

AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ALFABÉTICA

THE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR TEXT PRODUCTION USED BY TEACHERS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES DEVELOPING ALPHABETIC WRITING

Adriana Leite Limaverde Gomes¹

Universidade Federal do Ceará
adrianalimaverde@ufc.br

Flaviana Bernardo Costa²

Prefeitura de Fortaleza
bcflavi@gmail.com

Neidyana Silva de Oliveira³

Prefeitura de Fortaleza
anaydien@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisam-se os movimentos de mudanças das estratégias pedagógicas de uma professora do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Fortaleza- CE, durante a produção textual de um estudante com deficiência intelectual (DI). Baseia-se na abordagem histórico-cultural (Vygotski, 2007), em Soares (2020) e Morais (2012) acerca da apropriação e desenvolvimento da escrita. Fundamenta-se na pesquisa-ação colaborativa, contando com sessões reflexivas, encontros colaborativos e observações em sala de aula. Identificaram-se cinco estratégias: esquematização, audição de um texto, leitura de um texto, reescrita de uma história lida e uso de imagens para apoiar a escrita. Verificaram-se a diversificação dessas estratégias e o engajamento do estudante com DI nas produções textuais. Por meio dessa pesquisa também constataram-se algumas possibilidades de incluir os estudantes com DI de forma efetiva nas aulas de produção textual.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Produção textual. Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

In this article, we analyze the changing movements of the pedagogical strategies of a 5th- grade teacher in a municipal school in Fortaleza-CE, during the textual production of a student with intellectual disability (ID). It is based on the historical-cultural approach (Vygotsky, 2007), and on Soares (2020) and Morais (2012) regarding the appropriation and development of writing. It is based on collaborative action research, involving reflective sessions, collaborative meetings, and classroom observations. Five strategies were identified: schematization, listening to a text, reading a text, rewriting a read story, and using images to support writing. The diversification of these strategies and the engagement of the student with ID in textual productions were verified.

Keywords: Intellectual disability. Textual production. Pedagogical strategies

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2019/2020). Professora Associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

2 Doutora e Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Pedagoga pela UFC; Professora da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará.

3 Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará; professora de rede municipal de Fortaleza, Ceará.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um recorte de uma pesquisa de doutorado⁴, de natureza qualitativa, a qual objetivou, de modo geral, investigar as estratégias de mediação utilizadas por professoras da sala de aula comum ao mediar a produção textual de estudantes com deficiência intelectual (DI) em uma escola pública de Fortaleza, Ceará. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2007, 2021), considerando que o ser humano se desenvolve intelectualmente, alcançando funções psicológicas superiores, frente a suas experiências sociais coletivas e devido ao tempo histórico evolutivo da humanidade – a filogênese –, e à história de desenvolvimento do próprio sujeito – a ontogênese.

Este texto gravita em torno de três fundamentos: As representações sociais ao longo da história sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência; a perspectiva do ensino inclusivo pavimentando a superação de preconceitos; e a produção escrita de estudantes com deficiência intelectual.

Em relação às representações sociais ao longo da história sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, sabe-se que, historicamente, as pessoas com deficiência ainda enfrentam muitas resistências para sua participação social. Cerezuela Mori e Shimazaki (2021) definem quatro fases que caracterizam de que maneira a sociedade compreendia e lidava com pessoas com deficiência ao longo do tempo: a exclusão total, a segregação, a integração e a inclusão.

A primeira fase, que compreendia a Idade Antiga e o início da Idade Média, se caracterizava pelas explicações de fenômenos sociais e naturais por meio do misticismo. Pessoas com deficiência eram excluídas completamente do meio social, e, em algumas civilizações, eram mortas por serem vistas como incapazes de contribuir para o bem-estar social, ou, até mesmo, como um mal em si mesmo. Ao final da Idade Média, nasce uma nova concepção sobre as pessoas com deficiência. Para esse momento histórico, elas eram vistas como merecedoras de piedade, de assistencialismo, e começam a ser mantidas em instituições separadas da escola comum.

Imperava a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da não normal, ou seja, esta última era considerada como um perigo para a sociedade; também acontecia o inverso: considerava-se que era preciso proteger o deficiente dessa sociedade, a qual só lhe poderia trazer danos e prejuízos. O resultado de ambas as concepções vem a ser o mesmo: separa-se o deficiente, segrega-se (...). (Cerezuela; Mori; Shimazaki, 2021 *apud* Jiménez, 2021, p. 23)

O período de segregação durou por um longo tempo, somente na década de 1960, no século XX, começou a se questionar a reclusão de pessoas com deficiência em instituições. Passou-se, então, a pensar no ingresso dessas pessoas em escolas regulares, mas, ainda, com restrições à convivência com as demais crianças e jovens, bem como, sem qualquer modificação na estrutura física ou pedagógica da escola. Até aqui a concepção sobre a deficiência era amparada pelo modelo médico, no qual “[...] as deficiências são conceituadas como uma condição patológica intrínseca ao indivíduo”. (Valle; Connor, 2014, p. 61).

Nesse período, nem todas as crianças e jovens eram considerados aptos à educação integrativa, assim, eram direcionados às escolas regulares aqueles que mais apresentavam possibilidades de “normalidade” ao padrão pré-estabelecido de estudante. Apesar de apresentar um avanço, essa prática se mostra ainda discriminatória, visto que continua a separar os estudantes por padrões de normalidade.

4 Tema da tese - Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual, no ano de 2023, pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Na década de 1990, houve uma mudança no panorama nacional, motivado pelo compromisso das declarações de Jomtien⁵⁵ e Salamanca⁶⁶, para que as crianças com deficiência sejam matriculadas na rede regular de ensino. No nosso País, já na constituição de 1988, se estabelece que todas as crianças terão igualdade de acesso e permanência nas escolas. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) objetivou:

[...] a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (Brasil, 2008, p. 8).

As leis vêm progredindo com o intuito de promover a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial (deficiência intelectual, física, sensorial, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação) nas escolas regulares, elas são uma resposta a novos paradigmas inclusivos que vão sendo fomentados, principalmente frente à luta dessas pessoas pela participação social plena.

