

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica  
Área de Concentração: Educação Inclusiva

**A ACESSIBILIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

Ana Carolina Mafra Sanches

Belo Horizonte, 2019

Ana Carolina Mafra Sanches

## **A ACESSIBILIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, como requisito parcial para a obtenção de especialista em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Terezinha Cristina da Costa Rocha

Belo Horizonte, 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO NONAGÉSIMO TRABALHO FINAL DO CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,  
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**A acessibilidade nos processos de ensino-aprendizado da leitura e da escrita**”, do(a) aluno(a) **Ana Carolina Mafra Sanches**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Terezinha Cristina da Costa Rocha (orientador) e Maria José Francisco de Souza. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, 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, atribuindo-lhe a nota 92, conceito A. 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/A 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 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Ana Carolina Mafra Sanches

Registro na UFMG: 2018748577

Terezinha Cristina da Costa Rocha  
Terezinha Cristina da Costa Rocha  
Professor(a) Orientador(a)

Maria José Francisco de Souza  
Maria José Francisco de Souza  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

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

S211a  
TCC

Sanches, Ana Carolina Mafra, 1977-

A acessibilidade nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita [manuscrito] / Ana Carolina Mafra Sanches. - Belo Horizonte, 2019.

37 f. : il.

Orientadora: Terezinha Cristina da Costa Rocha.

Trabalho de conclusão de curso - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia e apêndice.

1. Incapacidade intelectual. 2. Alfabetização. 3. Educação inclusiva.

I. Título. II. Rocha, Terezinha Cristina da Costa. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

**Catlogação da Fonte<sup>\*</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário<sup>†</sup>: Albert Torres CRB6 2582

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>†</sup>.)

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE- Atendimento Educacional Especializado

DI- Deficiência Intelectual

AAIDD- A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

ONU- Organização das Nações Unidas

RME- Rede Municipal de Ensino

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## RESUMO

Esse trabalho tem como tema as práticas pedagógicas voltadas para a acessibilidade e inclusão, com foco especial no ensino da leitura e da escrita. O objetivo geral do estudo foi compreender como é possível promover acessibilidade na prática pedagógica para estudantes com e sem deficiência no contexto de uma sala de aula, especialmente nos processos de ensino-aprendizado da leitura e da escrita. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante e o desenvolvimento de uma sequência didática aplicada para toda a turma. O objetivo de aprendizagem eleito para a sequência didática foi “estimular os alunos a ler e escrever palavras com sílabas canônicas e não canônicas, realizando a divisão silábica adequadamente”. A pesquisa foi realizada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, composta de 25 crianças na faixa etária de 9 a 10 anos. A escolha dessa turma se deu por nela ter uma criança com deficiência intelectual que estava no nível silábico alfabético de escrita. Os resultados indicaram que, através do processo de intervenção, as crianças conseguiram realizar ou cumprir o objetivo de aprendizagem da sequência didática. Foi possível notar, também, certa necessidade de reavaliação nas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula, de forma a torná-las acessíveis a todos.

**Palavras chaves:** deficiência intelectual; alfabetização; acessibilidade pedagógica.

## Sumário

01. Introdução .....	4
02. A construção do tema de pesquisa .....	6
03. Objetivos .....	8
3.1 Objetivo geral.....	8
3.2 Objetivos específicos .....	8
04. Fundamentação teórica.....	9
4.1 Os diferentes estágios nos processos de aprendizado da leitura e da escrita ..	9
4.2 As especificidades das crianças com deficiência intelectual nos processos de ensino-aprendizado .....	11
4.3 O direito à acessibilidade e as práticas em sala de aula .....	13
4.4 A inclusão escolar no município de Belo Horizonte .....	15
05. Metodologia.....	18
06. Resultados e Discussão .....	21
6.1 Caracterização da escola na qual o estudo foi realizado.....	21
6.2 O perfil dos participantes da pesquisa.....	23
6.3 O desenvolvimento do estudo: observações e intervenção.....	24
07. Considerações Finais .....	32
Referências .....	33
Apêndice A: Plano de Ação.....	35

## 01. Introdução

Esse trabalho se situa no campo das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, com foco especial no ensino da leitura e da escrita. Os desafios nos processos de inclusão desses estudantes têm fomentado debates acerca dos processos de democratização do acesso e permanência, o que implica em práticas de ensino que considere as diferenças e as especificidades individuais em termos de acessibilidade pedagógica.

As políticas públicas nacionais preveem obrigatoriedade da educação inclusiva em todas as modalidades e níveis de ensino (BRASIL, 2015), embora no dia-a-dia da sala de aula é que se pode vivenciar os desafios da inclusão escolar. Ou seja, o fato de os alunos com deficiência estarem “dentro” da sala de aula não implica, necessariamente, que estejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem (GOMES e LIMA, 2006). Considerando essas questões, talvez seja significativo pensar nos processos de alfabetização como uma das etapas mais importantes, uma vez que é ela que irá fundamentar os usos sociais da leitura e da escrita e também o acesso aos demais conteúdos escolares.

Considerando isso, objetivo geral deste estudo foi compreender como é possível promover acessibilidade na prática pedagógica para estudantes com e sem deficiência no contexto de uma sala de aula, especialmente nos processos de ensino-aprendizado da leitura e da escrita.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante e o desenvolvimento de uma sequência didática aplicada para toda a turma. O objetivo de aprendizagem eleito para a sequência didática foi levar os alunos a ler e escrever palavras com sílabas canônicas e não canônicas, realizando a divisão silábica adequadamente.

Os participantes deste estudo foram alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte - Minas Gerais, composta por 25 crianças na faixa etária de 9 a 10 anos. Nessa turma há uma criança com deficiência intelectual que foi identificada, na avaliação diagnóstica como no nível silábico alfabético de escrita (BRASIL, 2017).

Para os estudantes com deficiência intelectual um dos principais desafios em sala de aula é o ritmo e a forma diferente com que eles aprendem (AAIDD, 2019). Nesse sentido, pensar em inclusão é pensar no desenvolvimento de ações que



favoreçam não somente a presença do aluno, mas, especialmente, o processo de aprendizagem assim como os demais estudantes. Pessoas com deficiência intelectual podem apresentar certos descompassos na resolução de problemas, na compreensão de ideias abstratas, na concentração, entre outras, sendo necessário compreender suas diferenças e possibilidades a fim de buscar estratégias pedagógicas para a promoção da aprendizagem escolar.

O referencial teórico do estudo está abrangido os processos de alfabetização (SOARES, 2003, 2014; FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; CARVALHO, 2014; SOUZA e SOUTO, 2014); e estudos acerca do direito a inclusão e a acessibilidade pedagógica em sala de aula para pessoas com deficiência (GOMES e LIMA, 2006; ROCHA, e PACHECO, 2018; ROCHA, MARIZ e BORGES, 2019).

Este trabalho está organizado em sete seções. Nesta primeira foi apresentada a introdução; na segunda apresento como se deu a construção do tema da pesquisa realizada; na terceira seção apresento o objetivo geral e específico desse estudo; a quarta seção apresenta a fundamentação teórica mostrando os diferentes estágios no processo de aprendizado da leitura e da escrita, as especificidades da criança com deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem e o direito à acessibilidade as práticas em sala de aula e a política de inclusão da rede municipal de Belo Horizonte; a quinta seção apresenta a metodologia utilizada nesse estudo; a sexta seção apresenta os resultados e discussões obtidos a partir da aplicação da sequência didática e a última seção as considerações finais.

## **02. A construção do tema de pesquisa**

Nesta seção contextualizo, a partir das minhas experiências individuais, como foi construído o tema proposto nesta pesquisa.

