Mas, sobretudo, num processo no qual o indivíduo constrói a gramática e suas variações, que garante a capacidade de ler, compreender e escrever textos e a de operar números, vai muito além da atividade mecânica do ler e escrever, ele interpreta, compreende, critica, ressignifica e produz conhecimento.

É nas séries iniciais do ensino fundamental que ocorre a alfabetização, quando os estudantes encontram a base do domínio das habilidades que competem à fase de alfabetização. Esse processo ocorre ao longo da sua vida escolar. Conforme as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB) 9394/96, o ensino fundamental, antes composto por oito anos, passa a ser de nove anos. De acordo com a lei nº 11.224, de 6 de fevereiro de 2006, promove-se o egresso das crianças com seis anos completos, ou a completar até dia 31 de março do mesmo ano, assegurando um tempo maior das crianças no convívio escolar e maiores oportunidades de aprendizagem.

Pelas transformações e mudanças na sociedade moderna, no quesito de organização do trabalho e dos focos de financiamento internacional, a Unesco passa a distinguir “alfabetização como competência” e “alfabetização como um conjunto de práticas culturais socialmente determinadas”. Como cita Gontijo (2014, p. 18), o enfoque da alfabetização na competência autônoma:

[...] a língua escrita é vista como um conjunto abstrato de signos que mantém com a realidade somente relações de referencialidade. Desse modo, o aprendizado dos signos que representam as unidades da língua não preocupa os financiadores, pois essas unidades não veiculam qualquer conteúdo ideológico ou vivencial que comprometa o desenvolvimento do capitalismo. Contudo, a adoção desse conceito e as propostas de alfabetização a ele conectadas se mostraram insuficientes para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Nos anos 90 e 2000, além do domínio econômico, político, social e ideológico, a Alfabetização passa a ter importância central na sociedade, sendo considerada imprescindível para novas aprendizagens no domínio cognitivo. Como se pode observar na Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Hamburgo, no ano de 1997, a Unesco definiu a alfabetização como conhecimento de habilidades básicas necessárias a todos num mundo em rápida transformação, como direito humano fundamental, como capacidade necessária em si mesma e como um dos alicerces das demais habilidades fundamentais para a vida (UNESCO, 2003a).

A Conferência foi patrocinada por cinco organismos internacionais – o PNUD, a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), o Unicef e o Banco Mundial, marcando, assim, um novo enfoque multilateral à educação básica. Colocando a educação básica no contexto da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos considerou a alfabetização e a aritmética básica como os instrumentos essenciais de aprendizagem, para que “[...] cada pessoa – criança, jovens e adultos – possam se beneficiar das oportunidades de ensino oferecidas para o atendimento de suas necessidades educacionais básicas” (UNESCO, 2003a, p. 32).

A Unesco, além do olhar pela alfabetização e da sua importância para todos os indivíduos em um mundo de constante transformação, também manifesta preocupações com o atraso em alcançar os objetivos já estabelecidos no século XX. Uma mácula, que até a chegada do século XXI, um em cada cinco pessoas não havia tido a oportunidade de acesso à alfabetização.

A alfabetização não é apenas um objetivo em si mesma. É um pré-requisito para um mundo saudável, justo e próspero. É uma ferramenta crucial em nosso trabalho para traduzir em realidade as Metas do Milênio – acordadas pelos governos de todo o mundo como um guia para a construção de um mundo melhor no século 21 (UNESCO, 2003a, p. 16).

Da alfabetização universal, uma meta dificultosa de ser alcançada e, ao mesmo tempo, tão necessária para as subseqüentes aprendizagens, é esperado a qualidade da educação do mundo. Como expressa Cristovam Buarque, ministro de Estado da Educação no período 2003-2004 e Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil à época, “[...] a alfabetização se revelou a meta de Jomtien mais difícil de ser alcançada” (UNESCO, 2003a, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), propondo-se um direcionamento da educação para uma formação integral e de forma democrática. Desde a Constituição Federal de 1988 já era determinado que todos deveriam ter acesso à Educação e que é dever do Estado promover o incentivo no desenvolvimento da pessoa, orientando desde então uma Base Nacional Comum Curricular para fixação de conteúdo. Parte-se do princípio de que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interrelacionados, ressaltando o papel do conhecimento científico à função social da escola

Para a iniciação das crianças, a BNCC (2017) esclarece que é preciso se atentar ao desenvolvimento da capacidade de representação, crucial para a compreensão do sistema de escrita alfabética. Todas as vivências e experiências adquiridas pelas crianças como oralidade, espaço, tempo, entre outros, permitem melhor a compreensão das práticas de ler, escrever, ouvir, expressar-se em diferentes contextos, ampliando sempre seu vocabulário linguístico.

Ao longo dos primeiros anos de vida da criança, ocorre a apropriação do sistema alfabético e a cada nova aprendizagem obtém-se um novo significado para a linguagem no campo da alfabetização. Esse sistema alfabético adquirido na primeira infância ocupa um espaço de importância nas linguagens da Educação Infantil para se passar para o Ensino Fundamental como objeto de conhecimento escolar.

A partir do Ensino Fundamental – anos iniciais, prossegue com a linguagem oral e escrita, desenvolvidas na Educação Infantil. A BNCC (2017) preserva a continuidade entre esses desenvolvimentos de aprendizagens entre as duas etapas da Educação Básica. Dessa forma, o Ensino Fundamental nos anos iniciais é composto por cinco eixos, que são: oralidade, conhecimentos linguísticos e gramaticais, leitura, escrita e educação literária, sendo que:

[...] no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta

em intercâmbios orais; no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais, sistematiza - se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades da língua e a aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos; no eixo Leitura, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Escrita, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais; no eixo Educação literária, desenvolve-se a formação do aluno para conhecer e apreciar textos literários, orais e escritos, com textos e livros de crescente grau de literalidade. (BRASIL, 2017, p.67).

Para a nova BNCC (2017, p. 55), “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização”, com a finalidade de oferecer amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, associando as diversas práticas de letramento. É necessário compreender o conceito de mundo por meio de novas experiências, garantindo novas oportunidades de desenvolver o processo da leitura e escrita de modo mais significativa.

No decorrer dos anos do Ensino Fundamental - anos iniciais, o conhecimento ocorre por meio das aprendizagens anteriores e pelas que ainda virão, ampliando a prática e a experiência. Assim, para a Base, “ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social” (BRASIL, 2017, p.55).

Ao entrar na escola, o aluno já possui, de acordo com suas experiências, muitas competências discursivas e linguísticas necessárias à comunidade e interação social. Portanto, cabe à escola acolher esses saberes e ampliar o repertório dos alunos, para promover o acesso aos usos da linguagem em diferentes circunstâncias e diferentes situações de interlocução (BRASIL, 2007, p.17).

A educação e a alfabetização propriamente ditas já passaram por muitas transformações. Atualmente, ainda se estudam diferentes possibilidades de mudanças para o sucesso no processo da alfabetização de crianças e estudantes, o que aos poucos vão deixando para traz a educação “bancária”, analisada por Paulo Freire, como uma educação voltada à imagem do professor como parte central do processo de aprendizagem, isto é, o professor ensina e o aluno aprende.

Para o educador, a alfabetização é uma concepção mútua, em que todos nós ensinamos e aprendemos juntos, à medida que o professor ensina também aprende num processo de troca de conhecimentos. Para Freire (2005), “o educador já não é mais o que educa, mas aquele que enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 2005, p.79).

O ser humano é o centro de todas as transformações possíveis em nossa sociedade, sejam elas sociais, políticas e econômicas; capaz de expressar seus sentimentos, pensamentos, exercendo sua cidadania, promovendo ideias, modificações e transformações em sua sociedade, libertando da opressão e deixando de ser alienado,

[...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico somente é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1983, p.17).

Nesse desenvolvimento da aprendizagem existe o professor e o aluno envolvidos num só processo com a finalidade de trocarem conhecimentos e aprendizagem, feitos a partir da interação do diálogo e respeito, obtendo benefícios para ambas as partes, diferindo de uma educação taxativa e tradicional. Paulo Freire foi um grande apoiador da educação, especificamente na educação de jovens e adultos, pois ele acreditava que o acesso à alfabetização levaria o indivíduo à conscientização, acreditando na mudança consciente do contexto social e na construção de uma sociedade mais justa, menos desigual, cada ser capaz de ser autor de sua própria história.

Com o poder de transformação advindo da alfabetização, com o princípio da alfabetização ser emergente em diferentes quadros de diversidade cultural e sendo uma garantia como direito de todos, considerando 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).

Ao se tratar de alfabetização, não estamos falando apenas de ler e escrever, mas também da postura de consciência e reflexão. É com esse olhar reflexivo que os professores, escolas, equipes pedagógicas devem romper com as técnicas de aprendizagem tradicionais, adquirindo novas práticas que venham corroborar o desenvolvimento da sociedade, permeada por tantos bombardeamentos tecnológicos. De acordo com Freire (1996), alfabetizar e educar também são um compromisso social e todos temos o compromisso de

[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém

pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 46).

Por meio da alfabetização se aprende a ler, escrever, valorizar a cultura e a diversidade existentes em uma sociedade, além de desenvolver a autonomia para lutar por um mundo mais justo e por um mundo menos desigual. E quando o assunto é alfabetização nas séries iniciais, vale ressaltar que é a base; por isso, se os conhecimentos de leitura e escrita forem bem trabalhados com uso de estratégias adequadas à necessidade de cada aluno, possivelmente não haverá dificuldade em sua trajetória escolar e nem tantas reclamações de professores do ensino médio e superior relacionadas ao aprendizado básico da linguagem e escrita. Aprendizagem essa que diz respeito à interpretação, escrita ortográfica, sinais de pontuação, formas de comunicação e domínio das quatro operações matemáticas. Habilidades consideradas como o mínimo que um aluno das séries iniciais deveria aprender.

Dessa forma, estaria contribuindo também para que não houvesse tanta discriminação quanto ao analfabeto, que também faz parte de uma sociedade onde todos deveriam ter os mesmos direitos. Todavia, ainda é preciso se tornar um cidadão alfabetizado para que se façam valer seus direitos em ter voz ativa e contribuir para a diminuição das desigualdades sociais no mundo.

Em 20 de Dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob o nº. 9.394 passa a ser a lei que regulariza o sistema de educação brasileiro, com bases nos princípios presentes na Constituição Federal. A LDB foi sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e garante o direito e os deveres do estado e da família com a educação no país. Conforme a Lei, a educação básica é contemplada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior, exposto no Art. 21 da LDB.

Já no Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Na LDB 9394/96, a educação infantil foi incluída na educação básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos, fixada nos Arts. 29, 30 e 31, exposto art. 29:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)



Do mesmo modo, a lei garante a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental a todos os cidadãos a partir dos seis anos de idade, fixado nos Arts. 32 e 34.

