



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

RAFAELA FLÁVIA DE FREITAS

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: Intervenções educacionais para o favorecimento do processo
de apropriação da escrita**

Belo Horizonte

2025

RAFAELA FLÁVIA DE FREITAS

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: Intervenções educacionais para o favorecimento do processo de apropriação da escrita

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica (LASEB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento.

Orientadora: Valéria Barbosa Machado.

**Belo Horizonte
2025**

F866a
TCC

Freitas, Rafaela Flávia de, 1991-

Alfabetização de criança com síndrome de down e deficiência intelectual [manuscrito] : intervenções educacionais para o favorecimento do processo de apropriação da escrita / Rafaela Flávia de Freitas. -- Belo Horizonte, 2025.

72 p. : il., color.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Valeria Barbosa Machado.

Bibliografia: f. 70-72.

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Educação básica. 4. Down, Síndrome de -- Educação. 5. Crianças de aprendizagem lenta. 6. Conscientização da linguagem nas crianças. 7. Incapacidade intelectual. 8. Educação inclusiva. 9. Inclusão em educação. 10. Escrita -- Estudo e ensino. 11. Alfabetização. 12. Itabirito (MG) -- Educação.

I. Título. II. Machado, Valeria Barbosa. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Curso de Especialização em Formação em Docência
para Educação Básica**

**ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO VIGÉSIMO TERCEIRO TRABALHO FINAL DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**


Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título **"Alfabetização de criança com síndrome de Down e deficiência intelectual: Intervenções educacionais para o favorecimento do processo de apropriação da escrita"**, do(a) aluno(a) **Rafaela Flavia de Freitas**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores Valéria Barbosa Machado (orientador) e Terezinha Rocha. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 12 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente

Aluno(a)  **RAFAELA FLAVIA DE FREITAS**
Data: 12/07/2025 15:20:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Registro na UFMG: 2024693916

Documento assinado digitalmente

 **VALERIA BARBOSA MACHADO**
Data: 13/07/2025 12:22:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Professor(a) Orientador(a)
Profa. Dra. Valéria Barbosa Machado

Documento assinado digitalmente

 **TEREZINHA CRISTINA DA COSTA ROCHA**
Data: 12/07/2025 12:39:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)
Profa. Dra. Terezinha Cristina da Costa Rocha

Documento assinado digitalmente

 **LUCIANA GOMES DA LUZ SILVA**
Data: 14/07/2025 09:38:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

RESUMO

Este estudo analisa os efeitos de intervenções educacionais personalizadas no processo de alfabetização de uma criança com síndrome de Down, deficiência intelectual, apraxia da fala, e diminuição da acuidade visual e auditiva. A pesquisa, desenvolvida em uma escola pública municipal de Itabirito-MG, adotou abordagem qualitativa com delineamento de estudo de caso único e caráter exploratório-interventivo, caracterizando-se como pesquisa-ação. O trabalho foi estruturado em quatro fases: avaliação diagnóstica inicial, atividades preparatórias, intervenção pedagógica sistemática e avaliação final. O estudo teve como ponto de partida o reconhecimento das hipóteses de escrita da criança, que inicialmente se encontrava em nível pré-silábico, conforme os referenciais da psicogênese da língua escrita. As intervenções, realizadas entre setembro e novembro de 2024, foram planejadas para dialogar com as singularidades do estudante, fundamentadas em princípios da educação inclusiva e em estratégias que favorecessem o desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética. Foram implementadas atividades semanais adaptadas às necessidades específicas do aluno, contemplando identificação de letras iniciais e finais, contagem e segmentação silábica, escrita do nome próprio e de palavras significativas, e associação entre sons e grafemas. Ao final da pesquisa, foi possível observar avanços no traçado das letras, na consciência fonológica da criança e sua transição para hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Os resultados evidenciam a importância das intervenções pedagógicas personalizadas às necessidades da criança, focadas no processo de aprendizagem e não apenas no produto final. Além disso, a pesquisa-ação, na qual a observação, a reflexão e o fazer docente caminharam juntos, mostrou-se eficaz no contexto da pesquisa, pois permitiu adaptações constantes às necessidades e potencialidades do estudante. A psicogênese da língua escrita, como referencial teórico, foi essencial para compreender as hipóteses construídas pela criança e planejar ações alinhadas ao seu estágio de desenvolvimento, respeitando o percurso singular de apropriação do sistema de escrita.

Palavras-Chave: Alfabetização; Síndrome de Down; Deficiência Intelectual; Intervenção Pedagógica; Consciência Fonológica.

ABSTRACT

This study analyzes the effects of personalized educational interventions on the literacy process of a child with Down syndrome, intellectual disability, apraxia of speech, and decreased visual and auditory acuity. The research, conducted at a municipal public school in Itabirito, Minas Gerais, adopted a qualitative approach with a single-case study design and an exploratory-interventional approach, characterizing it as action research. The work was structured in four phases: initial diagnostic assessment, preparatory activities, systematic pedagogical intervention, and final assessment. The study's starting point was the recognition of the child's writing hypotheses, which initially were at a pre-syllabic level, according to the psychogenesis of written language framework. The interventions, carried out between September and November 2024, were designed to address the student's unique needs, based on principles of inclusive education and strategies that fostered the development of phonological awareness and the appropriation of the alphabetic writing system. Weekly activities tailored to the student's specific needs were implemented, including identification of initial and final letters, counting and syllabic segmentation, writing proper names and meaningful words, and association between sounds and graphemes. At the end of the study, it was possible to observe progress in letter tracing, in the child's phonological awareness, and in their transition to the hypothesis of syllabic writing with sound value. The results highlight the importance of pedagogical interventions personalized to the child's needs, focusing on the learning process and not just the final product. Furthermore, action research, in which observation, reflection, and teaching practice worked together, proved effective in the research context, as it allowed for constant adaptations to the student's needs and potential. The psychogenesis of written language, as a theoretical framework, was essential for understanding the hypotheses constructed by the child and planning actions aligned with their stage of development, respecting the unique path of appropriation of the writing system.

Keywords: Literacy; Down Syndrome; Intellectual Disability; Pedagogical Intervention; Phonological Awareness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - DIAGNÓSTICA, ESCRITA DO NOME PRÓPRIO	27
Figura 2 - DIAGNÓSTICA, ESCRITA ESPONTÂNEA.	28
Figura 3 - ALUNO UTILIZANDO ALFABETO MÓVEL PARA RECONHECIMENTO DAS LETRAS E ESCRITA DO NOME	29
Figura 4 - ALUNO JOGANDO NO SITE ESCOLA GAME - ORDEM ALFABÉTICA. 29	
Figura 5 - ALUNO UTILIZANDO DOMINÓ DO ALFABETO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SONS INICIAIS	30
Figura 6 - ALUNO COLORINDO COM APOIO DE BARBANTE NAS MARGENS E COBRINDO LINHA TRACEJADA.....	31
Figura 7 - ATIVIDADE DE TRAÇADO DAS LETRAS DO ALFABETO	31
Figura 8 - ATIVIDADE DESENVOLVIDA SOBRE A HISTÓRIA “O PATINHO FEIO”	32
Figura 9 - ENCONTRO VOCÁLICO.....	33
Figura 10 - LEITURA DO LIVRO PELA PROFESSORA REGENTE	38
Figura 11 - QUEBRA-CABEÇA DO LIVRO “A BICHARADA DA FAZENDA”	38
Figura 12 - ATIVIDADE REALIZADA NO DIA 23 DE SETEMBRO.....	39
Figura 13 - INTERPRETAÇÃO TEXTUAL E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	40
Figura 14 - SOM INICIAL DE PALAVRAS.....	41
Figura 15 - ESCRITA INVENTADA 2	43
Figura 16 - PARLENDA “VACA MALHADA”.....	44
Figura 17 - O SAPO NÃO LAVA O PÉ	46
Figura 18 - RELAÇÃO IMAGEM - PALAVRA.....	47
Figura 19 - QUANTIDADE DE LETRA, SOM INICIAL E FINAL.....	48
Figura 20 - CANÇÃO FORMIGUINHA.....	49
Figura 21 - COMPREENSÃO TEXTUAL, RIMA E CONCIÊNCIA DE PALAVRA.....	50
Figura 22 - RIMA COM APOIO IMAGÉTICO.....	51
Figura 23 - RESISTÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE.....	52
Figura 24 - PRIMEIRA TENTATIVA PARA A RELIZAÇÃO DA ATIVIDADE “A DONA ARANHA”	53
Figura 25 -SEGUNDA TENTATIVA PARA A RELIZAÇÃO DA ATIVIDADE “A DONA ARANHA”	53

Figura 26 - CAÇA-PALAVRAS.....	54
Figura 27 - SEPARAÇÃO SILÁBICA	55
Figura 28 - LISTA DE NOMES.....	56
Figura 29 - IDENTIFICAÇÃO DE NOME PRÓPRIO E DE COLEGAS	57
Figura 30 - CANÇÃO: GENTE TEM NOME E SOBRENOME	58
Figura 31 - ASSOCIAÇÃO DE IMAGEM A PALAVRA	59
Figura 32 - REORGANIZAÇÃO DA ESTROFE MUSICAL.....	60
Figura 33 - AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS: INICIAL E FINAL	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. Fundamentação teórica.....	14
1.1 Fundamentos teóricos e práticos da alfabetização: consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética.....	14
1.2 Múltiplas deficiências e suas implicações no processo de alfabetização: uma abordagem pedagógica	19
2. METODOLOGIA/PLANO DE AÇÃO	24
2.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa	24
2.2 Participante e contexto da pesquisa	26
2.3 Procedimentos e técnicas de coleta e análise de dados	26
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ALFABETIZAÇÃO E MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS	37
3.1 Síntese dos avanços e desafios no processo de alfabetização	62
3.2 Intervenção pedagógica e suas implicações	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

Desde o início da minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), entre os anos de 2015 e 2019, desenvolvi um interesse particular pelas questões relacionadas à educação escolar de pessoas com deficiência. Este interesse foi despertado, em parte, pelos relatos e desafios enfrentados por minha mãe, que atuou como professora no ensino regular durante 34 anos. Suas preocupações giravam em torno da insuficiência de formação inicial e continuada, além da escassez de recursos e orientações pedagógicas adequadas para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente no atendimento de alunos com deficiência.

Motivada por essas reflexões, busquei aprofundar meus conhecimentos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, já que o currículo do curso de Pedagogia da UFOP oferecia apenas uma disciplina obrigatória voltada para essa temática. Foi nesse contexto que, em 2017, fui selecionada para participar do Programa de Educação Tutorial (PET) – Pedagogia, o que me permitiu atuar em um projeto de extensão, durante dois anos, em uma instituição filantrópica localizada em Mariana, Minas Gerais. Essa instituição tem como missão o acolhimento integral de pessoas com deficiência, por meio de atividades pedagógicas, capacitação para a vida diária e inserção social, além de fornecer suporte psicológico, fisioterápico e médico, incluindo orientação às famílias dos atendidos.

No mesmo ano, passei a integrar um projeto de iniciação científica intitulado "Ações extensionistas e pesquisa-ação em contextos de inclusão: impactos na formação docente inicial e continuada na região dos Inconfidentes", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Esse projeto buscava analisar os efeitos de práticas pedagógicas inclusivas em escolas públicas de Ouro Preto e Mariana, tanto na formação dos graduandos da UFOP quanto na dos professores da Educação Básica envolvidos, experiência essa que dialoga com as discussões sobre pesquisa-ação e práticas inclusivas que posteriormente explorei em publicação (Freitas; Franco, 2022).

Ao longo da graduação, desenvolvi a maior parte dos meus estágios obrigatórios na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em escolas

regulares que atendiam alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), o que ampliou minha compreensão sobre as práticas inclusivas e as adversidades enfrentadas no cotidiano escolar.

Minha monografia de conclusão de curso, intitulada "Práticas Pedagógicas na Educação Especial, Formação Docente e Pesquisa-Ação: Uma revisão bibliográfica entre os anos de 2008 e 2017", teve como foco a investigação das práticas pedagógicas no campo da educação especial, com ênfase na inclusão escolar e na articulação entre formação docente, pesquisa-ação e práticas inclusivas.

Em 2019, ingressei no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação da UFOP, contribuindo ainda mais em minha trajetória de estudo nessa área. No ano seguinte, iniciei o mestrado acadêmico, onde desenvolvi a pesquisa intitulada "Práticas Pedagógicas e Formação Docente: Um estudo sobre a percepção de professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos municípios da Região dos Inconfidentes" (Freitas, 2022). O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar como os docentes do AEE percebiam a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, evidenciando desafios formativos e a importância da articulação teoria-prática, aspectos que ressoam nas reflexões deste trabalho.

Em 2022, iniciei minha carreira docente na rede pública de Itabirito como professora de apoio, oferecendo suporte pedagógico a crianças com diferentes deficiências. No ano seguinte, assumi a função de professora regente, trabalhando com turmas do 4º e 5º anos, incluindo alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Em 2024, atuei como professora regente em uma turma do 5º ano, com foco em alunos com dificuldades de aprendizagem. Paralelamente, exerci a função de professora de apoio em uma turma do 2º ano, onde acompanhei uma criança com Síndrome de Down, deficiência intelectual, apraxia da fala e perda da acuidade auditiva e visual.

Essa trajetória acadêmica e profissional evidencia meu contínuo interesse pela Educação Especial e Inclusiva, fortalece o percurso de aprendizado e prática pedagógica voltado para a melhoria do ensino e da aprendizagem de alunos com deficiência, sempre buscando a integração entre teoria e prática, conforme defendido

por Franco (2005) e explorado em meus trabalhos anteriores (Freitas, 2022; Freitas; Franco, 2022).

Durante minha atuação como professora de apoio da criança mencionada, constatei que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita precisava ser reestruturado para melhor atender suas necessidades educacionais. Esse processo de aprendizagem revelava-se singular, decorrente da interação entre as características cognitivas da Síndrome de Down e da deficiência intelectual, como os padrões diferenciados de memória de trabalho que requerem adaptações no processamento de informações sequenciais, combinadas com as particularidades da apraxia da fala e das condições sensoriais (auditiva e visual). A apraxia, por exemplo, demanda intervenções específicas para o desenvolvimento do planejamento motor articulatorio, aspecto fundamental para a construção da consciência fonológica, competência essencial para a aquisição do princípio alfabético (Morais, 2012). Já as condições sensoriais exigem a implementação de estratégias pedagógicas multimodalidade que contemplem vias alternativas de acesso à linguagem escrita.