Concluí o curso de Pedagogia em julho de 2003 e em 2004 já comecei atuar na educação em dois municípios: em Sabará e em Belo Horizonte. Em Sabará meu cargo é de Pedagoga e atuo como coordenadora pedagógica de uma escola que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II.

Na Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, a princípio, trabalhei na Educação Infantil (de 2004 a 2008), onde tive a primeira oportunidade de atuar com um aluno com deficiência. Nessa época trabalhava com uma turma de 5 anos, e esse estudante tinha um quadro de hidrocefalia e paralisia cerebral. Apesar de se comunicar com desenvoltura, apresentava dificuldades na área motora, como, por exemplo, realizar registros escritos.

Quando passei em um novo concurso para professora municipal, optei por deixar a Educação Infantil. Tomei posse e comecei a trabalhar em uma escola de Ensino Fundamental em março de 2008. Desde essa época já atuava em turmas em que havia alunos com diferentes deficiências e sempre considerei este fato um desafio, pois me incomodava que essa inclusão fosse, na prática, um estar dentro da escola e não necessariamente a promoção de uma aprendizagem significativa.

Com o passar dos anos comecei a estudar sobre a acessibilidade pedagógica, pensando nisso como possível instrumento potencializador para a aprendizagem de alunos com alguma deficiência. Por isso, senti necessidade de buscar estudos que pudessem contribuir para a minha prática.

Atualmente, sou professora regente de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. No início do ano letivo de 2019 foram realizadas diversas atividades diagnósticas, envolvendo leitura e produção textual. Nesse processo percebi que boa parte da turma não realizava a separação silábica. No caso do aluno com deficiência intelectual (DI), pude notar que ele estava no nível silábico alfabético de escrita, ou seja, reconhecia as sílabas e estava começando a decodificar palavras como um todo.

Por isso pensei na proposta deste trabalho, enquanto professora e observadora-pesquisadora, no intuito de acompanhar o processo de promoção da

acessibilidade na alfabetização e contribuir para a consolidação, por parte de todos os alunos da turma. Esses conceitos, de sílaba e divisão silábica das palavras, foram considerados necessários para eles tanto para a partição de palavras, quanto para o estudo futuro das regras de acentuação gráfica. A proposta se relaciona à percepção da sílaba como impulso sonoro e à segmentação das palavras na escrita.

A identificação da necessidade dessa proposta foi pela percepção de que alguns alunos ainda não consolidaram essas habilidades e, assim, percebi que promover acessibilidade para o aluno com Deficiência Intelectual sobre esse conteúdo, considerando toda a turma, poderia ser uma forma de tornar a sala de aula um pouco mais inclusiva e democrática.

## **03. Objetivos**

### ***3.1 Objetivo geral***

O objetivo geral do estudo foi compreender como é possível promover acessibilidade na prática pedagógica para estudantes com e sem deficiência no contexto de uma sala de aula, especialmente nos processos de ensino-aprendizado da leitura e da escrita.

### ***3.2 Objetivos específicos***

Os objetivos específicos foram organizados da seguinte forma:

- Revisar os referenciais teóricos relacionados aos processos de ensino-aprendizado da leitura e da escrita, considerando também a acessibilidade para estudantes com deficiência;
- Identificar as características da turma pesquisada, observando as especificidades dos estudantes com e sem deficiência;
- Compreender as possibilidades e desafios da promoção da acessibilidade durante o ensino;
- Verificar o aprendizado dos alunos com e sem deficiência na leitura e escrita palavras com sílabas canônicas e não canônicas a partir da sequência didática proposta.

## **04. Fundamentação teórica**

Nesta seção serão situados os principais referenciais teóricos e os conceitos principais mobilizados para fazer o estudo. Primeiro deles está relacionado aos diferentes estágios nos processos de aprendizado da leitura e da escrita. Em seguida, questões relacionadas às especificidades das crianças com deficiência intelectual nos processos de ensino-aprendizado, tendo em vista a turma para na qual o estudo foi realizado. Após isso, estão algumas questões relacionadas ao direito à acessibilidade e as práticas em sala de aula. E, por último, nesta seção, são apresentados aspectos sobre inclusão escolar no município de Belo Horizonte.

### **4.1 Os diferentes estágios nos processos de aprendizado da leitura e da escrita**

A alfabetização, segundo Soares (2014), é compreendida pelo o processo de ensinar/aprender a ler e a escrever. A autora define deste modo o termo:

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico) [...] (SOARES, 2003, p.80).

Esses processos de codificação/decodificação ao longo de anos de pesquisas foram descritos como parte de um processo que possui diferentes estágios. Ao realizarem estudos nos quais envolveram observações da escrita espontânea das crianças, Ferreiro e Teberosky (1985) reportaram uma fase inicial que denominaram período *pré-silábico*, no qual, embora as crianças não pareçam perceber que as letras representam os sons constituintes de uma palavra, sua principal conquista é supor que as formas globais das palavras são representações estáveis de nomes.

Em seguida, emergiu a *hipótese silábica*, em que se escreve uma letra para cada sílaba. Ferreiro e Teberosky argumentam que inicialmente as letras não possuem correspondência sonora com a sílaba, mas depois passam a ter valor sonoro.

Depois foi identificada a ideia de *hipótese alfabética*, que marcaria o início da compreensão do princípio alfabético.

Cada uma dessas etapas compreende uma gama de complexidade e graus. Como no caso do aluno com DI, que apresenta características transitórias entre o estágio silábico e a hipótese alfabética.

Tomando esses conceitos para a prática, no processo de alfabetização se ensina, por exemplo, as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc.

Segundo Soares (2003) na alfabetização há uma grande contribuição da linguística, que trata das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico, apontando o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e suas relações.

Seguindo esses pressupostos, a proposta de intervenção utilizada nesse trabalho visou trabalhar a *segmentação das palavras*, partindo, a princípio, da divisão silábica, de forma a promover a acessibilidade desses conteúdos ao aluno com DI e dos demais alunos da turma.

Segmentar as palavras na escrita, de acordo com Carvalho (2014) não é uma mera exigência formal. O autor explica que esse é um recurso que facilita a leitura e também o acesso ao significado. Segundo ele, a segmentação de palavras pode ter o mesmo valor que a pontuação, por exemplo, já que tanto a pontuação quanto a segmentação orientam o leitor o percurso da escrita.

Na sequência didática proposta para este estudo, considerando a segmentação de palavras, foi trabalhado com os alunos palavras que apresentam prioritariamente sílabas canônicas e também algumas palavras que possuem sílabas não canônicas.

A sílaba canônica é entendida como a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V), exatamente nessa ordem, e por isso ela é conhecida nos estudos da alfabetização como sílaba CV. Já as sílabas não canônicas apresentam outros padrões silábicos (MARTINS, 2014).

De acordo com Martins (2014), as sílabas canônicas CV são as mais comuns de todas as estruturas silábicas da língua portuguesa e, talvez por serem mais

simples, os aprendizes apresentam maior facilidade para aprender essas. Ainda segundo a autora:

Na alfabetização, o desenvolvimento da consciência fonológica e, especificamente, da consciência silábica, deve envolver o trabalho com sílaba canônica CV e também com sílabas não canônicas em diferentes posições na palavra (no início, no meio ou no final). O confronto entre palavras que apresentam sílabas canônicas e não canônicas compostas por fonemas semelhantes (por exemplo, pato, prato, parto), pode ser interessante para o aprendiz perceber que tais sílabas são diferentes, de modo que devem ser escritas de modo diferente, especialmente porque veiculam significados distintos (MARTINS, 2014, s/p).

