

## Métodos de alfabetização utilizados com crianças com deficiência intelectual: uma pesquisa bibliográfica

### Literacy methods used with children with intellectual disabilities: a bibliographic research

Ana Paula Soares de Oliveira\*  
Laís Alice Oliveira Santos\*\*

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é reunir e identificar métodos e suas estratégias de alfabetização utilizados com alunos com deficiência intelectual (DI). Realizamos uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados Periódicos Capes e Scielo sem estabelecer um recorte temporal, com a expectativa de angariar o maior número de pesquisas possível. No entanto, apenas seis estudos foram selecionados como aptos a compor nossa proposta. Os métodos de alfabetização identificados incluem abordagens sintéticas, como Abacada, Fonovisuoarticulatória e Fônico, que são eficazes na técnica de leitura e escrita, mas tratam os sujeitos com DI como passivos e focam em processos de repetição. Em contraste, métodos baseados nas perspectivas Construtivista, Histórico-Cultural e Linguística consideram a criança como um sujeito ativo, inserido em contextos sociais e culturais que influenciam seu aprendizado. Esses métodos vão além da técnica, incorporando práticas de letramento significativas, como o uso de comunicação alternativa e a construção de textos. Este estudo é fundamental para refletir sobre os métodos de alfabetização e suas implicações na concepção do sujeito com DI, destacando a necessidade de uma educação inclusiva que considere os sujeitos como seres sociais, diversos e ativos em seu processo de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Deficiência Intelectual. Métodos Sintéticos. Métodos Analíticos.

**ABSTRACT:** This study aims to gather and identify literacy methods and strategies used with students with intellectual disabilities (ID). We conducted a bibliographic research in the Periódicos Capes and Scielo databases without establishing a temporal cutoff, hoping to gather the maximum number of relevant studies. However, only six studies were selected as suitable for our proposal. The identified literacy methods include synthetic approaches, such as Abacada, Fonovisuoarticulatória, and Phonics, which are effective for reading and writing but treat students with ID as passive and focus on repetition. In contrast, methods based on Constructivist, Historical-Cultural, and Linguistic perspectives consider the child as an active participant, embedded in social and cultural contexts that influence learning. These methods go beyond technique, incorporating meaningful literacy practices, such as alternative communication and text construction. This study is essential for reflecting on literacy methods and their implications for the conception of individuals with ID, highlighting the need for inclusive education that recognizes these individuals as social, diverse, and active in their learning processes.

**KEYWORDS:** Literacy. Intellectual Disability. Synthetic Methods. Analytical Methods.

\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Catalão. Professora de Atendimento Educacional Especializado no Espaço Janelas Abertas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6572-3599>  
E-mail: anapsojesus@hotmail.com

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora EBTT do Instituto Federal Goiano/Campus Morrinhos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4226-486X>. E-mail: [lais.santos@ifgoiano.edu.br](mailto:lais.santos@ifgoiano.edu.br).

## 1 Introdução

Considerando as deficiências “como uma manifestação da diversidade humana” (Diniz, 2009, p. 67), entendemos que os diversos sujeitos com deficiência intelectual (DI) em seus diferentes níveis (leve, moderado e severo) divergem entre si, não se resumindo a suas possibilidades de aprendizado de leitura e de escrita. Porém, Ide (1993) afirma que o processo de alfabetização das pessoas com DI está desvinculado das relações e práticas sociais que esses sujeitos vivenciam no mundo, anulando a importância de construir um aprendizado pautado nas vivências sociais que essas pessoas experienciam em seu cotidiano, desconsiderando as capacidades individuais dos sujeitos com DI e resumindo as práticas alfabetizadoras a processos enfadonhos e repetitivos de letras, sílabas, sons e palavras.

Os preconceitos construídos acerca das pessoas com DI, percebidas como seres passivos, dependentes e sem autonomia, perpassam o imaginário de professores alfabetizadores, influenciando como se direciona o ensino da leitura e da escrita, a seleção do método, as estratégias, os conteúdos, o tempo e espaço de aprendizagem, assim como a relação professor-aluno. Emília Ferreiro (2011), defensora de uma aprendizagem na perspectiva construtivista piagetiana, afirma o “erro” como um caminho essencial para que o aluno consiga elaborar suas hipóteses, confrontá-las, analisá-las para construir seu conhecimento. O erro como ferramenta pedagógica para a aprendizagem com alunos com DI torna-se elemento fundamental. Porém, quando cometido por quem tem o intelecto afetado, é rotulado apenas como resposta inadequada, oriunda de uma incapacidade.

Nesse contexto, que parte de uma visão capacitista do aluno com DI, reserva-se ao estudante um ensino programado e, na linguagem da alfabetização, “cartilhado”, em que se tem os passos a serem seguidos e o que deve ser ensinado e aprendido numa sequência que se diz ser do mais fácil ao mais difícil. Tal perspectiva da aprendizagem é focada no estímulo e resposta e não prevê reflexões, mas ações repetitivas e padronizadas a serem executadas.

Traçamos como objetivo geral deste trabalho reunir e identificar os métodos e estratégias de alfabetização utilizados com alunos com DI. Para atingir esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados Periódicos Capes e *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* sem estabelecer um recorte temporal, com a expectativa de angariar o maior número de pesquisas possível. Adiantamos, no entanto, que foram poucas as pesquisas encontradas que discutem a alfabetização das pessoas com DI, o que nos ajuda enfatizar a relevância da temática em questão.

Analizamos os trabalhos de Anunciação (2001), Hein, Teixeira, Seabra e Macedo (2010), Jofre, Santos, David e Silva (2020), Machado e Marquezan (2003), Rodrigues e Gonçalves (2021), Santos e Cavalcante (2023), confrontando com autores que são referência na área da alfabetização, como Ferreira (2011, 2013), Mortatti (2006, 2019, 2021) e Soares (2012, 2017), e autores da área da Educação Especial e Inclusiva, que defendem o modelo social de deficiência, como Diniz (2009) e Piccolo (2022).