Frente ao contexto exposto, compreende-se que foi a partir desse período que a educação no país, principalmente a alfabetização, passou a ser vista de outra forma pelos governantes. Percebe-se que a educação começou a assumir seu verdadeiro papel, preparar o cidadão para desempenhar atividades nos setores públicos e privados no país, com direitos ao desenvolvimento intelectual e social da população, dando-lhes a oportunidade de viver de forma mais digna, com a educação de forma sistemática e gratuita.

Com a meta de extinguir o analfabetismo no país, por volta da década de 90, os entes governamentais do país juntaram forças para combater o analfabetismo que persistia no país. Sendo assim, constituíram uma política sistemática de enfrentamento ao analfabetismo, um programa denominado Brasil Alfabetizado (PBA), desenvolvido em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, que garantem recursos para as seguintes ações: formação dos alfabetizadores, aquisição e produção de materiais pedagógicos, alimentação escolar e transporte dos alfabetizandos (BRASIL 2013, p. 1).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado em 2007. Neste plano, os governos Municipal, Estadual e Federal firmaram o compromisso com a educação do país contra o analfabetismo. Sob o Decreto nº 6.094 de 24/4/2007, definiu-se no inciso II do art. 2º a responsabilidade dos entes governamentais de alfabetizar as crianças até no máximo os oito anos de idade. Assumiu-se o compromisso de alfabetizar todas as crianças sem exceção até o final do terceiro ano do ensino fundamental, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino no país. Assim, foi implantado o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

### 3.3. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é conhecido nacionalmente e comumente como o Pacto. O programa foi constituído por meio de um compromisso formal - um pacto assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para assegurar que todas as crianças estejam

alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, quando termina o ciclo de alfabetização (BRASIL 2012, p. 11).

Este programa é uma ação inédita que conta com a participação articulada de todas as esferas governamentais do país, que se mobilizaram para ofertar recursos que busquem valorizar e apoiar os professores e as escolas, com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e para os professores bolsas de estudos como forma de incentivo, além de implementar sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento da aprendizagem dos alfabetizandos, bem como do desempenho dos alfabetizadores (BRASIL, 2012). O PNAIC, ou simplesmente o Pacto, foi instituído em 5 de julho de 2012 pelo Ministério da Educação com suas atribuições voltadas para o Ensino Fundamental de Nove Anos, com foco centrado nos três anos iniciais onde se encontra o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2009).

#### 3.4. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que

a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Como se vê, a história da alfabetização no Brasil atravessou muitos percalços entre interesses escusos, descasos, retrocessos e recomeços, porém, observa-se que na atualidade é grande o interesse do poder público em erradicar esta chaga da educação, promovendo a escolaridade de todos os brasileiros como um todo, sejam elas, crianças, jovens ou adultos. Isto demonstra uma valorização da educação como meio de proporcionar o desenvolvimento do país.

#### **4. 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

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

Fonte: Duarte (2018)

O QI de 70 é a média apresentada pela população conforme destaca 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).

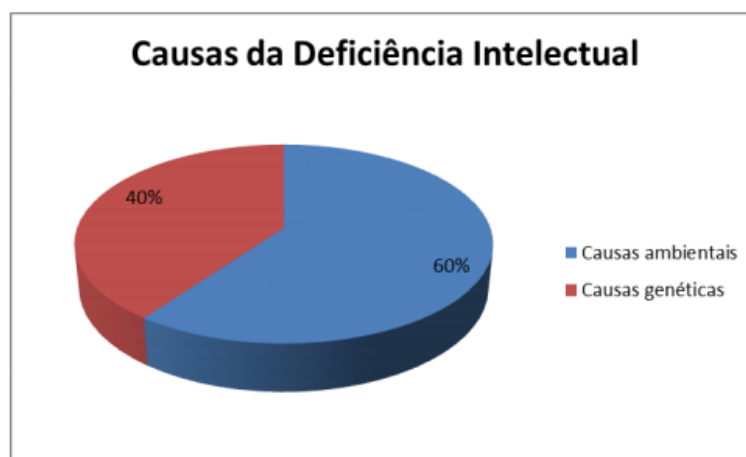
O diagnóstico é realizado em consonância com a área da medicina e da psicologia para definir o deficiente mental como pessoas que apresentam dificuldades psicológicas devido a patologias orgânicas neurológicas.

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 DI 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, por muito tempo, prevaleceram 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)

Historicamente, todos os instrumentos 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, 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 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:

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 temos:

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 estudantes do ensino básico comum ou da educação especial. Para os estudantes com 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 eles 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 à criança garantem-se 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 DI 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; 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 DI, juntamente com 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, para atuar como um bom profissional, o professor em sua formação 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.

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado 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.

## 5. ENSINO HÍBRIDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PÓS-MARÇO DE 2020: MULTIPLATAFORMAS E MÚLTIPLAS SUPERAÇÕES

O mundo precisou se reinventar diante de uma pandemia que tem como melhor maneira de contenção na disseminação e transmissão do vírus o distanciamento social. Ela é provocada por meio de um vírus que causa infecções respiratórias, doença chamada COVID19, e pode apresentar diferentes sintomas, dos mais leves aos mais graves dependendo de sua evolução (BRASIL 2020).

Com a pandemia do coronavírus e a necessidade do distanciamento social, como uma das medidas para conter a disseminação desse vírus, houve a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Assim, as instituições de ensino, docentes e a comunidade escolar tiveram que fazer diversas adaptações para que o ensino acontecesse de maneira remota, transmitindo aos alunos os conteúdos, nesse período.

Segundo um levantamento da UNESCO (2020), os países apresentaram diferentes formas de políticas de suspensão das atividades escolares diante ao enfrentamento na pandemia. Alguns com escolas fechadas em todo o território, outros com escolas fechadas em algumas localidades e menos países com escolas abertas, conforme apontam os registros na figura 1.

**FIGURA 1:** Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19



Fonte: UNESCO, 2020

Diante do isolamento social, as escolas, alunos, professores e familiares foram obrigados a utilizar as ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais. Com isso, para que o processo ensino e aprendizagem pudesse ser possível durante o

ensino remoto emergencial, oportunizando o acesso à educação a milhões de estudantes, o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se tornaram fundamentais (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Assim, o grande desafio foi que muitas das escolas públicas não acompanharam o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação e, embora haja um processo de informatização nas unidades de ensino, estamos longe de chegar a uma integração plena da educação com o uso dos meios tecnológicos. (SILVA, 2014).

Mesmo diante da evolução tecnológica que influencia todas as áreas do mundo no século XXI, na educação, a apropriação de usos tecnológicos ainda era tímida. Dessa forma, ao ser arrebanhada pela imersão às TDICs diante do novo cenário educacional, na escola e para os seus atores sociais exigiu-se uma adequação nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão. Diante desse cenário, as TDIC's ganharam um papel importantíssimo porque viabilizaram o processo de ensino e aprendizagem a milhões de alunos, oportunizando o aprendizado por meios dos recursos oferecidos pela internet (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Entretanto, ainda que as instituições e muitos professores tenham tido dificuldades para a implementação das TDICs no dia a dia da prática docente, não se pode deixar de considerar que grande clientela dos alunos não encontra dificuldades em realizar pesquisas com a facilidade de acesso, sejam eles com Deficiência Intelectuais, sejam alunos não alfabetizados ou os alunos sem deficiência, a maioria acessa dispositivos móveis e se conecta. Cada um com sua especificidade, os deficientes e/ou não alfabetizados apropriam-se de áudios, ao passo que os alfabetizados digitam nas buscas. A grande maioria, provenientes de suas próprias casas, busca na rede informações sem ter a necessidade de ler vários livros sobre um assunto.

Diante desse contexto, os professores precisam acompanhar essa nova geração de alunos, pois eles já trazem consigo familiaridade com o acesso à informação em rede. Portanto, é preciso estar coerente ao momento, ao contexto em geral e aos perfis dos alunos para ter uma aula mais próxima o possível da realidade deles.

Dessa forma, expostos ao desenvolvimento tecnológico e diversos recursos e metodologias que enriquecem as práticas educativas, principalmente agora com o



ensino emergencial em anos pandêmicos, o ensino híbrido se tornou uma modalidade com força no ambiente educacional. Para Valente (2015, p. 23), o

[...] ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar.

No ensino híbrido, pode-se ainda preservar a essência do ensino presencial, agregando novos elementos para a educação. Neste novo cenário, é propício repensar vários aspectos educacionais, considerando as experiências adquiridas pelos professores, alunos, familiares e gestores.

Além disso, vale retomar que no decorrer da história do mundo, a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. O termo “ensino híbrido” está sendo utilizado com maior frequência nos círculos acadêmicos, por isso esse processo na sociedade digital, com a mobilidade e a conectividade é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (MORAN, 2015).

A abordagem do Ensino Híbrido conhecida aqui no Brasil é uma concepção que começou nos Estados Unidos conhecida como “*Blended*”, que eles utilizam em várias escolas e utilizam especialmente com a educação básica, essa modalidade de ensino *online* funciona como a espinha dorsal do processo. Desse modo, foi observado o que estavam fazendo lá (EUA) em relação ao uso de tecnologias educacionais, o potencial que essas tecnologias digitais tinham na educação e começou a se estudar de que maneira essa concepção poderia funcionar aqui no Brasil. A concepção de Ensino híbrido não é recente, ela já vem sendo estudada há tempos (BACICHI, 2020).

Segundo a autora, o Ensino híbrido tem como definição ser uma proposta muito ampla que considera, que os alunos não aprendem todos da mesma forma. A partir do momento que se considera que a forma de aprender dos alunos é diferente, assegura-se que a forma de ensinar do professor não pode ser a mesma para todos. Então, o ensino híbrido está dentro dessa concepção, considerando as tecnologias digitais hoje podem ser uma grande aliada no processo. De uma forma geral, a definição de ensino híbrido é a integração do ensino presencial com o ensino remoto *online* de forma que consiga o máximo de potencial das duas formas de ensinar e

aprender, para que o aluno possa aprender mais e melhor dentro das potencialidades dele (BACICHI, 2020).

A questão presente em todas as redes educacionais, especializadas ou comuns, é como os estudantes com ou sem deficiência, aqui focamos naqueles com deficiência, têm conseguido se organizar com seus familiares para participar das atividades propostas ou das aulas estabelecidas a eles. Se eles têm processado juntamente com seus filhos esses enormes desafios da educação com o ensino remoto nos tempos de pandemia, garantindo o acesso às informações e sistematização do aprendizado.

Essa nova realidade exige o acesso e o domínio das tecnologias, pois elas têm possibilitado aos estudantes a possibilidade de ter contato com os conhecimentos trabalhados na escola, além disso são os métodos mais utilizados durante o isolamento social.

Para Miranda (2005, p.48), o ensino híbrido é uma combinação dos recursos e dos métodos usados face a face e *online*, com a qual se procura tirar partido das vantagens de qualquer um dos dois sistemas de aprendizagem. Horn e Staker (2015, p.34) afirmam que “*Blended Learning* é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo”.