Desse modo, considerando os diferentes estágios nos processos de alfabetização e a importância para os estudantes da compreensão da segmentação de palavras para esse processo, foi escolhido o estágio considerado de maior facilidade para aprendizes (MARTINS, 2014), no intuito de consolidar uma habilidade e proporcionar para toda a turma o “avanço” nas demais dos processos de alfabetização.

#### ***4.2 As especificidades das crianças com deficiência intelectual nos processos de ensino-aprendizado***

A proposta deste trabalho teve como fundamentação a promoção da acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência na proposta de trabalho a ser realizada por toda a turma. Como a turma na qual o estudo foi realizado (e em que atuo como professora) havia um aluno com deficiência intelectual, foi considerado como importante conhecer um pouco sobre as especificidades relacionadas à deficiência intelectual.

De acordo com Rocha, Mariz e Borges (2019), a deficiência intelectual vem sendo entendida como o funcionamento intelectual significativamente abaixo da média da população e que necessariamente tenha associado também certas “inabilidades” em pelo menos duas das seguintes áreas: (a) na comunicação; (b) no cuidado pessoal; (c) nas habilidades sociais; (d) na utilização de recursos da comunidade; (e) na saúde e segurança; (f) nas habilidades acadêmicas; e (g) no lazer ou trabalho. Ainda de acordo com as autoras, o Decreto Federal 5.296 de 2004 reconheceu e regulamentou no país que esse seja o entendimento para fins de reconhecimento da deficiência intelectual.

Rocha, Mariz e Borges (2019) chamam atenção ainda para os cuidados necessários no campo escolar para que a visão não fique restrita aos testes e caracterização dessas pessoas. As autoras destacam certa tentativa de normatizar o funcionamento intelectual, com foco apenas nas possíveis limitações das pessoas, avaliadas com testagem ou níveis de inteligência, desprezando as possibilidades de desenvolvimento e autonomia e além de tudo a participação social delas. Desse modo, segundo as autoras, a aproximação, interação e conhecer as especificidades podem tornar os trabalhos escolares mais organizados.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2019), esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos. A AAID ressalta ainda que outros fatores devam ser considerados na definição e avaliação da Deficiência Intelectual, como o ambiente e cultura onde o indivíduo está inserido, a diversidade linguística e as diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam e se comportam. Esses aspectos trariam influência sobre o desenvolvimento de habilidades dos indivíduos.

Entre as dificuldades vivenciadas pelos alunos com DI destaca-se a escolarização, pois muitos enfrentam desafios para aprender a ler e a escrever na idade considerada comum para os demais estudantes<sup>1</sup>. Muitas vezes, ao não terem acesso, nos ambientes escolares, aos apoios necessários, como um planejamento que considere as suas diferenças, currículos flexíveis ou adaptados/diferenciados, esses processos se tornam ainda mais desafiadores.

Araújo e Almeida (2014) destacam que é desafiador também aos professores ensinar os conteúdos escolares e avaliar a aprendizagem desses alunos, sobretudo quando eles já estão em ciclos de estudos “mais avançados” e não consolidaram ainda as habilidades de etapas anteriores.

Para Scharnorst e Buchel (1990) as pessoas com deficiência intelectual podem ter certas dificuldades na habilidade de generalização das aprendizagens, sendo esta uma questão que levou os pesquisadores a levantar a hipótese de que a deficiência intelectual não estaria apenas relacionada a um “déficit estrutural”, mas sobre um funcionamento de maneira mais ampla:

---

<sup>1</sup> A idade tomada como base neste estudo é de até os 8/9 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental, conforme foi adotado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).



Além dos problemas de generalização das aprendizagens [esses estudantes] revelam um subfuncionamento da memória. As estratégias mnemônicas dependem da capacidade de retenção e esta é estimulada por repetição, imagem mental, categorizações e outras. A memória é uma habilidade intelectual que pode ser melhorada nas pessoas com deficiência, mas não deve ser exercitada mecanicamente. As intervenções que fazem uso de estratégias envolvendo a retenção e demais capacidades necessárias para a lembrança e a reconstituição de fatos e objetos são as mais indicadas, e, embora não se consiga nos casos mais graves um grande aproveitamento dessa faculdade intelectual, reter fatos é básico nos comportamentos autônomos mais elementares. (SCHARNORST e BUCHE, 1990, p. 224).

Desse modo, pensando em todos esses aspectos, foi considerado neste estudo que oportunizar aos alunos de toda a turma a possibilidade de rever certos temas (como adotada aqui a questão da sílaba canônica), poderia contribuir para a consolidação dessa habilidade, incentivar a memória e, desse modo, talvez contribuir para os processos de inclusão.

#### ***4.3 O direito à acessibilidade e as práticas em sala de aula***

O histórico da Educação Especial, enquanto campo do conhecimento passou por diferentes etapas na forma de escolarização até chegar à recente concepção defendida de Educação Inclusiva. Todos os estágios, desde as classes especiais, sempre foram acompanhados do conceito da diferença ligado a alguma deficiência. O indivíduo considerado diferente do padrão estabelecido pela “normalidade” era excluído da sociedade. No decorrer de séculos, esse conceito modificou-se, surgindo políticas públicas e ações para reconhecer o direito desses indivíduos e a garantia de direitos educacionais equânimes (ROCHA, MARIZ e BORGES, 2019).

A concepção de Educação Inclusiva, referendada pelo princípio fundamental da Declaração de Salamanca - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), propõe uma modificação no modelo escolar, em que a escola tem de assumir o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, inclusive do aluno com deficiência.

O propósito da escola inclusiva é que sejam ofertadas condições de participação a todos os estudantes, dentro de suas possibilidades. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em março de 2007, afirma que os obstáculos físicos, atitudinais ou comportamentais devem ser identificados e

eliminados para favorecer a acessibilidade e, conforme pactuado, cada um dos Estados Parte devem se responsabilizar pelas adaptações necessárias, capacitação profissional, conscientização da deficiência, ensino de Braille, escrita alternativa, Comunicação Alternativa, desenvolvimento de técnicas e materiais pedagógicos, adequações para mobilidade, entre outros (BRASIL, 2007).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) vem legitimar tal concepção, apontando que a educação inclusiva no Brasil, em todos os níveis de ensino, é direito da pessoa com deficiência e inclui o uso de recursos, metodologias, estratégias e serviços de Tecnologia Assistiva, com o objetivo de ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art. 27).

Todas estas conquistas legais foram de suma importância para se repensar a prática pedagógica, para que esta seja para todos. A concepção de educação inclusiva não se refere apenas ao modo de se propor a educação de pessoas com deficiências, mas, também:

Trata-se do direito de todas as crianças, pré-adolescentes, adolescentes e adultos à educação, ao convívio social e do direito da sociedade ao aprendizado que esse convívio proporciona. É parte de um movimento que visa uma sociedade heterogênea, pautada na diversidade e no direito de todos aos bens socialmente construídos (BELO HORIZONTE, 2007, p.6).

Dessa forma, respeitar as diferentes formas e ritmos de aprendizagem e proporcionar ambientes educacionais inclusivos têm potencial para assegurar a participação de todos e ao mesmo tempo compreender as especificidades de cada um.

A prática pedagógica inclusiva demanda diversidade de recursos e mediações, acessibilidade pedagógica e, ao mesmo tempo, reconhecimento das especificidades e a valorização das diferentes aprendizagens resultantes do ensino do currículo escolar (BELO HORIZONTE, 2015, p.49)

Falar de acessibilidade é entender que esta perpassa por diversos eixos: acessibilidade arquitetônica, que requer a eliminação de barreiras ambientais físicas; acessibilidade comunicacional, perpassando pela eliminação de barreiras na

comunicação interpessoal; acessibilidade atitudinal, visando a eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações nas pessoas em geral; acessibilidade curricular e/ou pedagógica que requer adaptações curriculares afim de garantir o acesso curricular à todos e possibilitar a aprendizagem. Esse estudo tem como foco a acessibilidade pedagógica (ROCHA, MARIZ e BORGES, 2019).