Diante desse breve panorama apresentado, constatamos as mudanças ocorridas ao longo da história da humanidade diante do entendimento sobre o convívio e o papel social das pessoas consideradas público-alvo da educação especial. Concomitante a isso, observou-se que as evoluções apresentadas na oferta de ensino para essas pessoas também denotam a necessidade de uma mudança de mentalidade educacional.

Na atualidade, quanto à perspectiva do ensino inclusivo pavimentando a superação de preconceitos, os estudos de Campos (2012), Cunha e Gomes (2017), Freitas (2018), Costa F. (2021), Fraga Pereira e Victor (2021), Sassi (2021) e Santos, Luz Neto e Sousa (2022) apontam resistência por parte de alguns docentes para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual em sala de aula regular. Mesmo compreendendo o conceito de inclusão, eles não se sentem preparados para atuar frente à aprendizagem de crianças e adolescentes com DI (Cunha; Gomes, 2017; Freitas, 2018; Santos, Luz Neto e Sousa, 2022). Essas pesquisas demonstram que a concepção do professor sobre a aprendizagem de estudantes com DI está fundamentada nas limitações e dificuldades apresentadas pela condição biológica da deficiência e, por isso, se veem incapazes de lidar com essa situação. Esse entendimento dos docentes é compreendido como a pedagogia da negação, que é a crença na incapacidade do desenvolvimento intelectual de estudante com DI, o que, conseqüentemente, leva os professores a uma posição de apatia frente ao ensino acadêmico desses estudantes (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010).

A baixa expectativa na aprendizagem desses discentes somada às práticas pedagógicas homogeneizadoras vistas nos estudos aqui relacionados fortalece a exclusão de pessoas com deficiência intelectual na rede regular de ensino. Isso corrobora também a não aprendizagem desses estudantes e a possibilidade de desistência da escolarização. Ao contrário disso, “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2015).

Por outro lado, a pesquisa de Costa F. (2021), ao realizar um trabalho colaborativo com professores alfabetizadores, demonstrou ser possível uma mudança substancial na compreensão sobre a aprendizagem de estudantes com DI, e, com isso, o aumento da oferta de oportunidades de ensino.

5 Foi resultado da Conferência Mundial de Educação que todos, dentre outras resoluções, se comprometessem em possibilitar o acesso universal à educação e combatessem o analfabetismo pelos próximos dez anos (Jomtien, 1990).

6 Trata-se de uma resolução das Nações Unidas, a qual estabelece equidade de possibilidades educacionais para pessoas com deficiência (Unesco & Mec - Espanha, 1994).

Compreende-se que a formação colaborativa junto ao professor de sala de aula é um importante instrumento de inclusão de estudantes com deficiência, visto que apresenta reflexões e mudanças de paradigmas que possibilitam modificações na prática de ensino. O ato de ensinar se insere em um ato político e, portanto, gera possibilidades ao estudante de desenvolver aprendizagens diante da mediação de instrumentos culturais. Desse modo, não se limita aos déficits intelectuais supostamente apresentados pela deficiência, ao contrário, fomenta o desenvolvimento cognitivo do sujeito por meio da mediatização dialética (Pan, 2008).

Neste texto, defendem-se as possibilidades de êxito na produção escrita por estudantes com deficiência intelectual. Tais possibilidades são amparadas nos estudos de Figueiredo e Gomes (2006), Silva (2012), Viana e Gomes (2017) e Oliveira N. (2017), os quais evidenciam que a mediação docente pode favorecer o desenvolvimento da produção escrita desses estudantes, visto que possibilita uma evolução nos níveis conceituais de escrita e no desenvolvimento da autonomia frente ao texto.

No entanto, também repercutem, nos seus resultados, uma dificuldade desses estudantes de elaborar e organizar ideias, principalmente em produções em contexto narrativo (Oliveira, 2017; Barros, 2017; Viana e Gomes, 2017; Gomes, 2013). Esses estudos também sinalizaram dificuldades desses estudantes de manter a coesão e a coerência nos textos escritos. Por outro lado, verifica-se, também, que tanto estudantes com deficiência intelectual como aqueles sem deficiência apresentam fragilidades na produção de textos, indicando, assim, a necessidade de reorganizar práticas de ensino que favoreçam o desenvolvimento da escrita de ambos os estudantes (Gomes, 2006).

A pesquisa de Costa D. (2011) destaca a mediação pedagógica como um importante elo para o surgimento de elementos linguísticos e para produção textual de estudantes com deficiência intelectual. Viana e Gomes (2017) também atribuem importância à mediação intencional aliada ao uso de tecnologias digitais como favoráveis para o desenvolvimento da escrita de textos de estudantes com deficiência intelectual. Os estudos de Silva (2012) e Oliveira N. (2017) se detiveram à mediação entre pares de estudantes, com e sem deficiência intelectual, e seus resultados demonstraram que o estudante com esse tipo de deficiência se beneficia com essa mediação, desenvolvendo os níveis conceituais da escrita. Silva (2012) denota que a mediação por pares deve ser orientada pelo professor, e Oliveira N. (2017) destaca que os avanços na revisão e reescrita de textos por díade de estudantes, com e sem deficiência, ampliaram o vocabulário e a qualidade do texto reescrito diante do texto não revisado. Por sua vez, Gomes e Figueiredo (2019), em sua pesquisa com pessoas com Síndrome de Down evidenciaram que, mesmo diante de dificuldades encontradas ao longo do percurso do desenvolvimento da leitura e da escrita, as experiências com o mundo letrado em ambientes familiares fortalecidos por uma ação educativa têm uma influência positiva no sucesso da apropriação e no uso social dessa aprendizagem. Essas pesquisas mencionadas fortalecem a importância da mediação para a evolução escrita desses estudantes.

Amparadas nas contribuições de Vigotski (2007), postula-se que as dificuldades identificadas na aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual estão bem mais na variedade e na qualidade de oportunidades sociais vivenciadas do que propriamente na deficiência em si. Sobre a teoria Vigotskiana, Oliveira A. (2018), no que diz respeito à mediação e ao ensino de pessoas com deficiência intelectual, posiciona o ambiente escolar como agente fomentador de cenários culturais, por meio do uso de instrumentos físicos e psicológicos para desenvolver aprendizagem para esses sujeitos.