Diante desse quadro, tornou-se importante a necessidade de abordagens educacionais diferenciadas e personalizadas, que considerassem a singularidade do educando e a interação de suas múltiplas condições. A realização desta pesquisa se justifica pela importância de investigar e desenvolver práticas pedagógicas que possam favorecer o acesso desse estudante ao mundo da escrita, respeitando suas possibilidades e seu ritmo próprio de aprendizagem. Como destaca Mantoan (2003; 2013), a educação inclusiva não se trata de garantir os mesmos resultados para todos, mas sim de oferecer oportunidades equitativas de desenvolvimento, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de aprender e de se expressar.

Portanto, este trabalho teve como objetivo analisar os efeitos de atividades de intervenção educacional personalizada no processo de alfabetização de uma criança com síndrome de Down, deficiência intelectual, apraxia da fala e perdas sensoriais, buscando responder a seguinte pergunta de pesquisa: quais intervenções educacionais personalizadas, fundamentadas em uma perspectiva pedagógica e inclusiva, podem favorecer o processo de apropriação da escrita desta criança, considerando suas múltiplas especificidades?

Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

I. Realizar avaliação diagnóstica com a criança, identificando sua hipótese de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999) e seu nível de leitura, considerando suas particularidades motoras e sensoriais;

II. Selecionar habilidades de leitura e escrita a serem trabalhadas, com foco na consciência fonológica (Soares, 2020; Morais, 2012; 2019) e na apropriação do sistema de escrita alfabética, visando o avanço em sua hipótese de escrita;

III. Elaborar e desenvolver uma sequência de atividades didáticas contextualizadas, condizentes com as necessidades e potencialidades da criança;

IV. Avaliar a sequência de atividades, analisando os avanços e os aspectos desfavoráveis do processo, à luz dos referenciais teóricos adotados.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, apresentamos a revisão de literatura, abordando os fundamentos teóricos e práticos da alfabetização, com ênfase na consciência fonológica e na apropriação do sistema de escrita alfabética, além de discutir as implicações das múltiplas deficiências no processo de alfabetização sob uma perspectiva pedagógica. No segundo capítulo, descrevemos detalhadamente a metodologia adotada, caracterizando o trabalho como um estudo qualitativo, com delineamento de estudo de caso único e caráter exploratório-interventivo. Apresentamos a pesquisa-ação como abordagem metodológica principal, detalhando os procedimentos e técnicas de coleta e análise de dados utilizados, bem como as etapas do plano de intervenção pedagógica desenvolvido. No terceiro capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados, examinando os efeitos das intervenções educacionais personalizadas no processo de alfabetização da criança participante, destacando os avanços observados e os desafios persistentes.

Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os principais achados da pesquisa, refletimos sobre suas implicações para a prática pedagógica inclusiva e apontamos possíveis caminhos para futuras investigações nessa área. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização de crianças com múltiplas deficiências, reforçando a importância de uma abordagem que valorize as potencialidades do educando, respeite seu ritmo e suas formas de aprender, e ofereça as mediações necessárias para que ele avance em seu processo de apropriação da escrita.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Fundamentos teóricos e práticos da alfabetização: consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética

Para o desdobramento desta pesquisa, consideramos fundamental apresentar alguns conceitos e a inter-relação entre eles relacionados ao processo de alfabetização e letramento, nos quais nos debruçaremos. Isso se torna necessário devido às diversas concepções socialmente construídas sobre alfabetização e letramento. Para evitar controvérsias, apresentaremos, a seguir, o aporte teórico que orientará nossa pesquisa, explorando noções sobre alfabetização, letramento, consciência fonológica, fonema, grafema, correspondência grafofonêmica e apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Essa abordagem permitirá uma análise mais profunda das etapas envolvidas na apropriação da escrita e sua aplicação no contexto específico deste estudo.

Conforme Soares (2003; 2020), a diferenciação e a relação entre alfabetização e letramento são temas ainda polêmicos, pois estão vinculados a problemas não resolvidos, como o fracasso em alfabetizar e letrar com sucesso as crianças brasileiras. Segundo a autora, a polêmica reside na dificuldade de delimitar esses conceitos de forma clara, o que gera ambiguidades na prática pedagógica. Ao tentar fundir os dois processos sem distingui-los, como na ideia de “alfabetizar letrando”, corre-se o risco de negligenciar tanto o domínio do sistema de escrita (alfabetização) quanto o desenvolvimento de habilidades sociais de leitura e escrita (letramento).

Essa complexidade conceitual contribui para o desafio persistente de garantir que todas as crianças brasileiras atinjam ambos os objetivos de forma efetiva, uma vez que os professores, sem diretrizes bem definidas, acabam adotando abordagens nem sempre eficazes. Portanto, ao tentar atribuir um significado amplo ao termo alfabetização, surgem vários desafios, uma vez que essa ampliação pode resultar na perda de foco no ensino, dificultando a elaboração de estratégias pedagógicas claras, já que a indefinição dos conceitos impede a consolidação de metodologias consistentes.

Nesse sentido, não fica explícito quais habilidades deveriam ser trabalhadas para alcançar a alfabetização e o letramento, que Soares (2003; 2020) apresenta

como, respectivamente, a aquisição do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, podem surgir dificuldades no processo de avaliação do progresso dos alunos, já que envolve uma ampla gama de habilidades a serem desenvolvidas. No entanto, a falta de clareza sobre quais habilidades específicas devem ser trabalhadas e como promovê-las torna o processo de ensino mais instável.

Importante ressaltar que “a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias” (Soares, 2003, p.47), uma vez que são várias as habilidades a serem desenvolvidas. Essa afirmação é justificada pela complexidade do processo de alfabetização e letramento, que demanda uma diversidade de abordagens para atender às várias facetas envolvidas na aquisição do sistema de leitura e escrita e seu uso ativo na sociedade. Soares (2003) destaca múltiplas facetas que interagem nesse processo: **Faceta Psicológica (Cognitiva)** - aborda os processos mentais essenciais para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, como a memória de trabalho, atenção e funções executivas; **Faceta Psicolinguística** - examina como a linguagem é adquirida, processada e utilizada, abrangendo a percepção visual e auditiva, a consciência fonológica, e o processamento de informações na aprendizagem da leitura e escrita; **Faceta Sociolinguística** - investiga como os fatores sociais e culturais influenciam a alfabetização e o letramento, considerando as variações linguísticas e os usos sociais da escrita; **Faceta Linguística** - refere-se ao conhecimento e uso das estruturas da língua, como fonemas, grafemas, morfemas e sintaxe, destacando a importância do domínio das regras linguísticas para o processo de alfabetização. Nesse aspecto, a alfabetização envolve o domínio tanto das regularidades quanto das irregularidades da língua. Essas múltiplas facetas demonstram que a alfabetização é um processo multifacetado, que exige metodologias diversas para atender a todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento da leitura e escrita (Soares, 2003; Barbosa, 2023).

Essas múltiplas facetas demonstram que a alfabetização é um processo multifacetado, que exige metodologias diversas para atender a todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento da leitura e escrita (Soares, 2003, 2020; Barbosa, 2023).

Ferreiro e Teberosky (1999), em sua obra 'Psicogênese da Língua Escrita', apresentam uma perspectiva construtivista sobre o processo de alfabetização,

demonstrando que as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita antes mesmo do ensino formal. As autoras identificaram níveis conceituais pelos quais as crianças passam: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa compreensão dos processos cognitivos envolvidos na apropriação da escrita permite ao educador reconhecer as produções infantis não como erros, mas como etapas legítimas de construção do conhecimento, possibilitando intervenções pedagógicas mais adequadas e respeitosas ao desenvolvimento de cada criança.

Além disso, é importante compreender a “indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica” (Soares, 2003, p.30). Essa indissociabilidade pode ser explicada pelo fato da alfabetização (aquisição do SEA) e do letramento, uso social da leitura e escrita, serem processos que se complementam e se retroalimentam. A alfabetização fornece as ferramentas para o letramento, enquanto as práticas de letramento dão sentido e propósito à alfabetização.

Portanto, é possível dizer que quando esses processos ocorrem separadamente, pode acarretar em uma compreensão ineficiente e inacabada das habilidades necessárias para o uso da língua escrita de maneira plena. Ou seja, ao tratar do processo de aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico dentro do contexto das práticas sociais de leitura e escrita (letramento), os aprendizes não apenas aprendem o sistema de escrita alfabético, mas também desenvolvem habilidades que promovem o uso significativo e funcional da escrita em contextos sociais.

Isto posto, é essencial que os profissionais da educação que trabalham com pessoas em processo de alfabetização compreendam a importância não só do desenvolvimento da escrita alfabética, o aprendizado de como as letras e os sons se relacionam para formar palavras, mas também do letramento, que envolve a capacidade de aplicar essas habilidades na vida cotidiana. O ensino deve ocorrer dentro de um contexto significativo para os aprendizes, de modo que eles compreendam e produzam textos de diferentes gêneros e em diferentes contextos. Para isso, estratégias pedagógicas que promovam a consciência fonológica, a relação entre fonemas e grafemas (correspondências grafofonêmicas), e o uso de textos autênticos, atrativos e funcionais são fundamentais. Essas práticas não apenas constroem uma base sólida para a leitura e escrita, como também ampliam a

compreensão dos estudantes, permitindo-lhes utilizar a linguagem de forma plena em diversas situações, promovendo simultaneamente alfabetização e letramento (Soares, 2020).

Corroborando e aprofundando essa visão, Morais (2012; 2019) argumenta que, embora a consciência silábica possa se desenvolver com alguma espontaneidade, a consciência fonêmica, crucial para a compreensão do princípio alfabético, geralmente requer instrução explícita. Para Morais (2012), a aprendizagem da leitura e escrita alfabéticas depende fundamentalmente da capacidade de analisar a fala em seus fonemas constituintes e de compreender como esses fonemas são representados por grafemas. Ele defende um ensino sistemático das correspondências grafofonêmicas, partindo das mais simples e regulares para as mais complexas e irregulares, sempre articulado com atividades de desenvolvimento da consciência fonêmica (como identificar, segmentar, adicionar, subtrair ou substituir fonemas em palavras) e com práticas de leitura e escrita de textos reais. Nesse sentido,

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado - consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - consciência fonêmica (Soares, 2020, p.78).

Ambos os autores, Soares (2020) e Morais (2012), advertem contra o isolamento do trabalho fonológico, argumentando que exercícios puramente mecânicos e descontextualizados podem resultar em uma decodificação sem compreensão. A proposta de ambos, embora com nuances distintas, sustenta que a alfabetização eficaz requer tanto o domínio explícito do sistema alfabético, incluindo a consciência fonêmica e as correspondências grafofonêmicas, quanto a participação ativa em práticas sociais de leitura e escrita, evidenciando a interdependência entre consciência fonológica, conhecimento do SEA e letramento no processo de aprendizagem.

Frade et al. (2019) destacam que o desenvolvimento da consciência fonológica não ocorre de maneira uniforme em todas as crianças. Os autores enfatizam a importância de atividades sistemáticas e contextualizadas que promovam a percepção dos sons da fala, começando por unidades maiores (palavras e sílabas)

até chegar às menores (fonemas). Essa progressão é especialmente relevante no trabalho com crianças com múltiplas deficiências, que podem necessitar de mais tempo e diferentes estratégias para desenvolver essas habilidades metalinguísticas.

Esses conceitos são essenciais para o processo de alfabetização, pois o desenvolvimento da consciência fonológica, particularmente a fonêmica, facilita a compreensão das correspondências entre fonemas e grafemas. Crianças que desenvolvem essas habilidades têm mais facilidade em reconhecer a relação entre as letras e os sons, o que é crucial para aprender a ler e escrever com fluência e autonomia (Moraes, 2012; Silva, 2016). Por outro lado, a falta de desenvolvimento nessas áreas pode resultar em dificuldades significativas na aquisição da leitura e escrita, comprometendo o progresso escolar (Silva, 2016).

Observa-se assim, a necessidade de desenvolver indissociavelmente a alfabetização e o letramento, com o intuito de assegurar a incorporação do aprendiz no mundo da escrita. Conforme apresentado anteriormente, tanto a alfabetização quanto o letramento, quando realizados de forma dissociada, apresentam limitações que podem negligenciar o desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita. Portanto, é de suma importância compreender que a alfabetização diz respeito à aquisição do sistema de escrita e à relação existente entre grafemas e fonemas, enquanto o letramento está associado ao uso social competente da escrita, compreendendo os diferentes gêneros sociais e a função da escrita na comunicação diária.

Nessa perspectiva, centralizar a prática docente apenas na alfabetização, utilizando textos artificiais que não fazem parte do universo da criança, sem explorar as funções sociais da leitura e escrita, pode contribuir para uma aprendizagem descontextualizada da realidade e mecanicista, na qual o aprendiz consegue realizar a decodificação, mas é incapaz de compreender a função social dos textos. Por outro lado, focalizar somente a faceta do letramento, sem um trabalho sistemático com as especificidades do sistema de escrita, pode não garantir a aprendizagem das habilidades indispensáveis de leitura e escrita de maneira fluente e autônoma (Soares, 2003).

Desse modo, a associação entre alfabetização e letramento é fundamental para formar leitores e escritores competentes que não apenas decodificam textos, mas também sejam capazes de compreendê-los e utilizá-los de forma eficaz em diversos

contextos sociais. Compreender a complexidade do processo de alfabetização e letramento exige não apenas o domínio de conceitos fundamentais e metodologias eficazes, mas também um olhar atento às singularidades de cada aprendiz, sem excluir deste processo, aqueles que apresentam características específicas em seu percurso.

1.2 Múltiplas deficiências e suas implicações no processo de alfabetização: uma abordagem pedagógica

A compreensão das singularidades de cada aprendiz é essencial para a efetividade do processo de alfabetização, tornando-o significativo e respeitoso com os diferentes modos de aprender. Magda Soares (2020, p. 119) destaca que o foco não deve ser o ensino, mas a mediação, acompanhando as capacidades disponíveis em cada momento do desenvolvimento da criança. Essa perspectiva, alinhada aos pressupostos vygotskyanos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades individuais dos alunos (Vygotsky, 2007), promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que o erro construtivo é parte fundamental do processo de aprendizagem, representando as hipóteses que a criança elabora sobre o sistema de escrita. Essa perspectiva é particularmente valiosa no trabalho com crianças com deficiência, pois valoriza seus avanços e compreende suas produções não convencionais como parte legítima do processo de construção do conhecimento, e não como falhas a serem corrigidas. Tal abordagem dialoga com uma visão inclusiva da educação, que reconhece e valoriza os diferentes percursos de aprendizagem

Este olhar atento à singularidade é ainda mais importante quando a pessoa foge ao padrão de normalidade imposto socialmente, como o da criança participante desta pesquisa, que apresenta uma combinação de Síndrome de Down, deficiência intelectual, apraxia da fala e diminuição da acuidade visual e auditiva. Este tópico busca, portanto, fundamentar teoricamente o processo de alfabetização e letramento considerando as implicações pedagógicas dessas múltiplas condições. Como destaca Soares (2020), toda criança, independentemente de suas características, constrói seu

percurso de alfabetização a partir de suas próprias ferramentas cognitivas e sensoriais, cabendo ao educador reconhecer e valorizar esses caminhos singulares.