#### ***4.4 A estruturação política e profissional da inclusão escolar no município de Belo Horizonte***

No Brasil, o movimento para a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum começou a ganhar força no final da década de 90 e início dos anos 2000. Alguns documentos legais já apontavam nesse sentido, como a Constituição Federal de 1988, que definiu como obrigação do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, § 3º, art.208) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trata da adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola permitindo também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa (BRASIL, 1996, art.59).

Ainda nesse sentido, documentos e tratados internacionais assinados pelo Brasil como a Conferência Mundial de Educação (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de inclusão na educação. Com base nessas políticas, e muito como fruto dos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, outros estatutos foram sendo construídos:

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, tornou-se crescente no País o movimento em defesa de que todas as escolas, antes chamadas de ‘escolas comuns’, se tornassem inclusivas. Os estudantes passaram a ter o direito de se matricular e terem garantida a inclusão e a acessibilidade na escola de escolha da família, como qualquer outro aluno, seja em instituições da rede pública ou privada, o que foi ratificado mais tarde pela Lei Brasileira de Inclusão, de 2015 (ROCHA e PACHECO, 2018, 271).

Em Belo Horizonte, na rede municipal de ensino, em 1989 já havia diretrizes para assegurar a matrícula de estudantes com dificuldades de locomoção. No entanto, a partir de 1995 isso se deu de forma mais efetiva.

As comunidades de Belo Horizonte começam a demandar, mais intensamente, a partir de 1995, a escolarização de seus filhos com deficiência, síndromes e condutas típicas nas escolas comuns, próximas de sua moradia, ocasionando diminuição significativa da demanda pela escolarização segregada nas instituições de ensino especial (BELO HORIZONTE, 2007, p.9).

Em 2004 foi criada a “Equipe de Apoio à Inclusão”, para as pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, através da Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SMED) nº001/2004 (BELO HORIZONTE, 2004). Essa equipe integra o corpo pedagógico das Gerências Regionais de Educação e tem o objetivo de acompanhar e orientar as equipes das escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) e creches conveniadas em relação à inclusão escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi regulamentado em 2009 através da Portaria nº 112. Segundo Rocha e Pacheco (2018), para compor a equipe do AEE é necessário ser professor, educador infantil ou pedagogo da rede e ter cursos de formação específica para atuar nessa função.

O AEE consiste no principal apoio ao professor para a implementação de tecnologia assistiva e/ou recursos e mediações acessíveis no cotidiano escolar do estudante. Esse serviço especializado também poderá colaborar para que as ações de ensino contemham a acessibilidade necessária para que os objetivos sejam alcançados (BELO HORIZONTE, 2015, p. 51).

O trabalho do professor do AEE deve ser em parceria com o professor regente da turma. Inicialmente é realizada uma observação dos estudantes na escola, em seus diferentes tempos e espaços, a fim de identificar características específicas destes, assim como suas limitações e potencialidades. A partir daí é traçado um Plano de Atendimento, a fim de garantir a inclusão dos estudantes com deficiências.

O Plano de Atendimento trata-se de um relatório de registro sobre as expectativas e possibilidades para estimular e ampliar a autonomia dos sujeitos atendidos. Nele foram organizados os objetos, os recursos para a acessibilidade pedagógica em sala, as atividades e estratégias para alcançar as metas e, também, a avaliação do processo de trabalho desenvolvido com cada criança (ROCHA e PACHECO, 2018, p.279-280).

Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido no AEE constitui um trabalho colaborativo com os professores regentes das turmas e não deve ser entendido como substitutivo deste.

Em síntese, de acordo com Rocha e Pacheco (2018), atualmente os órgãos e os profissionais responsáveis pela acessibilidade e inclusão da Rede Municipal de Belo Horizonte estão organizados da seguinte forma:

**Núcleo de Inclusão Escolar:** responsável pela supervisão das políticas pedagógicas municipais nessa área e, também, pela coordenação, seleção, formação e orientação da Equipe do AEE e a da Equipe de Apoio à Inclusão regionalizada;

**Equipe de Apoio à Inclusão regionalizada:** responsável pela avaliação da necessidade de encaminhamento dos alunos para os quais são demandados os serviços de AEE, pela articulação entre a escola e as famílias e pela análise dos estudantes que possam precisar de acompanhamento de Auxiliares de Apoio a Inclusão na escola;

**Equipe de Professores do AEE:** realizam a identificação, planejamento, elaboração, organização e implementação de recursos pedagógicos para a inclusão dos alunos recebidos nas salas de atendimento, acompanham e constroem o planejamento junto aos professores dos alunos cadastrados, promovem o diálogo com as famílias, coordenação, direção e demais profissionais das escolas acompanhadas;

**Auxiliares de Apoio a Inclusão:** contribuem para o cuidado dos estudantes em relação à autonomia, zelam pela mobilidade deles no espaço escolar e oferecem apoio em atividades da rotina, como alimentação e higiene. (ROCHA, PACHECO, 2019, p. 274-275 - grifo nosso).

Portanto, com essa estrutura e diversos programas de formação de seus profissionais, a Rede Municipal de Belo Horizonte vem se organizando para a promoção da acessibilidade e a inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, certas especificidades apenas podem ser conhecidas nos desafios enfrentados na sala de aula. Desse modo, considerando os processos de alfabetização e esse contexto, será apresentada a seguir a metodologia adotada para este estudo.

## 05. Metodologia

Este trabalho tratou-se de uma pesquisa qualitativa. A escolha dessa abordagem metodológica foi feita visto que a pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (2015), tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal elemento. As autoras ressaltam ainda que, nessa abordagem, os dados coletados são, predominantemente, descritivos e a preocupação com o processo é maior do que com o produto final. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida constituem foco especial de atenção pelo pesquisador.

Ainda de acordo com Ludke e André (2015), a pesquisa qualitativa tem um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. Como visa a descoberta, o quadro teórico serve como um “ponta pé” inicial e, ao longo do processo, novos elementos ou dimensões podem ser acrescentados.

A pesquisa qualitativa usa uma variada fonte de informações e coletas de dados, em diferentes momentos e situações. Nesse estudo, para a coleta de dados foram escolhidos os seguintes instrumentos:

- Observações livres: por possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.
- Análise de documental: já que os documentos podem ser fontes de dados na pesquisa qualitativa, complementando as informações obtidas por outros instrumentos.

Esses dois instrumentos foram utilizados neste trabalho buscando ter um panorama mais amplo do objeto de estudo: foram analisadas a legislação municipal e nacional e documentos da escola; e foi observada a sala de aula e durante a aplicação de uma sequência didática.

A escolha da utilização de uma sequência didática foi feita por esta ser uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas. Ela possibilita situar algumas atividades em relação às outras e um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma da ensinar (ZABALA, 1998).

Segundo Zabala (1998), a organização do ensino por uma sequência didática se justifica se levarmos em consideração as interações entre os estágios de aprendizado e os conteúdos.