[...] o defeito (a deficiência) não deixa de existir, mas pode ser superado pelo processo de mediação e significação, que estão diretamente relacionados com os instrumentos sociais disponíveis no tempo e na história, o que significa deslocar o eixo de atuação com essas crianças, colocando toda as forças de atuação na criação de vias colaterais, que são inicialmente externas, sustentadas nos instrumentos sociais e não nos organismos internos da criança, onde quase nada podemos modificar [...] (Oliveira A., 2018, p. 45).

Diante disso, este artigo justifica sua importância e sua temática atual e necessária para se discutir a prática mediadora do professor frente ao desenvolvimento da escrita alfabética de estudantes com deficiência intelectual em atividades de produção textual.

Para tanto, propõe-se realizar a análise dos dados dos resultados obtidos pela pesquisa que ampara este artigo, especificamente em relação às estratégias adotadas pelas professoras participantes da investigação em atividades de produção textual com estudantes com deficiência intelectual, os quais se encontram em processo de apropriação da escrita alfabética. Com isso, a pesquisa ação-colaborativa, empreendida no estudo original, fundamentou o percurso metodológico adotado.

METODOLOGIA

O presente estudo se utilizou da pesquisa-ação colaborativa e se centrou nas estratégias pedagógicas de produção textual de uma professora do 5º ano do ensino fundamental, que possuía, em sua sala de aula, um estudante com deficiência intelectual. Justifica-se essa abordagem pelo seu potencial transformador das práticas pedagógicas adotadas nas instituições escolares, além de oferecer aos professores a possibilidade de refletir acerca de uma determinada temática por meio da própria prática em sala de aula (Pimenta, 2019). A pesquisa original desenvolveu-se em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza – Ce, da qual participaram três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que possuíam estudantes com DI incluídos em suas turmas. Originalmente as professoras que participaram da pesquisa foram selecionadas por terem demonstrado interesse pela temática e por atuarem na mesma instituição escolar facilitando assim, a participação delas nos encontros colaborativos e sessões reflexivas. Para fins deste artigo, foram analisados os dados coletados na turma do 5º ano (Professora Dorina estudante João – 11 anos), visto que João se encontrava em processo de desenvolvimento da escrita alfabética, foco da nossa análise.

Na pesquisa que originou este texto, adotaram-se os seguintes procedimentos: sondagem inicial e final das características de escrita e produção textual dos estudantes com DI; uma entrevista semiestruturada com cada professora; 23 observações nas salas de aula (nove na turma do 3º, sete na turma do 4º ano e sete na turma do 5º ano); cinco encontros colaborativos que consistiram em momentos de estudo, nos quais eram abordadas temáticas elencadas pelas próprias professoras e que mantinham relação com a pesquisa. As sessões reflexivas (cinco) intercalaram esses encontros, proporcionando momentos de reflexão, a partir da própria prática das professoras, por meio das videografações das aulas observadas. As estratégias de mediação utilizadas pelas professoras junto aos estudantes com DI em contexto de produção textual se constituíram no principal foco das sessões reflexivas.

No âmbito deste artigo são objetos de análise os dados coletados no decorrer dos encontros colaborativos intercalados com cinco sessões reflexivas e as observações das atividades de produção de textos escritos propostas pela professora Dorina. Ela tem 44 anos de idade, é graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e fez diversos cursos de aperfeiçoamento na área da Educação Especial, além disso, atua como professora há 24 anos na rede municipal de Fortaleza.

A observação colaborativa adotada nesta pesquisa coaduna-se com Ibiapina (2008) quando ela afirma que se trata de um procedimento que promove a articulação entre pesquisa e ensino. Oliveira N. (2023, p. 26) destaca, com base em Ibiapina (2008) e em Macedo (2016), que se trata de uma oportunidade “[...] formativa para o professor, não no sentido restrito da palavra e, sim, de uma maneira em que o observador repensa com o professor a prática e ações pedagógicas, assim, cria-se um espaço de reflexão e emancipação docente [...]”.

As observações foram guiadas por um roteiro previamente elaborado, sendo preenchido no decorrer de cada sessão de observação, assim como também foram utilizados os registros iconográficos e anotações no diário de campo.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentam-se as estratégias de produção textual utilizadas pela professora Dorina, de modo que é possível, ao leitor, observar a manifestação dos movimentos de mudanças, ao longo da pesquisa, quanto ao uso de estratégias de produção textual dessa professora, ao participar dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas, sob a coordenação da pesquisadora.

Ressalta-se que, durante a entrevista, Dorina respondeu que, sempre que possível, proporcionava aos estudantes atividades de produção textual, apesar de reconhecer que não realizava um trabalho sistemático. No entanto, o seu desejo de participar da pesquisa firmou o compromisso de reorganizar a rotina da turma incluindo uma aula semanal de produção textual. Conforme selecionado pela professora, em comum acordo com as demais docentes participantes da pesquisa original, suas aulas de produção textual se basearam no gênero textual conto.

Estratégias pedagógicas de produção textual desenvolvidas pela professora Dorina

O movimento de mudança percebido quanto ao uso de estratégias pedagógicas durante a produção textual, proposta pela professora Dorina à sua turma, é apresentado e discutido com base em cinco observações intercaladas por sua participação nos encontros colaborativos e sessões reflexivas, sob a coordenação da pesquisadora. A percepção desse movimento de mudança de suas estratégias pedagógicas foi sinalizada a partir da terceira observação em sua sala de aula, intercalada pelos encontros colaborativos e sessões reflexivas. As duas primeiras observações, como são discutidas a seguir, são propostas de produção textual, nas quais sempre ocorriam a exclusão do estudante com DI (João). Isso se deu ao passo que, a partir da terceira observação, ocorreu uma intencionalidade de incluir João nas produções textuais. Essas constatações são analisadas no subtópico a seguir.