Ressaltamos a importância deste trabalho, pois as preocupações que circundam o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de pessoas com DI devem ser refletidas por toda a sociedade, de modo a combater os preconceitos e estereótipos que assolam essas pessoas colocam-nas em posição de inferioridade e exclusão social. Saber ler e escrever é um direito de todos que deve ser assegurado para que aqueles que possuem DI existam e sejam cidadãos participativos da sociedade (Trancoso, 2020).

## **2 A deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva**

É fundamental compreender que a escola é um espaço onde encontramos diversidade cultural, e que se faz necessário romper com paradigmas tradicionais para que se possa pensar a instituição de forma diferente, respeitando a singularidade de cada aluno. Assim, buscar outras maneiras de rever o conhecimento escolar e seus sistemas de avaliação e promover uma releitura dos procedimentos de ensinar e aprender é essencial para que se abram os caminhos para a inclusão escolar (Dechichi; Ferreira; Silva, 2012).

Quando tratamos da inclusão escolar, não nos referimos apenas à “presença” ou à “socialização” das crianças com deficiência, mas também à incorporação dos pressupostos inclusivos às práticas existentes hoje na educação, o que tem se mostrado um desafio para vários segmentos: família, escola, educadores, serviços de saúde etc. Existem barreiras que dificultam o desenvolvimento integral dos alunos, por exemplo, a organização do espaço físico; os recursos administrativos, pessoais e pedagógicos; a necessidade de apoio de profissionais de saúde; o processo de formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos; a adequação à própria rotina da sala de aula; e as práticas pedagógicas existentes (Ropoli *et al.*, 2010).

Nesse sentido, é fundamental que a escola, em uma perspectiva inclusiva, trilhe novos caminhos educacionais, pensando na modificação curricular do ensino regular para atender às outras habilidades que o aluno atípico apresenta, como o trabalho com artes, música, dança, literatura e com outro olhar sobre o papel do educador (Campos, 2018). Essa abordagem, além

de proporcionar um ambiente mais acolhedor e inclusivo, promove o desenvolvimento integral do aluno, considerando suas múltiplas inteligências e potencialidades.

Em defesa da inclusão de crianças com DI na instituição escolar, as interações que se constituem nesses contextos são importantes para o desenvolvimento da criança. A aprendizagem de comportamentos sociais e de regras de convivência começa na infância, inicialmente na família, e depois pelos espaços sociais que fazem parte de sua vida. Anhão (2009, p. 26) aponta que “[...] essa aprendizagem depende das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que influi sobre a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes”. Compreendemos que se a criança está convivendo em um ambiente acolhedor e fértil, ela possivelmente tenderá a se sentir receptiva, acolhida e produtiva. Porém, se esse espaço proporcionar ações discriminatórias e improdutivas, a tendência será que a criança se sinta discriminada e incapaz.

É necessário destacar o sentido do que é deficiência, que passa pelo significado do termo socialmente legitimado em cada momento histórico e pelos referenciais teóricos construídos ao longo do tempo. Se buscarmos nas bases teóricas os vocábulos usados para nomear a DI, encontraremos algumas terminologias mais remotas, como “débil”, “retardado mental”, “idiota”, “excepcional”, e expressões mais recentes, como “déficit cognitivo”, “deficiência mental” e “deficiência intelectual”. Entre os vocábulos citados, atualmente há uma tendência mundial para o uso da palavra “intelectual”, no lugar de “mental”, inclusive no Brasil (Braun, 2012). Segundo Sassaki (2005), essa expressão torna-se mais apropriada por evitar a confusão entre deficiência e doença mental, que são distintas e precisam ser distanciadas. Essa expressão também se refere ao modo como o intelecto funciona, o que se distingue do funcionamento da mente como um todo.

O conceito de deficiência que adotaremos é o defendido por Diniz (2009) e Piccolo (2022), chamado de modelo social da deficiência, que tem por ideia central o entendimento da deficiência sob a ótica da produção histórica e o enfoque de que a pessoa com deficiência não se limita ao seu déficit. Esses autores destacam os avanços nas discussões em relação à definição do que é a deficiência, referindo-se à importância dada aos fatores sociais, que antes não eram considerados. Assim, Piccolo (2022, p. 8) assinala que:

[...] a modificação mais substancial quanto ao entendimento da deficiência se quedou fora das arenas dos serviços clínicos e esteve vinculada à evidenciação de que a vida das pessoas com deficiência se mostrava mais limitada por ditames sociais, culturais, atitudinais e econômicos do que propriamente por impedimentos físicos, sensoriais, psicológicos ou intelectuais.

Na mesma perspectiva, Diniz (2009, p. 66) aponta que “deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais”. Percebemos, nos aspectos defendidos, o intuito de ir além da ideia de que a deficiência intelectual está vinculada apenas às condições biológicas do sujeito. A Teoria Histórico-Cultural, baseada nos estudos de Vygotski (1896-1934), traz o conceito de indivíduo histórico-cultural, destacando que todos os sujeitos se desenvolvem a partir de suas experiências mediadas no contexto social e cultural em que estão inseridos. O comportamento humano não é visto como algo natural da espécie, por isso, Vygotski explora o desenvolvimento cultural (Oliveira; Teixeira, 2002).

É nas relações sociais e na interação com a natureza que o homem se transforma e se humaniza. É por meio da cultura que ele se apropria das interações coletivas, adquire características estabelecidas ao longo da história e se apropria de instrumentos materiais e intelectuais. Esse trajeto estimula a humanização do sujeito por meio do desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores e da assimilação de conceitos naturais e científicos (Martins, 2013).

Vygotski (2007) ressalva que, para o homem conseguir essas interações, é indispensável o uso de signos e instrumentos que permitam que ele modifique o seu ambiente. Segundo o autor, quando as atividades socialmente arraigadas e historicamente desenvolvidas são introjetadas pelo sujeito, ele passa da psicologia animal, organizada por funções elementares, para a psicologia humana, que consiste em desenvolver as Funções Psicológicas Superiores (Vygotski, 2007).

O modo elementar é de origem biológica, obtido geneticamente do outro; as Funções Psicológicas Superiores são de linhagem sociocultural e se relacionam com o ambiente em que o sujeito está inserido. Tudo isso é permeado por um instrumento imprescindível: a linguagem (Vygotski, 2007).