Além disso, foi considerada a concepção de rotina para os processos de ensino-aprendizado na etapa de alfabetização. De acordo com Souza e Souto (2014), a rotina pode ser entendida como uma sequência de ações que situa os participantes temporalmente, propiciando referência e organização. As autoras explicam que, ao planejar e organizar rotinas em turmas de alfabetização, é preciso ter clareza dos objetivos e das habilidades que se pretende atingir, considerando os participantes dos processos de ensino-aprendizagem. As autoras colocam ainda alguns aspectos considerados fundamentais nesse processo, tais como:

(a) ser variada, isto é, possibilitar aos alunos experiências diversificadas de trabalho, criando várias oportunidades de aprendizagem e ampliação de habilidades, conhecimentos e contextos de aplicação; (b) ser sistemática e bem estruturada, ou seja, possibilitar a presença frequente e previsível de certas atividades, consolidando habilidades e experiências dos alunos. Assim, as rotinas possibilitam às crianças a compreensão da noção de tempo, conduzem a certa regularidade de suas ações e lhes permitem perceber a escola e a sala de aula como espaços em que as atividades podem ser planejadas, previsíveis e autocontroladas, com maior ou menor grau de autonomia (SOUZA e SOUTO, 2014, p. 293, grifo nosso).

Considerando essas questões, foi planejada e desenvolvida a parte empírica deste trabalho. O objetivo de aprendizagem eleito para a sequência didática, conforme explicitado anteriormente foi estimular os alunos a ler e escrever palavras com sílabas canônicas e não canônicas (BRASIL, 2017). O tempo utilizado para a realização desta sequência didática foi de três aulas, em três dias consecutivos.

Na **primeira aula** foi trabalhada a percepção de sílaba como impulso sonoro. Para isso foram realizadas duas atividades. Na primeira atividade foi retomado com os alunos o conceito de sílaba: cada impulso de voz que emitimos ao falar uma palavra. Em seguida anotei no quadro branco palavras previamente selecionadas com uma, duas, três, quatro ou mais sílabas. Ao lado deixei um espaço para que os alunos indicassem oralmente o número de sílabas. Solicitei que, usando o espelho, cada aluno visualizasse sua boca enquanto falasse cada uma das palavras, prestando atenção ao número de impulsos sonoros (sílabas) de cada palavra, para assim completarem a informação solicitada. Reforcei a vocalização de sílabas com ditongos, para que percebessem o impulso sonoro como ponto de apoio para a escrita. Durante a correção, pedi que os alunos lessem em voz alta cada palavra. Nessa atividade, a auxiliar de apoio ao educando acompanhou especificamente o

aluno com DI, registrando suas respostas, visto a dificuldade motora que o mesmo tem para a realização destes registros.

Na **segunda aula** dividi a turma em grupos de quatro alunos e pedi que cada um escrevesse no seu caderno quatro palavras com uma, duas, três, quatro ou mais sílabas. Neste momento, eu ajudei o aluno com DI, primeiro usando suas letras móveis e depois fazendo o registro no caderno. Depois, em ordem aleatória, cada palavra foi escrita no quadro branco por um representante do grupo, enquanto os integrantes dos outros grupos descobriam o número de sílabas.

Na **terceira aula** foi trabalhada a segmentação das palavras. Para isso foram realizadas duas atividades. Na primeira atividade foi retomado com os alunos o conceito de sílaba: cada impulso de voz que emitimos ao falar uma palavra e a importância de saber dividir adequadamente as sílabas de uma palavra. Os alunos continuaram nos grupos já divididos na atividade anterior. Entreguei a cada grupo uma folha de papel sulfite em que estavam digitadas palavras cujas sílabas deveriam ser recortadas. Orientei aos grupos que separassem primeiro as sílabas com marcas feitas a lápis e, apenas quando estivessem seguros e concordando quanto à separação, eles recortassem e colassem no papel craft. Após um tempo previamente estipulado, cada grupo apresentou seu cartaz e, coletivamente, verificamos os erros e acertos. Nesta etapa os próprios colegas deveriam auxiliar o aluno com deficiência intelectual.

Na segunda atividade retomei com os alunos, utilizando o quadro branco, as regras de divisão silábica, enfatizando a mesma em palavras com encontros consonantais e dígrafos. Destaquei com os alunos que não existe sílaba em que não haja uma ou mais vogais e que a presença da consoante não é obrigatória.

Ao final do trabalho, entreguei aos alunos uma folha com regras de divisão silábica. Fiz um jogo de quizz em que cada grupo sorteou uma afirmação, classificando-as como falsas ou verdadeiras e justificando de acordo com as regras apresentadas. Os demais colegas avaliavam a resposta dada. A partir das respostas e dos comentários foi possível observar se há pontos que necessitam ser reforçados. Foi trabalhado também diversas atividades que propunham divisão silábica.

A avaliação foi processual, com registros escritos do engajamento dos alunos e seus desempenhos individuais no desenvolvimento das diferentes tarefas.

A seguir são apresentados os resultados desse processo.



## **06. Resultados e Discussão**

Nesta seção será apresentada a parte empírica do estudo realizado, iniciando pela apresentação da escola, em seguida da turma e o perfil dos participantes e, por último a intervenção e discussão das observações.

### **6.1 Caracterização da escola na qual o estudo foi realizado**

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada região nordeste de Belo Horizonte. A escola possui dois pavimentos sendo ao todo 11 salas de aulas, incluindo neste quadro um galpão de artes para as aulas dessa disciplina. Conta ainda com a sala da direção, secretaria, biblioteca, sala da coordenação, um almoxarifado, sala da mecanografia, um auditório, uma sala de AEE e a sala dos professores.

A escola apresenta ainda uma quadra poliesportiva, um pátio descoberto e sanitários para os alunos, inclusive com acessibilidade arquitetônica para cadeirantes e outras especificidades. Ela tem uma construção antiga, que, segundo membros da comunidade escolar, talvez tenha necessidade de intervenções e/ou ampliações.

São atendidos na escola 367 alunos, sendo 191 matriculados no 3º Ciclo (turno manhã) e 176 matriculados no 2º Ciclo (turno tarde). Ao todo, a escola tem em seu quadro de professores, 27 profissionais, sendo que 8 lecionam apenas no 1º turno, 7 apenas no 2º turno, 5 lecionam em ambos os turnos, 2 na Direção e Vice, 1 na Coordenação Geral (dois turnos), 1 na Coordenação do 2º Ciclo, (turno tarde) 1 na Coordenação do 3º Ciclo (turno manhã), 1 na Coordenação do Programa Escola Integrada - PEI (dois turnos) e 1 na sala de AEE (dois turnos).

A escola possui ainda em seu quadro de profissionais efetivos, 6 Assistentes Administrativos Educacionais, sendo que 3 trabalham na secretaria, 2 na biblioteca e 1 na caixa escolar, e 1 Auxiliar de Escola que faz o serviço de servente. O restante do quadro de funcionários é terceirizado, sendo 8 auxiliares de apoio ao educando, 4 serventes, 5 cantineiras, 2 porteiros, 1 mecanógrafo, 1 artífice, 8 oficinairos do PEI e 4 mediadores.