E, neste sentido, é preciso falar sobre as bases de recursos de comunicação, com os quais ficaram evidenciadas a utilização pedagógica. Surgindo assim a necessidade de se entender o conceito de multiplataformas, conforme estruturado no quadro 3:

**QUADRO 3:** Multiplataformas

TERMINOLOGIA	CONCEITO	AUTORES
<b>Multiplataformas</b>	A ubiquidade multiplataforma que se tornou orgânica em inúmeras sociedades urbanas e rurais (quilombolas, indígenas, dentre outras), parece não haver mais como dissociar a discussão sistêmica dos processos de ensino-aprendizagem das interfaces mediadoras físicas e lógicas possíveis e disponíveis, a depender do contexto nas quais estão (ou não) inseridas.	TELES; SOUZA, CONSANI, VETRITTI, 2017
<b>Multiplataformas</b>	é possível incorporar à experiência da leitura e ao universo dos livros (e-books) mecanismos de interatividade já desenvolvidos em outras áreas que lidam com o formato digital. Os e-books podem: dispor, por exemplo, de instrumentos de busca e consulta de 21 informações complementares	MELLO, 2012

	desenvolvidos no campo das tecnologias da informação e comunicação (TIC); incorporar o compartilhamento em redes; ou ainda oferecer dispositivos aplicados a games, que podem tornar muito mais atrativa a leitura para crianças e jovens.	
<b>Multiplataformas</b>	jogos e brincadeiras digitais possibilitados pelos dispositivos multiplataforma promovem diversas transformações pessoais, externas e internas. As crianças têm utilizado a Internet para brincar, para aprender e principalmente para se comunicar e formar relacionamentos, incluindo, nesse processo interativo, o desenvolvimento diferenciado de sua cognição, inteligência, raciocínio, criatividade e personalidade.	AMARAL, 2006
<b>Multiplataformas</b>	conforme os processos de convergência avançam, não há mais uma oposição entre meios novos e tradicionais, mas uma continuidade manifesta na publicação multiplataforma. Assim, na cultura da convergência, os avanços tecnológicos contribuem para que a informação seja produzida de forma que só se faz necessário escolher o tipo de leitura que se quer, para então desfrutar de todos os seus benefícios.	GRUSZYNSKI, 2016
<b>Multiletramento</b>	a pedagogia de multiletramentos compreendem o uso de múltiplas linguagens aliadas à diversidade e ao pluralismo cultural.	KALANTZIS; COPE, 2009

Fonte: A autora (2021)

O quadro 3 faz recordar o propósito do uso das tecnologias na educação, que de acordo com Bacich, Neto, Trevisani (2015, p. 41) pode

[...] propiciar diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes. Entretanto, não devemos esquecer do planejamento de propostas didáticas que busquem o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer”, o “aprender a ser” e o “aprender a conviver”, pilares de uma proposta de Delors e colaboradores (1999), ou seja, da década de 1990, mas que ainda precisamos caminhar e refletir com a educação brasileira para que esses pilares sejam contemplados no nosso contexto escolar.

A aprendizagem a partir do uso das tecnologias no ensino híbrido é uma maneira de corroborar as ações práticas no processo de ensino-aprendizagem, no qual o ensino híbrido é um programa de educação formal em que o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*. Basta que o estudante mantenha em certa medida o controle sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

No Ensino Híbrido, a construção de ambientes de aprendizagens é embasada em práticas pedagógicas mais amplas, que reconhecem os educandos nas suas multidimensionalidades. Conforme mencionam Bacich; Neto; Trevisani (2015, p. 36):

Podemos ensinar por problemas e projetos em modelos disciplinares e sem disciplinas; com modelos mais abertos – de construção mais participativa e processual – e com aqueles mais roteirizados, preparados previamente, mas executados com flexibilidade e forte ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e do seu envolvimento também em atividades em grupo.

A expressão Ensino Híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços. Nessas considerações, diversos documentos e órgãos como os PCNs (BRASIL, 2001) e a Unesco (2009) têm recomendado métodos de ensino alternativos, empreendendo a colaboração, a exploração e a investigação.

Há uma importância cada vez maior do uso de novos padrões de educação, advindos das novas tecnologias no nosso cotidiano. A substituição dos livros por modernos meios de aquisição de informação como as mídias: televisão, som, imagem, internet, *smartphone* e o crescente avanço da informatização aumentam a dependência do uso delas.

Segundo Freire (2000, p.30), “a mudança é uma constatação natural da cultura e da história”. O que ocorre é que há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada. É o que se verifica hoje, as revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança. O ensino híbrido não é somente caracterizado pelo uso de tecnologias e *games* que promovam algum tipo de aprendizado. Castro *et al* (2015) destacam que ele pode ser caracterizado por um currículo flexível, permitindo que as necessidades de qualquer estudante sejam atendidas e também pode ser caracterizado pela educação em redes, onde há a integração de diversos conteúdos e áreas.

Nesse sentido, é sabido que os alunos com deficiência necessitam de mais estímulos com recursos de mediação diferenciada, adequações metodológicas como instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, logo o ensino híbrido se apresenta como profícuo. Pois permite o acesso da mesma aula diversas vezes, no tempo do aluno, de acordo com as suas necessidades.

A Escola sempre foi e será um local que está muito além dos conteúdos programados para os estudantes. Para Carvalho (2019), é “[...] como espaço de formação e de exercício da cidadania, da apropriação e construção de conhecimentos.”

As barreiras para a aprendizagem não existem, apenas, porque as pessoas sejam deficientes ou com distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações dos aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades (CARVALHO, 2019, p. 41).

As características da deficiência do ponto de vista biológico não podem ser negadas como as necessidades oriundas de suas dificuldades, entretanto, tal caracterização não pode imputar limites estereotipados na compreensão das implicações desta condição na constituição psicossocial do indivíduo. É urgente avançar de uma concepção cristalizada sobre a deficiência para outra que considere os determinantes histórico-culturais na constituição desses sujeitos.

Compreendendo o estudante como ser único, o ensino híbrido toma grandes proporções, principalmente num momento pós-pandemia, como uma solução para os problemas educacionais deste momento. Porém, muito mais do que resolver o problema de unir aulas presenciais nas instituições de ensino e aquelas que vão ocorrer no formato remoto na casa dos estudantes, o ensino híbrido é uma abordagem que está inserido no rol de metodologias ativas (BACICHI, 2020).

Para a autora, as metodologias ativas, são estratégias que vêm para

[...] potencializar as ações de ensino e aprendizagem por meio do envolvimento dos estudantes como atores do processo e não apenas como espectadores, têm se configurado como formas de convergência de diferentes modelos de aprendizagem, incluindo, dessa forma, as tecnologias digitais para promover as ações de ensino e de aprendizagem, envolvendo um conjunto muito mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem. Ao enfatizarmos a importância da inserção de metodologias ativas nas instituições de ensino reforçamos que a urgência desse processo é a reflexão de que não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo em que todos os envolvidos no processo devem ser considerados como peças ativas (BACICHI, 2020, p. 43 ).

Juntamente com o ensino híbrido, as metodologias ativas colaboram para que o papel do estudante na educação seja totalmente ativo na construção da aprendizagem. Esse modelo centrado no aluno passa a ser o centro da proposta pedagógica da escola, recebendo estímulos para buscar conhecimento.

Os métodos de ensino devem servir como incentivadores do processo de aprendizagem, tendo o estudante no centro do processo de construção de saberes.

Eles objetivam que os estudantes se sintam responsáveis e capazes pela busca das resoluções dos problemas criados pelas atividades desenvolvidas pelos educadores. Ademais, o que torna as metodologias ativas diferentes das tradicionais de ensino, é que aquelas estimulam a integração e a participação do aluno durante as aulas, que os tornem participativos e atuantes na construção do conhecimento, como também desenvolver estratégias que preparem os estudantes para suas responsabilidades pessoais, sociais e profissionais, habilidades de muita importância a todos os estudantes. Como caracteriza (FREITAS, 2015, p. 118):

As metodologias ativas se caracterizam por colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o construtor do seu próprio conhecimento por meio de um currículo que agrega as diferentes disciplinas, permitindo que ele desenvolva um olhar amplo acerca do ser humano, nas suas relações com a sociedade e com o ambiente.

Uma vez que os alunos com DI necessitam de uma abordagem que promova o desenvolvimento de suas dificuldades, assim como explore e favoreça suas potencialidades, essas metodologias promovem o desenvolvimento das habilidades intelectuais, interpessoais e sociais, já que os estudantes são definidos como protagonistas de sua caminhada na aprendizagem. A proposta das metodologias revigora o desenvolvimento da autonomia e confiança dos alunos com DI diante dos obstáculos da vida em sociedade.

Assim, é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas (BACICH; MORAN, 2018, p.16)

Com a cultura digital, através das metodologias ativas inovadoras, é possível promover aprendizagens significativas que estejam mais próximas às condições reais de cada estudante, facilitadas com esses recursos a superar expectativas pautadas na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal. Em face disso, é imprescindível não manter a educação estagnada diante de tantas contribuições e mudanças advindas da cultura digital e a integração das TDICs, recursos e interfaces das linguagens midiáticas e espaços educativos e culturais frente à prática pedagógica (BACICHI; MORAN, 2018).

Essas novas metodologias do sistema de educação requerem do professor habilidades, competências didáticas e metodológicas nas quais eles não foram capacitados. Entretanto, é essencial que o professor se integre dessas habilidades,

superando suas dificuldades com as tecnologias para partilhar desse contexto em que os estudantes já estão inseridos. Sendo assim, a utilização das metodologias ativas é uma maneira de deixar as aulas mais atrativas e criativas e atreladas ao interesse dos estudantes. Os jogos e as aulas roteirizadas precisam estar presentes no cotidiano escolar. Nesse projeto em específico, enriquecer as aulas com materiais prontos com essas metodologias, utilizar a integração sala de aula a atividades *online* autoexplicativas, projetos integradores, jogos, vídeos que podem ser acessados inúmeras vezes, dependendo da necessidade e especificidade de cada estudante se apresenta como um caminho mais inclusivo para os alunos com DI.

Outrossim, ao observar a realidade de cada escola, estudantes e comunidade escolar, pode-se desenvolver o melhor projeto de ações metodológicas relevantes, utilizando tecnologias simples, como por exemplo o celular, para que se favoreça o desenvolvimento significativo de recursos digitais com as ações pedagógicas. Em virtude das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas digitais e linguagem que exigem outras habilidades de leitura e escrita para sua inserção nas práticas sociais, faz-se necessário o uso das TDICs, dispositivos de socialização e também de interação entre os indivíduos nas diversas atividades do dia a dia.