A linguagem permite que os conhecimentos acumulados cultural e socialmente sejam passados de geração para geração. As características biológicas não são as principais no desenvolvimento de crianças típicas e atípicas. Assim, “[...] o fator biológico não é determinante na aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual, mas sim a qualidade das relações que estes estabelecem com os outros [...]” (Mendes; Hoepers; Amaral, 2015, p. 72).

É importante evidenciar que Vygotski (2007) não omitiu os fatores biológicos, mas ressaltou que apenas na fase inicial da vida da criança é que esses aspectos predominam sobre os culturais. Na interação dos aspectos orgânicos e sociais, a partir das vivências da criança com seu meio, as Funções Psicológicas Superiores são desenvolvidas. O autor enfatiza que a

lesão orgânica não é suficiente para caracterizar qualquer insuficiência do sujeito, e sim seu impacto no desenvolvimento social, como resposta ao defeito. “[...] Absolutamente todas as peculiaridades da criança deficiente têm em sua base um núcleo não biológico, mas social” (Vygotski, 1997, p. 80-81).

A pessoa com deficiência deve ser tratada da mesma forma que aquela entendida como “normal”; devem ser ofertadas a ela situações indispensáveis para que alcance as mesmas finalidades delineadas aos seus pares, utilizando procedimentos diferenciados que supram suas dificuldades (Moscardini, 2011). Assim, quando as crianças são ensinadas de outro modo, empregando-se métodos e procedimentos especiais adaptados às suas características, recebendo o mesmo que as demais crianças, a mesma preparação para a vida futura, o contexto de aprendizagem e desenvolvimento não se restringe a determinado grau ou gravidade, mas guia-se pela lei de processos compensatórios que comportam a superação dos desafios.

Segundo Góes (2002), não há limites determinados do que a criança será capaz de alcançar, e os objetivos não podem ser minimizados. As ações devem ser norteadas para a compensação, por isso, “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (Vygotski, 1997, p. 14). Junto com o defeito biológico estão dadas as forças para superá-lo ou nivelá-lo, e, como em qualquer processo de superação ou luta, a compensação pode resultar em vitórias ou derrotas.

### **3 Os métodos de alfabetização no Brasil**

Para que possamos alcançar o objetivo da pesquisa, que estabelece uma relação entre DI e alfabetização, é preciso que percorramos, mesmo que sucintamente, a história dos métodos de alfabetização no Brasil para ter a percepção de suas características e contextos. Essa trajetória contribuirá para elucidar as relações dos métodos que existem e os que são utilizados nas práticas alfabetizadoras com pessoas com DI, considerando que o contexto brasileiro de alfabetização é marcado por diversos métodos.

Ressaltamos que, no Brasil, essa jornada educacional se desenrola em meio a um rico e complexo panorama histórico, marcado por diferentes métodos e abordagens. No Brasil colonial, o ensino da leitura e da escrita era, em grande parte, informal e assistemático. Famílias abastadas contratavam preceptores para instruir seus filhos, enquanto as classes populares buscavam alternativas como as escolas de primeiras letras e as aulas régias, muitas vezes com resultados limitados. O acesso à educação era restrito a um pequeno grupo social, no qual as pessoas com DI não estavam inclusas. A percepção da sociedade sobre as pessoas com

deficiência estava associada à incapacidade e até mesmo a uma condição de pecado e maldição, o que contribuía para a marginalização e invisibilidade dessas pessoas. Como a elas não era previsto o acesso à educação, não existiam métodos específicos para alfabetizar pessoas com DI (Goffman, 1988). Para o seleto grupo que tinha acesso à educação, os métodos de ensino variavam consideravelmente, com ênfase na memorização e na repetição.

Com a Proclamação da República em 1889, a educação formal ganhou impulso e o Estado assumiu um papel mais ativo na organização do ensino. O ensino da leitura e da escrita se consolidou como um dos pilares da educação básica, com a implementação de métodos mais sistematizados e a expansão da rede escolar. Porém, as pessoas com deficiência ainda eram compreendidas como não dignas de investimento educacional e incapazes de participar plenamente da vida social (Mazzotta, 1996).

Os métodos que predominaram eram o de marcha sintética, que iniciam das partes menores ao todo, como o *alfabético*, o *fônico* e o *silábico*. O método *alfabético*, também conhecido como método da soletração, foi um dos primeiros métodos de alfabetização utilizados no Brasil. Esse método remonta ao século XIX e é caracterizado pela aprendizagem das letras do alfabeto de forma isolada, seguida pela formação de sílabas e, posteriormente, de palavras. A soletração consiste em pronunciar letras individualmente antes de uni-las para formar sílabas e palavras. Por exemplo, a palavra “casa” seria soletrada como “ca, ca; sa, sa; casa” (Frade, 2007). O método fônico concentra-se na relação entre fonemas (filhos<sup>1</sup>) e grafemas (letras). A proposta é ensinar as correspondências entre letras e sons de forma sistemática e explícita, na busca do desenvolvimento da consciência fonológica, que é a “capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros” (Soares, 2022, p. 77).

Por outro lado, os *métodos analíticos*, que surgiram como contraponto aos sintéticos no fim do século XIX, focavam na compreensão global da palavra ou frase antes da análise de suas partes constituintes. Os métodos da palavração (se inicia com a palavra), da sentencição (se inicia com frases e sentenças curtas) e da historieta (se inicia a partir de textos) se enquadram como métodos analíticos. Eles se tornaram obrigatórios nas escolas primárias de São Paulo, em torno de 1900 a 1920, que davam ao professor a autonomia de escolha de materiais e método de ensino a serem utilizados. Nas décadas posteriores a 1920, houve uma tendência à adoção de métodos ecléticos, que combinavam elementos dos métodos sintéticos e analíticos. Essa fase

---

<sup>1</sup> A nomenclatura utilizada no método fônico para se referir aos fonemas é a palavra “filhos”, tornando-se sinônimos fonemas e filhos.

foi caracterizada por uma tentativa de reconciliar as diferentes abordagens e adaptar o ensino às necessidades variadas dos alunos, como na “Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente”, de Manuel Bergström, em 1928 (Mortatti, 2021).