O público em geral é de famílias de baixa renda e com pouca escolaridade. As famílias são pouco participativas e muito mais reativas: embora não participem

efetivamente de reuniões escolares, sempre que ocorre algo que não concordam, ou problemas disciplinares que envolvam seus filhos, comparecem imediatamente. A escola começou a receber alunos com deficiência por volta de 2009. Neste ano de 2019 temos 11 alunos com deficiência matriculados, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 01: Relação de alunos com deficiência matriculados**

ALUNO	ANO DE ESCOLARIDADE	DEFICIENCIA
A	4° Ano ( 2° ciclo)	Deficiência Intelectual
B	4° Ano (2° ciclo)	Paralisia Cerebral
C	6° Ano ( 2° ciclo )	Paralisia do plexo branquial
D	6° Ano ( 2° ciclo )	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
E	6° Ano ( 2° ciclo )	Transtorno de conduta da infância
F	7° Ano ( 2° ciclo )	Deficiência física
G	7° Ano ( 2° ciclo )	Transtorno hipercinético e transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares
H	7° Ano ( 2° ciclo )	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
I	7° Ano ( 2° ciclo )	TGI
J	8° Ano ( 3° ciclo )	Transtorno hipercinético de conduta
K	9° Ano ( 3° ciclo )	Paralisia Cerebral

**Fonte:** Elaborado pela autora

A estrutura física da escola possui acessibilidade arquitetônica com rampa de acesso na entrada da escola, piso tátil e um elevador.

Em relação a materiais e recursos para acessibilidade, a maior parte fica na sala do AEE, mas está à disposição para os professores, caso seja solicitado. Entre os materiais estão disponíveis: globo tátil; plano inclinado; notebook; teclado ampliado; jogos diversos de matemática e português; jogos que estimulam o raciocínio lógico, atenção, memória, entre outros.

A sala de AEE funciona na escola desde 2017. Anteriormente funcionava em uma escola vizinha e já atendia o aluno com DI, objeto desse estudo, desde que iniciou seu processo de escolarização no 1° ano do Ensino Fundamental.

O aluno é atendido no contra turno e a professora da sala do AEE trabalha com ele principalmente jogos que estimulam a atenção e concentração. Também é trabalhado com ele jogos de alfabetização (reconhecimento de sílabas, formação de palavras, entre outros) e jogos matemáticos (números e quantidades, sequência numérica, entre outros).

## 6.2 O perfil dos participantes da pesquisa

A sequência didática foi realizada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos na faixa etária de 9 a 10 anos.

Muitos dos alunos da turma já estudam juntos desde o início do processo de escolarização, há cerca de três anos, o que possibilita uma maior interação entre eles. Também já convivem com o aluno com DI desde início e apresentam uma boa socialização com ele: gostam de auxiliá-lo na execução das atividades, nos momentos livres brincam juntos. Cabe ressaltar que na escola em que esse estudo foi realizado os alunos chegaram esse ano, visto que a escola só atende a partir do 2º Ciclo.

Nas observações feitas foi possível perceber que eles são alunos bastante participativos por se engajarem na realização das atividades e, em geral, mostram-se solidários uns com outros, como, por exemplo, em ajudar aqueles que apresentam mais dificuldades. No quadro abaixo está uma síntese do perfil dos participantes:

**Quadro 02: Participantes do estudo**

Participantes	Idade	Sexo	Especificidade
“A”	9 anos	masculino	Deficiência Intelectual
Demais alunos	9 à 10 anos	feminino e masculino	--
Professora da turma	41 anos	feminino	--
Auxiliar de apoio ao educando	35 anos	feminino	--

**Fonte:** dados da pesquisa

Os alunos identificados no quadro como “demais alunos” somam o total de 24 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Quando as falas deles forem referenciadas neste trabalho, serão identificados apenas por letras para a proteção da identidade deles. Como o aluno com DI foi identificado com a letra A, os demais serão identificados da letra B em diante.

Conforme explicitado anteriormente, no início do ano letivo foram realizadas diversas atividades diagnósticas, envolvendo leitura e produção textual, onde pode-se perceber que uma boa parte da turma não realiza a separação silábica dentro de um contexto de texto ou mesmo tomando a palavra como um todo, de forma adequada.

Apliquei essas atividades no início do ano letivo e esse diagnóstico envolvia diferentes tipos de ditados, como ditados com imagens, ditados recortados e ditados de palavras. Também foram realizadas atividades envolvendo divisão silábica, produção de frases e pequenos textos. O aluno com DI realizou as atividades de ditado com o auxílio do alfabeto móvel, para depois fazer o registro escrito, visto que o mesmo encontra dificuldade motora para realizar esse registro escrito. Da mesma forma, as atividades que solicitavam a divisão de palavras em sílabas, o aluno com DI realizou estas com o auxílio do alfabeto móvel.

Após essas atividades identifiquei que o aluno com DI ainda se encontrava no nível silábico alfabético de escrita, como dito anteriormente. Ele reconhecia as sílabas e estava começando a decodificar palavras como um todo.

A turma contou, também, com uma auxiliar de apoio ao educando, que participou do estudo contribuindo para a realização das atividades, ora como apoio ao aluno com DI, ora como apoio a toda turma.

### **6.3 O desenvolvimento do estudo: observações e intervenção**

A sequência didática na qual foi feita a observação participante deste estudo foi aplicada de 22 a 24 de abril de 2019. Assumi a aplicação enquanto professora, por atuar com essa turma, e também como pesquisadora para este estudo.

Na primeira aula, realizada no dia 22 de abril de 2019, foi retomado com os alunos o conceito de sílaba como cada impulso de voz que utilizamos para falar uma palavra. Coloquei no quadro algumas palavras (mão - aula - tesoura - professora - abacate - eu - cola - aluno) e distribuí aos alunos um espelho com a orientação<sup>2</sup> que então cada um repetisse em voz alta essas palavras, observando quantos impulsos sonoros foram necessários para falar cada uma e relacionando então esses impulsos sonoros ao número de sílabas de cada palavra.

Em um primeiro momento os alunos ficaram agitados com a questão do espelho, fazendo piadinhas e brincadeiras com o mesmo, como fazendo careta, reflexo do espelho no quadro ou nos colegas. Nesse momento o aluno A interagiu com os colegas na brincadeira, rindo, fazendo caretas e mostrando aos colegas.

---

<sup>2</sup> Foi utilizado um espelho pequeno, com as bordas arredondadas, não oferecendo nenhum perigo para os estudantes. Cada um recebeu um espelho no início da atividade e foi recolhido com o término dessa atividade.

Após alguns minutos da brincadeira dos alunos com o espelho, iniciou-se a atividade, e solicitei novamente que eles falassem as palavras anotadas no quadro, observando a boca pelo espelho e anotando no caderno a quantidade de impulsos sonoros para cada uma delas. A auxiliar de apoio ao educando acompanhou a execução dessa atividade junto ao aluno A, registrando suas respostas, visto que o aluno apresenta dificuldade na coordenação motora fina e no registro escrito.

A turma mostrou-se concentrada na execução da atividade e alguns alunos falaram que nunca tinha pensado na sílaba dessa forma e que assim ficava mais fácil. O aluno A também se concentrou com a atividade. Ele também demonstrou um pouco de dificuldade de relacionar o impulso com o número de sílabas, não reconhecendo as palavras monossílabas, dizendo que “tem que ter mais de uma”, assim como palavras polissílabas também não reconheceu, dizendo sempre que tinham três sílabas.

Solicitei então que ele falasse as palavras fazendo pausas entre esses impulsos sonoros. A auxiliar de apoio ao educando foi anotando no caderno esses impulsos, separando-os. Dessa forma o aluno A conseguiu visualizar a quantidade das sílabas corretamente.

Depois a turma foi organizada em grupos de quatro alunos. Cada grupo deveria escrever em seu caderno quatro palavras com uma sílaba, quatro palavras com duas sílabas, quatro palavras com três sílabas e quatro palavras com quatro ou mais sílabas. Cada integrante do grupo teria que contribuir com uma dessas palavras. O aluno A teve como apoio para essa atividade o alfabeto móvel, visto sua dificuldade em realizar a grafia das palavras sem esse apoio visual.