Nessa direção, o conceito de letramento amplia-se no campo da aprendizagem, sendo necessário compreender que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, porém interdependentes. Soares (2007) define a alfabetização como capacidade de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Já em seu artigo, Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos, o letramento tem:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram- -se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto [...] (SOARES, 2004, p.1)

Dessa forma, a alfabetização é uma prática mais centrada na individualidade de cada um, seguida pelo domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido pelo processo de alfabetização. Ao passo que o letramento está intimamente ligado às práticas mais amplas e sociais, exigindo

do indivíduo uma visão do contexto social em que se vive. Embora os processos de Alfabetização e Letramento sejam diferentes, eles são indissociáveis e simultâneos. Como descreve Soares (2003, p.11):

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

Portanto, é imprescindível compreender a interdependência dos termos de alfabetizar e letrar, sem gerar confusão em seu uso teórico e prático, levando a perda dessas grandes especificidades.

Diante da pedagogia de alfabetização e letramento, há ressignificação de posicionamentos em relação às múltiplas linguagens, verbais e não-verbais. Dessa maneira, amplia-se para a pedagogia dos multiletramentos, isto é, um processo educativo em que os participantes projetam novos desenhos para o futuro. É nessa inovação e evolução humana que se abrem possibilidades de diálogos entre as pedagogias.

Em 1996 surgiu a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos com o manifesto de professores e pesquisadores americanos, em um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), no qual se discutiu os propósitos da educação num modo geral e os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Nesse documento, era sugerido anexar na prática escolar à diversidade de mídias, de linguagens e de culturas introduzidas pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (ROJO, 2012).

Com essa discussão sobre a ampliação do letramento, o Grupo de Nova Londres ressaltava que: “[...] essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 13). Segundo a autora,

[...] para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p.13).

Para Rojo (2013), os multiletramentos são as novas pedagogias do letramento. Divergindo-se, referem-se à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa



sociedade, tanto a multiplicidade cultural quanto a semiótica de constituição dos textos digitais, a capacidade de uso das TDIC em todos os contextos sociais.

Esta Pedagogia vem corroborar o estudo de que as práticas sociais de uso da linguagem, oral e escrita, num contexto digital, devem ser consideradas pela escola. Por isto, o professor não pode mais se ater apenas à escrita manual e impressa, mas sim incluir nas metodologias de ensino o uso de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação (ROJO, 2012, p. 21). Ou, ainda, conforme indicam Rojo e Moura (2012, p. 21), emerge a necessidade de multiletramentos, pois "[...] são necessárias novas ferramentas além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa), de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação [...]".

Face à teorização de Rojo (2012), há a necessidade da utilização das tecnologias digitais e dos dispositivos móveis no contexto educacional, por exemplo, dispositivo móvel como celulares e *tablets*. Nesse novo cenário, o uso e a interação do indivíduo transformam, realizam, criam, reconstróem seu conhecimento a partir das necessidades, no caso específico da pesquisa, que contribui ao acesso de múltiplas modalidades de textos. Desse modo, agrega-se à linguagem verbal a imagética estática e em movimentos, como também vídeos que são disponibilizados em um suporte digital. Enfim, são vários gêneros textuais em formatos de diagramação que convergem, ou seja, essas transformações que ocorrem com auxílio das TDICs somam-se ao conhecimento e desenvolvimento do processo de leitura e escrita dos alunos inseridos na escola.

Ao favorecer os multiletramentos em sala de aula, Rojo (2013) destaca que a escola deve incorporar o que se chama de repertório de mundo do aluno, ou seja, da cultura local vivenciada pelo estudante e levada para dentro de sala de aula. O que é visto na mídia de massa, na internet, deve entrar como diálogo. A autora ressalta também que a escola mantenha seu patrimônio, enriquecendo e visando o futuro, assim, pensando na

[...] questão da formação para o trabalho, para a cidadania, para a vida pessoal, enfim. Portanto, funcionar, primeiro colaborativamente, segundo "protagonistamente" implicaria em uma pedagogia de projeto e não em uma pedagogia de conteúdo (ROJO, 2013, p.2).

Sendo assim, na contemporaneidade, a exigência para as novas habilidades de leitura tanto do aluno como do professor ampliam as noções de letramento para múltiplos letramentos, contribuindo para assimilação e a compreensão das diversas

semioses: visual, sonora e verbal. Nesta perspectiva, é importante trabalhar com uma grande variedade de linguagens e de discursos para criar uma maior interação entre as linguagens, inserindo a pedagogia dos multiletramentos.

O Quadro 3 consiste em uma breve revisão teórica de conceitos de Multiletramentos e Multiplataformas, num contexto de abordagens contemporâneas que emergem perante as interfaces das tecnologias, mídias e educação.

**QUADRO 4:** Multiletramentos e conceitos

<b>TERMINOLOGIA</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>Multiletramento</b>	envolvem a participação colaborativa de atores sociais localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multisemióticos (textos, imagens, vídeos, sons etc.), em comunidades de práticas no mundo digital [...]	MOITA LOPES, 2010
<b>Multiletramento</b>	Centramo-nos em investigar como ocorrem essas ações letradas no espaço escolar pela perspectiva do letramento ideológico (práticas de escrita associadas ao contexto social, cultural e estrutura de poder da sociedade. Então, entendemos o sujeito como ator social, que deseja dar um sentido às suas experiências de vida, valorizar sua criatividade e singularidade cultural, por meio da diversidade de linguagem, semiose e mídias, isto é, multiletramento.	STREET, 2014
<b>Multiletramento</b>	Múltiplos letramentos são produzidos com a evolução das TD, a partir das quais emergem modelos culturais, representantes das próprias vivências dos indivíduos em seu meio, tendo em vista os seus sistemas de comunicação, de produção e as relações sociais em rede. Assim, na simbiose homem e tecnologia digital, surge a cibercultura que é a infraestrutura tecnológica, mas também os seres humanos que, conectados, navegam no universo oceânico da informação; um conjunto de técnicas e, igualmente, de práticas, atitudes, comportamentos, valores, pensamentos que são desenvolvidos, coletivamente, no ciberespaço.	LÉVY, 1999
<b>Multiletramento</b>	aponta que novos letramentos surgem a partir do momento em que as linguagens que fazem parte do universo da escrita tornam-se múltiplas também. De acordo com a autora, o conceito de multiletramentos envolve a “multiplicidade de culturas – multiculturalismo e a multiplicidade de linguagens, multisemioses e de mídia” portanto, refere-se à capacidade de compreender e produzir textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) para fazer significar.	ROJO, 2012
<b>Multiletramento</b>	O mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural das sociedades, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que lhe	COPE; KALANTZIS, 2000

---

atribuem significados. Assim, recorre-se ao conceito de multiletramentos, considerando-se que textos contemporâneos requerem interpretação em múltiplas linguagens levando-se em consideração as múltiplas culturas dos sujeitos que os utilizam em diferentes situações.

---

Fonte: A autora (2021)

O quadro 4 retrata alguns aspectos contemporâneos de competências, voltados ao *design*, a produção e à gestão de mediações, intervenções tecnológicas junto aos espaços inovadores no campo da comunicação e ativamente na educação, superando algumas bases que estavam entranhadas ao processo de alfabetização, superando técnicas, métodos, metodologias, didáticas, práticas educativas de alfabetização que fundamentam este trabalho juntamente com a dinâmica e formação do professor alfabetizador.

Todo esse processo evoluiu durante as décadas em consonância com os movimentos sociais, culturais, econômicos, políticos, intelectuais e educacionais, seguindo os interesses individuais de cada país.

## 5.1 MULTILETRAMENTO ENQUANTO SUPERAÇÃO DE TÉCNICAS E PROMOÇÃO DE MUNDO

O Brasil, após se tornar República, estabeleceu a proposta de garantia de educação escolar para todas as crianças, ensinando a ler e escrever, uma educação que poucos tinham acesso até o momento, porque a educação era privilégio de poucos. Assim, a escola passou a ocupar um papel importante no momento moderno, preparando alunos alfabetizados capazes de garantir mão de obra qualificada para atender a demanda do meio profissional e aos ideais do Estado Republicano.

Desde então, na tentativa de uma abordagem metodológica que atendesse a todos os alunos e possibilitasse a aprendizagem para todas as crianças normais ou as consideradas anormais, muitos estudos foram desenvolvidos para criar soluções urgentes e conseguissem mobilizar administradores públicos, legisladores do ensino e intelectuais de diferentes áreas de ensino. Assim, Mortatti (2000, p. 3) explica que:

[...] desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse sentido e fator responsável pelo fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistematicamente na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais.

Ao comparar as práticas passadas às atuais, podemos compreender alguns problemas, entender os avanços importantes e significativos com a prática e desconfiar de soluções milagrosas e rápidas para a alfabetização.

A história da alfabetização no Brasil está totalmente atrelada aos métodos de alfabetização. Ao alfabetizar os alunos, a escola usa dos diversos métodos que estão em consonância com a evolução da sociedade, segundo Mortatti (2004, p.2),

[...] em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm se gerando tensas disputas relacionadas com antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública.

Os métodos de Alfabetização podiam ser classificados em três grupos importantes. O primeiro método que se incluiu na Antiguidade e a Idade Média, segundo Araújo (1996), é denominado método da soletração, o único método existente na época. O segundo teve início entre os séculos XVI e XVIII pela reação contrária ao método da soletração e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos, nesse período surgiram as cartilhas. O terceiro período iniciou-se em meados da década de 1980, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita. Porém, ainda se pode acrescentar um quarto período, aqui denominado de “reinvenção da alfabetização” e surgiu em decorrência aos indicadores do fracasso da alfabetização no Brasil.

Este último período discute a necessidade da organização do trabalho docente e a sistematização do ensino para alfabetizar letrando por meio de

[...] métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, a cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras (MORTATTI, p. 2006, 4).

O primeiro método que influenciou a alfabetização brasileira era denominado de “método sintético”. Este método priorizava a leitura utilizando as “Cartas do ABC” e só depois se introduzia a cópia de documentos manuscritos. O Método era baseado na associação de estímulos visuais e auditivos, enfatizando a memorização como

recurso didático. Considerado um dos mais rápidos, simples e antigos métodos de alfabetização e podia ser aplicado a qualquer criança. O problema dele seriam as partes isoladas, sem significação para os educandos, dificultando a compreensão e análise. Devido à formação das palavras aleatórias, conseqüentemente prejudicava a produção de textos. Em defesa desse método, destacava-se que os alunos alfabetizados nele adquiriam uma perfeita ortografia por ser um ensino de regras e repetições.

A alfabetização pautada em métodos sintéticos parte das letras, sílabas ou fonemas, ou seja, das unidades menores para as maiores, das partes para o todo. Conforme Frade (2005), há três métodos sintéticos que se destacam: o método da soletração ou alfabético, cujo ponto de partida são os nomes das letras; o da silabação, que tem como ponto de partida as sílabas e os fônicos, que partem das unidades menores, ou seja, dos sons que correspondem à pauta sonora.