A importância de se repensar as abordagens pedagógicas em uma perspectiva inclusiva se acentua no contexto brasileiro das últimas três décadas, onde se observa um crescimento expressivo nas matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Esse movimento se intensificou a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que defende o direito de todos os alunos à educação no sistema comum, independentemente de suas condições. No Brasil, esse direito começa a ser assegurado pela Constituição Federal de 1988, que afirma que a educação é um direito de todos, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que dedica um capítulo à Educação Especial e prevê que ela deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A partir dessas garantias legais, outras normativas reforçam a responsabilidade do Estado na construção de uma escola mais inclusiva, como a Resolução nº 261/02 do CEE/MT, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015). Esses documentos estabelecem o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem, prevendo, inclusive, adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e o atendimento por profissionais especializados, como os do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que possam atender às especificidades do público-alvo da educação especial.

Ao considerar esse contexto, é fundamental refletir sobre como o aumento da presença de estudantes com deficiência no ensino comum tem impactado a prática docente, com destaque para o processo de alfabetização e letramento, por se tratar do foco deste estudo. O que se coloca em pauta não é apenas o direito de estar na escola, mas de aprender com qualidade, respeitando os tempos, ritmos e modos de aprendizagem de cada sujeito. Ou seja, garantir o acesso não basta, é preciso que o cotidiano escolar se organize para a permanência e a aprendizagem desses sujeitos, o que inclui a formação continuada dos professores, a oferta de apoio especializado como o AEE e a construção de espaços colaborativos para discussão de práticas e reflexões pedagógicas, conforme discutido por Freitas (2022) em sua pesquisa de mestrado.

O processo de alfabetização e letramento de crianças com deficiência, especialmente aquelas com múltiplas condições como o participante deste estudo, exige, por parte dos professores, uma postura investigativa, flexível e sensível à singularidade de cada sujeito. A análise aqui proposta busca compreender como a interação entre a síndrome de Down, a deficiência intelectual, a diminuição da acuidade visual e auditiva e a apraxia da fala influenciam as práticas pedagógicas e a construção de sua aprendizagem no processo de alfabetização, e como intervenções personalizadas podem mediar esse processo.

Neste contexto, muitos professores, por não encontrarem apoio institucional e formativo adequado, acabam recorrendo ao discurso médico que acaba se materializando em práticas pedagógicas, buscando nos laudos e diagnósticos respostas prontas sobre como ensinar seus alunos (Franco; Carvalho; Guerra, 2010). Esse movimento, ainda que compreensível diante das lacunas formativas, pode restringir o olhar para o sujeito, colocando a deficiência à frente da criança e ofuscando suas potencialidades (Freitas, 2022). É preciso romper com a ideia de que o diagnóstico determina o que a criança pode ou não aprender. Assim, como afirmam Franco, Carvalho e Guerra (2010, p. 477), “o mesmo discurso que serve para justificar o não aprender de crianças com algum distúrbio ou deficiência, pode também servir para orientar a construção de ações pedagógicas que conduzam à aprendizagem”.

A deficiência, nesse contexto, não deve ser vista como o centro da intervenção, mas como uma das dimensões que atravessam o sujeito e sua relação com o mundo. Conforme argumenta Mantoan (2013), é necessário compreender o aluno em sua totalidade, considerando aspectos sociais, históricos, afetivos e culturais que constituem sua forma de estar e aprender na escola. Essa compreensão exige a distinção entre o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar e a construção de uma prática educativa centrada na escuta ativa, na investigação das potencialidades, na adaptação de estratégias e na valorização da singularidade (Mantoan, 2003; 2023; Prieto, 2023).

No caso específico da criança foco deste estudo, a abordagem pedagógica precisa considerar a interação das suas condições. A deficiência intelectual pode exigir estratégias com maior estruturação, repetição e uso de apoios visuais. A apraxia da fala demanda atenção à relação entre oralidade e escrita, talvez explorando mais as habilidades de consciência fonológica que não dependem diretamente da

produção oral precisa e utilizando recursos de comunicação alternativa ou suplementar, se necessário. As perdas sensoriais exigem adaptações nos materiais (fontes ampliadas, contrastes, recursos táteis) e nas estratégias de comunicação (uso de fones, posicionamento estratégico, apoio visual). Abordagens multissensoriais, que envolvem diferentes canais de percepção (visual, auditivo, tátil, cinestésico), mostram-se particularmente promissoras nesses casos, pois permitem explorar diferentes vias para a aprendizagem.

A escola, no entanto, muitas vezes isola o professor que atua com alunos do público-alvo da educação especial. Por trabalhar com uma minoria, esse professor acaba excluído junto ao próprio aluno, enfrentando a necessidade de pensar práticas inclusivas em meio à escassez de diálogo e apoio institucional (Freitas, 2022). Nesse cenário, como explorado por Freitas e Franco (2022), a pesquisa-ação se apresenta como uma importante estratégia de resistência e reinvenção do fazer docente, pois permite que os professores assumam o papel de pesquisadores de suas práticas, transformando a realidade a partir da escuta, da reflexão e da experimentação cotidiana.

Como reforça Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano se dá na relação com o outro e com a cultura, sendo a mediação pedagógica elemento central nesse processo. O papel do professor, nesse sentido, é insubstituível. Ele é o mediador que, ao conhecer seu aluno, não apenas seus diagnósticos, mas suas potencialidades, interesses e formas de aprender, e os processos que constituem sua aprendizagem, pode planejar intervenções significativas e promotoras de desenvolvimento dentro de sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esse olhar, como aponta Soares (2020), é fundamental para que toda criança, independentemente de suas condições, tenha garantido seu direito de aprender a ler e a escrever.

Vygotsky (2007, p.103), ao enfatizar o papel da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nos mostram que toda criança, inclusive aquela com deficiência, pode aprender, desde que sejam garantidas condições educativas que respeitem suas singularidades. Essa perspectiva é reforçada por Mantoan (2003; 2023), ao afirmar que as barreiras à inclusão não estão na criança, mas nas práticas escolares que ainda tendem à homogeneização da aprendizagem e que, muitas vezes, não conseguem oferecer as mediações

necessárias. Nesse sentido, este trabalho, ao propor uma intervenção pedagógica personalizada, busca justamente construir essas condições educativas adequadas.

2. METODOLOGIA/PLANO DE AÇÃO

2.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa (Ludke; André, 1986), pois buscou compreender em profundidade o processo de alfabetização de uma criança com múltiplas deficiências no contexto escolar, valorizando as perspectivas do participante e os significados atribuídos às suas experiências. A abordagem qualitativa permitiu uma análise rica e detalhada das nuances do processo de ensino e aprendizagem, indo além de dados puramente quantificáveis.

Adotou-se, especificamente, o delineamento de um estudo de caso único (Yin, 2015), de caráter exploratório e interventivo. O estudo de caso é especialmente apropriado para investigar fenômenos contemporâneos em seu contexto real, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos (Yin, 2015). Neste trabalho, o “caso” refere-se ao processo de apropriação da escrita por uma criança com múltiplas deficiências, analisado à luz das intervenções pedagógicas realizadas. O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de compreender um cenário complexo e ainda pouco investigado na literatura — a alfabetização de uma criança com síndrome de Down, deficiência intelectual, apraxia da fala e perdas sensoriais. O caráter interventivo se expressa no planejamento e execução de um plano de ação pedagógico voltado à promoção da aprendizagem da criança, caracterizando a pesquisa também como uma pesquisa-ação, na qual a pesquisadora atuou diretamente como professora apoio do processo.

A pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (Franco, 2005, p. 486).

Esta abordagem metodológica mostrou-se especialmente pertinente para o desenvolvimento deste trabalho, pois permitiu acompanhar de perto as particularidades da criança, compreendendo suas formas próprias de se expressar e se relacionar, considerando as condições singulares de aprendizagem da criança. A

natureza flexível da pesquisa-ação possibilitou revisar e adaptar as práticas pedagógicas ao longo do processo, respeitando o ritmo de aprendizagem e reconhecendo cada conquista como um marco importante em sua trajetória de alfabetização.

A escolha pela abordagem qualitativa (Ludke; André, 1986) e pelo estudo de caso único (Yin, 2015) com caráter exploratório e interventivo, alinha-se à natureza desta pesquisa, focada na compreensão aprofundada de um processo singular de alfabetização em um contexto inclusivo complexo. A pesquisa qualitativa permite capturar a riqueza dos detalhes e dos significados atribuídos pelos participantes (Ludke; André, 1986), enquanto o estudo de caso possibilita uma investigação focada e contextualizada.

A intervenção pedagógica planejada e executada fundamentou-se nos princípios da educação inclusiva (Mantoan, 2003; 2013), que valoriza a singularidade e busca remover barreiras à aprendizagem, e nas contribuições teóricas sobre alfabetização e letramento (Soares, 2003; 2016; 2020) e consciência fonológica (Morais, 2012; 2019), consideradas relevantes para atender às necessidades específicas do aluno.

A avaliação diagnóstica, inspirada na psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e compreendida também como avaliação formativa (Rocha, 2016), foi essencial para guiar o planejamento das intervenções. Como aponta Rocha (2016, p. 39-40):

Para possibilitar, ao professor, distinguir percursos de aprendizagem em leitura e em escrita, o diagnóstico deve conter atividades de escrita voltadas à apreensão do estágio em que cada aluno se encontra (pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético, etc.), tanto na escrita de palavras, como de frases ou outros textos. Deve, também, apresentar atividades que permitam identificar percursos de leitura [...].

Nesse sentido, a metodologia adotada buscou não apenas descrever, mas intervir e analisar os efeitos dessa intervenção, caracterizando uma pesquisa-ação (Franco, 2005), na qual a prática pedagógica e a investigação se retroalimentaram. A análise detalhada dos dados coletados, a ser apresentada no próximo capítulo, buscou evidenciar como essa abordagem metodológica permitiu acompanhar e, potencialmente, favorecer o processo de apropriação da escrita do aluno participante.

A pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (FRANCO, 2005, p. 489).

Ao adotar esta abordagem, o presente estudo buscou não apenas investigar, mas também transformar a realidade educacional do aluno participante, promovendo sua emancipação enquanto sujeito leitor e escritor. A dimensão formativa da pesquisa-ação permitiu que, ao mesmo tempo em que se investigavam as possibilidades de alfabetização da criança com múltiplas deficiências, também se construíssem novos conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o aprimoramento da atuação docente em contextos semelhantes.

2.2 Participante e contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada na zona urbana do município de Itabirito em Minas Gerais. O participante é um menino de 8 anos e 2 meses, que terá o nome fictício de Benício, por se aproximar de seu nome próprio e resguardar sua identidade, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental I, diagnosticado com Síndrome de Down, deficiência intelectual, apraxia da fala e diminuição da acuidade auditiva e visual. A escolha do participante deu-se pela vivência profissional prévia da pesquisadora com o estudante e pela relevância do caso para a investigação das potencialidades e singularidades da alfabetização em um contexto de múltiplas deficiências.

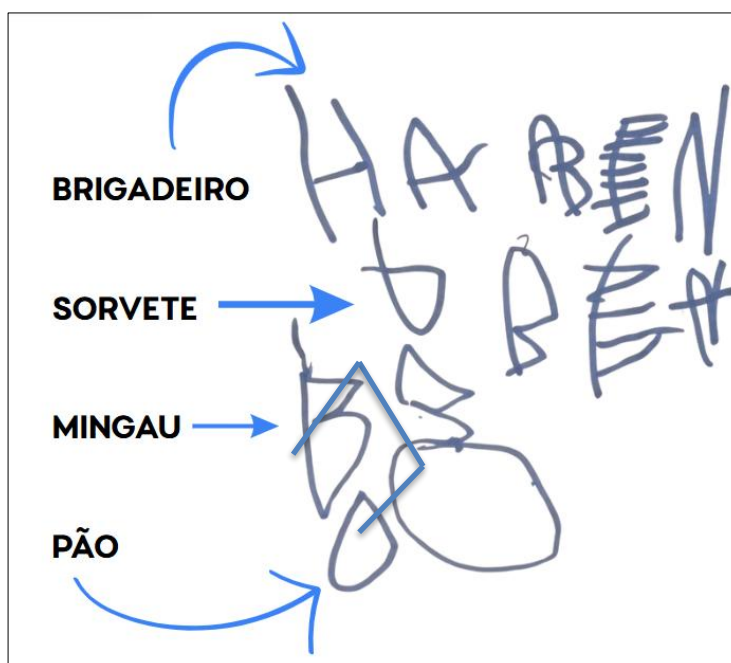
2.3 Procedimentos e técnicas de coleta e análise de dados

A pesquisa foi dividida em quatro fases principais, seguindo um ciclo de pesquisa-ação:

I - Avaliação diagnóstica inicial (julho de 2024): Durante a avaliação diagnóstica inicial realizada em julho de 2024, etapa fundamental para compreender o ponto de partida do aluno conforme preconizam Ferreiro e Teberosky (1999) e Rocha (2016), foram identificados aspectos específicos no processo de escrita que demandariam atenção pedagógica diferenciada. A atividade, aplicada individualmente em ambiente

também um uso afetivo das letras, pois ele nomeou a letra “H” como “Heitor” (colega) e o “A” como “Aline” (babá), o que revela que seu reconhecimento das letras ainda se apoia em referências pessoais e memorização de nomes, característica comum quando há influência de métodos pautados na memorização e repetição. O uso frequente das letras “B” e “E” e “N” pode estar ligado ao seu próprio nome, revelando uma escrita baseada em repertório conhecido, e não na análise sonora das palavras. Foi observado que o aluno não representa foneticamente as palavras, ou seja, não há relação clara entre os sons das palavras e as letras utilizadas, pois ao ser solicitado a ler o que escreveu, ele nomeia letras isoladas (como “bê”), o que reforça a hipótese de que ele ainda não compreende a função sonora da escrita. Na escrita de pão, a produção gráfica se limita a um símbolo isolado, que o aluno aponta e nomeia como “pão”. Isso indica que, para ele, a escrita ainda era vista, também, como um desenho ou representação gráfica e não como uma representação sonora.