Ele não conseguiu realizar a tarefa de montar uma palavra com apenas uma sílaba ao ficar repetindo que não tinha como, que não existia palavra assim. Mesmo quando intervi, mostrando as palavras *mão* e *eu* escritas no quadro, ele não conseguiu pensar em outra. Um colega do grupo perguntou se podia ajudá-lo e foi autorizado. Ele sugeriu então para o aluno A a palavra *mãe*, e o mesmo conseguiu montá-la com o alfabeto móvel e fazer o registro da mesma no caderno.

Esse processo nos mostra que, conforme defendem Rocha e Pacheco (2018), a diversificação das abordagens e a atenção às especificidades trazidas pelos estudantes são fundamentais nos processos de promoção de inclusão e acessibilidade. As autoras ressaltam ainda que o planejamento e o monitoramento da rotina escolar são fundamentais na construção de práticas inclusivas.

O aluno A conseguiu montar e registrar palavras com duas e três sílabas. Escolheu as palavras bola e escola. Em seguida, ele não conseguiu montar palavras com quatro ou mais sílabas. Sempre que tentava, falava uma palavra com três sílabas. Mais uma vez foi necessária a ajuda de um colega que sugeriu para o mesmo a palavra abacaxi. O aluno conseguiu montar a palavra com a ajuda do colega, que ficou ditando sílaba por sílaba para que ele escrevesse com o alfabeto móvel e fazendo o registro no caderno.

Foi possível observar nesses momentos uma possível dificuldade do aluno A com palavras monossílabas e polissílabas, para as quais foi necessária ajuda para que realizasse a atividade. Isso pode indicar que, embora o aluno A já apresente consciência fonológica, que, segundo Soares (2003), é quando a criança percebe que a palavra pode ser dividida e segmentada, ele ainda pode não ter consolidado tal habilidade, por ter dificuldade em identificar uma palavra que tenha apenas uma sílaba.

No momento de socialização no quadro das palavras dos grupos o aluno A participou, mas ainda não conseguia reconhecer a palavra monossílaba como uma palavra tendo apenas uma sílaba. Sempre dizia que tinha duas. O restante da turma não apresentou tal dificuldade, relacionando corretamente a divisão silábica.

A segunda aula ocorreu no dia 23 de abril de 2019. Nela foi retomado com os alunos o conceito de sílaba e a importância de saber dividir adequadamente as sílabas de uma palavra.

Alguns alunos se posicionaram dizendo que agora prestam atenção em como falam a palavra e conseguem fazer a divisão melhor.

“Antes, eu ainda tinha dificuldade para separar as sílabas das palavras. Sempre confundia um pouco e acabava errando. Agora já não tenho essa dificuldade porque eu vejo quantas vezes abro a boca para falar a palavra e já sei quantas sílabas tem” (Aluno B, 23-04-2019).

O aluno A levantou a mão para falar nesse momento também e disse que a divisão de sílaba é legal. Ao perceber essa reação foi perguntado porque ele achava legal e ele respondeu: “Eu gosto de formar palavrinhas!”. (Aluno A, 23-04-2019).

A sala foi dividida em grupos de quatro, os mesmos grupos da aula anterior, e a cada grupo foi entregue uma folha de papel sulfite em que estavam digitadas palavras cujas sílabas deviam ser recortadas. Os grupos começaram a fazer marcas

com o lápis, discutindo entre si se a divisão estava correta para depois recortá-las. O aluno A não demonstrou tanto interesse na atividade, ele ficou brincando com o lápis e a tesoura, cutucando os colegas que começaram a reclamar de suas atitudes.

A princípio essa atividade foi programada para que o aluno A fizesse apenas com a ajuda dos colegas de grupo, de modo a verificar se o mesmo já apresentava certa autonomia para a realização da mesma. Mas diante do ocorrido a auxiliar de apoio ao educando ficou junto ao grupo para mediar esse processo. Mesmo assim o aluno A não conseguiu participar ativamente e, durante a interação, ele chegou a cortar um pedaço do cabelo de uma colega. A colega começou a chorar e queria “descontar” batendo no aluno A e precisei intervir, separando os dois e conversando com o aluno A sobre o ocorrido. Ele pediu desculpas, mas não quis ficar mais no grupo. Perguntei então ao aluno A se ele queria entrar em outro grupo, o que ele acenou que sim.

Os grupos então colaram as palavras separadas em sílabas no papel Kraft para apresentar seu cartaz ao restante da sala. Foi feita a correção coletiva, verificando erros e acertos. O aluno A ficou pedindo o tempo todo para ir ao banheiro ou para beber água, e não se envolveu na atividade. Permaneceu assim por quinze minutos, então autorizei que saísse de sala. Ele foi ao banheiro e bebeu água e após uns dez minutos retornou.

Acredita-se que esse episódio se deve porque o aluno enfrentou uma possível dificuldade em concentrar-se por mais tempo em uma atividade, e até mesmo um “sentimento de fuga” devida os desafios que estava encontrando para a realização da mesma. As pessoas com deficiência intelectual, segundo Scharnost e Buchel (1990), apresentam pouca habilidade de generalização e um subfuncionamento da memória. Desse modo, perceber essa característica foi importante para o registro ao considerar a continuação dos trabalhos posteriores a este.

Ao final do trabalho, cada grupo recebeu uma folha com as regras da divisão silábica. Foi realizado um *quizz* em que cada grupo sorteou uma pergunta e discutiu entre si se era verdadeiro ou falso, justificando sua resposta com base na folha de regras. Os alunos ficaram agitados com essa atividade, falando mais alto, batendo palmas e criou-se um momento de competição. O aluno A neste momento voltou a querer participar. Durante a atividade, o aluno A, diante da pergunta sorteado para seu grupo, ficou falando aleatoriamente “verdadeiro”, “falso”, sem realmente refletir sobre a questão. Em determinado momento intervi novamente, perguntando

diretamente para ele a questão sorteada: se na divisão com RR ou SS, essas duas letras ficam na mesma sílaba. O aluno A respondeu que podia. Quando perguntado o porquê, respondeu que não podia. Solicitei que ele montasse a palavra carro com o alfabeto móvel e então realizasse as duas formas de divisão: com os dois r's (rr) juntos e com eles separados. Então o aluno A disse que era separado, pois já havia aprendido que junto não dá.

Percebi nesse momento que em uma atividade mais lúdica houve maior envolvimento do aluno A. Araújo e Almeida (2014) discorrem sobre as dificuldades encontradas no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Daí talvez a importância de buscar-se, no ambiente escolar, recursos diferenciados e abordagens flexíveis.

Na terceira aula da sequência didática, que ocorreu dia 24 de Abril de 2019, entreguei para a turma duas atividades de registro sobre a divisão silábica. A auxiliar de apoio ao estudante foi orientada que, se necessário, fizesse uso do alfabeto móvel com o aluno A para respondê-las. Na atividade 1 o aluno A mostrou-se um pouco mais indeciso em realizar, dizendo não conseguir separar as sílabas. Ele pediu o espelho emprestado novamente porque o utilizando ele achava mais fácil. Foi concedido a ele e, com o auxílio do espelho, ele conseguiu realizar a atividade, precisando da intervenção da auxiliar apenas genro (que ele pronunciava "geinroo", dizendo ter três sílabas).

Segundo Monteiro e Soares (2014), as conexões implicadas no processo de reconhecimento das palavras são formadas a partir do conhecimento que os leitores vão adquirindo, ao longo do processo de alfabetização, a respeito do sistema alfabético. A partir desses, os leitores podem construir o léxico mental e o conhecimento sobre muitas relações letra-som e padrões ortográficos dando aos leitores expectativas gerais sobre como qualquer palavra escrita pode ser pronunciada e como qualquer palavra pronunciada pode ser escrita. Percebe-se que o aluno apresentou certa dificuldade nesse processo de mapeamento automático da escrita das palavras e de sua pronúncia, no caso da palavra genro.