O primeiro método a ser utilizado no Brasil, denominado como método alfabético, ou também como método de soletração alfabética, parte do pressuposto de ensinar o alfabeto e, em seguida, o aluno deve decorar as letras para depois juntar umas às outras, formando as sílabas e as famílias silábicas. Mais tarde, surgiu a soletração, que significa primeiro dizer o nome das letras, depois formar as sílabas e palavras. Esse é um requisito para aprender a ler e a escrever palavras e pequenos textos, com o início do processo nos “nomes” das letras antes de fazer a combinação silábica (BE+A= BA, BE+E= BE,...) (BE+O= BO - ELE+A = LA - BOLA, por exemplo) e a formação de palavra.

O ensino com a marcha sintética contou com materiais didáticos para auxiliar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Frade (2005, p. 23), “um material que pode ser citado e coincide com o uso do método alfabético, são as Cartas de ABC e os silabários”. No entanto, a pronúncia do nome da letra para depois formar a sílaba pode confundir o leitor na pronúncia da sílaba formada.

O método da silabação é objetivado nas sílabas, sendo que em algumas cartilhas de alfabetização do século XX, o ensino centrava-se nas vogais e consoantes, formando as sílabas. Frade (2005) cita características desse método, porque

[...] no desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na ideia ‘do mais fácil para o mais difícil’, ou seja, das sílabas ‘simples’ para as ‘complexas’. São apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que

são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas (FRADE, 2005, p. 27)

Nesse método, como o enfoque é nas sílabas durante o processo de alfabetização, o ensino se dá a partir das unidades menores que são as sílabas para unidades maiores que seriam as famílias silábicas, palavras até chegar às frases e textos.

Um outro método de marcha sintética é o método silábico, nesse método a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. Porém, na maioria das cartilhas inicia-se a aprendizagem nas vogais e seus encontros vocálicos, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas. O método segue uma sequência no seu desenvolvimento, variando a ordem da apresentação. Geralmente “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. Nele, são utilizadas palavras-chave para indicar as sílabas que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas e utilizando novamente as sílabas para formar novas palavras.

Para Frade (2005), esse método tem suas vantagens e complexidades para o processo de alfabetização. Teria Vantagens no processo de aprendizagem da leitura, com a ênfase nas leituras das sílabas e não aos fonemas separadamente. Ao passo que para Freitas (2016), algumas complexidades merecem destaque. Na apresentação das sílabas mais complexas – aquelas que não coincidem com o padrão silábico já conhecido de consoante + vogal (CV), o aluno apresentará dificuldade na leitura, realizando uma leitura silabada, lenta e pouco compreensiva, como também nas palavras com maiores números de sílabas, ele apresentará dificuldades numa leitura mais fluente.

O método alfabético é semelhante ao método silábico no que se refere ao ponto de partida, distinguindo-se na sua base de formação, como explica Freitas, (2016, p. 50),

[...] a distinção mais nítida é que, enquanto no método da soletração pronuncia-se a denominação da letra antes de dizer a sílaba (B+A=BA, por exemplo), no silábico, vai-se diretamente à sílaba e, usualmente, às famílias silábicas (BA-BE-BI-BO-BU-BÃO).

Ambos os métodos mantêm o foco nas sílabas, partindo das letras e procurando mostrar que quando as letras se unem, representam sons, ou seja, as sílabas. Porém, eles divergem na aplicabilidade e desenvolvimento na aprendizagem.

Os métodos se fundamentam na ênfase de estímulos visuais e auditivos, utilizando a memorização como principal recurso, isto é, como no alfabético - soletrando o nome da letra associa-se à sua forma visual e o silábico é a sílaba em sua forma visual.

O método fônico está dentre os métodos sintéticos e tem como princípio ensinar as relações entre sons e letras para relacionar a palavra falada com a escrita. Nesse método, prioriza-se o ensino dos “sons” das letras, ou seja, a correspondência grafema-fonema, analisando a unidade mínima da fala. No seu desenvolvimento, inicia-se com atividades que contemplam as vogais e, em seguida, as consoantes, dando ênfase à identificação gráfica, depois aos nomes das letras e os seus sons característicos, como apontam Seabra e Dias (2011, p. 311):

Esta proposta à alfabetização tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala.

Nesse método, é ensinado a forma e o som das vogais, depois o ensino das consoantes, estabelecendo uma relação entre vogais e consoantes e aumentando o grau de complexidade durante o desenvolvimento. Assim, deve ser respeitada a sequência dos sons nas relações entre fonemas e grafemas (BRASLAVSKY, 1988).

Capovilla e Capovilla (2002) explicam que no processo de alfabetização, a partir do método fônico potencializa-se o desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito da correspondência grafema-fonema progride de forma gradual desde os sons das letras até a escrita autônoma de textos simples aos complexos. Os autores defendem uma superioridade do método fônico na alfabetização em relação aos demais e afirmam que o desenvolvimento da consciência fonológica promove o aprimoramento das habilidades da leitura e da escrita, auxiliando as crianças na compreensão dos processos de codificação fonografêmica (na escrita) e de decodificação grafonêmica (na leitura).

O método analítico veio contrapor o método sintético, partindo do todo para as partes, ou seja, a alfabetização era iniciada por palavração, por historietas e sentencição para depois chegar às partes (sílabas e letras). Para Mortatti (2006):

As disputas ocorridas nesse 2º momento fundam uma nova tradição: no ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2006, p. 7).

Os métodos que têm como base a marcha analítica retêm o foco da aprendizagem na percepção visual. Dentre os métodos analíticos, destaca-se o global que parte de textos; o método da palavração, cujo ensino inicia-se pelas palavras e o método da sentencição, que tem como foco a decomposição de frases em palavras e letras.

Para essa proposta de métodos analíticos, o ensino da leitura deve partir do todo e, de acordo com cada método, o professor deve direcionar a aprendizagem do aluno a partir da historieta, das palavras e das sentenças. Segundo Frade (2005, p.32), os defensores desses métodos destacam que:

[...] a linguagem funciona como um todo; \* existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo para depois se observar as partes; \* os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão; \* no ato da leitura, o leitor se utiliza de estratégias globais de reconhecimento; \* o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado, que é muito importante para o aprendiz; \* a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter valor afetivo para a criança.

Segundo a proposta dos métodos analíticos, parte-se da síntese para a análise, do todo para as partes e a aprendizagem está direcionada para a leitura, tendo como base textos. No método global, a prioridade é a análise durante o processo de alfabetização, colocando a decomposição de frases, palavras e letras em um segundo plano.

Freitas (2016, p. 56) exemplifica didaticamente o método apresentado no seguinte percurso: a) reconhecimento global do texto; b) memorização do texto; c) divisão do texto em sentenças (frases); d) reconhecimento de expressões (porções de sentido); e) divisão das sentenças em palavras e f) divisão das palavras em sílabas.

Conforme Frade (2005), o método analítico possui suas vantagens e desvantagens. Para ela, a vantagem é

[...] a de se trabalhar com a frase, considerada, de acordo com as teorias gramaticais vigentes na época, como a unidade mais completa da língua; e a de se enfatizar um tipo de leitura que pode utilizar pistas do contexto para a compreensão. Como desvantagem, aparece a mesma citada quanto ao método de palavração: o perigo de se gastar muito tempo com a memorização e de se dar pouca atenção à análise de palavras (FRADE, 2005, p. 34).

Como resultado, foram obtidas muitas discussões em torno dos métodos sintéticos e analíticos, que acabaram resultando na década de 1920 na proposta de um método denominado de misto, caracterizado pela junção das duas propostas de



métodos, tanto o sintético como o analítico. Nessa perspectiva, a aprendizagem parte das unidades maiores, como os textos, mas também prioriza as unidades menores, como as sílabas e fonemas.

Nessa proposta de método, o estudante tem acesso à análise global de textos e palavras. No decorrer de sua aprendizagem, supõe-se que o estudante vai reunir sílabas para formar as palavras e, conseqüentemente, formando frases e textos.

Na expectativa de um trabalho efetivo na área da leitura e escrita que possibilitasse a apropriação desse conhecimento por alunos com DI, essa busca por um trabalho que trouxesse efetivamente uma solução para a aprendizagem desses alunos resultou no estudo de dois métodos de alfabetização por meio da pesquisa das vantagens e desvantagens dos métodos de alfabetização elencados acima, seja na ordem sintética ou analítica. Desse modo, estabeleceu-se como prioridade os pontos positivos de cada um e foi desenvolvido um método específico, que contempla as necessidades de aprendizagem dos alunos com DI.

Evidenciamos a busca em desenvolver métodos que possibilitem a aprendizagem para todas as crianças, principalmente as com DI, visto que os alunos nessa modalidade representam um grande desafio para a escola e para o docente, já que requer maiores esforços de ambas as partes. A alfabetização para alunos com DI exige um método para manter o estudante estimulado, que garanta o desenvolvimento de seu aprendizado para adquirir a leitura e escrita, tendo em vista que todos são capazes de aprender e nunca podemos desistir desse processo de aprendizagem.

No que se refere aos métodos analíticos de ordem global, parte-se de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, na produção de textos, frases, palavras oriundas da intencionalidade e afinidades do aluno. Os fundamentos teóricos do método global se desenvolvem em três atos, como afirma Mendonça (2011), o conhecimento aplicado a um objeto: o sincretismo (visão geral e confusa do todo), a análise (visão distinta e analítica das partes) e a síntese (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes).

Dentro do método sintético na ordem silábica, priorizam-se as propostas das sílabas prontas, garantindo os recursos visuais e auditivos. A vantagem desse método é que ao trabalhar com a unidade sílaba, atende-se a um princípio importante e facilitador da aprendizagem: quando falamos, pronunciamos sílabas e não sons separados.

Ainda dentro dos sintéticos, há o método fônico, partindo do conhecimento das vogais, escrita e seus sons, encontros vocálicos e sucessivamente a consoante + vogal, formando a sílaba em evidência para ser estudada, ressaltando os canais de comunicação dos estudantes, como visão, audição, tato. Frente às sílabas trabalhadas, parte-se para a produção de palavras, frases e textos, já que as Diretrizes para um Currículo Inclusivo apontam que:

O desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais, seja em escolas regulares, seja em escolas especiais, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se concretiza na análise da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros aspectos, para que esses alunos exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições (BRASIL, 2006, p.9)

O processo de aprendizagem acontece de forma sistemática, ordenada e progressiva, de passo a passo, respeitando o ritmo de cada aluno. Freire (1997) coopera com esse pensamento de estarmos sempre em transformação e evolução, capazes de evoluir, pois

[...] é na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1997:64).