As cartilhas ganham terreno nas escolas como material didático importante ao processo de alfabetização, como a “Cartilha Sodré” e a “Caminho Suave”. A “Cartilha Sodré”, criada por Benedicta Stahl Sodré e publicada em 1940, foi amplamente utilizada no Brasil.

[...] o método é dividido em seis partes. O ensino tem início com as sílabas formadas com a vogal “a”, e ao término deste conteúdo o estudante recebe a cartilha que neste primeiro momento possui sílabas e palavras formadas apenas com a vogal “a”, e frases constituídas na sua maioria com esta vogal. Continuando são ensinadas as sílabas com as vogais o, e, i, u separadamente, depois os ditongos, a função das letras s, r, m, n, l no fim das sílabas, a função das letras r, l, no meio das sílabas, como por exemplo clara, grama. Por fim na sexta parte são trabalhados os ditongos nasalados, por exemplo, não, pão (Sodré, 1947 *apud* Munhoz; Dias; Santos, 2022, p. 75).

A “Cartilha Caminho Suave”, criada por Branca Alves de Lima em 1948, fez parte do Programa Nacional do Livro Didático, disseminando um método de ensino da leitura e escrita baseado no processo de “alfabetização pela imagem” às escolas públicas. O que se pretende é que os aprendizes utilizem a associação da imagem e sílabas para aprender a leitura e a escrita. Introduzia as letras e sílabas de forma progressiva e associava-as a imagens, facilitando a compreensão e memorização das crianças.

A partir dos anos de 1980, tivemos uma virada no modo de pensar os métodos de alfabetização, que até então centravam-se em responder qual seria a melhor forma de ensinar a ler e a escrever, passando-se a partir do construtivismo a mudar o foco da questão para entender como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita por parte dos indivíduos. A obra “A psicogênese da língua escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), demonstra essa realidade ao se debruçar sobre os estudos e pesquisas com alunos de escolas públicas para entender o aluno como ativo e pensando na aquisição do conhecimento, de modo que foram identificadas fases (pré-silábica; silábica; silábico-alfabético; alfabética) pelas quais os alunos passam de entendimento sobre o que é a escrita e quais são os elementos fundamentais para ler e escrever. Apesar de o construtivismo ter trazido uma contribuição significativa ao destacar a importância do conhecimento prévio da criança e sua interação com a língua escrita, influenciando a prática pedagógica, ele não é considerado um método.

No decorrer dos anos, outros métodos de alfabetização vêm surgindo e ganhando espaço nas salas de aulas, alguns com maior e outros com menor expressividade. O método



Sociolinguístico, idealizado por Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Correia Mendonça, desponta na alfabetização, reconhecendo a diversidade linguística e cultural como elementos enriquecedores do processo de aprendizagem. Em vez de se prender a uma única forma de linguagem, o método propõe que as variedades linguísticas sejam valorizadas e respeitadas (Mendonça; Mendonça, 2009). Há também o método Abacada, desenvolvido pela professora Claudia Mara da Silva com base nos métodos Fônico e Sodré, que surge como uma possibilidade para a alfabetização de alunos com DI e dificuldades de aprendizagem. Por meio de uma abordagem sistemática e gradativa, o método propõe a construção da leitura e da escrita de modo que focaliza a aprendizagem da leitura e da escrita pela ênfase no som da sílaba inicial, e visa à progressão sistemática e gradual partindo das sílabas mais simples para as mais complexas. Inicia-se com as sílabas formadas pela vogal “a”, a partir daí, o método explora palavras, frases e textos compostos por essa vogal. Após o domínio das sílabas compostas pela vogal “a”, o método explora as vogais “o”, “u”, “i” e “e”, seguindo a mesma estrutura sistemática e gradual (Silva, 2016).

A história dos métodos de alfabetização no Brasil é marcada por transformações profundas que refletem as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. O percurso revela um movimento contínuo em busca de práticas que levem os sujeitos ao aprendizado da leitura e da escrita. Analisar esses momentos históricos nos permite ter uma compreensão mais ampla e crítica dos desafios e avanços na alfabetização no Brasil.

#### **4 Metodologia**

A escolha do método para a realização desta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, que nos permite o contato com toda bibliografia já publicada que aborda a temática de interesse. Essa metodologia permite ao pesquisador construir uma base teórica sólida e embasada por meio da seleção criteriosa de fontes de informação, da organização sistemática do material bibliográfico e da análise crítica das informações coletadas. Dessa forma, o pesquisador estará munido das ferramentas necessárias para conduzir uma investigação rigorosa e de alta qualidade (Marconi; Lakatos, 2010).

Para uma melhor compreensão sobre as temáticas centrais de nossa pesquisa educação inclusiva, DI e alfabetização, fizemos o levantamento de leituras e materiais que nos ajudassem a responder o objetivo central da pesquisa. Para o processo de coleta de dados, consultamos as bases de periódicos da Capes e Scielo. Para a busca na Scielo, utilizamos como descritores: (alfabetização) AND (deficiência intelectual) AND (método) OR (deficiência mental),

resultando em quatro artigos encontrados, sendo um deles excluído por não ter o foco da pesquisa na alfabetização. Na busca de dados de artigos da Capes, foram utilizados os mesmos descritores, porém, foram encontrados 2.257 artigos, de cujos títulos foi realizada a leitura para se chegar a uma seleção de apenas três artigos que refletiam o que buscávamos.

## 5 Resultados e discussões

As pesquisas analisadas neste artigo são resultado das buscas de artigos na base de dados dos periódicos da Capes e Scielo, e reúnem diferentes métodos e estratégias de alfabetização que têm sido utilizados com alunos com DI. Esses artigos estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos analisados na pesquisa a partir do resultado das buscas em bancos de dados.