Figura 2 - DIAGNÓSTICA, ESCRITA ESPONTÂNEA.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

II - Atividades preparatórias (julho a setembro de 2024):

Entre julho e setembro, foram desenvolvidas com a criança atividades pedagógicas fundamentais para seu processo de alfabetização, incluindo o reconhecimento e traçado de letras, utilizando recursos como alfabeto móvel (figura

3) e jogos digitais (figura 4), buscou-se familiarizar o aluno com as letras e seus nomes. Conforme Soares (2020), o conhecimento do alfabeto, incluindo o reconhecimento visual e a nomeação das letras, constitui um importante facilitador no processo de alfabetização, pois permite à criança estabelecer relações entre grafemas e fonemas.

Figura 3 - ALUNO UTILIZANDO ALFABETO MÓVEL PARA RECONHECIMENTO DAS LETRAS E ESCRITA DO NOME



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Figura 4 - ALUNO JOGANDO NO SITE ESCOLA GAME - ORDEM ALFABÉTICA



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Foram realizadas atividades com jogos de sons iniciais e finais, identificação de rimas e exploração de encontros vocálicos. Para Moraes (2012), a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística essencial para a compreensão do

princípio alfabético, sendo fundamental trabalhar essa capacidade de forma sistemática e lúdica (figura 5).

Figura 5 - ALUNO UTILIZANDO DOMINÓ DO ALFABETO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SONS INICIAIS



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Outro ponto importante, embora não seja um pré-requisito para a alfabetização em seu sentido conceitual, o desenvolvimento da coordenação motora fina foi trabalhado (figura 6) para facilitar o traçado das letras (figura 7), tornando o processo de escrita mais significativo para o aluno. Como destacam Soares (2020) e Moraes (2019), o importante é que a criança compreenda o sistema de escrita alfabética, independentemente de sua capacidade de grafar convencionalmente as letras, mas o desenvolvimento dessa habilidade pode contribuir para a autoconfiança e autonomia do educando.

Figura 6 - ALUNO COLORINDO COM APOIO DE BARBANTE NAS MARGENS E COBRINDO LINHA TRACEJADA



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Figura 7 - ATIVIDADE DE TRAÇADO DAS LETRAS DO ALFABETO



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Foram realizadas leituras de textos que contemplavam os interesses do aluno, como histórias sobre animais. Um exemplo foi a história "O Patinho Feio", trabalhada com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de várias habilidades (figura 8). Após a escuta atenta da narrativa, o aluno participou de uma atividade de

sequenciamento dos acontecimentos da história. Esta prática é fundamental para o desenvolvimento da compreensão textual e da noção de temporalidade narrativa, habilidades importantes para a formação de um leitor competente (Soares, 2020). Na sequência, foi proposta a escrita mediada da palavra "pato", relacionando o texto à prática de escrita. Esta atividade de escrita contextualizada é essencial para que o aluno compreenda a função social da escrita e estabeleça conexões significativas entre a história ouvida e o registro escrito (Moraes, 2012). Durante este processo, houve mediação constante da professora apoio, que auxiliou o aluno a identificar os sons correspondentes da palavra às letras, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica.

Para complementar a experiência e privilegiar tanto a coordenação motora fina quanto a expressão criativa, o aluno realizou a pintura de um pato, integrando diferentes linguagens e permitindo que ele expressasse sua compreensão da história por meio de outra forma de representação. Esta abordagem multissensorial, que integra audição (história), cognição (sequenciamento), escrita (registro da palavra) e expressão artística (pintura), proporciona múltiplas vias de acesso ao conhecimento. Tais práticas se mostram essenciais para crianças com múltiplas deficiências, pois respeitam seus modos diversos de aprender e favorecem a mediação pedagógica significativa.

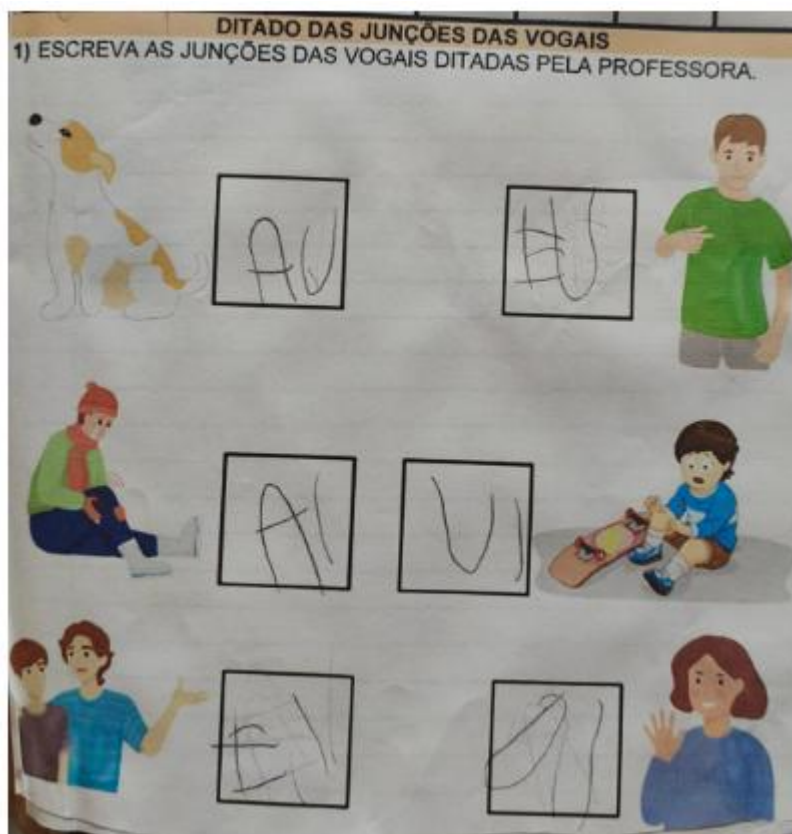
Figura 8 - ATIVIDADE DESENVOLVIDA SOBRE A HISTÓRIA “O PATINHO FEIO”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Foram explorados também alguns encontros vocálicos como “au”, “eu”, “ai”, “ui”, “ei”, “oi”, partindo do repertório linguístico já existente do aluno (figura 9). No caso específico do aluno com apraxia de fala, trabalhar com as vocalizações que ele já conseguia produzir representou não apenas uma estratégia pedagógica importante, mas também um ato de respeito à sua condição e potencialidades, partindo das vogais, que são letras possíveis de serem isoladas, o som é emitido sem obstáculos e, portanto, compreendidas com mais facilidade. Ao valorizar suas produções orais existentes e estabelecer conexões significativas com a escrita, criou-se um ambiente de aprendizagem que reconhece o educando como sujeito de sua própria história e protagonista de seu processo de alfabetização.

Figura 9 - ENCONTRO VOCÁLICO



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Este período foi essencial para criar bases sólidas para o trabalho posterior, pois permitiu que o aluno desenvolvesse gradualmente: a percepção inicial da consciência dos sons da fala por meio de múltiplas estratégias; habilidades motoras necessárias para a escrita; e compreensão da relação entre oralidade e escrita,

partindo de seu repertório linguístico. Todas as atividades foram intencionalmente planejadas para respeitar seu ritmo de aprendizagem e formas de interação com a linguagem, considerando suas múltiplas deficiências.

Vale ressaltar que este tópico não será aprofundado, uma vez que o foco principal da pesquisa recai sobre as intervenções realizadas posteriormente, entre setembro e novembro de 2024.

III - Intervenção pedagógica (setembro a novembro de 2024)

Com base nos resultados da avaliação diagnóstica, foi elaborado e implementado um plano de ação interventivo. As atividades foram planejadas com foco no desenvolvimento de habilidades precursoras e componentes da alfabetização, como o reconhecimento e nomeação das letras, a escrita do nome próprio, a associação entre som e grafema (princípio alfabético), a consciência fonológica (em seus diferentes níveis: sílaba, rima, fonema), e a leitura de palavras e textos simples, sempre contextualizados e de interesse do aluno.

As estratégias metodológicas adotaram princípios do ensino personalizado e multissensorial, com adaptações curriculares significativas e uso intensivo de apoio visual (imagens, letras móveis, cores) e auditivo (músicas, exploração de sons, uso de fones de ouvido para minimizar ruídos), respeitando o ritmo e as particularidades do estudante. As atividades foram organizadas semanalmente, com propostas que envolviam: identificação da letra inicial e final de palavras; contagem de letras e sílabas; segmentação silábica oral e com apoio visual; jogos com rimas e aliterações; escrita com apoio de músicas e cantigas populares (ex: "Vaca Amarela", "O Sapo Não Lava o Pé", "A Dona Aranha"); atividades com livros e textos que envolvessem animais e sons da fazenda, considerando o gosto do aluno; exercícios com listas de nomes de colegas, jogos com nomes próprios e cantigas sobre identidade ("Gente tem nome e sobrenome" de Toquinho); atividades com apoio visual ampliado e colorido para auxiliar na compreensão textual e na percepção das letras; treinamento da percepção auditiva e visual com auxílio de fones de ouvido. Todas as atividades buscaram promover a motivação e engajamento do aluno, considerando seu perfil e interesses, além de priorizar o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento da

identidade do estudante como sujeito capaz de aprender (Mantoan, 2003; Soares, 2020).

O cronograma a seguir apresenta, de forma organizada, as habilidades que foram trabalhadas semanalmente no decorrer da intervenção:

QUADRO 1 - CRONOGRAMA DE INTERVENÇÃO

Semana	Período	Habilidades Desenvolvidas
Semana 1	23 a 27 de setembro de 2024	Compreensão textual; Desenvolvimento da consciência fonológica; Identificação da letra inicial e final em palavras; Coordenação motora fina no traçado das letras; percepção auditiva de sons da fala.
Semana 2	30 de setembro a 4 de outubro de 2024	Escrita inventada de palavras conhecidas com apoio visual; Discriminação auditiva de fonemas; Percepção da segmentação de palavras em frases.
Semana 3	7 a 11 de outubro de 2024	Relação entre imagem e palavra escrita; Contagem de letras em diferentes palavras; segmentação e identificação de sons da fala; Consciência de palavra.
Semana 4	14 a 18 de outubro de 2024	Recesso escolar.
Semana 5	21 a 25 de outubro de 2024	Associação som–letra com apoio de rimas; Percepção da estrutura sonora das palavras; Discriminação visual de palavras com apoio visual.
Semana 6	28 de outubro a 1 de novembro de 2024	Localização de palavras; Separação silábica; Segmentação de frases em palavras.
Semana 7	4 a 8 de novembro de 2024	- Reconhecimento e escrita do nome próprio e de colegas; Identificação de palavras que compartilham a mesma letra inicial; Contagem de palavras em frases; Escrita espontânea de nomes significativos.

Semana 8	12 de novembro de 2024	Avaliação diagnóstica final: Escrita espontânea de palavras significativas; Identificação da hipótese de escrita; Análise do traçado e organização espacial
-------------	------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2025)

VI - Avaliação diagnóstica final (novembro de 2024): Ao final do período de intervenção, no dia 12 de novembro, foi realizada uma nova avaliação diagnóstica, utilizando os mesmos procedimentos e tipos de tarefas da avaliação inicial, escrita do nome e da lista de doces, mas com as adaptações necessárias para atender às demandas do aluno, como pauta ampliada e maior tempo. O objetivo foi de verificar os possíveis avanços na hipótese de escrita e nas habilidades trabalhadas. Os resultados desta avaliação diagnóstica final serão apresentados e analisados no capítulo 3.

Além das produções escritas do aluno nas avaliações, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: observações sistemáticas registradas em diário de campo durante as intervenções; registros fotográficos (com autorização prévia) de momentos específicos das atividades; e coleta das atividades adaptadas realizadas pelo aluno.

A análise dos dados coletados, produções escritas, registros de observação e atividades, foi realizada de forma qualitativa, buscando interpretar os avanços e necessidades específicas do aluno no processo de apropriação da escrita. A análise das produções escritas seguiu as categorias propostas por Ferreiro e Teberosky (1999) para identificar a evolução das hipóteses de escrita. Foi utilizada a triangulação de dados (Ludke; André, 1986), comparando as informações obtidas através dos diferentes instrumentos (avaliações inicial e final, diário de campo, atividades) para conferir maior consistência à análise, a ser apresentada e discutida no Capítulo 3.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ALFABETIZAÇÃO E MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos durante a intervenção pedagógica realizada com o aluno Benício, considerando seu percurso de apropriação da escrita e os avanços observados ao longo do processo. A análise está organizada cronologicamente, seguindo as semanas de intervenção, o que permite acompanhar a evolução do aluno e compreender como as diferentes atividades contribuíram para seu desenvolvimento. Cada semana de intervenção será analisada à luz dos referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores, especialmente os conceitos de psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), consciência fonológica (Morais, 2012; 2019) e alfalettrar (Soares, 2020), buscando evidenciar como as atividades propostas dialogaram com as singularidades do estudante e favoreceram seu processo de alfabetização.

1ª Semana (23 a 27 de setembro) - Consciência fonológica

A primeira semana de intervenção teve como foco o desenvolvimento da consciência fonológica, a identificação de letras iniciais e finais em palavras, o aprimoramento da coordenação motora fina no traçado das letras e a percepção auditiva dos sons da fala. Estas habilidades são fundamentais para o início do processo de alfabetização, como destaca Moraes (2012; 2019), pois permitem que a criança compreenda que a escrita representa os sons da fala e que esses sons podem ser segmentados e manipulados. As atividades realizadas nesta semana foram cuidadosamente planejadas considerando as múltiplas deficiências de Benício. O uso de materiais coloridos e com alto contraste nas atividades realizadas respectivamente, visou facilitar a percepção visual das letras e palavras. Além disso, a utilização de fones de ouvido durante algumas atividades, ajudou a minimizar distrações auditivas, permitindo que o aluno se concentrasse nos sons trabalhados.

Como parte do processo de intervenção pedagógica, foi realizada uma atividade com foco no desenvolvimento da consciência fonológica, mais especificamente na escuta ativa, atenta e analítica, habilidades fundamentais para o avanço no processo de alfabetização (Adams et al., 2006). A proposta consistiu em um “jogo de escuta” com sons de animais da fazenda. Inicialmente, a professora regente contextualizou a atividade com a leitura do livro “A bicharada da fazenda”, da

editora Lake Press Pty Ltd., realizando apontamentos da direção da escrita e incentivando a exploração do material pelo aluno, conforme figura 10. Após a leitura, o estudante manuseou o livro e montou o quebra-cabeça que acompanha a obra, o que favoreceu o envolvimento com a temática conforme demonstra a figura 11.