As estratégias de esquematização e da audição de um conto: descrição e análise das duas primeiras observações intercaladas com os encontros colaborativos e sessões reflexivas

Inicialmente, ao propor uma produção textual em sua turma, a partir de um texto com imagens de uma atividade do livro de Língua Portuguesa, Dorina usou uma estratégia aqui denominada de **esquematização**. Ao utilizar essa estratégia, ela expôs no quadro alguns elementos constituintes de uma narrativa, dividindo-os em três parágrafos. O primeiro parágrafo correspondia ao lugar, tempo e apresentação dos personagens. O segundo, o conflito da narrativa, e, o terceiro, o desfecho. Após esse registro no quadro, Dorina solicitou aos estudantes: **“Abram o livro de Português nas páginas**

134 e 135. Não precisa ler esse texto que tem aí. Observem as imagens e criem uma história”.

Tal consigna não se aplicou a João, visto que ele foi excluído da produção textual, sendo orientado a apenas nomear os personagens presentes na ilustração do texto.

A postura da professora reflete uma baixa expectativa de aprendizagem do estudante, caracterizando a Pedagogia da Negação (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010). A exclusão de João da atividade de produção textual evidencia essa perspectiva, uma vez que sua participação foi limitada à escrita de nomes isolados, sem mediação pedagógica adequada. Ao perceber a não implicação do estudante na atividade, Dorina mediu, por alguns momentos, a produção escrita do João, mas logo se afastou sem concluir o que havia sido solicitado a ele.

Além de excluir o João da atividade, a ausência da leitura do texto impediu a turma de estabelecer um diálogo sobre a temática do texto, o que poderia contribuir para a geração de conteúdo para a produção textual. De acordo com Castelló (2005), a leitura possibilita aos estudantes a compreensão da situação comunicativa presente nos textos escritos.

Salienta-se que a atividade do livro apresentava uma outra proposta de produção textual, a qual consistia em escrever uma nova versão para um conto clássico, assim como havia também orientações para essa escrita. No entanto, Dorina não considerou essa sugestão do livro.

Na sessão reflexiva posterior a essa atividade, a professora Dorina fez o seguinte relato: **“Então, muitas vezes o João (estudante com DI) só copia, porque eu não tenho como ficar toda a aula voltada pra ele”** (Oliveira N., 2023, p. 195). Essa fala revela sua dificuldade na gestão de sala de aula e do ensino (Lustosa; Melo, 2018) com atenção aos diferentes níveis de aprendizagem da escrita de sua turma. Nessa sessão refletiu-se sobre a necessidade de, em sala de aula, planejar considerando a heterogeneidade da turma, acolhendo as diferenças, o que pode resultar no exercício da autonomia de todos, sem a necessidade de a professora dedicar um tempo exclusivo ao estudante com DI ou deixar de atendê-lo por existirem as necessidades dos estudantes sem deficiência.

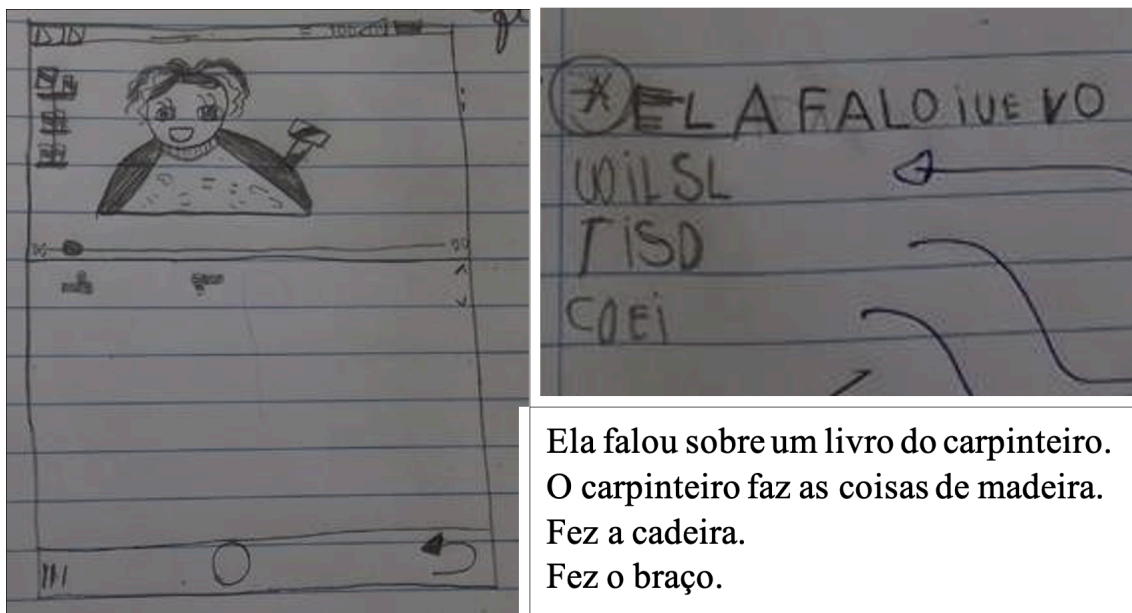
Ainda nessa sessão, debateu-se sobre a estratégia de produção textual de **escrita em dupla**, amparada em um estudo anterior de Oliveira N. (2017), no qual se percebeu que os estudantes com DI se beneficiam da mediação realizada por seus pares ao escrever, revisar e reescrever textos. Nessa pesquisa, Oliveira N. (2017) demonstrou que os textos dos estudantes com DI passaram a apresentar maior coerência e progressão textual, assim como mudanças significativas quanto às normas de escrita.

Na **segunda observação**, Dorina, ao solicitar uma produção textual, usou uma estratégia com base na **audição do texto** do “Conto do carpinteiro” retirado do **vlog** “A cigarra e a formiga” da **vlogger** Daisy Carias. Inicialmente, ela perguntou aos estudantes se eles sabiam o que era um **youtuber**, **influencer** e um **vlog**. Para complementar seus questionamentos, copiou no quadro branco um esquema com esses termos. A turma participou explicando os termos, inclusive João fez comentários, apesar de não responder quando era questionado pela professora. Posteriormente, Dorina propôs que os estudantes respondessem alguns questionamentos do livro didático relacionados ao conto ouvido. Em seguida, ela corrigiu as respostas desses questionamentos do livro, e abordou um outro texto narrativo, solicitando que a turma copiasse, alegando a necessidade de treinar o uso da paragrafação.