N.	Título	Autor(a)	Ano	Plataforma
1	Avaliação da eficácia do <i>software</i> “Alfabetização Fônica” para alunos com deficiência mental	Hein, Teixeira, Seabra e Macedo	2010	Scielo
2	Programa computadorizado e alfabetização e abordagem fonovisuoarticulatória para pessoas com deficiência intelectual	Rodrigues e Gonçalves	2021	Scielo
3	Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa	Santos e Cavalcante	2023	Scielo
4	O texto jornalístico: desencadeador do desenvolvimento da leitura e da escrita da pessoa com deficiência mental	Machado e Marquezan	2012	Capes
5	Perspectiva docente sobre a utilização do método Abacada para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual	Jofre, Santos, David e Silva	2022	Capes
6	Aquisição da escrita e deficiência mental	Anunciação	2001	Capes

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo 1 – *Avaliação da eficácia do software “Alfabetização fônica” para alunos com deficiência mental* – teve como objetivo verificar a eficácia da intervenção com o *software* “Alfabetização Fônica Computadorizada” em alunos com deficiência intelectual Segundo os autores, o atendimento pedagógico com bons resultados comprovados torna-se um desafio para todos aqueles que trabalham com pessoas que apresentam algum grau de deficiência intelectual. Dessa forma, o relato de pesquisa se apoiou em conteúdos produzidos pelas Neurociências e pela área da Psicologia Cognitiva com o intuito de defender novas abordagens de **tratamento** e atendimento especializado, criando possibilidades de intervenções mais **eficazes** para o ensino de alunos com deficiência intelectual (Hein; Teixeira; Seabra; Macedo, 2010).

O estudo contou com a participação de 22 crianças e adolescentes com idades entre 10 e 17 anos. A avaliação inicial do nível intelectual dos participantes foi feita com a Escala de Maturidade Mental Columbia e a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças. Os alunos foram divididos em dois grupos: experimental e controle, com critérios de separação por sexo,

idade e nível de inteligência. A avaliação de leitura e escrita e a prova de consciência fonológica por produção oral foram aplicadas no início e término do estudo. Dezesesseis sessões individuais com o *software* “Alfabetização Fônica Computadorizada” foram conduzidas com os participantes do referido estudo. O instrumento de intervenção ocorreu por módulos, sendo eles: 1. Consciência Fonológica; 2. Rima; 3. Aliteração; 4. Sílabas; 5. Fonemas e 6. Alfabeto. As intervenções foram realizadas individualmente durante três meses, duas vezes por semana, com duração de 40 minutos cada sessão (Hein; Teixeira; Seabra; Macedo, 2010).

Na mesma perspectiva, o artigo 2 – *Programa computadorizado e alfabetização e abordagem fonovisuoarticulatória para pessoas com deficiência intelectual* – teve como objetivo analisar a *eficácia* do programa computadorizado de alfabetização de abordagem fonovisuoarticulatória em três estudantes com DI, de 12 e 13 anos, não alfabetizados, de uma escola especial. As autoras defendem a ideia da instrução fônica sistemática desenvolvida pela fonoaudióloga Renata Jardim. A proposta é uma abordagem que apresenta contribuições para a área da Pedagogia e da Fonoaudiologia, pois ressalta não apenas a memorização de letras, sílabas e palavras, mas também a importância da mediação no processo de alfabetização para facilitar a aquisição do conhecimento (Rodrigues; Gonçalves, 2021).

O instrumento de coleta de dados foi feito por meio de avaliação de leitura e escrita, que se concretizou em nove etapas de comandos. A intervenção ocorreu em sessões de 50 minutos, três vezes por semana, por quatro meses. No fim da sessão, calculava-se o número de pontos obtidos pelo participante nas atividades desenvolvidas de leitura e escrita, multiplicava-se por cem e dividia-se pelo total de pontos para obter a porcentagem de respostas certas. Após as intervenções, foi feita a reavaliação da avaliação de leitura e escrita, idêntica à da etapa inicial, para comparação dos resultados (Rodrigues; Gonçalves, 2021).

Em outra vertente teórica, o artigo 3 – *Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa* – teve como objetivo identificar as estratégias de mediação da pesquisadora para o processo de alfabetização de uma criança com DI com o uso de recursos de comunicação alternativa. Foi feito o estudo de caso apoiado na abordagem metodológica da pesquisa-intervenção; a abordagem utilizada foi a qualitativa, que auxiliou na compreensão dos fenômenos ocorridos em sala de aula. O campo empírico foi uma instituição pública localizada na cidade de Recife, Pernambuco. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: planejamento das intervenções e intervenções pedagógicas com recursos de comunicação alternativa. Os participantes foram uma criança com DI do Ensino Fundamental I, a professora da sala regular e o apoio escolar (Santos; Cavalcante, 2023).

O artigo 4 – *O texto jornalístico: desencadeador do desenvolvimento da leitura e da escrita* – teve como objetivo averiguar como a utilização de um portador de texto<sup>2</sup>, comum ao dia a dia dos sujeitos, pode auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita de pessoas com DI. Para tal, foram realizadas oficinas com cinco alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Santa Maria durante o período de três meses. Os sujeitos estavam em fase de alfabetização e apresentavam idades diversas. Nos dez encontros previstos para a oficina, realizaram-se atividades de leitura, interpretação, reelaboração e criação de textos. A pesquisa primou que o processo de alfabetização fosse significativo e tivesse os alunos como sujeitos ativos e participativos não só de seu processo de aprendizagem, mas como cidadãos (Machado; Marquezan, 2003).

O artigo 5 – *Perspectiva docente sobre a utilização do método Abacada para a aprendizagem de alunos com deficiência mental* – teve como objetivo identificar os resultados do método Abacada na alfabetização de crianças com DI. Para tal, aplicou-se um questionário aos professores de uma escola de Educação Básica, no Paraná, que tinha 112 alunos e 15 professores e que já trabalharam com a proposta “Desafio do Aprender”. As questões que compuseram o questionário foram: “1. Quais são os resultados obtidos pelos alunos com a proposta Desafios do Aprender? 2. Você recomenda a continuidade do uso do ABACADA na escola? Por quê?” A partir das análises das respostas, os autores identificaram a metodologia alfabetizadora com resultados satisfatórios e a opção dos professores pela continuidade do seu uso com alunos com DI. Ressaltamos que uma das autoras da pesquisa também é precursora do método Abacada (Jofre; Santos; David; Silva, 2020, p. 168).