Para tanto, se mantém atual no tocante à politicidade da prática educativa, na relação dialógica entre educador e educando, na importância do respeito aos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, na crítica à educação bancária e no respeito à diversidade cultural, intelectual e emocional. A escolha do método a ser utilizado em sala de aula deve ser estudado para ser muito bem aplicado, respeitando a diversidade e as necessidades dos educandos, além de o:

Professor alfabetizador precisar entender os métodos clássicos de alfabetização, precisa ainda tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores. Seu trabalho implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à pesquisa sobre práticas culturais de escrita na família e na comunidade, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE, 2005, p.16).

O campo da metodologia didática da alfabetização se refere a um importante conjunto de decisões relacionadas ao como fazer esse processo. Ele é capaz de definir as decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino em função dos

conteúdos de Alfabetização que quer ensinar e também sobre o amplo conhecimento que o professor tem nos processos cognitivos dos alunos, quando eles tentam compreender o sistema alfabético e ortográfico da linguagem escrita e seu funcionamento social.

Contudo, é possível a escolha dos recursos a explorar, buscando as vantagens e garantias dos métodos, construindo um novo método, mais voltado para a individualidade e especificidades dos educandos com DI, conforme Frade (2005). Porque ao se alfabetizar exclusivamente por um método pode-se não ter êxito, já que a autora considera inadequado que as unidades maiores ou menores sejam trabalhadas de forma isolada pelo fato de as duas coisas serem indispensáveis. Para a autora, a disputa entre os métodos sintéticos e analíticos torna-se uma questão sem justificativas porque “geralmente um deles vem para preencher lacunas e falhas de outro” (FRADE, 2005. p. 50).

Deste modo, para Freire (1997), o professor deve repensar permanentemente a sua prática para possibilitar a autonomia dos educandos através da construção de uma aprendizagem libertadora. Para isso, o pesquisador apontou alguns saberes necessários à prática educativa. O primeiro saber se refere à exigência de rigorosidade metódica, é

[...] uma das tarefas principais do educador é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. Essa rigorosidade não tem nada a ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”. (FREIRE, 1997, pp. 28-29).

O segundo saber diz respeito à exigência da atitude investigativa do educador, o professor como um pesquisador. Freire (1997) enfatiza que ensinar exige pesquisa, afinal,

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Em seus trabalhos, o autor indaga a possibilidade de uma educação conscientizadora, libertadora e desalienante; capaz de promover a autoconfiança, a confiança mútua para fazermos a História e para construirmos o futuro com possibilidades iguais e possíveis a todos. Um futuro de possibilidades, acesso e garantia de direitos e deveres de todos os cidadãos.

## **6. PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA - MULTIPLATAFORMAS E EDUCAÇÃO (ME)DE/COM LETRAS, ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E CONHECIMENTO DE MUNDO**

### **6.1 O ACOLHIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dentre as várias competências, a BNCC destaca as que valorizam a diversidade sob uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, na base, refere-se à competência de número 9, que versa sobre empatia e cooperação:

Se, por um lado, trata-se de enfrentar e buscar minimizar os riscos que os usos atuais da rede trazem, por outro, trata-se também de explorar suas potencialidades em termos do acesso à informação, a possibilidades variadas de disponibilização de conteúdo sem e com intermediação, à diversidade de formas de interação e ao incremento da possibilidade de participação e vivência de processos colaborativos. Todos esses fatores requerem aprendizagens e desenvolvimento de habilidades que precisam ser contempladas pelos currículos. (BRASIL, 2018 p. 498)

E acrescenta:

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. (BRASIL, 2018, p. 10)

Para garantir que sejam desenvolvidas plenamente as potencialidades de cada estudante, com experiências de aprendizagem significativas, é de extrema importância ter uma estrutura curricular flexível, em consonância com a BNCC e a realidade dos alunos da Educação Especial.

A BNCC é uma normativa de norte progressivo para aprendizagens que precisam ser desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica. A Educação Especial foi contemplada neste processo com a premissa de acolhimento como uma ferramenta central, sinalizando uma oportunidade para olhar as estratégias de incluir todos na escola. No acolhimento, a educação necessita de atendimento mais humanizado, com intuito de apoiar, ouvir, amparar. Esse acolher é uma poderosa ferramenta que oportuniza a abertura vínculos entre educação, alunos e família.

Nesse entendimento de acolher na educação, os alunos da Educação Especial desenvolvem mais confiança e se sentem amparados, pois o prisma inclusivo representa progresso à educação como um direito de todos. De maneira explícita, o documento afirma o compromisso com a educação integral:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

O conceito de Educação integral transmitido pela BNCC compreende a construção dos processos educativos para promover aprendizagens sincronizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes e, também, como o enfrentamento dos desafios na sociedade contemporânea.

Considerar as diferentes culturas infantis e juvenis e o potencial individual de cada um de cria novas maneiras de existir. Ao seguir as abordagens da educação infantil no ensino fundamental - anos iniciais, permite-se que as crianças ampliem seus conhecimentos pelo próprio corpo, identifiquem cuidados para a preservação e manutenção da saúde e organismo, desenvolvam personalidades e respeito e acolhimento ao próximo, respeitando as diferenças, tanto étnicas-culturais, quanto também a inclusão de alunos da educação especial.

Sob esta perspectiva, o produto desenvolvido diz respeito a uma solução de ensino multiplataformas – impresso-*ebook*-jogos-textos-vídeos (QR CODE), com possibilidades de atividades que podem dar suporte para toda comunidade: família, docentes e discentes. O material também poderá 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 *Youtube*<sup>2</sup> e *Facebook*

O Canal do *Youtube*, “Apendendo com a Tia Mê”, é destinado aos estudantes em fase de alfabetização e letramento. Nele, fazemos uso da plataforma do *Youtube*

---

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

para disponibilizar videoaulas, 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 aos alunos em 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.

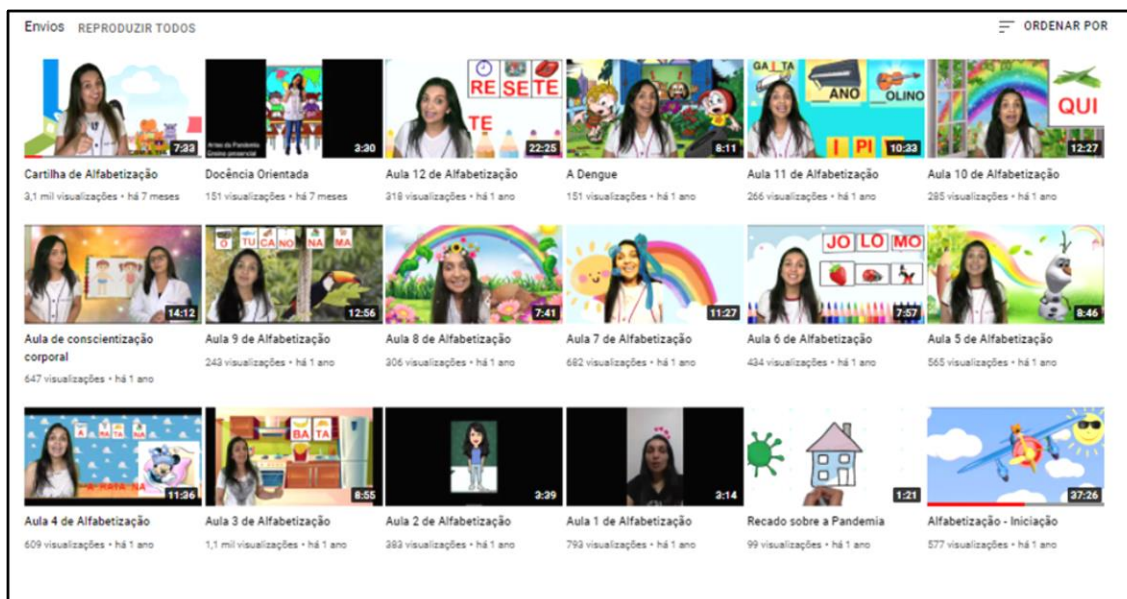
Segundo Kenski (2007, p.46), “Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, em que anteriormente predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor”. 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.

**FIGURA 2:** ME - Youtube e Facebook - QR CODE



FONTE: A autora (2021)

FIGURA 3: ME - Youtube e Facebook - PRINT



FONTE: A autora (2021)

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

As atividades com jogos despertam o interesse dos estudantes, a vontade de participar sem sentir 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 ao vir para a escola como apenas afazeres e tarefas. Com o uso dos jogos, podem-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 e 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. Isso valoriza o 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 4:** Jogos de Interação I



FONTE: A autora (2021)

### *Vogais e Encontros Vocálicos - 5*

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 o reconhecimento dos sons, formas da escrita, imagens visuais, sucessivamente com as figuras correspondentes aos sons de suas pronúncias 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 jogar de um dispositivo móvel ou um computador conectado à internet.



**FIGURA 5:** Jogos de Interação II



FONTE: A autora (2021)

### *Sílabas para parear*

Os jogos devem ser atraentes, com letras, sílabas e ilustrações bem visíveis. Logo, a prática educativa deve proporcionar ao aluno um ambiente prazeroso, estimulador e lúdico. Em cada jogada, o professor como mediador e estimulador 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 6:** Jogos de Interação III



FONTE: A autora (2021)

*Jogo para impressão (Duo pedagógico);*

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

Ele é configurado como uma ótima estratégia para ser associado à prática pedagógica dos professores, 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.

**FIGURA 7:** Exemplos de cartas DUO pedagógico



FONTE: A autora (2021)

*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 DI 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 aqueles com deficiência intelectual, promovendo subsídios teóricos a partir do levantamento das principais dificuldades na área das linguagens desses alunos. Assim, consideramos atividades complementares que tratam 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 se sentir mais estimulado em aprender.

**FIGURA 8:** Ebook Aprendendo com a Tia Mê



FONTE: A autora (2021)

**FIGURA 9:** Ebook Aprendendo com a Tia Mê - CAPA



FONTE: A autora (2021)

O produto desenvolvido vem ao encontro do 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).

**QUADRO 5:** Competências Gerais da Educação Básica que tratam da diversidade

<b>Competência Geral</b>
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 6:** 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 7:** 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 8:** Habilidades dos Componentes Curriculares que tratam de diversidade

<b>Área de conhecimento</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Habilidade</b>
<b>Linguagens</b>	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 9:** Tipo de aprendizagem ou desafio de aprendizagem estratégias para o professor

<b>Tipo de aprendizagem ou Desafio de aprendizagem</b>	<b>Estratégias para o professor</b>
<b>Estudantes visuais</b>	Objetos ou imagens; informações com códigos de cores; organizadores visuais.
<b>Estudantes auditivos</b>	Palestras ou ensino baseado em discussões; atividades com base nos colegas; áudio livros; software de conversão de texto para fala.
<b>Estudantes com dificuldade de aprendizagem ou atenção</b>	Pouca informação por vez; repetições frequentes; materiais de textos com vários níveis de complexidade; muitos exemplos; experiências de aprendizagem concretas.
<b>Estudantes sinestésicos ou ativos</b>	Ensino na prática; objetos e diagramas tácteis; movimento; ensino baseado em projetos. Estudantes culturalmente diferentes Materiais e métodos de ensino culturalmente relevantes e significativos.
<b>Estudantes com diferentes níveis de conhecimento</b>	Conhecimento de base ensinado ou revisto previamente.
<b>Estudantes que preferem se expressar oralmente</b>	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 as necessidades dos estudantes que são diferentes. Portanto, é urgente que as práticas pedagógicas sejam diferenciadas para que possam 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.

## CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento dessa dissertação se deu pela pesquisa sobre alfabetização, principalmente a dos alunos com deficiência intelectual. Sabendo que o processo de alfabetização tem início na escola, mas que na verdade já teve início muito antes, desde seu nascimento, pelas diversas leituras que os indivíduos fazem na construção ao longo de sua vida no mundo que o cerca. O termo da denominação alfabetização tem uma grande importância e impacto na sociedade nacional como mundial. Por consequência, esse impacto é gerado na formação do indivíduo, pois é um dos períodos mais significativos na vida escolar de um educando.

Em virtude de tal complexidade que envolve esse processo de aprendizagem inicial, causa um impacto em todos componentes, sejam eles pais, familiares, professores, alunos e comunidade escolar. Tanto que as famílias e estudantes sentem a pressão da responsabilidade que o aprendizado formal exige, enquanto os professores possuem um grande desafio de alfabetizar os alunos, especialmente àqueles que possuem um grau de DI.

Nessa direção, a alfabetização é um grande desafio para todos que iniciam nessa fase de estudo, sejam eles estudantes do ensino básico comum ou da educação especial. Para os estudantes com DI, é considerado um desafio ainda maior, uma vez que além do objetivo de alcançar a alfabetização, ainda é necessário se preocupar com o desenvolvimento para a 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.

Como é sabido, a educação existe desde os primórdios, sempre acompanhando o desenvolvimento humano. Assim, com tantas evoluções na área da educação, ao retratar a educação de alunos com DI, os avanços e conquistas pelo respeito, qualidade de ensino e garantias de direitos são ainda mais notáveis nos tempos atuais, pois vêm de uma persistência de lutas ao longo dos tempos. As garantias são merecidas a esses estudantes que precisam de 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 respostas positivas na aprendizagem, pois precisam apenas de um trabalho voltado para sua especificidade.

Entre tantos desafios e superações que a alfabetização dentro do campo da educação já percorreu, no ano de 2020, por reflexos mundiais desde de 2019, a COVID 19 chega em nosso país, uma doença provocada por um vírus que causa infecções respiratórias e pode apresentar diferentes sintomas. Dos mais leves aos mais graves, dependendo de sua evolução, logo somos todos expostos a uma pandemia em que a melhor maneira conhecida de contenção na disseminação e transmissão do vírus foi o distanciamento social.

Com o distanciamento social, todas as escolas tiveram que transpor do ensino presencial para um ensino remoto emergencial, exigindo uma superação de todos os envolvidos com a comunidade escolar. Essa nova realidade exigiu o acesso e o domínio das tecnologias, já que elas possibilitaram aos estudantes o contato com os conhecimentos trabalhados na escola. Além disso, os métodos mais utilizados durante o isolamento social foi o Ensino Híbrido. Para tanto, atrelado a esses recursos tecnológicos, a alfabetização de alunos com deficiência intelectual necessitou de uma temporalidade, metodologias e atenção diferenciadas, respeitando suas especificidades.

Uma vez que os alunos com DI carecem de uma abordagem que promova o desenvolvimento de suas dificuldades, assim como explore e favoreça suas potencialidades, essas metodologias promovem o desenvolvimento das habilidades intelectuais, interpessoais e sociais, uma vez que os estudantes são definidos como protagonistas de sua caminhada na aprendizagem. A proposta das metodologias revigora o desenvolvimento da autonomia e confiança dos alunos com DI diante dos obstáculos da vida em sociedade.

Dentro dessa perspectiva, o método escolhido a ser desenvolvido no ensino remoto e melhor adaptado aos alunos com DI é o silábico. Isto porque contribui na aprendizagem juntamente com o auxílio de recursos tecnológicos no Ensino Híbrido.

Face ao exposto, nosso questionamento foi: como seria 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, surgiu a proposta que teve como objetivo desenvolver um material destinado a pessoas com deficiência Intelectual com uso de multiplataformas de/com letras, inclusão e conhecimento de mundo.

Com o intuito de apresentar instrumentos de auxílio pedagógico ao professor para o período pandêmico, como também um apoio pedagógico para os pais e familiares de estudantes nessa faixa etária de aprendizagem, propusemos ofertar um norte de como seguir dando continuidade aos seus estudantes em casa, até mesmo aos que não possuem o conhecimento para poder repassar aos seus filhos.

Como a maioria dos estudantes conta com recursos tecnológicos em casa e com acesso à internet, o presente material de multiplataformas contou com: um *E-book* de alfabetização, em versão na internet, podendo ser baixado e impresso para realização das atividades, com versão de *QR-code* de áudios explicativos de como desenvolver cada atividade.

Um canal no *Youtube* com videoaulas que abordaram as vogais; Encontros vocálicos; consoantes + vogal (A), consoantes + vogal (E), consoantes + vogal (I), consoantes + vogal (O), consoantes + vogal (U); Três Jogos digitais de interação *online* que apresentaram esses conteúdos de vogais, encontros vocálicos e sílabas e um Jogo para impressão (Duo pedagógico) com as sílabas com a vogal (A).

Esses recursos tecnológicos como os jogos e as aulas roteirizadas precisam estar presentes no cotidiano escolar. Nesse projeto em específico, enriquecemos as aulas com materiais prontos com essas metodologias, utilizamos a integração sala de aula a atividades *online* autoexplicativas, projetos integradores, jogos, vídeos que podem ser acessados inúmeras vezes, dependendo da necessidade e especificidade de cada estudante. A proposta apresentou um caminho mais inclusivo para os alunos com DI, que puderam ser utilizados em tempos pandêmicos, como também como uma estratégia de reforço escolar, ou até mesmo como atividade complementar de casa, contando com o apoio da família.

Dentre os relatos dos familiares, foi possível observar o alcance que os vídeos tiveram, tanto que as muitas famílias solicitaram a continuidade das videoaulas. Os pais contaram que o método tomou a atenção dos estudantes, outros citaram a importância de ter o conhecimento de como acontece esse processo de alfabetizar para dar continuidade ao aprendizado com seus filhos em casa durante o ensino remoto.

Muitos pais e responsáveis provenientes de escolas comuns também aderiram a esse processo. Ressaltamos que a quantidade de visualizações do vídeo de divulgação do *E-book* foram de amigos professores, educadores que gostariam de compartilhar o *E-book* para ministrar em suas práticas docentes. Os jogos *online* e *duo* foram aceitos com muita motivação pelos alunos da minha entidade escolar. Por isso, ao retornar para o ensino presencial, colocamos em prática todas essas multiplataformas de/com letras, inclusão e conhecimento de mundo, que apresentaram resultados bem satisfatórios no desempenho educacional como motivacional dos estudantes.

Durante as videoaulas, foi notável o entusiasmo, a interação e participação dos estudantes respondendo os questionamentos dos vídeos como se estivessem presencialmente na aula transmitida no vídeo do *Youtube*. O preenchimento do *ebook* que faz correlação com os jogos e com as videoaulas também causou animação por se tratar de um conteúdo que eles já estão assimilando, percebendo que são capazes de aprender e superar as próprias dificuldades.

Houve relato de pais e familiares afirmando que os filhos estão felizes, pois começaram a ler e escrever as primeiras palavrinhas após o início do projeto, atividades que foram desenvolvidas especialmente para esses estudantes com deficiência Intelectual.

O maior desafio encontrado foi a falta de estrutura das escolas e das famílias que não contam com esses recursos tecnológicos disponíveis em casa, como por exemplo: um *tablet* para cada aluno, ou computador para que eles possam usar com maior facilidade e conforto para os jogos, como também assistir as aulas onde e quando preferirem. Ademais, ressaltamos a falta de conhecimento das famílias que, muitas vezes, são carentes financeira e culturalmente para apoiar seus filhos nesse processo.

Futuramente, a grande intenção dessas multiplataformas seria concretizar um *E-book* digital, utilizando dos recursos tecnológicos como instrumento, mais uma vez atrelado aos recursos metodológicos no processo de alfabetização de alunos com DI. Isso possibilitaria ao usuário o preenchimento do material no próprio *tablet*, computador, celular, etc., permitindo correção dos erros, uma nova jogada e parabenizando os acertos. Assim, o aluno teria todos seus canais de sentidos estimulados com o uso desses recursos, desenvolvendo a fala, a comunicação, visão,

coordenação motora. Enquanto jogam, eles estariam aprendendo os conteúdos de alfabetização com os recursos coloridos, cheio de animações visuais e auditivas.

## REFERÊNCIAS

- AKEN, J. E. V. Management research based on the paradigm of the design sciences: the quest for field-tested and grounded technological rules. **Journal of management studies**. v.41, n.2, p.219–246, 2004.
- 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> Acesso em 22 de mar. 2021
- ALVES, G. L. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educ. Soc.**, Campinas. v. 26, n. 91, pp. 617-635, 2005.
- AMARAL, S. F. do. Internet: novos valores e novos comportamentos. *In*: SILVA, E. T. da, *et. al.* **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, p. 45-48. 2003.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução ao trabalho de metodologia científica**. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2017
- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- ASSIS, L. A. O. de. **Rupturas e permanências na história da educação brasileira: do regime militar à LDB/96**. Disponível em: <http://www.fja.edu.br/praxis/documentos/ensaio.02>. Acesso em 11 mar. 2021
- ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports; 11th ed. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.
- BACICH, L. Ensino híbrido: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas. **Inovação na educação**. 2020. <https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/> Acesso em 10 out. 2021.
- BACICH, L; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. – Porto Alegre: Penso, 2018 <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf> Acesso em 20 out. 2021.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. Ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2014.

BAX, M. P. Design science: filosofia da pesquisa em ciência da informação e tecnologia. **Ciência da Informação**, v.42, n.2, 2015.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, 1984

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1934.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

BRASIL, Ministério da Educação. **Cartilha do Pacto**. Disponível em: [www.pacto.mec.gov.br](http://www.pacto.mec.gov.br). Acessado em: 04 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1998

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Assistência à Saúde**. 2001 Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>, Acesso em: 30 mar. 2021

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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em 12 maio.2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 mar. 2021

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, pp.1-113, 2018.

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

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.