Figura 10 - LEITURA DO LIVRO PELA PROFESSORA REGENTE



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Figura 11 - QUEBRA-CABEÇA DO LIVRO “A BICHARADA DA FAZENDA”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Em seguida, foi apresentada a Benício, uma atividade (figura 12) voltada para a escuta de sons utilizando fones de ouvido e um celular. O aluno foi orientado a escutar os sons e identificar o nome do animal correspondente. Quando não conseguia nomeá-lo, o aluno reproduzia a onomatopeia ou emitia sons semelhantes aos ouvidos, evidenciando que, mesmo diante de limitações no acesso ao léxico oral, ele era capaz de discriminar auditivamente os estímulos e associá-los a uma referência. Tal comportamento demonstra que o aluno mobiliza habilidades de percepção fonológica, mesmo que ainda em desenvolvimento, e que essas podem ser potencializadas por meio de atividades lúdicas e significativas.

Figura 12 - ATIVIDADE REALIZADA NO DIA 23 DE SETEMBRO

OUÇA A HISTÓRIA "A BICHARADA DA FAZENDA" CONTADA PELA PROFESSORA.



AGORA OUÇA COM BASTANTE ATENÇÃO OS SONS E DIGA DE QUAL ANIMAL É. VÍDEO DISPONÍVEL NO QR CODE ABAIXO.

VÍDEOS DE ANIMAIS PARA A FAMÍLIA - SONS DE VACA, GATO, ELEFANTE, GIRAFA, PATO.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Essa experiência revela a importância de propostas que levem em consideração a singularidade do aluno, bem como sua forma de interagir com o mundo, como defendem Soares (2020) e Moraes (2012). Para Soares (2020), a aprendizagem da língua escrita se dá em um contexto sociocultural que precisa ser significativo para a criança; já Moraes (2012) enfatiza que o trabalho com a consciência fonológica deve estar atrelado a práticas com intencionalidade pedagógica e respeito ao estágio de desenvolvimento do aluno. Assim, ao explorar a escuta e a nomeação de sons de animais de forma mediada, contextualizada e lúdica, foi possível observar avanços na capacidade do aluno em discriminar e reconhecer unidades sonoras da fala, um passo fundamental para a apropriação do sistema alfabético de escrita.

No dia 25 de setembro, foi desenvolvida uma atividade de interpretação textual, na qual o aluno deveria ouvir com atenção um trecho do livro "A bicharada da fazenda" referente à vaca. Em seguida, a professora fazia perguntas sobre o trecho, e o aluno precisava indicar a resposta correta entre as imagens apresentadas, que vinham acompanhadas do nome correspondente (figura 13). Essa associação

imagem-palavra teve como objetivo apoiar a compreensão e permitir que o aluno se apoiasse em pistas visuais e linguísticas para realizar a tarefa. O aluno respondeu adequadamente às perguntas, demonstrando compreensão do trecho do texto.

Na atividade seguinte, o foco foi o desenvolvimento da consciência de palavra, uma das dimensões da consciência fonológica, conforme apontado por Soares (2020). A primeira frase do livro foi apresentada com cada palavra destacada em uma cor diferente, com o objetivo de facilitar a percepção da separação entre as unidades linguísticas. As palavras da frase foram recortadas previamente e distribuídas sobre a mesa. A mediação consistia em indicar com o dedo, palavra por palavra, no modelo da frase escrita, e solicitar ao aluno que encontrasse, entre os recortes, a palavra correspondente, colando-a na ordem correta. O aluno realizou a tarefa de forma progressiva e com bom desempenho, o que evidencia avanços na segmentação da fala em unidades significativas. Além disso, para manter o desenvolvimento da coordenação motora fina e estimular a criatividade, o aluno deveria colorir a imagem de uma vaca.

Figura 13 - INTERPRETAÇÃO TEXTUAL E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A BICHARADA DA FAZENDA
OUÇA A LEITURA DA PROFESSORA COM ATENÇÃO!

VACA

A VACA VIVE NO CELEIRO.
 ELA COME GRAMA O DIA INTEIRO.
 A VACA TEM UMA NOBRE FUNÇÃO:
 PRODUZIR LEITE COM TOTAL DEDICAÇÃO.
 BEZIRO É COMO SE CHAMA
 O FILHOTE QUE ELA TANTO AMA.

O TEXTO ESTÁ FALANDO SOBRE O QUE? FAÇA UM X NA IMAGEM CORRESPONDENTE.

VACA CAVALO

2) O QUE A VACA COME? FAÇA UM X NA IMAGEM CORRESPONDENTE.

GRAMA FEIJÃO

3) O QUE A VACA PRODUZ? FAÇA UM X NA IMAGEM CORRESPONDENTE.

OVO LEITE

4) VEJA A PRIMEIRA FRASE DO LIVRO.
A VACA VIVE NO CELEIRO.
 • COLE AS PALAVRAS NA MESMA SEQUÊNCIA.

A VACA VIVE NO CELEIRO

5) CAPRICHE NO COLORIDO.

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Por fim, na última atividade da semana, (figura 14) foi feita a leitura de mais um trecho do livro e solicitou-se ao aluno que identificasse os sons iniciais das palavras “vaca”, “leite” e “bezerro”. O aluno reconheceu prontamente os sons iniciais das palavras “vaca” e “bezerro”, demonstrando sensibilidade fonêmica. Para a palavra 'leite', foi necessário um trabalho de mediação mais direta, com a intervenção da professora de apoio que apresentou a letra L e seu respectivo som fonético, possibilitando assim a associação sonora.

A partir dessa mediação, o aluno conseguiu concluir a atividade. Esse episódio ilustra o que Vygotsky (2007) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual o aluno, com o apoio de um mediador mais experiente, é capaz de realizar tarefas que ainda não executaria de forma autônoma.

Figura 14 - SOM INICIAL DE PALAVRAS

VAMOS RELER O TRECHO ABAIXO DO LIVRO "A BICHARADA DA FAZENDA".
A VACA VIVE NO CELEIRO.
ELA COME GRAMA O DIA INTEIRO.
A VACA TEM UMA NOBRE FUNÇÃO:
PRODUZIR LEITE COM TOTAL DEDICAÇÃO.
BEZERRO É COMO SE CHAMA
O FILHOTE QUE ELA TANTO AMA.
IDENTIFIQUE O SOM INICIAL DAS PALAVRAS ABAIXO:

V A C A

L E I T E

B E Z E R R O

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Essas experiências demonstram como o trabalho com a consciência fonológica, especialmente com foco na escuta, na segmentação de frases e na identificação de sons iniciais, pode ser produtivo quando realizado de maneira intencional e acessível. Conforme Magda Soares (2020), a consciência fonológica é uma habilidade essencial no processo de alfabetização e pode ser desenvolvida a partir de práticas que integrem oralidade e linguagem escrita de forma significativa.

Moraes (2012) reforça que a alfabetização precisa ser compreendida como um processo discursivo e não apenas como decodificação, e que, portanto, exige práticas que articulem escuta, fala, leitura e escrita, respeitando o ritmo e os modos de aprender de cada criança.

Ao final desta semana, já foi possível observar alguns avanços iniciais, como uma maior atenção de Benício aos sons iniciais das palavras, especialmente aquelas relacionadas a temas de seu interesse, como animais. Esse progresso, ainda que modesto, é significativo considerando seu ponto de partida e suas múltiplas condições, e alinha-se ao que Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem sobre os primeiros passos na compreensão do princípio alfabético. Segundo as autoras, a criança constrói ativamente suas hipóteses sobre a escrita, passando de uma visão não fonológica, em que ainda não há relação entre fala e escrita, para formas cada vez mais próximas do sistema alfabético. A atenção aos sons iniciais das palavras, como demonstrado por Benício, indica o início dessa transição, caracterizada pela tentativa de representar graficamente segmentos da fala. Trata-se de um momento importante no processo de alfabetização, no qual a criança começa a compreender que a escrita representa a fala por meio de unidades sonoras organizadas.

2ª Semana (30 de setembro a 4 de outubro) - Explorando a escrita espontânea e a discriminação auditiva

Na segunda semana de intervenção, foi proposta uma atividade de escrita inventada com apoio de recurso visual, com o objetivo de identificar em qual nível de escrita o aluno se encontrava (figura 15). Para isso, foram apresentadas figuras de animais da fazenda, e a professora realizou o ditado oral das palavras correspondentes, enquanto o aluno produzia sua escrita. O apoio visual foi fundamental para que o foco do aluno se mantivesse na tarefa de escrita, sem a necessidade de mobilizar esforços para reconhecer o animal nomeado oralmente.

Figura 15 - ESCRITA INVENTADA 2



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A atividade revelou indícios importantes sobre as hipóteses que Benício vinha construindo em relação ao sistema de escrita. Para a palavra "pato", o aluno escreveu "PA"; para "vaca", escreveu "RT"; para "boi", produziu apenas a letra "R"; e para "cavalo", escreveu "AAAA". As produções evidenciam um momento de transição entre a hipótese silábica sem valor sonoro para a hipótese silábica com valor sonoro, permitindo à professora compreender melhor o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontrava. Como reforça Vygotsky (2007), o conhecimento sobre os níveis de desenvolvimento real e potencial do aluno é essencial para que o professor atue de forma intencional dentro da zona de desenvolvimento proximal, promovendo avanços significativos por meio da mediação pedagógica.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a análise das produções escritas espontâneas das crianças, chamadas neste trabalho de "escrita inventada", revela as hipóteses que elas constroem ao longo do processo de alfabetização, mostrando que aprender a escrever é um processo ativo e construtivo. Para Magda Soares (2020), compreender essas hipóteses é essencial para planejar intervenções pedagógicas adequadas e significativas, que respeitem o nível de desenvolvimento de cada aluno.

Ainda com foco nos animais, aproveitando a zona de interesse de Benício, foi proposta uma atividade com a parlenda “Vaca Malhada” (figura 16). Após ouvir a parlenda, o aluno deveria localizar e circular a palavra em destaque “vaca”, ilustrada por duas vacas, utilizando o apoio visual. A leitura do texto foi realizada pela professora apoio. No primeiro momento, o aluno não conseguiu identificar a palavra no texto, demonstrando a necessidade de uma mediação mais direcionada, respeitando suas especificidades.


Diante disso, a leitura da parlenda foi realizada repetidas vezes pela professora, e o aluno foi orientado a comparar, palavra por palavra, com a palavra “vaca” apresentada isoladamente. Com essa mediação mais sistemática, o aluno conseguiu identificar a palavra. Em seguida, foi solicitado que contasse quantas vezes a palavra “vaca” aparecia na parlenda e, posteriormente, que a identificasse em meio a outras palavras. Nessa última atividade, o aluno já conseguiu realizar a tarefa com autonomia, sem necessidade de intervenção, o que evidencia a importância de se trabalhar uma mesma habilidade por meio de diferentes estratégias e repetições, respeitando o tempo e a forma de aprendizagem de cada sujeito.

Figura 16 - PARLENDAS “VACA MALHADA”

1) LEIA A PARLENDAS ABAIXO E CIRCULE A PALAVRA EM DESTAQUE.

VACA MALHADA
 A VACA MALHADA
 FOI MOLHADA
 POR OUTRA VACA
 MOLHADA E MALHADA.

VACA



2) QUANTAS VEZES A PALAVRA VACA APARECEU?

3 VEZES.

3) PINTA A PLACA QUE APRESENTA O NOME DO ANIMAL QUE APARECE NO TEXTO.

CAVALO BOI **VACA** PATO

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Essa proposta contribuiu para o desenvolvimento da consciência lexical, etapa da consciência fonológica relacionada à percepção das palavras como unidades dentro da fala e da escrita. De acordo com Soares (2020), a consciência fonológica é um dos pilares do processo de alfabetização e pode ser favorecida por meio de práticas significativas, contextualizadas e sensíveis às particularidades dos aprendizes. Nessa mesma direção, Moraes (2019) destaca que o trabalho com o nome próprio e outras palavras de interesse do aluno pode ser um potente ponto de partida para desenvolver habilidades de segmentação, comparação e identificação de regularidades no sistema de escrita.

3ª Semana (7 a 11 de outubro) - Relações entre imagem, palavra e sons

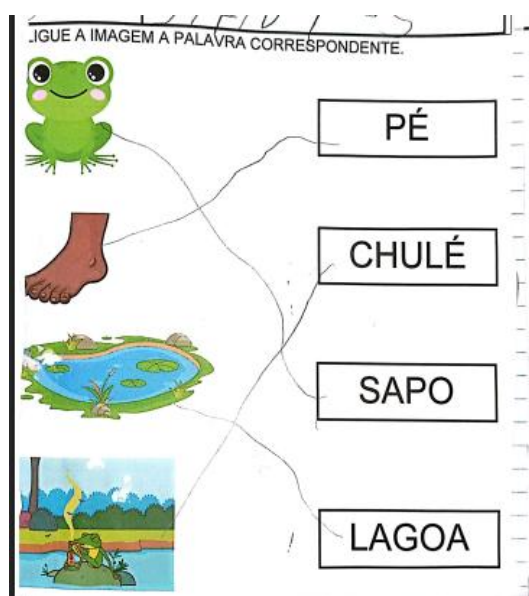
A terceira semana de intervenção teve como foco o fortalecimento da consciência de palavra por meio de atividades que envolviam a relação entre imagem e palavra escrita, contagem de letras, segmentação e identificação de sons da fala, além do trabalho com rimas. Conforme a figura 17, a proposta foi construída a partir da cantiga popular “O sapo não lava o pé”. Inicialmente, foi sugerido que Benício e seus colegas se sentassem em roda e, a cada palavra dita na canção, deveriam bater nas mãos do colega ao lado. Observou-se que não apenas Benício, mas outros alunos da turma também necessitavam de mais intervenções para realizarem a segmentação da fala em palavras. Nesse sentido, a atividade, além de cumprir seu papel pedagógico com o aluno-alvo, foi significativa para a aprendizagem de todo o grupo, promovendo um ambiente de inclusão e colaboração, como propõem Mantoan (2003), ao defenderem práticas escolares que favoreçam a diversidade e o aprendizado coletivo.

Figura 17 - O SAPO NÃO LAVA O PÉ



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Em uma segunda atividade (figura 18), foi solicitado que Benício relacionasse imagens a algumas palavras correspondentes da cantiga. Benício conseguiu associar corretamente as imagens às palavras “sapo” e “pé”, mas apresentou elementos a serem trabalhados com as imagens correspondentes a “lagoa” e “chulé”. Após mediações específicas, como a ênfase na identificação do som inicial da palavra “lagoa”, o aluno conseguiu estabelecer a relação correta. Já na palavra “chulé”, a associação ocorreu mais por exclusão do que por reconhecimento efetivo da palavra, o que revela a importância de oferecer oportunidades para que a criança entre em contato com estruturas linguísticas mais complexas, como os dígrafos. Nesse caso, a presença do dígrafo “ch” visou proporcionar uma experiência inicial de reconhecimento sonoro, além de permitir a formulação de hipóteses a partir de sons vocálicos presentes na palavra, como o “u” de “chulé”, não encontrado nas outras palavras apresentadas.