O artigo 6 – *A aquisição da escrita e deficiência mental* – fez um estudo comparativo de produção de texto de alunos com DI e alunos sem nenhuma patologia. O texto sinalizou a perspectiva linguística da alfabetização e a perspectiva construtivista, levando em consideração todos os sujeitos como capazes e com suas hipóteses de escritores. A pesquisa se realizou com a comparação de textos de dois alunos que frequentavam uma escola particular especial em Curitiba (Anunciação, 2001).

O referido estudo foi apoiado no referencial epistemológico histórico-cultural, que entende a comunicação alternativa como instrumento mediador da aprendizagem na dimensão do conhecimento, do pensamento e da cultura, possibilitando ao indivíduo com deficiência sua

---

<sup>2</sup> **Portador de texto** refere-se ao meio ou veículo que transporta e apresenta uma informação escrita. No contexto do texto jornalístico, o portador pode ser um jornal, uma revista, um site de notícias ou um aplicativo, onde as informações são veiculadas de forma organizada e acessível ao público. Essa categoria abrange tanto formatos impressos quanto digitais, permitindo a disseminação de notícias, reportagens e análises sobre eventos de interesse público.

participação ativa no contexto no qual está inserido e, portanto, o seu desenvolvimento psicológico superior (Santos; Cavalcante, 2023).

A partir dos estudos concretizados sobre a alfabetização de pessoas com DI, um dado frequente nas pesquisas lidas e que chama a atenção é o alto índice de alunos com DI que não construíram conhecimentos na área da leitura e da escrita. Machado e Marquezan (2003) sinalizam que as pessoas com DI são desconsideradas como seres ativos e detentores de conhecimento no processo de alfabetização. Diante dessa realidade, e compreendendo que as políticas educacionais colocam em primeiro plano, como qualidade da educação oferecida, o nível de alfabetização de seus alunos, torna-se visível a contradição entre os propósitos políticos da educação e a realidade escolar.

Uma vez que ler, escrever e fazer uso da leitura e da escrita como práticas da vida cotidiana são entendidas como direitos humanos fundamentais, torna-se indispensável ampliar as discussões sobre o processo de alfabetização de alunos com DI. Segundo, Machado e Marquezan (2003, p.2) “A exposição dos indivíduos a atos de leitura e escrita irá criar oportunidades que reflitam criticamente sobre esse objeto. Praticando a língua ocorrida em contextos concretos, o aluno se aprimorará linguisticamente”. A linguagem como forma elaborada do pensamento se concretiza na criança em idade escolar e é uma função psíquica superior importante no processo de mediação do conhecimento. É por meio da significação da fala organizada do outro que se dão novas estruturas de campo no desenvolvimento do homem (Almeida, 2016). Compreendemos que o processo de alfabetização não é um atributo única ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social. Assim, assumimos neste trabalho um arcabouço teórico que tem como dimensão uma perspectiva social do que é alfabetizar (Soares, 2012).

Tendo em foco essa premissa, adotamos uma concepção de ser humano pautada na epistemologia histórico-cultural, que acredita que a linguagem é um importante recurso no processo de construção do desenvolvimento cultural do sujeito. As questões relacionadas à alfabetização são assinaladas tendo em vista a sua dimensão social, em que os significados atrelados à escrita e a leitura em cada época estão diretamente relacionados ao contexto cultural, social e histórico em que são produzidas. Nesse sentido, toda diferença linguística é um instrumento de identificação de um grupo social, e uma forma de evidenciar orgulho por sua realidade social é usar seu linguajar e praticar seus hábitos culturais.

Nos artigos 1, 2 e 5, os autores têm como premissa a utilização de um instrumento/técnica para obtenção de práticas eficazes no processo de leitura e escrita de crianças com DI. Atualmente, presenciamos um cenário em que o processo de alfabetizar é

reduzido a propostas uniformizadas e descontextualizadas da realidade dos alunos, em sua maioria fundamentada em métodos sintéticos. O método fônico, especificamente, reaparece fortemente nas pesquisas analisadas com o intuito de promover a escrita e a leitura de crianças com DI a partir de técnicas que pontuam o início da alfabetização pelas unidades mínimas (letra, som, sílaba, palavra) para depois compreender o que se lê, reforçando, assim, a passividade do aluno diante do processo de sistematização da linguagem (Oliveira; Santos, 2021).

Outro aspecto que a metodologia Abacada (artigo 5 - derivação do Método Fônico Silábico e Método Sodrê) destaca e que faz parte dos métodos sintéticos é que “esse processo acontece de forma sistemática, ordenada e progressiva, de passo em passo, *respeitando o ritmo de cada aluno*” (Jofre; Santos; David; Silva, 2020, p. 170, grifos nosso). Há uma clara contradição entre seguir um método, com sua forma rigorosa e rígida, e respeitar o ritmo do aluno, pois se há uma sequência específica, respeita-se a ordem a ser trabalhada e se desconsideram os conhecimentos com que os sujeitos aprendentes estão em contato em suas vidas sociais. Assim, deve ser objeto de reflexão essa separação do aprendizado da língua dividido entre momento técnico de aprendizado e momento de compreendê-lo no contexto cultural.

No artigo 1, a proposta de intervenção para que os alunos desenvolvam a leitura por meio do *software* é dicotomizada por períodos de práticas de consciência fonológica; rima; aliteração; sílabas; fonemas e alfabeto. Sobre isso, acreditamos que a invenção “fonema prático concretizado em uma letra” foi construída como um meio de didatizar o ensino, o que levou “mais de 20 séculos para chegar a ser teorizado” (Ferreiro, 2013, p. 28). Esse sistema reafirma a dissociação, criada no método fônico, entre leitura, escrita e compreensão, pois a finalidade é que somente depois de dominar a técnica o aluno interprete e produza textos (Oliveira; Santos, 2021). Isso nos leva a compreender que a concepção de escrita como mera técnica desconsidera as marcas culturais e sociais que ela possui em função do movimento das transformações da sociedade.