De modo diferente da turma, João foi excluído da atividade principal, pois Dorina solicitou apenas que ele escrevesse o nome da vlogger, sem oferecer mediação. Essa abordagem resultou em seu desengajamento na tarefa.

Ela também solicitou que ele desenhasse o conto ouvido, reafirmando mais uma vez a Pedagogia da Negação, subestimando sua capacidade de escrever. A pesquisadora orientou João a escrever espontaneamente com apoio do seu desenho. A imagem 1 demonstra a intenção de produção textual (Soares, 2020) realizada por João e que foi transcrita pela pesquisadora.

Imagem 1: Desenho e produção escrita de João



Ela falou sobre um livro do carpinteiro.
O carpinteiro faz as coisas de madeira.
Fez a cadeira.
Fez o braço.

Fonte: Banco de Dados da pesquisa de Oliveira N. (2023)

Diante de toda essa ação excludente da professora Dorina, é possível estabelecer um paralelo entre a proposta direcionada ao estudante com DI e a concepção de deficiência expressa em um dos trechos de sua entrevista no início da pesquisa, quando indagada sobre o conceito de mediação: “[...] **é impossível o aluno com deficiência acompanhar (referindo-se às atividades propostas em sala de aula) se o professor não estiver ao seu lado**” (Oliveira N., 2023, p. 195).

Com base nessas observações, infere-se que a professora Dorina não considera que João é capaz de produzir textos, visto que ele ainda não se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Além disso, ela não percebe a necessidade da sistematização de aulas de produção textual, como uma possibilidade de favorecer a experiência de produzir textos escritos. Para Leal e Melo (2007, p.15) é necessário sistematizar esse ensino, pois “a frequência com que escrevemos é fundamental para que possamos desenvolver as capacidades que são imprescindíveis para produzir textos [...]. mas isso não é suficiente: é preciso que tenhamos boas situações de escrita”.

Durante a sessão reflexiva posterior a essa observação, refletiu-se sobre a autoria de textos, para que Dorina compreendesse que, quando uma pessoa exerce a função de escriba, isso não retira a autoria de quem produziu o texto oralmente. Destacou-se a produção escrita de João (Imagem 1), na qual, além de desenhar, ele usou um repertório de letras para o registro de palavras. A escrita da frase – ELA FALO IUE VO – inicialmente inteligível; já na continuidade, João usou uma sequência de letras não interpretáveis, de modo autônomo, pelo leitor.

Conclui-se que as duas observações intercaladas com os encontros colaborativos e sessões reflexivas não indicam qualquer movimento de mudança da professora Dorina, com relação ao uso de estratégias de produção textual e o engajamento do estudante com DI na atividade de escrita de textos. Apesar disso, os encontros colaborativos e as sessões reflexivas promoveram reflexões sobre a própria prática de Dorina. E, nas próximas observações, que serão analisadas a seguir, é possível constatar um movimento de mudança iniciado pela professora Dorina em relação às propostas de produção textual, e a participação do João.

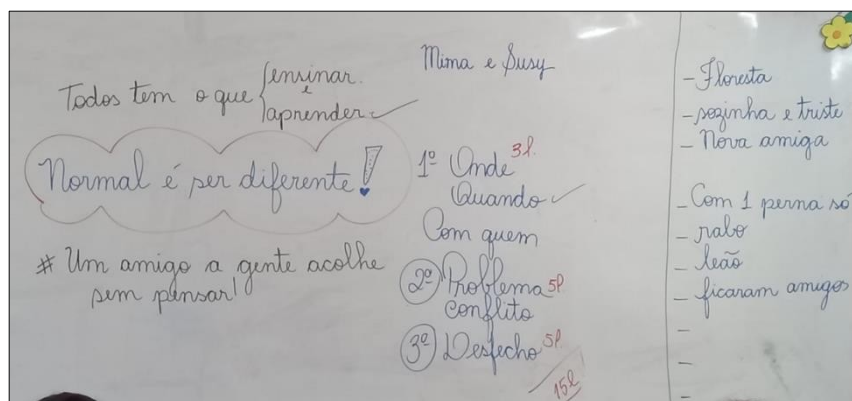
As estratégias de audição de um texto, reescrita de uma história ouvida, esquematização, e uso de imagens como apoio para a escrita.: descrição e análise das três últimas observações intercaladas com os encontros colaborativos e sessões reflexivas

De modo semelhante, na **terceira observação**, Dorina mais uma vez utilizou a estratégia **audição do texto** – intitulado Mima e Suzy –, que relata a história de uma macaquinha em situação de deficiência física, a qual conquista uma amiga na floresta. Esse momento se inseriu nas atividades da Semana da Educação Inclusiva, vivenciada pela comunidade escolar das escolas públicas municipais de Fortaleza, Ceará. Além da **audição do texto**, ela utilizou a estratégia de **reescrita de uma história ouvida**.

Diferente das duas observações anteriores, para a **audição do texto**, Dorina organizou a turma em grupos, de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes. Após a escuta do áudio, ela conversou acerca de questões relacionadas ao respeito à diversidade, ocorreu efetiva participação, inclusive do João. Em alguns momentos, a professora questionava João ao perceber sua distração com seus objetos escolares. Destaca-se ainda que, “como essa temática já vinha sendo debatida em outros espaços da escola e não apenas na sala de aula, os estudantes tiveram repertório para discutir sobre a temática ao promover essa discussão” (Oliveira N., 2023, p. 200).

Percebeu-se que estabelecer um diálogo com a turma, antes de uma proposta de produção textual, contribuiu para auxiliar os estudantes na geração de conteúdo. Além de dialogar com os estudantes, Dorina registrou, no quadro branco, um esquema de elementos constitutivos da narrativa, conforme a imagem 2.