Figura 18 - RELAÇÃO IMAGEM - PALAVRA

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na sequência, foi proposta uma atividade em que o aluno deveria identificar a letra inicial e final das palavras “sapo”, “pé”, “lagoa” e “chulé” (Figura 19), bem como contar a quantidade de letras de cada uma. Esse tipo de proposta é essencial para o desenvolvimento da consciência de palavra e da consciência fonológica em geral, pois auxilia o aluno a compreender a estrutura da escrita alfabética e a relação entre sons e letras. Além disso, contribui para a desvinculação da escrita em relação ao significado, favorecendo sua associação ao significante (Soares, 2020). Por fim, Benício e seus colegas foram convidadas a enfatizar as palavras que rimavam durante a cantiga, pronunciando-as em voz mais alta. Tal exercício contribui não apenas para o reconhecimento das rimas, mas também para a percepção de que a escrita representa a linguagem oral, aspecto fundamental no processo de alfabetização (Soares, 2020).

Figura 19 - QUANTIDADE DE LETRA, SOM INICIAL E FINAL

ANALISE AS PALAVRAS.

	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	TOTAL DE LETRAS
SAPO 	S	O	4
PÉ 	P	E	3
CHULÉ 	C	E	5
LAGOÁ 	L	A	5

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Dessa forma, as atividades desenvolvidas nessa etapa da intervenção favoreceram o avanço de Benício na compreensão de que a escrita não é composta por letras aleatórias, mas sim por representações organizadas da fala. Para crianças com deficiência intelectual, esse reconhecimento da função simbólica da escrita pode representar um desafio maior, sendo indispensável o uso de materiais concretos, visuais e contextualizados, como forma de mediação pedagógica sensível às suas especificidades. Um avanço importante observado nesta semana foi a maior atenção de Benício aos sons iniciais das palavras, especialmente quando associados a imagens de seu interesse. O desenvolvimento de habilidades envolvendo a consciência fonológica é um passo fundamental para a compreensão do princípio alfabético, como destaca Morais (2012).

4ª Semana (14 a 18 de outubro) - Recesso escolar

5ª Semana (21 a 25 de outubro) - Rimas e estrutura sonora das palavras

A quarta semana do plano de intervenção coincidiu com o recesso escolar ocorrido em meados de outubro. Após esse intervalo, as atividades da quinta semana concentraram-se no desenvolvimento de habilidades relacionadas à associação entre som e letra com apoio de rimas, na percepção da estrutura sonora das palavras e na discriminação visual com apoio imagético, por meio da música “Formiguinha”. Tais habilidades são fundamentais para o avanço na consciência fonológica, especialmente a consciência silábica e fonêmica (Morais, 2012).

A primeira atividade (figura 20) consistiu em apresentar a canção “Formiguinha” na tela interativa para que os alunos pudessem ouvir e acompanhar. Em seguida, foi realizada a mesma canção ao som do violão, momento em que a professora apoio cantava os dois primeiros versos de cada estrofe e Benício, por apresentar apraxia de fala, deveria apontar a parte do corpo que completaria a rima. Esse recurso foi utilizado como forma alternativa de participação e de avaliação da compreensão da atividade, permitindo ao aluno interagir de maneira compatível com suas condições comunicativas. Seus colegas, por sua vez, respondiam cantando a canção, contribuindo com pistas para que Benício realizasse as associações esperadas.

Figura 20 - CANÇÃO FORMIGUINHA



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na atividade seguinte (figura 21), foi solicitado que o aluno identificasse, entre diferentes representações visuais, qual imagem correspondia ao inseto citado na canção. Benício demonstrou boa compreensão do texto musical ao acertar a resposta. Em uma nova etapa, foram apresentados dois versos da canção, “fui ao mercado comprar café, e a formiguinha subiu no meu...”, e o aluno deveria selecionar, entre as

opções visuais, a palavra que completava a rima. Benício indicou corretamente a opção “pé”, o que demonstra sua capacidade de perceber a estrutura sonora e realizar inferências com base na rima. Posteriormente, foi proposta uma atividade de consciência de palavra. Para isso, foi solicitado que Benício pintasse uma bolinha para cada palavra do verso “mas a formiguinha não parava de subir”. A proposta visava estimular a segmentação do texto em unidades menores: as palavras, promovendo uma reflexão sobre o conceito de palavra e o funcionamento da linguagem escrita.

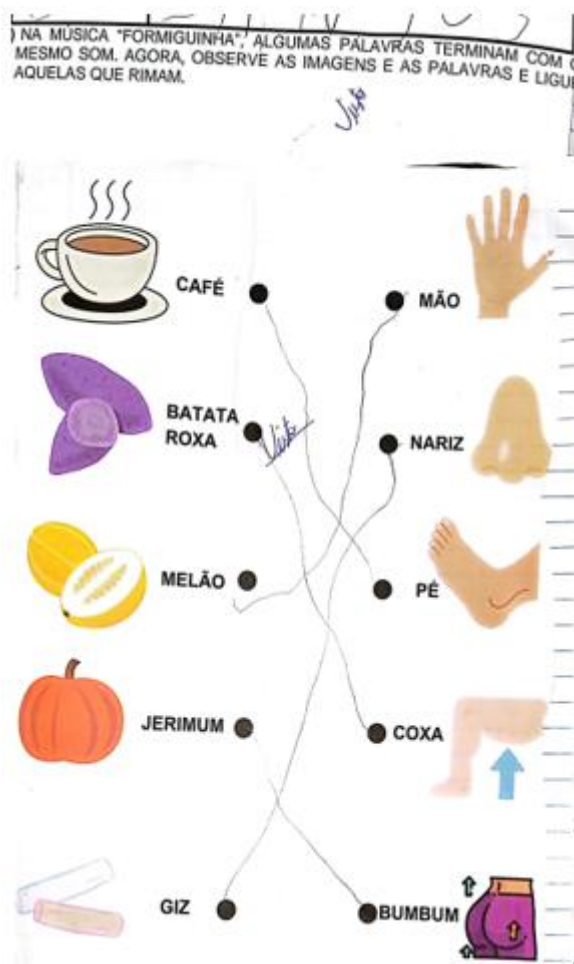
Figura 21 - COMPREENSÃO TEXTUAL, RIMA E CONCIÊNCIA DE PALAVRA



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na última intervenção da semana, retomamos o trabalho com rimas, adaptando a atividade para que Benício pudesse participar por meio da seleção ou apontamento de imagens que rimavam entre si, respeitando suas especificidades comunicativas (figura 22). O uso de cantigas e parlendas mostrou-se um recurso potente, despertando o interesse do aluno e facilitando sua atenção à estrutura sonora das palavras. Como destaca Soares (2020), as rimas são estratégias valiosas no processo de alfabetização, pois promovem o reconhecimento de padrões sonoros e sensibilizam a criança para os sons da língua.

Figura 22 - RIMA COM APOIO IMAGÉTICO



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Observou-se nesta semana que Benício conseguiu estabelecer a relação das rimas presentes nas canções trabalhadas, demonstrando compreensão das semelhanças sonoras entre as palavras. Esse avanço evidencia um importante passo no desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que, como destaca Soares (2020), as rimas são um recurso valioso para sensibilizar a criança para os sons da língua, promovendo a escuta atenta e a percepção de regularidades sonoras que sustentam o sistema de escrita. É importante ressaltar que as atividades foram cuidadosamente adaptadas para atender às necessidades específicas de Benício, especialmente considerando sua apraxia de fala. As adaptações buscaram reduzir barreiras à participação e à aprendizagem, permitindo que o aluno expressasse sua compreensão por meio de gestos, apontamentos e escolhas visuais. Essa abordagem pedagógica centrada na singularidade do estudante evidencia a importância de

práticas inclusivas e responsivas às particularidades dos alunos com deficiência, como também defendem Mantoan e Prieto (2023).

6ª Semana (28 de outubro a 1 de novembro) - Segmentação e localização de palavras

Na sexta semana, observou-se que o aluno apresentou menor engajamento nas atividades propostas, demonstrando resistência em participar e recusando-se, em alguns momentos, a realizá-las (figura 23). Esse padrão de resposta pode refletir características cognitivas associadas à deficiência intelectual, como a tendência a padrões mais sistemáticos de pensamento, que frequentemente se expressam através de: (1) maior necessidade de estruturação nas atividades, (2) preferência por rotinas estabelecidas, e (3) maior demanda de mediação para tarefas que requerem adaptação a novos esquemas mentais (Varela; José, 2023). Tais aspectos, descritos na literatura especializada, demandam estratégias pedagógicas que gradativamente ampliem os repertórios de flexibilidade cognitiva. Diante disso, foi considerada sua postura e optou-se por reduzir o número de atividades previstas na intervenção, lembrando que ele também participa de outras propostas pedagógicas que demandam energia e atenção.

Figura 23 - RESISTÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Inicialmente, tentou-se introduzir uma atividade com a música "A Dona Aranha", mas o aluno demonstrou pouco interesse e não fez a atividade da maneira

solicitada (figura 24). No dia seguinte, ao propor a mesma atividade (figura 25), o aluno se mostrou mais receptivo e envolvido, o que pode indicar que ele necessita de mais tempo de exposição a determinadas propostas para se sentir seguro e confortável para participar. Ainda assim, foi possível observar avanços: na atividade de segmentação de palavras, ele conseguiu realizar a tarefa com mais autonomia, apresentando menor necessidade de mediação. Tal progresso indicou que o aluno já começava a consolidar a consciência de palavra, abrindo caminho para o trabalho com a consciência silábica.

Figura 24 - PRIMEIRA TENTATIVA PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE “A DONA ARANHA”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Figura 25 -SEGUNDA TENTATIVA PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE “A DONA ARANHA”



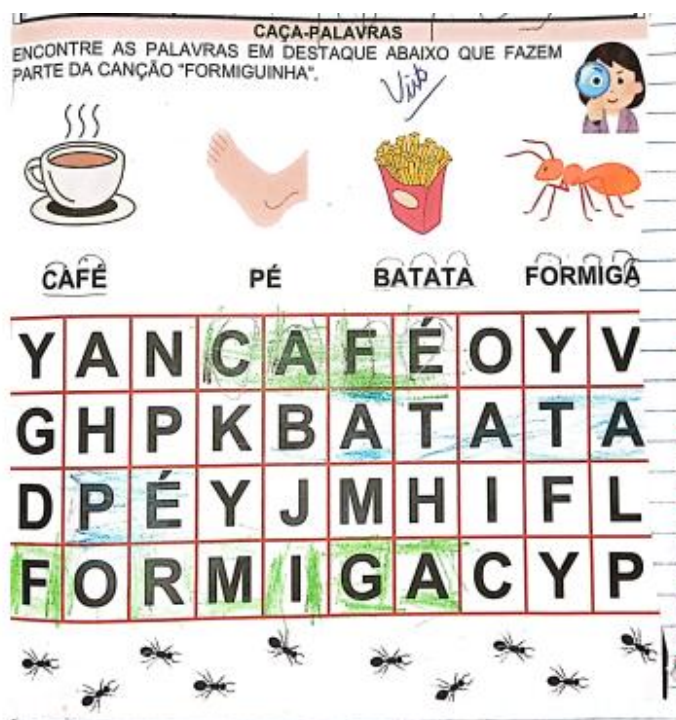
Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Essas observações reforçam a importância de considerar o tempo de aprendizagem de cada aluno, seus interesses e suas necessidades específicas. Também evidenciam o papel fundamental da escuta sensível do professor e da

reflexão constante sobre sua prática. Como destacam Freitas e Franco (2022) e Maria Amélia Franco (2005), a pesquisa-ação é uma abordagem potente para o desenvolvimento profissional docente, pois permite ao professor investigar sua própria prática e reformulá-la de forma ética, responsiva e criativa, à medida que conhece melhor o seu aluno e os caminhos que favorecem sua aprendizagem

Para alinhar a prática ao interesse do aluno, realizamos as demais atividades da semana baseadas na música “Formiguinha”, que despertou grande engajamento. Com o objetivo de motivá-lo e favorecer seu interesse nas atividades, propusemos um caça-palavras no qual ele deveria identificar os vocábulos “café”, “pé”, “batata” e “formiga” (figura 26). O aluno conseguiu realizar a tarefa sem dificuldade, demonstrando avanços significativos na identificação de palavras em meio a um conjunto de letras, o que evidencia progresso no uso de estratégias de leitura. Esse desempenho indica que tanto a rota fonológica quanto a rota lexical estão sendo ativadas em seu processo de alfabetização, conforme destaca Morais (2012), ao afirmar que o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento de palavras visuais são aspectos complementares na apropriação do sistema de escrita.

Figura 26 - CAÇA-PALAVRAS



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na sequência, iniciamos atividades voltadas para a separação silábica, utilizando palavras do texto musical “Fomiguinha”, previamente trabalhadas. Começamos com uma atividade oral, na qual batíamos palmas para cada sílaba. Depois, o aluno contou as sílabas com os dedos e, por fim, pintou figuras de mãos representando cada sílaba da palavra (figura 27). O aluno demonstrou certa facilidade na realização dessas tarefas, o que sugere avanços no desenvolvimento da consciência silábica, etapa importante para a consolidação da aprendizagem da linguagem escrita (Soares, 2020; Morais, 2012).

Figura 27 - SEPARAÇÃO SILÁBICA



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

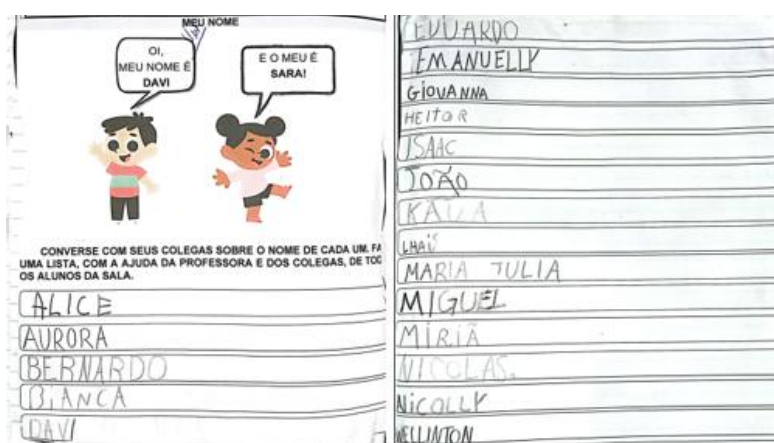
A adaptação da atividade, com o uso de recursos visuais e corporais, contribuiu para atender às necessidades específicas de Benício e promover maior acessibilidade. Como destaca Prieto (2023) os modelos que favorecem a mera inserção do aluno na classe comum sem mudanças substanciais nas práticas pedagógicas representam a integração e não a inclusão, que não transforma a escola nem garante a permanência e aprendizagem de todos.