Traçar um caminho metodológico que prioriza a linearidade no percurso para a alfabetização de crianças com DI é reafirmar que elas são incapazes de pensar de forma autêntica a leitura e a escrita. É desse modo que o método Abacada é:

Inicialmente, trabalha-se com as sílabas canônicas, formadas por consoantes e a vogal A. Nessa fase inicial, o aluno começa a compreender o processo da leitura e escrita, partindo assim para a construção de palavras, e nesta sistematização o aluno vai aos poucos ganhando segurança e confiança para prosseguir. Quando o aluno apresenta avanços, parte-se para a construção de frases, ainda com a vogal A, e finalmente o texto, dessa forma dá-se a

sistematização do método: sílabas com A, palavras com A, frases com A, textos com a vogal A. Ao término das atividades com a vogal A, segue-se com a apresentação das sílabas com O, depois U, seguidas pelo I, e, por fim, com a vogal E. Sequência esta que se encontra na Apostila de Alfabetização, volume I, de autoria da professora Cláudia Mara (Jofre; Santos; David; Silva, 2020, p. 170).

É na coletividade que as funções psicológicas superiores vão se formando. Dessa forma, a linguagem adota a função central das relações sociais e do comportamento cultural da personalidade do sujeito, inclusive da pessoa com DI, que, no processo de imitação do outro, vai aprendendo sobre os aspectos da cultura historicamente construída em sua realidade, abarcando as práticas de alfabetização próprias de seu espaço social (Almeida, 2016). Conforme os artigos 4 e 6 sinalizam e Machado e Marquezan (2003, p. 3) explicitam sobre a alfabetização como ato comunicativo: “[...] todo redator deve ter consciência, ao escrever, de que está fazendo um ato comunicativo. O emissor envia a mensagem e o receptor (leitor) a recebe”.

No artigo 2, um ponto que merece destaque é a forma como era avaliado o estudante deficiente intelectual após as sessões de intervenção. Segundo os autores “Calculava-se o número de pontos realizados pelos participantes, nas atividades desenvolvidas de leitura e escrita, multiplicado por cem e dividido pelo total de pontos para obter a porcentagem de respostas certas” (Rodrigues; Gonçalves, 2021, p. 642). Essa conduta avaliativa demonstra como o ato de ensinar, nessa perspectiva, é puramente a memorização de dados, uma vez que os testes utilizados na avaliação inicial eram os mesmos testes utilizados na avaliação final, para comparação dos resultados.

Esse tipo de abordagem de avaliação realizado com alunos com DI, explicitado pelo artigo 2, reflete-se na concepção de cidadão em que se pauta o processo formativo e qual tipo de cidadão se deseja constituir. Forma-se um sujeito que não reflete, questiona, pensa ou constrói sua criticidade sobre o mundo. O enfoque do ensino e da avaliação não prevê a participação do aluno. Espera-se que ele grave na sua memória o que foi dito e reproduza os comandos quando for solicitado. Nesse sentido, o aluno só fala e lê quando lhe é permitido e só entende quando o adulto lhe diz que está pronto. Isso nos remete ao que Freire (1997) chamou de educação bancária, em que os sujeitos da aprendizagem não têm autonomia para pensar, perguntar, problematizar e criar o contexto educacional. A educação é meramente o ato de depositar, disciplinar, transferir e transmitir valores e conhecimento, sendo seu objetivo essencial dificultar o pensar autêntico (Oliveira; Santos, 2021).

O artigo 3, em contraponto aos artigos 1 e 2, traz uma perspectiva diferente no que tange à alfabetização da pessoa com DI. As autoras adotam o referencial histórico-cultural como

premissa básica para a concretização do processo de ensino da leitura e da escrita, tendo como base a metodologia da comunicação alternativa, que se caracteriza como instrumento mediador da aprendizagem e que prevê a participação ativa do indivíduo no contexto no qual se insere. As crianças que estão em processo de aquisição da língua escrita têm suas experiências com esse objeto de conhecimento – a escrita – muito antes de frequentarem a escola, pois a escrita não é apenas um objeto escolar, mas também social. Assim, é importante que tanto as crianças sem deficiência como as com deficiência possam, além de compreender, fazer uso da escrita e da leitura em circunstâncias reais da vida cotidiana, principalmente quando estão em fase inicial de alfabetização. Para Moraes (2012, p. 24), “as metodologias de alfabetização devem se conciliar as práticas de letramento com o ensino sistemático da notação alfabética”.

O estudo proposto no artigo 3 contou com intervenções que levaram em consideração os objetivos propostos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Os autores inicialmente abordam um conteúdo significativo para a criança, como a escrita do seu próprio nome, o reconhecimento de letras, a diferenciação de letras, números e símbolos, o reconhecimento de diferentes tipos de letras e a identificação de semelhanças sonoras em rimas e sílabas (Santos; Cavalcante, 2023). Acreditamos que os vários meios que constituem uma boa intervenção devem ser adaptados às limitações e possibilidades de cada sujeito. Sendo assim, diferentes tipos de recursos devem ser utilizados para alcançar a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, quando a mediação é executada de maneira significativa e contextualizada à realidade das crianças com ou sem deficiência, a ação docente serve de apoio para proporcionar avanços no processo de aprendizagem do aluno, criando condições adequadas para que tal aprendizagem de fato ocorra. Nesse momento, o professor torna-se protagonista de seu trabalho, pois, ao pensar e planejar a prática que vai subsidiar suas ações, ele contribui para que seus alunos se apropriem do sistema alfabético e das convenções da escrita, tornando desnecessário o ensino específico e sistemático desse sistema e dessas convenções (Soares, 2017).

Para tanto, os docentes, ao receberem em sua sala de aula um aluno com DI, deveriam se perguntar: como ele aprende? O que posso fazer para que ele venha a ter acesso ao conhecimento? Como a dificuldade desse aluno pode se tornar sua força motriz? Como posso planejar minhas aulas para que o conteúdo seja significativo para ele? Essas indagações problematizam a questão central e polêmica dos métodos: em vez de questionar qual “método” utilizar para alfabetizar seus alunos, o ponto de partida será “Qual prática posso desenvolver para que meu aluno seja alfabetizado?” (Santos; Cavalcante, 2023, p. 5). E nesse aspecto, Ferreira (2011) é enfática ao defender que nenhuma discussão dos métodos levou em conta o



que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. A autora é veemente ao dizer que “método não pode criar conhecimento” (Ferreiro, 2011, p. 32).