Imagem 2: Esquema registrado pela professora para auxiliar a produção textual



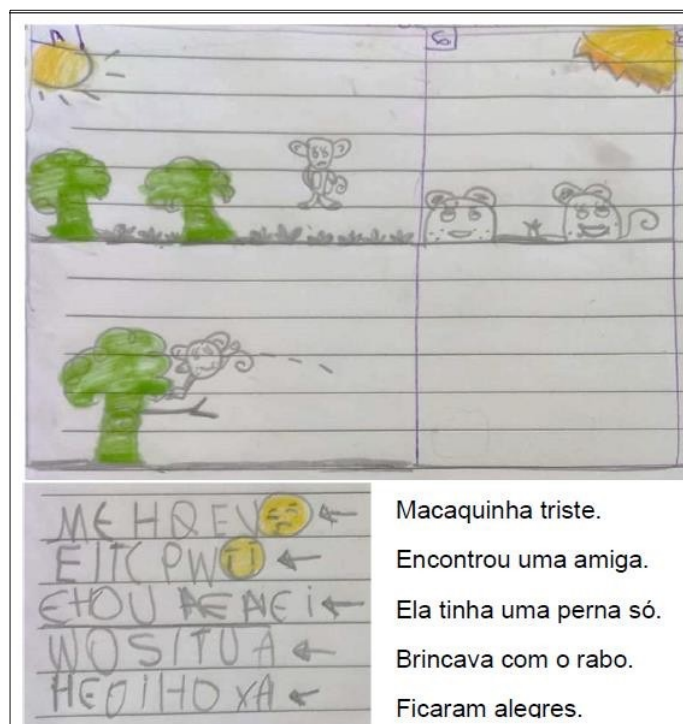
Fonte: Banco de dados da pesquisa de Oliveira N. (2023)

Esse registro sinalizou uma intenção de sistematização do ensino da produção textual, assim como ofereceu aos estudantes, de forma cronológica, os elementos que devem compor o texto. No entanto, ao mesmo tempo, restringiu a escrita da turma, já que Dorina especificou o quantitativo de linhas que cada parágrafo deve conter.

Após essa orientação inicial, Dorina propôs a **reescrita de uma história ouvida**, enfatizando os marcadores temporais mais utilizados para iniciar uma narrativa. Ao passo que iniciou o acompanhamento dessa produção textual, Dorina percebeu que João não havia iniciado sua produção, mesmo incluído em um grupo. Diante desse contexto, Dorina solicita: **“João, vamos iniciar, você vai fazer um desenho para cada parte da história, como se fosse uma tirinha e quando você concluir eu**

volto para ajudar na escrita” (Oliveira N., 2023, p.201). Quando o estudante concluiu os desenhos, a professora retornou e passou a incentivá-lo a escrever, de forma espontânea, o que já sinaliza uma possibilidade de mudança no sentido de engajar João na atividade coletiva. No entanto, ela não realizou nenhuma mediação de reflexão sobre a língua escrita, assim como não transcreveu a escrita do João, que foi transcrita pela pesquisadora. A imagem 3 demonstra a produção textual resultante da terceira observação na sala da professora Dorina.

Imagem 3: produção textual do estudante João mediada por sua professora



Fonte: Banco de dados da pesquisa de Oliveira N. (2023)

A estratégia de produção textual que a professora Dorina propôs ao João é semelhante à apontada por Soares (2020) ao usar as tirinhas como recurso de produção textual. Por sua vez, a autora descreve esse tipo de proposta como favorável para crianças que ainda não se apropriaram do SEA, por facilitar a produção textual, já que o conteúdo em si é exposto pelas imagens, bem como a organização cronológica dos acontecimentos. Na imagem 3, observa-se que João seguiu uma sequência temporal nos desenhos, assim como escreveu frases coerentes com as imagens que representam a narrativa ouvida.

Infere-se que a proposta de produção textual elaborada com objetivo pode ser resultado das observações realizadas nas sessões reflexivas, as quais antecederam essa terceira observação, pois, em um momento posterior, na sessão reflexiva, essa professora afirmou: **“E mesmo com a produção a partir de desenhos (referindo-se à produção de João) ele falar sobre o que ele ouviu já é um avanço porque antes ele não falava. O desenho foi uma saída que eu encontrei pra ele fazer a produção textual mesmo não sendo alfabético”** (Oliveira N., 2023, p. 203-204).

A fala de Dorina revela não apenas o fato de ela ter reconhecido o desenho como suporte/estratégia de produção textual para João, mas também reconhecer esse estudante com possibilidade de produzir textos. Ou seja, até então João era desautorizado a produzir textos, mas passou a ser solicitado a realizar essa atividade escrita, demonstrando confiança em sua potencialidade, já que não mais se negava a escrever de forma espontânea.

O planejamento realizado previamente e as estratégias utilizadas na aula descrita anteriormente são condizentes com o entusiasmo descrito pela professora na sessão reflexiva quando ela argumenta que: **“Observei melhoras na escrita dos meus estudantes após a sistematização da produção textual e agora consigo enxergar possibilidades de como intervir com o João. Observei que ele gosta de desenhar, então, passei a usar isso pra incentivar as produções dele”** (Oliveira N., 2023, p. 201).

No encontro colaborativo e na sessão reflexiva, Dorina passou a reconhecer o desenho/imagens como suporte para a produção textual de João, mas também nos questionou acerca de outras estratégias de produção textual, as quais podem favorecer a escrita. Assim, refletiu-se sobre a possibilidade de ela ser a escriba do João, visto que essa estratégia não exclui a sua autoria do texto.

Por fim, destaca-se a **quinta observação**, na qual Dorina usou quatro estratégias: **audição de um texto, esquematização, leitura de um texto, uso de imagens para apoiar a escrita**. Inicialmente, Dorina perguntou se os estudantes conheciam o conto Chapeuzinho Vermelho, alguns não conheciam, por isso ela usou a audição desse conto. Quanto ao uso do áudio como recurso, a professora explicou que: **“A última vez que eles estudaram totalmente presencial foi em 2019 e estavam no 2º ano do EF, então eu acho que eles passaram 2020 e 2021 sem muito contato com a literatura infantil, porque alguns dependem apenas da escola para ter esse contato. Por isso eu já tinha preparado o áudio da história, porque lá naquela sessão reflexiva quando escolhi os contos para trabalhar com a minha turma percebi que eles desconheciam ou não lembravam das histórias”** (Oliveira N., 2023, p. 205).