7ª Semana (4 a 8 de novembro) - Escrita do nome próprio e palavras significativas

Na penúltima semana de intervenção, as atividades focaram no reconhecimento e escrita do nome próprio e de colegas e na identificação de palavras com a mesma letra inicial. Estas atividades são fundamentais para o desenvolvimento da identidade do aluno como escritor e para a consolidação das correspondências grafofonêmicas, como destacam Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2020).

Com o objetivo de manter Benício engajado na intervenção e atento ao processo de escrita, desenvolvemos uma atividade com o gênero textual “lista”. A proposta consistia em pedir que ele passasse de mesa em mesa, seguindo a ordem alfabética da chamada, solicitando que cada colega escrevesse seu nome na lista. Durante a atividade, eu dizia a letra do alfabeto, seguida do som da letra e do nome da criança correspondente, favorecendo a associação entre fonema e grafema (figura 28). A escolha pela ordem alfabética se deu por sua relevância não apenas como conteúdo curricular, mas também como organizadora do sistema de escrita. Frade et al. (2019), a familiaridade com a ordem alfabética favorece a sistematização da leitura e da escrita, pois permite que a criança compreenda a sequência das letras como uma convenção socialmente estabelecida, essencial à organização do conhecimento escrito.

Figura 28 - LISTA DE NOMES



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Além disso, o fato de Benício permanecer atento à escrita dos colegas também foi significativo, pois reforçou a ideia de que a escrita representa os sons da fala, aspecto central para a apropriação do sistema alfabético.


A próxima atividade consistiu na observação de uma lista com os nomes dos colegas, acompanhada de uma foto da turma. O uso da imagem teve como objetivo atrair a atenção de Benício, pois sabemos que atividades personalizadas, que fazem sentido para a realidade da criança, tendem a mobilizar mais interesse e engajamento. Segundo Mantoan (2003), a valorização da experiência concreta do aluno contribui para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e contextualizada.

Em seguida, foi solicitado que Benício localizasse seu próprio nome em meio à lista (figura 29). Ele não demonstrou dificuldade em realizar essa tarefa, evidenciando já ter consolidado o reconhecimento do seu nome próprio. Posteriormente, foi proposto que ele pintasse os nomes dos colegas que começavam com a mesma letra inicial do seu. Novamente, Benício realizou a atividade com facilidade, o que indica o fortalecimento de sua atenção à letra inicial e sua capacidade de discriminação visual entre palavras.

Figura 29 - IDENTIFICAÇÃO DE NOME PRÓPRIO E DE COLEGAS

VEJA A LISTA DE NOMES DOS SEUS COLEGAS DE SALA DE AULA.

ALICE	
AURORA	
BEN.	
BERNARDO	
BIANCA	
DAVI	
EDUARDO	
EMANUELLY	
GIOVANNA	
HEITOR	
ISAAC	
JOÃO MIGUEL	
JOÃO VITOR	
KAUÁ	
KIARA	
LHAÍS	
MARIA JÚLIA	
MIGUEL	
MIRIÃ	
NICOLAS	
NICOLLY	
SOPHIA	
WELLINGTON	



2) ENCONTRE SEU NOME NA LISTA E PINTE-O COM A SUA COR FAVORITA.

3) PINTE DE AMARELO OS NOMES DA LISTA QUE INICIAM COM A MESMA LETRA INICIAL DO SEU NOME.

4) COM A AJUDA DA PROFESSORA ENCONTRE E COPIE ABAIXO O NOME:

A) DO SEU MELHOR AMIGO DA SALA DE AULA.

MIGUEL

B) DA SUA MELHOR AMIGA DA SALA DE AULA.

MARIA JÚLIA

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na etapa seguinte, propôs-se ao aluno que identificasse e copiasse da lista os nomes de seu melhor amigo e de sua melhor amiga. Para apoiá-lo, utilizei uma mediação baseada na consciência fonológica: fui pronunciando o som da letra inicial e, em seguida, o som da vogal que a acompanhava. A partir dessa orientação, Benício conseguiu identificar os sons e relacioná-los às letras, o que evidencia avanços na construção das correspondências grafofonêmicas. É relevante observar que Benício desfruta de significativas interações no ambiente escolar com os colegas que se manifestam de diversas formas: eles frequentemente se aproximam para oferecer apoio durante as atividades, compartilham momentos no refeitório e incluem o estudante em suas brincadeiras durante o intervalo. Essa rede de apoio natural entre os pares não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também evidencia o ambiente acolhedor construído pela comunidade escolar

Essa atividade reforçou tanto a importância do trabalho com o nome próprio como eixo norteador do processo de alfabetização, como a necessidade de mediações individualizadas, conforme defendido por Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2020), para que o aluno avance respeitando seu ritmo e suas singularidades.

Na última atividade da oitava semana, trabalhamos com a música “Gente tem nome e sobrenome”, de Toquinho, estabelecendo conexão com a proposta anterior sobre nomes próprios (figura 30). Inicialmente, o aluno ouviu atentamente a leitura da letra e, em seguida, escutou a canção.

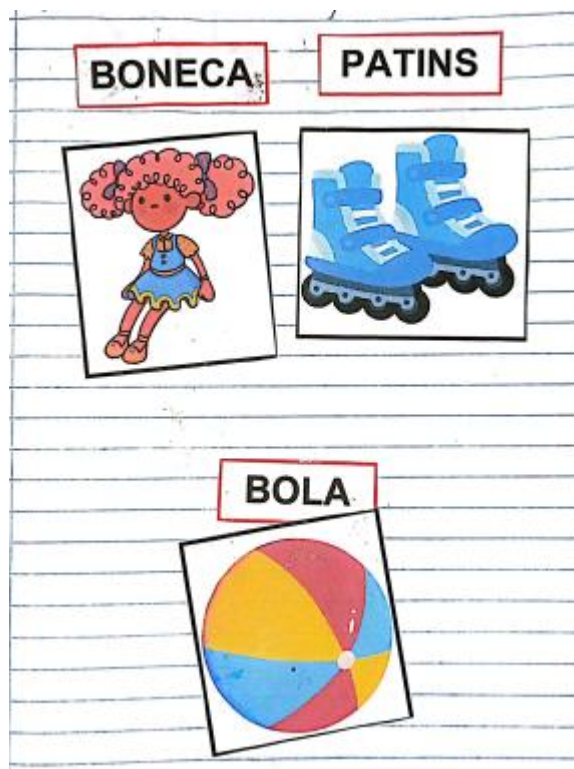
Figura 30 - CANÇÃO: GENTE TEM NOME E SOBRENOME



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Após essa etapa, foi solicitado que relacionasse as imagens de patins, bola e boneca, com suas respectivas palavras. Benício realizou essa tarefa com facilidade, demonstrando avanços na identificação global das palavras associadas a imagens (figura 31).

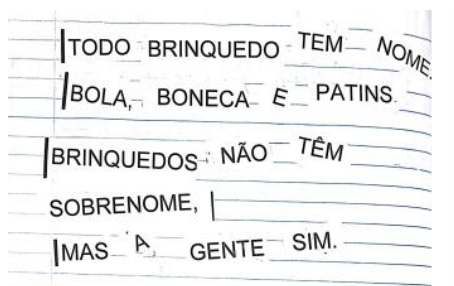
Figura 31 - ASSOCIAÇÃO DE IMAGEM A PALAVRA



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na sequência, propusemos a reorganização de uma estrofe da música, com as palavras embaralhadas sobre a mesa (figura 32). Diferente da tarefa anterior, esta não dispunha de apoio imagético, o que parece ter dificultado o engajamento de Benício. Foi necessária mediação para ajudá-lo a manter o foco, visto que a ausência de pistas visuais pode ter gerado resistência frente à proposta. Esse episódio reforça a importância de considerar o perfil cognitivo do aluno no planejamento das atividades, sobretudo no que diz respeito à necessidade de recursos concretos e visuais que favoreçam a compreensão e a permanência na tarefa.

Figura 32 - REORGANIZAÇÃO DA ESTROFE MUSICAL

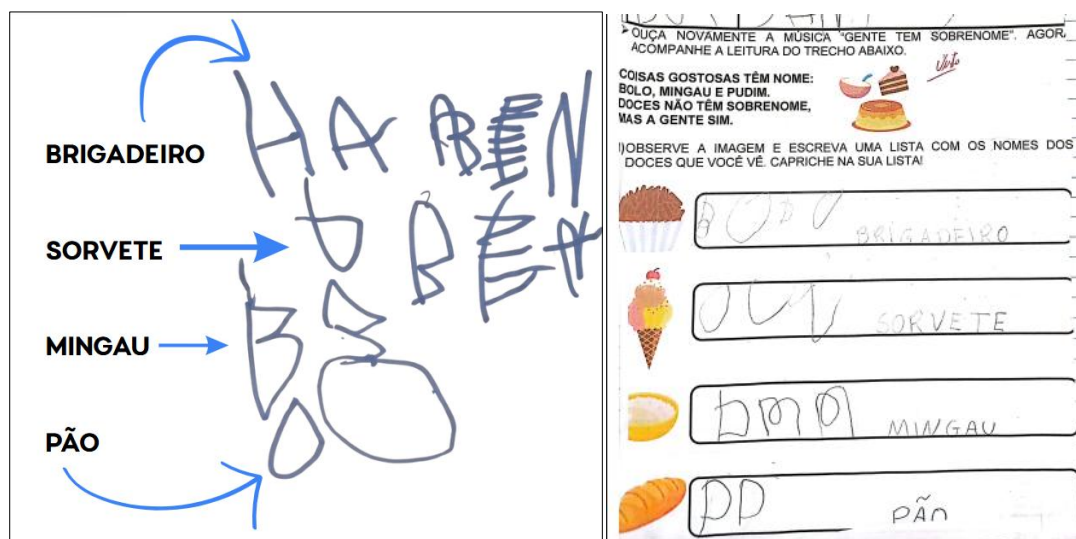


Fonte: Arquivo pessoal (2024).

8ª Semana (12 de novembro) - Avaliação diagnóstica final

A oitava e última semana foi dedicada à avaliação diagnóstica final, com o objetivo de verificar os avanços de Benício em relação à avaliação inicial realizada em julho. A avaliação consistiu na escrita espontânea das mesmas palavras solicitadas anteriormente (brigadeiro, sorvete, mingau e pão), permitindo uma comparação direta e a identificação dos progressos alcançados (figura 33). A proposta foi realizada em sala de aula, ambiente no qual Benício se mostrou mais motivado, especialmente por estar inserido no mesmo contexto de avaliação que seus colegas. A professora regente acompanhou todo o processo, incentivando o aluno de forma similar à que fazia com os demais estudantes, o que contribuiu para um clima de equidade e pertencimento.

Figura 33 - AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS: INICIAL E FINAL



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Para contextualizar a atividade de forma significativa, utilizou-se a música “Gente tem nome e sobrenome”, de Toquinho, especialmente a estrofe que menciona doces, aproximando a proposta a algo que Benício já havia tido contato anteriormente. Além disso, foram realizadas adaptações na atividade avaliativa, como o uso de pauta ampliada e a inserção de imagens que ilustravam as palavras da lista, apresentando para Benício de maneira mais objetiva o que ele deveria escrever. Essas adaptações não apenas respeitam os princípios da educação inclusiva, mas também estão previstas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura aos alunos com deficiência o direito à acessibilidade, à adequação do currículo, às metodologias e aos instrumentos de avaliação, de modo a eliminar barreiras e promover sua plena participação na vida escolar.

A análise das produções de Benício, à luz da psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999), revela avanços importantes. Para a palavra "brigadeiro", escreveu "BODU"; para "sorvete", "OVV"; para "mingau", "DMM"; e para "pão", "PP". Essas escritas indicam que Benício se encontra na hipótese silábica. Nota-se uma tentativa de estabelecer correspondências entre partes da fala e as letras, especialmente nas palavras “BODU” e “OVV”, nas quais se identificam aproximações sonoras com as sílabas das palavras, ainda que de forma instável ou parcial. Conforme Frade et al. (2019), essas produções são indicativas de que a criança começa a perceber que há uma relação entre a fala e a escrita, mesmo que essa compreensão ainda não esteja plenamente consolidada.

Além disso, como destaca Soares (2020), a alfabetização não ocorre de maneira linear e homogênea, mas por meio de avanços que respeitam os ritmos, interesses e modos de aprender de cada criança. Assim, essas produções, embora distantes da escrita convencional, revelam um importante progresso no processo de apropriação do sistema alfabético.

Morais (2012) complementa ao afirmar que a compreensão do princípio alfabético emerge gradualmente, a partir do desenvolvimento da consciência fonológica e da exposição a práticas significativas de leitura e escrita. As intervenções realizadas com Benício parecem ter favorecido esse percurso, ao propor atividades contextualizadas, multissensoriais e alinhadas às suas singularidades.

A escrita “PP” para a palavra "pão" é especialmente significativa, diferente da avaliação inicial, quando representava palavras com desenhos ou traços desconexos,

Benício agora utiliza letras, demonstrando a compreensão de que a escrita é composta por símbolos gráficos que representam os sons da fala. Ainda que a quantidade de letras não corresponda à quantidade de sílabas da palavra, o uso repetido da letra “P” pode indicar a percepção da sonoridade da palavra, demonstrando progresso na construção do princípio alfabético. Como foi a leitura das palavras? Pode ser que ele leu – pa-u = pp (sugiro inserir a forma como a criança leu).

Esses avanços reforçam a importância das adaptações realizadas ao longo do processo de alfabetização. A personalização das estratégias, materiais e formas de avaliação foi essencial para possibilitar a participação efetiva do aluno. Como afirmam Mantoan (2003) e Pietro (2023) o sucesso da inclusão está diretamente relacionado à capacidade da escola de flexibilizar suas práticas e reconhecer as singularidades dos alunos. Essa perspectiva dialoga diretamente com Vygotsky (2007), que destaca o papel central da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e defende que o aprendizado acontece primeiro no plano social (interpsicológico) para depois se internalizar no plano individual (intrapicológico). No caso de Benício, isso significou compreender que seu percurso na alfabetização não poderia ser comparado linearmente ao dos demais colegas, mas sim acompanhado com sensibilidade, escuta e intencionalidade pedagógica.

Assim, a avaliação diagnóstica final não apenas confirmou os avanços de Benício em termos de hipótese de escrita e consciência fonológica, mas também evidenciou o impacto positivo de uma abordagem inclusiva, que valoriza os processos, respeita o tempo de cada criança e promove, com adaptações curriculares, o direito de aprender.