## **6 Considerações finais**

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa bibliográfica realizada sobre os métodos de alfabetização para crianças com DI a qual, revela um panorama diversificado e complexo de abordagens pedagógicas. As diferentes metodologias demonstram práticas alfabetizadoras de vertentes tanto sintéticas quanto analíticas.

As pesquisas que apresentam métodos como Abacada, Fonovisuoarticulatória e Fônico, baseados em métodos de marcha sintética, indicam que esses métodos são eficazes para que os sujeitos apreendam a leitura e a escrita como uma técnica. No entanto, essa abordagem tende a considerar os sujeitos com DI como seres passivos, condenados a processos de reprodução e destituídos de uma compreensão das práticas sociais nas quais estão inseridos.

Por outro lado, as pesquisas baseadas nas perspectivas Construtivista, Histórico-Cultural e Linguística nos permitem compreender a criança como um sujeito ativo, inserido em contextos sociais e culturais que influenciam seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a alfabetização vai além da técnica e incorpora práticas de letramento importantes, envolvendo os alunos em atividades que fazem sentido em sua vida cotidiana, como no uso de comunicação alternativa e construção de textos jornalísticos.

Pensar a escola inclusiva é considerar a realidade social e cultural que compõe a identidade institucional escolar, promovendo práticas curriculares que respeitem a diversidade linguística presente em qualquer meio social, inclusive o escolar, e que propiciem as condições de alfabetização necessárias para a apropriação da cultura historicamente produzida por parte dos alunos com DI, no seu tempo, espaço e considerando suas possibilidades de construção de conhecimento. Desenvolver a habilidade de leitura e escrita amplia as possibilidades de desenvolvimento potencial da criança e abre espaços para a construção de vários caminhos alternativos para a compensação da DI e, por conseguinte, para a construção de conhecimento em diferentes áreas. Esse é um desafio inerente ao papel social das escolas inclusivas no Brasil.

Este artigo é importante para refletirmos sobre os métodos de alfabetização e como eles pressupõem uma concepção de sujeito com DI. Para avançarmos em uma educação inclusiva, é fundamental considerar os sujeitos com DI como seres sociais, diversos e ativos em seu processo de aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, R. V. M. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/45325b03-ab01-45ef-853f-3c082526df92> Acesso em: 18/10/2024.

ANHÃO, P. P. G. **O processo da interação social na inclusão de crianças com Síndrome de Down em educação especial**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.17.2009.tde-28102009-151637>

ANUNCIACÃO, V. L. Aquisição da escrita e deficiência mental. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 515-520, setembro 2001. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14608/9769> Acesso em: 18/10/2024.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10337> Acesso em: 18/10/2024.

CAMPOS, C. M. F. **Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil**. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/38bbdf63-7808-412f-a592-5662620a981a> Acesso em: 18/10/2024.

DECHICHI, C.; FERREIRA, J. M.; SILVA, L. C. Princípios e fundamentos da educação especial. In: DECHICHI, C. *et al.* (org.) **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 51-71.

DINIZ, D. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb> . Acesso em: 12 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658/469>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

IDE, S.M. **Leitura e escrita e a deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1993.

JOFRE, J. M.; SANTOS, G. J. F.; DAVID, S. M. V.; SILVA, C. M. Perspectiva docente sobre a utilização do método abacada para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.** [S. l.], v. 21, n. 2, p. 167-172, 2020. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8658>. Acesso em: 27 set. 2024.

MACHADO, A. A.; MARQUEZAN, R. O texto jornalístico: desencadeador do desenvolvimento da leitura e da escrita da pessoa com deficiência mental. **Rev. do Centro de Educação**, UFMS. n. 21, edição 2003. p. 31-37. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5029> Acesso em: 18/10/2024

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural. Campinas: Autores associados, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025>

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, R. S.; HOEPERS, I. S.; AMARAL, C. R. Elaboração conceitual de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In: PLETSCHE, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. (Org.). A escolarização de alunos com deficiência intelectual*: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 71-88.

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

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de Recursos Multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Letras, Araraquara, 2011. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2485.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2485.pdf) Acesso em: 18/10/2024.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MORTATTI, M. R. Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização. In: MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. p. 47-74. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788595463394>

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

MUNHOZ, J. S. B.; DIAS, C. L.; SANTOS, D. F. A leitura e a escrita na deficiência intelectual: experiências que favorecem o processo de alfabetização. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 66-85, jan/dez 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4326> Acesso em: 28/09/2024. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2021.v19.h527>

OLIVEIRA, A. P. S.; SANTOS, L. A. O. “Tempo de aprender o quê? O método fônico na proposta nacional de formação de professores. In: PAPROSQUI, J.; MIGLIORE, M. R.; ALVES, D. K. C. (Org.). **As políticas públicas educacionais da última década e o impacto na organização curricular**: da educação básica ao ensino superior. Santa Maria: Arco Editores, 2021, p. 153-166. DOI: <https://doi.org/10.48209/978-10-994306-1-0>

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento Psicológico. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 23-46.

PICCOLO, G. M. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **EDUR - Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 38, e36926, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/>. Acesso em: 12 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536926>

RODRIGUES, V.; GONÇALVES, A. G. Programa computadorizado e alfabetização e abordagem fonovisuoarticulatória para pessoas com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 637-654, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/SD6vNWfS6kzvww8QsJPTKQq/>. Acesso em: 12 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0232>

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, J. F.; CAVALCANTE, T. C. F. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, e5349, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9KGNcCSTzMzXkkBL8PFwxHL/>. Acesso em: 12 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5349>

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Rev. Nac Rehabil**, [s.l.], ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

SILVA, C. M. Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Semana pedagógica**: 2º semestre. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2016. Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2016/dee\\_anexo3.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf). Acesso em: 21 mar. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Artigo recebido em: 10/07/24 | Artigo aprovado em: 11/11/24 | Artigo publicado em: 09/12/24