Em seguida, Dorina realizou alguns questionamentos acerca do enredo e da estrutura. Após, ela leu o conto Chapeuzinho Amarelo e, ao mesmo tempo, escreveu o seguinte esquema no quadro branco “1º parágrafo – Onde? Quando? Com quem?; 2º parágrafo – situação-problema; 3º parágrafo – desfecho” (Oliveira N., 2023, p. 205).

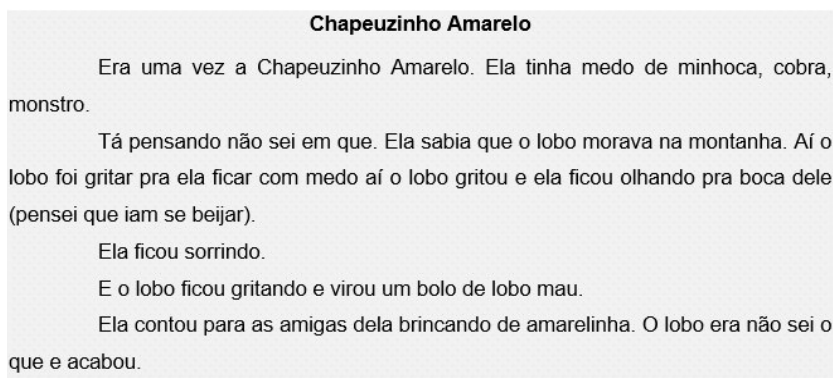
À medida que Dorina escrevia o esquema no quadro, ela explicava aos estudantes que eles deveriam ir ouvindo a narrativa e escrevendo no caderno palavras ou frases para que posteriormente essas anotações fossem utilizadas para revisar o conto. Na sequência, ela acrescenta: **“Aí quando eu terminar a história eu vou entregar um papel com imagens (referindo-se à sequência de imagens relacionadas à narrativa lida) e vocês vão fazer o reconto em três parágrafos”** (Oliveira N., 2023, p. 205). Além dessa orientação, a professora Dorina também fez algumas orientações sobre demarcação de parágrafos, e o uso da letra maiúscula. Ressalta-se ainda que, de forma paralela à leitura, a professora dialogava com os estudantes sobre a narrativa ouvida por eles.

Infere-se que Dorina mobilizou os conhecimentos anteriores dos discentes, assim como promoveu o uso de uma estratégia de escrita, nomeada de tempestade de ideias (escrever palavras e frases relacionadas à história ouvida). Dorina também especificou para os estudantes as etapas da atividade, o que facilitou o planejamento interno do texto por parte do aluno.

Na sequência, a docente passou a transitar entre os grupos e percebeu que João necessitava da sua mediação para iniciar a atividade proposta. A professora, então, passou a mediá-lo, com base não apenas na geração de conteúdo, mas também com foco na escrita propriamente dita. E, por fim, ela orientou: **“Agora você vai olhar para as imagens e vai contar a história que eu li para vocês”** (Oliveira N., 2023, p. 207). João afirmou que não sabia, assim Dorina falou: **“Você cria a história, vai falando e eu escrevo aqui, mas a história é sua”** (Oliveira N., 2023, p. 207).

No decorrer da mediação, a professora seguiu escrevendo o texto produzido por João, e, ao concluir, sugeriu que ele copiasse em uma outra folha com sua própria letra. A imagem 4 representa o texto produzido pelo estudante na quinta sessão, no entanto, o texto de João foi digitado pela pesquisadora, a partir do registro da professora, porque, antes de o texto ser fotografado para compor nosso arquivo, João o apagou.

Imagem 4: produção textual do estudante João tendo a professora como escriba



Fonte: Banco de dados da pesquisa de Oliveira N. (2023)

A situação didática descrita revela que Dorina compreendeu que João deve ser incluído nas propostas de produção textual vivenciadas na sala de aula comum, mesmo não tendo se apropriado do SEA. Assim, ela rompeu conceitualmente com crenças que resultam de predisposições fundamentais na incapacidade de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Observou-se também que Dorina assumiu a função de mediadora da produção textual do estudante João, à medida que o auxiliava a gerar e organizar o conteúdo, o qual passaria a compor sua produção textual.

Com o desenvolvimento desse tipo de atividade e, mais especificamente, o tipo de mediação utilizada por Dorina, João compreendeu que era capaz de produzir um texto, mesmo que fosse escrito por outra pessoa (escriba). A utilização das imagens, seguindo a sequência cronológica dos fatos ocorridos na narrativa, facilita a evocação dos fatos narrativos e auxilia na geração de conteúdo (Soares, 2020).

Observou-se, no decorrer das sessões analisadas, a identificação dos movimentos de mudanças na mediação da professora Dorina, na prática de produção textual. A sua participação na pesquisa modificou as atividades de produção textual propostas em suas salas de aula, já que, anteriormente, esses momentos ocorriam de modo não sistematizado. Ela também demonstrou rupturas em suas concepções envolvendo a aprendizagem do João. Todas essas constatações repercutiram em mudanças nas estratégias utilizadas para promover a produção textual do referido discente. As mudanças observadas coadunam com o que afirmam Lustosa e Melo (2018, p. 107)

A configuração do trabalho didático-pedagógico de atenção à diversidade tem na organização das práticas pedagógicas um valioso trunfo que se afirma como suporte para a construção cognitiva dos sujeitos. Assim, o docente deve primar por mudanças em aspectos prioritários, dos quais destacamos um conjunto de atitudes, estratégias e procedimentos didático-pedagógicos que favorecem a constituição de um mais efetivo ambiente social de aprendizagem.

Por fim, expressa-se que a professora Dorina rompeu com a Pedagogia da Negação, já que passou a compreender o estudante com DI como um ser que aprende, resultando no uso de estratégias diversificadas para a promoção de propostas de produção textual. Dorina compreendeu também a potencialidade do uso de imagens como suporte para a geração de conteúdo para essas produções, assim como seu papel de mediadora principal da escrita de João, e sua atuação como escriba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivou-se analisar os movimentos de mudanças na utilização de estratégias pedagógicas por uma professora do 5º ano dos anos iniciais do EF de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará, durante a produção textual de um estudante com deficiência intelectual. Avalia-se a importância de promover diálogos com os professores, os quais abordem o uso de estratégias pedagógicas que proporcionem a inclusão e aprendizagem efetiva de todos os estudantes, independentemente de seu nível conceitual de escrita.