3.1 Síntese dos avanços e desafios no processo de alfabetização

Ao longo das oito semanas de intervenção, foi possível observar avanços significativos no percurso de Benício em diversos aspectos do processo de alfabetização. No desenvolvimento da consciência fonológica, ele demonstrou uma evolução da percepção global das palavras para uma escuta mais atenta às unidades sonoras, especialmente sílabas e alguns fonemas iniciais. Esse percurso está em consonância com o que Soares (2020) descreve sobre o desenvolvimento dessa habilidade, que geralmente progride das unidades maiores para as menores.

No que se refere à hipótese de escrita, Benício apresentou avanço da hipótese pré-silábica para a hipótese silábica (com e sem valor sonoro), evidenciando uma aproximação entre a fala e a escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), esse movimento sinaliza o início da compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita: o período da fonetização.

Também foi possível perceber um aprimoramento no traçado das letras, resultado de um trabalho sistemático com a coordenação motora fina. Embora não seja um pré-requisito para a alfabetização, essa habilidade contribui positivamente para a autonomia e autoconfiança da criança em situações de escrita. O reconhecimento e a nomeação de letras também evoluíram ao longo do período. Essa familiaridade com as letras favorece o avanço na relação entre sons e grafias, aspecto fundamental para a alfabetização.

O processo de aprendizagem de Benício continua em movimento, com a consolidação da hipótese silábica e a ampliação das relações fonema-grafema como próximos passos. A continuidade do trabalho pedagógico, respeitando seu ritmo e suas formas de aprender, é essencial para o aprofundamento dessas conquistas. Nesse sentido, os avanços observados ao longo da intervenção evidenciam a importância de estratégias pedagógicas que valorizam a escuta, a mediação cuidadosa e os múltiplos caminhos possíveis para a alfabetização. Mais do que resultados pontuais, o percurso de Benício reafirma que, com práticas inclusivas, intencionais e sensíveis, é possível construir aprendizagens significativas.

3.2 Intervenção pedagógica e suas implicações

A análise dos resultados permite algumas considerações importantes sobre o processo de alfabetização de crianças com múltiplas deficiências e sobre as práticas pedagógicas que podem favorecer esse processo. Destaca-se a importância de uma abordagem personalizada, que considere as singularidades do educando e a interação de suas múltiplas condições. Como afirma Mantoan (2003), o desafio da inclusão não está na criança, mas nas estratégias pedagógicas que desconsideram as singularidades dos alunos.

A utilização da psicogênese da língua escrita como referencial teórico para compreender as hipóteses construídas por Benício e planejar intervenções

adequadas ao seu nível de desenvolvimento mostrou-se uma escolha acertada. Compreender essas hipóteses permitiu planejar intervenções que estimulassem a criança a avançar em suas concepções, respeitando seu ritmo e suas formas de aprender.

A abordagem multissensorial, que integrou estímulos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos, mostrou-se especialmente eficaz para Benício, que apresentava limitações em diferentes canais sensoriais. Essa abordagem permitiu explorar diferentes vias para a aprendizagem, compensando possíveis limitações em canais específicos.

O trabalho sistemático com a consciência fonológica, adaptado às possibilidades e necessidades específicas de Benício, foi fundamental para seu avanço na compreensão do princípio alfabético. Como enfatizam Soares (2020) e Morais (2012), o desenvolvimento da consciência fonológica é crucial para a alfabetização, pois permite à criança compreender que a escrita representa os sons da fala.

A pesquisa-ação, como metodologia que integra investigação e intervenção, mostrou-se especialmente adequada para este trabalho. Como destacam Freitas e Franco (2022) e Franco (2005), a pesquisa-ação permite que os professores assumam o papel de pesquisadores de suas práticas, transformando a realidade a partir da escuta, da reflexão e da experimentação cotidiana. Essa perspectiva foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo, permitindo ajustes contínuos nas estratégias pedagógicas em resposta às necessidades emergentes durante o processo.

Franco (2005) ressalta que a pesquisa-ação é uma pesquisa eminentemente pedagógica, que cientificiza a prática educativa e promove a emancipação de todos os sujeitos envolvidos. Ao adotar esta abordagem, o presente estudo buscou não apenas investigar, mas também transformar a realidade educacional do aluno participante, promovendo sua emancipação enquanto sujeito leitor e escritor.

Freitas e Franco (2022) e Freitas (2022), destacam a importância da pesquisa-ação como estratégia de resistência e reinvenção do fazer docente, especialmente em contextos complexos como o da educação inclusiva. Esta pesquisa reafirma essa perspectiva, demonstrando como a reflexão sistemática sobre a prática pode contribuir para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e significativas.

Os resultados obtidos neste estudo, embora específicos para o caso de Benício, oferecem insights valiosos para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização de crianças com múltiplas deficiências. Eles reforçam a importância de uma abordagem que valorize as potencialidades do educando, que respeite seu ritmo e suas formas de aprender, e que ofereça as mediações necessárias para que ele avance em seu processo de apropriação da escrita.

Como afirma Soares (2020), toda criança pode aprender a ler e a escrever, desde que sejam oferecidas as condições adequadas para isso. No caso de crianças com múltiplas deficiências, essas condições incluem adaptações nas estratégias, nos materiais e nas formas de avaliação, sempre com o objetivo de remover barreiras e potencializar as oportunidades de aprendizagem.

Os avanços observados no caso de Benício representam conquistas significativas, dadas suas condições específicas que compõem o contexto da pesquisa, tendo em vista a escassez de produções acadêmicas que exemplifiquem práticas de alfabetização para crianças com múltiplas deficiências. Contudo, a pesquisa demonstrou que, fundamentada em referenciais teóricos como Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012; 2019), Soares (2003; 2020) e Vygotsky (2007), e utilizando a abordagem da pesquisa-ação (Franco, 2005), foi possível promover o desenvolvimento. Tal sucesso reforça a perspectiva de Mantoan (2003), que enfatiza a importância de um olhar atento às demandas individuais do educando e a adaptação das práticas escolares para garantir a inclusão, superando as barreiras impostas pelas condições e pelo ambiente.

Mais do que registrar um progresso na apropriação do sistema de escrita, este estudo evidencia a importância das intervenções pedagógicas personalizadas às necessidades da criança, focadas no processo de aprendizagem e não apenas no produto final. Além disso, destaca o papel fundamental do professor como mediador desse processo, que, ao conhecer seu aluno e os processos que constituem sua aprendizagem, pode planejar intervenções significativas e promotoras de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar os efeitos de intervenções educacionais personalizadas no processo de alfabetização de uma criança com síndrome de Down, deficiência intelectual, apraxia da fala e diminuição da acuidade visual e auditiva. Ao longo desta pesquisa, buscou-se responder à seguinte questão: quais intervenções educacionais personalizadas, fundamentadas em uma perspectiva pedagógica e inclusiva, podem favorecer o processo de apropriação da escrita desta criança, considerando suas múltiplas especificidades?

O percurso investigativo iniciou-se atrelado ao meu interesse pela Educação Especial e Inclusiva, consolidado através de experiências em projetos de extensão, iniciação científica, estágios e atuação docente. Essa trajetória fundamentou a escolha do tema e a abordagem adotada neste trabalho, que buscou integrar teoria e prática na construção de intervenções pedagógicas significativas.

A fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo permitiu compreender os fundamentos teóricos e práticos da alfabetização, com ênfase nos conceitos de consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética. Autores como Soares (2020) e Morais (2012, 2019) foram fundamentais para a compreensão da complexidade do processo de alfabetização e letramento, destacando a importância de considerar suas múltiplas facetas e a necessidade de metodologias diversificadas.

Ainda no primeiro capítulo, discutiu-se as implicações das múltiplas deficiências no processo de alfabetização, adotando uma abordagem pedagógica que valoriza as potencialidades do educando e busca compreender como a interação entre diferentes condições, síndrome de Down, deficiência intelectual, apraxia da fala e perdas sensoriais, influencia a aprendizagem. Essa discussão foi fundamental para superar visões reducionistas e clínicas, que muitas vezes limitam o olhar para o sujeito e suas possibilidades de desenvolvimento.

A metodologia adotada, descrita no segundo capítulo, fundamentou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, com delineamento de estudo de caso único e caráter exploratório-interventivo. A escolha pela pesquisa-ação mostrou-se particularmente adequada, pois permitiu integrar investigação e intervenção,

valorizando a voz do sujeito e organizando-se a partir das situações relevantes que emergiram do processo, como destaca Franco (2005).

O plano de ação desenvolvido estruturou-se em quatro fases principais: avaliação diagnóstica inicial, atividades preparatórias, intervenção pedagógica e avaliação diagnóstica final. Essa organização permitiu um acompanhamento sistemático do processo de apropriação da escrita pelo aluno, identificando seus avanços e desafios ao longo do percurso.

A análise e discussão dos resultados, apresentadas no terceiro capítulo, evidenciaram avanços significativos no processo de alfabetização do aluno participante. A evolução da hipótese pré-silábica para à hipótese silábica, o aprimoramento no traçado das letras, o desenvolvimento da consciência fonológica e o aumento no engajamento e motivação nas atividades de leitura e escrita foram conquistas importantes, considerando o ponto de partida e as múltiplas condições apresentadas pelo aluno.

Os resultados obtidos corroboram o que Soares (2020) afirma sobre a possibilidade de toda criança aprender a ler e a escrever, desde que sejam oferecidas as condições adequadas para isso. No caso de crianças com múltiplas deficiências, essas condições incluem adaptações nas estratégias, nos materiais e nas formas de avaliação, sempre com o objetivo de remover barreiras e potencializar as oportunidades de aprendizagem.

A intervenção pedagógica realizada fundamentou-se em princípios importantes para a educação inclusiva, como a valorização da singularidade do educando, a compreensão de suas hipóteses sobre a escrita, a adoção de abordagens multissensoriais e o trabalho sistemático com a consciência fonológica.

A pesquisa-ação, como metodologia que integra investigação e intervenção, mostrou-se fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Essa abordagem permite que os professores assumam o papel de pesquisadores de suas práticas, transformando a realidade a partir da escuta, da reflexão e da experimentação cotidiana.

Os desafios pedagógicos identificados ao longo do processo, incluindo os padrões diferenciados de processamento na memória operacional, as particularidades no desenvolvimento da consciência fonológica associadas à apraxia de fala e as condições sensoriais específicas, destacam a necessidade de uma

abordagem educacional personalizada. Esta perspectiva exige flexibilidade metodológica para reconhecer as singularidades de cada aprendiz, desenvolver estratégias multimodais que contemplem diferentes vias de acesso ao conhecimento, e a criação de percursos alternativos para a construção das habilidades linguísticas.

Apesar dos avanços observados, é importante reconhecer que a consolidação da hipótese silábica e a posterior evolução para as hipóteses silábico-alfabética e alfabética demandam continuidade no trabalho pedagógico com mediações específicas, conforme a necessidade do educando. No entanto, os resultados obtidos demonstram que, com intervenções adequadas e personalizadas, é possível promover o desenvolvimento da leitura e da escrita em contexto inclusivo.

Este estudo contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização de crianças com múltiplas deficiências, reforçando a importância de uma abordagem que valorize as potencialidades do educando, respeite seu ritmo e suas formas de aprender, e ofereça as mediações necessárias para que ele avance em seu processo de apropriação da escrita.

Mais do que registrar um progresso na apropriação do sistema de escrita, este trabalho evidencia a importância das intervenções pedagógicas personalizadas às necessidades da criança, focadas no processo de aprendizagem e não apenas no produto final. Além disso, destaca o papel fundamental do professor como mediador desse processo, que, ao conhecer profundamente seu aluno e os processos que constituem sua aprendizagem, pode planejar intervenções significativas e promotoras de desenvolvimento.

Por fim, espero que este estudo possa inspirar outros educadores a adotarem uma postura investigativa e reflexiva em sua prática docente, especialmente no trabalho com crianças com deficiência. A pesquisa-ação, como metodologia que integra teoria e prática, oferece um caminho promissor para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa para todos os estudantes, independentemente de suas características e condições.

Como afirma Mantoan (2003), o desafio da inclusão não está na criança, mas nas práticas escolares que ainda insistem em homogeneizar a aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho reafirma a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, que busque remover barreiras à aprendizagem e que ofereça

a todos os estudantes oportunidades significativas de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager et al. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 215 p.

BARBOSA, Valéria. A faceta linguística da alfabetização: escrita inventada e apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos. *Revista Brasileira De Alfabetização*, Belo Horizonte, n. 20, p. 1–12, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023771>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; RESENDE, Valéria Barbosa de. Compreendendo o processo de apropriação da escrita pela criança. In: _____. *Apropriação da escrita na alfabetização*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG (FaE–UFMG), 2019. p. 67–95. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Cole%C3%A7%C3%A3o%20Letra%20A%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/e-book%20-%20Apropria%C3%A7%C3%A3o%20da%20escrita%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

FRANCO, Marco Antonio Melo, CARVALHO, Alysson Massote, GUERRA, Leonor Bezerra. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.463-478, Set. Dez., 2010. Disponível em: Acesso em: 28 jun. 2025.

FREITAS, Rafaela Flávia de. Práticas pedagógicas e formação docente: um estudo sobre a percepção de professoras que atuam no AEE nos municípios da Região dos Inconfidentes em Minas Gerais. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

FREITAS, Rafaela Flávia de; FRANCO, Marco Antônio Melo. Práticas pedagógicas na educação especial, formação docente e pesquisa-ação: o que dizem as pesquisas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1714–1735, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.15971. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15971>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

Mantoan, Maria Teresa Eglér, *Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha* In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 8. ed. São Paulo: Summus, 2023. recurso digital; 2 MB.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas*. In: _____. *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-41.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Ensinando a turma toda, as diferenças nas escolas*. In: _____. *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 59 - 67.

MORAES, Arthur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAES, Arthur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 8. ed. São Paulo: Summus, 2023. recurso digital; 2 MB.

ROCHA, Gladys. Avaliação diagnóstica. In: SOARES, Magda (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016. p. 180–181.

SILVA, Thais Cristófaros Alves da. Consciência fonológica. In: SOARES, Magda (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016. p. 180–181.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003. (Parte 1: Concepções: As muitas facetas da alfabetização; Letramento e alfabetização: as muitas facetas. p. 13–50).

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

VARELA, Katiane Silva; REIS, Gesilane de Oliveira Maciel. Recebi um DI. E aí? Guia didático para orientar professores na adaptação de atividades inclusivas para estudantes com Deficiência Intelectual. [S.l.]: Instituto Federal do Espírito Santo, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740443?mode=full>. Acesso em: 03 de ago. 2025.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael et al. (org.). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015