BRITO, A. R. P. **LDB da “conciliação” possível à lei “proclamada”**. Belém: Graphite, 1997.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Método fônico para prevenção e tratamento de atraso de leitura e escrita: Efeito em crianças de 4ª 8 anos. *In*:



CAPOVILLA, F. C. (Org.) **Neuropsicologia e aprendizagem**: uma abordagem multidisciplinar. Poços de Caldas. I Congresso Multidisciplinar de Neuropsicologia e Aprendizagem, 2002, p. 155- 168.

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

CASTRO, E. A. *et al.*, Ensino Híbrido: Desafio da Contemporaneidade? **Periódico Científico Projeção e Docência**, Brasília, 6 (2), 47-58. 2015

CARVALHO, A. B. G. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. *In*: Encontro de pesquisa educacional do norte e nordeste, 18., 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: EPENN, 2019. p. 2- 12.

CECO, A. P; AMARAL, T. C. I. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/período/pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/período/pombalino_intro.html) Acesso em: 10 ago. 2020.

CHAKRABARTI, A. A course for teaching design research methodology. **Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing**. v. 24, p. 317-334, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/S0890060410000223>. Acesso em 2 out. 2021.

CORREA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trab. linguist. apl.** Campinas, v. 55, n. 2, p. 241-262, 2016.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino híbrido*: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n]. 2013 Disponível em: [http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended](http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended). Acesso em 2 out. 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.

DRESCH, A.; LACERDA, D.; ANTUNES JR. J. **Design Science Research**: a Method for Science and Technology Advancement. Nova Iorque: Springer, 2015.

DUARTE, R. C. B. 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.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

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.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: História, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos\\_didaticas\\_alfabetizacao.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf) Acesso em: 05 julh 2021

FRANÇA, S. F. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, v.1, 2008.

FRANCISCO F. G. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ed. UNESP. **Coleção Educação e mudança**. vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989

FREIRE, P.; MACEDO, Do. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada – São Paulo: Cortez, **Coleção Questões de Nossa Época**, v.23. pp. 1921-1997, 2001.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005

FREIRE, P. **Uma História de vida**. Indaiatuba, SP: 1ª Edição Editora Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. 1ª ed. Itaiatuba: Villa das Letras Editora, 2008

FREITAS, C. M. Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.13, supl.2, p.117-130, 2015.

FREITAS, V. A. **Letramento, alfabetização e formação cultural (bildung)**: sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

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.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GRUSZYNSKI, A. C. Dispositivos de leitura no cenário de convergência das mídias. *In*: RÖSING, T.; ZILBERMAN, R. **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p. 169-187.

HEVNER, A. R. A three-cycle view of design science research. **MIS Quarterly**. v. 28, n. 1, p. 75-105, 2004.

HEVNER, A. R. *et al.* Design Science in information systems research. **MIS Quarterly**. v. 28, n. 1, p. 75-105, 2004.

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

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HUFF, A.; TRANFIELD, D.; VAN AKEN, J. E., Management as a Design Science Mindful of Art and Surprise. **Journal of Management Inquiry**. v. 15, n. 4, p. 413-424, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1056492606295900>. Acesso em 25 out 2021

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: new literacies, new learning. *In*: **Pedagogies: an International Journal**, 4:3, p. 164,195, 2009.

LACERDA, D. P. *et al.* Design science research: método de pesquisa para a engenharia de produção. **Gestão & Produção**, v.20, n.4, p.741-761, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 23., 2000, Caxambú. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2000a. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura** Trad. de Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. - São Paulo: Ed. 34. 2010.

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

MANSON, N. J. Is operations research really research? **Orion**. v. 22, n. 2, p. 155-180, 2006. <http://dx.doi.org/10.5784/22-2-40>. Acesso em 2 out. 2021.

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

MARCH, S. T.; SMITH, G. F. Design and natural science research on information technology. **Decision Support Systems**, v. 15, p. 251-266, 1995.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

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

MELLO, G. Desafios para o setor editorial brasileiro de livros na era digital. *In: Economia da Cultura*: BNDS setorial, Rio de Janeiro, v. 36, p. 429-473, set. 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/177571>

MELO, J. M. S. de. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, São Paulo/SP; Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

MENDONÇA, O. S. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização Faculdade de Ciências e Tecnologia** – Departamento de Educação UNESP/ Presidente Prudente: UNESP, 2011 a. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em 13 jul. 2021

MIRANDA, L. A. V. **Educação online**: Interações e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005.

MOITA LOPES, L. P. I. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *In: Trabalho Linguística Aplicada*, Campinas, 49, p. 393-417, jul/dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200006&script=sci_arttext). Acesso em: 15 out. 2021.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. I., FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos**: O que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTATTI, M.R.L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, 2006. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf> Acesso em: 02 mar. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) Acesso em 13 jul 2021 Acesso em: 02 mar. 2021.

NISKIER, A. **Educação brasileira**: 500 anos de história 1500-2000. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 1996.

OLIVEIRA, M. K. *et al* (orgs) **Psicologia**. Educação e as temáticas da vida contemporânea. 1 ed, SP. Moderna, v. 1, pp. 95-114, 2005.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa Qualitativa**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018

ONU: Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). **Alfabetização como liberdade**. Brasília: Unesco, MEC, 2003a. 72 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>. Acesso em: 19. maio 2021

PAPERT, S. Education for the knowledge society: a Russia-oriented perspective on technology and school. **IITE Newsletter**. UNESCO, No. 1, janeiro-março 2001.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Brasil: Curitiba: SEED, 2006.

PILETTI, C. **Filosofia da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, N. **História do Brasil**. 12ª ed. São Paulo: Ática 1991.

PRENSKY, M. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. Corwin Press, 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, p. 11-31, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada**. São Paulo Parábola, 2013.

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

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

SANTOS JUNIOR, V. B. dos; MONTEIRO, J. C. da S. Educação e COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

SEABRA AG, Capovilla FC. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita**. 4ª ed. São Paulo: Memnon; 2011.

SEIN, M. K. *et al.* Action Design Research. **MIS Quaterly**. v. 35, n. 1, p. 37-56, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. Ed, São Paulo: Cortes, 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, E. R. P. **Métodos para Revisão e Mapeamento Sistemático da Literatura**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Projeto de Graduação.

SILVA, F. C. F. GUIMARÃES, M C. M. O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? um novo olhar. 2011. Disponível em:  
[http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1- SM\[1\].pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1- SM[1].pdf)  
Acesso em: 04 ago. 2021.

SILVA, M. V. da. **História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. UNICAMP, 1998.

SIMON, H. A. **The Sciences of the Artificial**. 3. ed. Cambridge: MIT Press, 1996.

SIMON, H. **As Ciências do Artificial**. 2ª edição, Arménio Amado, 1981

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio - Revista Pedagógica**, Editora Artmed, fev. 2004.

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em 18 out. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED**, Minas Gerais, 2003.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SWELLER, J. **Cognitive Load Theory**: A Special Issue of educational Psychologist". LEA, Inc, 2003.

TELES, P. C. da S.; DE SOUZA, K. I.; CONSANI, M. A.; VETRITTI, F. G, C. de M. Educação e mídias digitais contemporâneas: tendências on-line, literacias e competências multiplataforma. **Revista GEMInIS**, São Carlos, UFSCar, v. 8, n. 3, pp.77-97, set. / out. 2017. em: [https://www.researchgate.net/profile/Marciel-Consani/publication/322083444\\_educacao\\_e\\_midias\\_digitais\\_contemporaneas\\_tendencias\\_online\\_literacias\\_e\\_competencias\\_multiplataforma/links/5ac77481a6fdcc8bfc7fa06e/educacao-e-midias-digitais-contemporaneas-tendencias-on-line-literacias-e-competencias-multiplataforma.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marciel-Consani/publication/322083444_educacao_e_midias_digitais_contemporaneas_tendencias_online_literacias_e_competencias_multiplataforma/links/5ac77481a6fdcc8bfc7fa06e/educacao-e-midias-digitais-contemporaneas-tendencias-on-line-literacias-e-competencias-multiplataforma.pdf). Acesso em: 24 out. 2021

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

VAISHNAVI, V.; KUECHLER, W. **Design Research in Information Systems**. 2009.

VALENTE, José Armando. Prefácio. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-17

VAN AKEN, J. E. Management Research as a Design Science: Articulating the Research Products of Mode 2 Knowledge Production in Management. **British Journal of Management**, v. 16, p. 19-36, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8551.2005.00437.x>. Acesso em: 26 out. 2021

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. **Obras escogidas** V. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## ANEXOS:

LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compart. e autôn.)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
1º	Todos os campos de atuação	Escrita (compart. e autôn.)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
1º	Todos os campos de atuação	Escrita (compart. e autôn.)	Construção do sistema alfabético/Convenções da escr.	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Construção do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Construção do sistema alfabético e da ortogr.	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Construção do sistema alfabético e da ortogr.	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Construção do sistema alfabético e da ortogr.	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Construção do sistema alfabético e da ortogr.	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Construção do sistema alfabético	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pont.	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
1º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compart. e autôn.)	Compreensão em leitura	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º	Campo da vida cotidiana	Escrita (comp. e autôn.)	Escrita autôn. e compart.	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
1º	Campo da vida cotidiana	Escrita (comp. e autôn.)	Escrita autôn. e compart.	(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º	Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
1º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Forma de composição do texto	(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
1º	Campo da vida pública	Escrita (comp. e autôn.)	Escrita compart.	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (comp. e autôn.)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
1º	Campo artístico-literário	Escrita (comp. e autôn.)	Escrita autôn. e compart.	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
1º	Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
1º, 2º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º, 2º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compart.), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
1º, 2º	Todos os campos de atuação	Escrita (comp. e autôn.)	Construção do sistema alfabético/ Estab. de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
1º, 2º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Compreensão em leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
1º, 2º	Campo da vida cotidiana	Escrita (comp. e autôn.)	Escrita compart.	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
1º, 2º	Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º, 2º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Forma de composição do texto	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, alterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
1º, 2º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Compreensão em leitura	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Compreensão em leitura	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Compreensão em leitura	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º, 2º	Campo da vida pública	Escrita (compart. e autôn.)	Escrita compart.	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Escrita (compart. e autôn.)	Escrita compart.	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Forma de composição do texto	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
1º, 2º	Campo da vida pública	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Forma de composição do texto	(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários.
1º, 2º	Campo da vida pública	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Forma de composição do texto	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.
1º, 2º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compart. e autôn.)	Compreensão em leitura	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º, 2º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compart. e autôn.)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
1º, 2º	Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compart. e autôn.)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Estratégia de leitura	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Estratégia de leitura	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita comp. e autôn.)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita comp. e autôn.)	Revisão de textos	(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortogr. e pontuação.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita comp. e autôn.)	Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita comp. e autôn.)	Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Leitura colaborativa e autôn.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autôn., textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (comp. e autôn.)	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Campo artístico-literário	Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
2º	Todos os campos de atuação	Escrita (comp. e autôn.)	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Construção do sistema alfabético e da ortogr.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabet.)	Construção do sistema alfabético e da ortogr.	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