Os resultados apontam que a professora Dorina não mantinha uma prática sistematizada de produção textual, desconsiderando as orientações dos documentos oficiais que regem a educação municipal de Fortaleza (Documento Curricular Referencial do Ceará, 2019). No decorrer do nosso acompanhamento, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, verificou-se a sistematização de sua prática, visto que ela passou a ser planejada para atender também às necessidades de João.

Notoriamente, a professora Dorina rompeu com concepções subestimadas sobre a aprendizagem do estudante com DI, as quais reverberam na sua compreensão de aprendizagem do estudante com DI. E, essas mudanças, por sua vez, afetaram qualitativamente a sua prática com a produção textual, tal como apontam Lustosa e Melo (2018), quando afirmam que o atendimento à diversidade perpassa por mudanças na gestão da sala de aula e no ensino.

Constatou-se que Dorina percebeu a necessidade de auxiliar os estudantes na geração de conteúdo, e, para tanto, diversificou o uso de recursos e estratégias de mediação, no sentido de acolher a turma e engajar João nas atividades de produção textual. Ela entendeu que há vias alternativas de aprendizagem e que o uso de recursos e apoios auxiliam o desenvolvimento de todos.

De modo a atender às especificidades de aprendizagem de João, Dorina valorizou sua habilidade de desenho, incorporando-a como apoio às atividades de escrita. Os desenhos, sejam eles autorais ou os fornecidos pela professora, possibilitam João a evocar os fatos ocorridos nas narrativas dos textos propostos e gerar conteúdo para suas produções textuais, tanto por meio da sua escrita espontânea, como pela escrita realizada pela pesquisadora ou pela professora, com base no seu relato oral.

Com base no estudo descrito compreendemos que alguns fatores observados não foram analisados por não ter sido nosso foco na pesquisa original, mas eles podem ser apontados como objetivo de pesquisas futuras tais como: analisar e acompanhar de forma mais efetiva o planejamento das professoras, e, ainda analisar de forma mais minuciosa a relação entre a estratégia de produção textual abordada pela professora e o texto produzido pelo estudante com DI.

Por fim, compreende-se, assim, como Lanuti e Figueiredo (2024), que quando um professor vivencia transformações na sua prática pedagógica, estas trazem satisfação não apenas relacionadas à aprendizagem dos estudantes, mas também para o seu crescimento pessoal e profissional.

Referências

BARROS, Francisca Jamília Oliveira de. *O desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual por meio do software scala web*. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAMPOS, K. P. B. *Izabel na escola: desafios e perspectivas para uma criança com síndrome de Down numa classe comum*. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CASTELLÓ, M. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos* [S. l.], v. 35, n. 52/53, p. 149-162, 2005.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental*. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEREZUELA, C.; MORI, N.N.R.; SHIMAZAKI, E. M. A trajetória histórica da educação inclusiva. In: MORI, N.N.R.; CEREZUELA, C. (org.). *Inclusão e Educação Especial na Educação Básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras*. Maringá: Eduem, 2021. p. 17-38.

COSTA, Daiane Santil. *A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down*. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9264>. Acesso em: 10 jan. 2019

COSTA, F. M.S. *Os sentidos atribuídos por professoras de 2º ano do ensino fundamental às práticas docentes de alfabetização de alunos com deficiência intelectual*. 2021. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 414-429, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8867>. Acesso em: 27 mar. 2024.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A produção textual de alunos com deficiência mental. Inclusão: *Revista de Educação Especial*. Brasília (DF), ano 2, n. 3, p. 26-30, dez. 2006.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R.; GOMES, A. L. L. *Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual na escola*. São Paulo: Moderna, 2010.

FRAGA PEREIRA, R. M.; VICTOR, S. L. Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S. l.], n. 15, p. 47-62, 9 dez. 2021.

FREITAS, J. S. de *Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de geografia para alunos com síndrome de Down: um estudo de caso*. 2018. 216f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. *Como subir nas tranças que a bruxa cortou?: produção textual de alunos com Síndrome de Down*. 2006. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. A produção escrita de alunos com e sem síndrome de Down: uma análise da coerência textual. *Educar em Revista*. [S. l.], n. 47, p. 285- 300, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2019.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Alunos com Síndrome de Down e suas experiências de leitura e escrita. In: LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; LEITÃO, Vanda Magalhães (org.). *Ensino e educação especial*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2019. p. 59-78.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In: BAUTISTA, R. (coord.). *Necessidades educacionais especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

JOMTIEN, Tailândia: UNESCO, 1990. *UNESCO*. Educação para todos: o compromisso de Dakar. 1990

LANUTI, J.E.; FIGUEIREDO, R.V. *Práticas pedagógicas inclusivas*. RENAFOR/MEC, Brasília, 2024.

LEAL, T.F; MELO, K.L.R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P. (org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p.11-28.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.). *Práticas pedagógicas em contextos de inclusão*: situações de sala de aula. São Paulo: Paco, 2018, p. 99-120.

MACEDO, L. S. M. *Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional docente*: um estudo numa escola secundária. 2016. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/18393>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar? O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *Conhecimento escolar e deficiência intelectual*: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, N. S. de. *Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema **scala web** por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum*. 2017. 218f. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, N. S. de. *Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual*. 2023. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PAN, M. *O direito à diferença*: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpx, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p.521-539, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, J. P.; LUZ NETO, D. R. S.; SOUSA, M. S. M. de. Desafios na prática educativa na educação básica: concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11123>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SASSI, S. de M. *Deficiência intelectual e letramento*: compreensão de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.

SILVA, C.B. *A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula*. 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

SOARES, M. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. *Ressignificando a deficiência*. Porto Alegre: Grupo A, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580553437/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

VIANA, F. R.; GOMES, A. L. L. A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na interação com as tecnologias digitais da informação e comunicação. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 30, n. 58, p. 297-312, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21931>. Acesso em: 26 ago. 2024.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. VIGOTSKI, L. S. *Problemas da defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em: 16/12/2024

Aceito em: 03/11/2025