Na segunda atividade o aluno A desenvolveu com facilidade. Ele falou a palavra a partir do desenho, montou a mesma com o alfabeto móvel e, como nesse processo ele já monta sílaba por sílaba, teve facilidade de perceber essa divisão silábica e fazer o registro então na folha.



As atividades propostas tinham o objetivo de verificar, através do registro escrito, se os alunos compreenderam o processo de divisão silábica, entendendo as sílabas como impulsos sonoros. Os “erros” e acertos da turma foram registrados nos quadros abaixo.

Na atividade 1 os alunos precisavam identificar o número de sílabas de vinte palavras, classificando-as então quanto ao número de sílabas.

Na atividade 2 os alunos separaram 16 palavras em sílabas, a partir de figuras. No quadro a seguir estão os registros do desempenho dos alunos na primeira atividade:

**Quadro 03: Relação de “erros” e acertos da Atividade 1**

ALUNO	ACERTOS	“ERROS”
A	18	2
B	20	0
C	20	0
D	20	0
E	20	0
F	20	0
G	20	0
H	20	0
I	20	0
J	20	0
K	20	0
L	20	0
M	19	1
N	20	0
O	20	0
P	20	0
Q	18	2
R	19	1
S	20	0
T	20	0
U	20	0
V	20	0
W	20	0
X	20	0
Z	19	1

**Fonte:** Elaborado pela autora

No quadro 04 estão os registros do desempenho dos alunos na segunda atividade:

**Quadro 04: Relação de “erros” e acertos da Atividade 2**

ALUNO	ACERTOS	“ERROS”
A	16	0
B	16	0
C	16	0
D	16	0
E	16	0
F	16	0
G	16	0
H	16	0
I	16	0
J	16	0
K	16	0
L	16	0
M	16	0
N	16	0
O	16	0
P	16	0
Q	16	0
R	16	0
S	16	0
T	16	0
U	16	0
V	16	0
W	16	0
X	16	0
Z	16	0

**Fonte:** Elaborado pela autora

Foi possível observar, através desse consolidado mostrado nos quadros, que os objetivos de aprendizagem propostos com essa atividade foram alcançados. Os “erros” apresentados na atividade 2 foram apenas ortográficos, como por exemplo escrever camisa com z, e por isso foram desconsiderados, visto que o objetivo era a realização da divisão silábica.

Foi possível, através da sequência didática proposta, perceber que o aluno A se sentiu bem durante a execução da maioria das atividades e que os alunos interagiram entre eles, e, de maneira geral as atividades, foram executados com êxito. Pode ter sido possível consolidar o objetivo de aprendizagem proposto com toda a turma e talvez estratégias como essa sejam importantes na construção de uma educação inclusiva por buscar proporcionar a flexibilização curricular e a promoção da acessibilidade pedagógica.

O planejamento pedagógico para os estudantes com condições sensoriais, físicas ou cognitivas específicas requer a tomada de decisão sobre que

material usar, que objetivo de aprendizagem acrescentar, que objetivo adiar, qual sequência utilizar, quais objetivos estabelecer em determinado período, quais critérios e atividades acrescentar aos instrumentos de avaliação de aprendizagem já existentes (BELO HORIZONTE, 2015, p. 50).

Claro que este estudo representa um pequeno recorte e não tem a pretensão de generalizar aqui tais questões. No entanto, deixa em aberto para reflexões posteriores, a importância de, em sala de aula, haver atividades que busquem acessibilizar o currículo de forma a possibilitar a aprendizagem para todos.

## 07. Considerações Finais

Esse estudo abordou práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, com foco especial no ensino da leitura e da escrita. O objetivo foi compreender como é possível promover acessibilidade na prática pedagógica para estudantes com e sem deficiência no contexto de uma sala de aula, especialmente nos processos de ensino-aprendizado da leitura e da escrita.

Nesse intento, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante e o desenvolvimento de uma sequência didática aplicada para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, composta de 25 crianças na faixa etária de 9 a 10 anos, dentre as quais havia um estudante com deficiência intelectual.

Os resultados indicaram que, através do processo de intervenção, as crianças conseguiram realizar ou cumprir o objetivo de aprendizagem da sequência didática, embora entende-se que o trabalho não foi finalizado, visto que o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita é um processo contínuo.

A acessibilidade pedagógica foi um ponto chave para o desenvolvimento das atividades propostas junto ao aluno com deficiência intelectual, vistas as especificidades que o aluno possui de registro e por estar no nível silábico-alfabético de escrita. Essa acessibilidade foi proporcionada em termos de atenção individualizada, sempre que possível, monitoramento, rearranjo dos modos de fazer da atividade e também pelo suporte da auxiliar de apoio ao educando que atuava na turma pesquisada. Foi possível notar, também, certa necessidade de reavaliação nas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula, de forma a torná-las acessíveis a todos em trabalhos futuros.

Claro que por ser um trabalho de escala pequena não possibilita generalizações, mas sim um retrato localizado para contribuir para reflexões futuras. No entanto, foi possível concluir que a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas ainda é um grande desafio que perpassa pela formação dos professores, pela garantia da flexibilização curricular tendo em vista a acessibilidade, mas não o reducionismo de conteúdos. E é esse o ponto de reflexão que deixo aqui para trabalhos futuros.

## Referências

American Association on Intellectual and Developmental disabilities: definição de deficiência intelectual. Disponível em < <https://aaidd.org/home> > acessado em 03 de agosto de 2019

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. *Contribuições da consultoria colaborativa para inclusão de pessoas com deficiência intelectual*. Revista Educação Especial, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-351, maio/ago. 2014.

BELO HORIZONTE. *Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência: Princípios e Orientações*. Prefeitura de Belo Horizonte: Belo Horizonte, 2007.

BELO HORIZONTE. *Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Prefeitura de Belo Horizonte: Belo Horizonte, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília,

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

BRASIL. LDB nº 9394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação, 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). Brasília: Casa Civil, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *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)*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm), acesso em 02/07/2019

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192), acesso em 02/07/2019

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Segmentação de palavras*. In: Glossário Ceale, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2014.

CIRILO, M.A. *Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2008.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

GOMES, M. F. C.; LIMA, P. A. Inclusão e exclusão: a dupla face da modernidade. In: IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. 2006. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006, p. 1-14.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. *Sílaba Canônica*. In: Glossário Ceale, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2014.

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. *Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização*. Educ. Pesqui. Jun 2014, vol.40, no.2, p.449-466. ISSN 1517-9702.

ONU. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca. Genebra: UNESCO, 1994.

ROCHA, Terezinha C. C; MARIZ, Luciana; BORGES, Adriana Araújo P. *O público da educação especial*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2019. ISBN: 978-85-8007-131-3.

ROCHA, Terezinha C. C.; PACHECO, Luciana. *O Atendimento Educacional Especializado e os desafios do trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil*. In: O aluno com Autismo na Escola. BORGES, Adriana A. P; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. (Orgs). Belo Horizonte. Mercado de Letras, 2018.

SCHARNORST, U. e BUCHEL, F.P. "Cognitive and metacognitive components of learning: Search for the locus of retarded performance". European Journal of Psychology of Education, nº 2. 1990, vol. 5, pp. 207-230. Apud Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998

SOARES, Magda. *Alfabetização*. In: Glossário Ceale, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2014.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## Apêndice A: Sequência Didática

O objetivo de aprendizagem: levar os alunos a ler e escrever palavras com sílabas canônicas e não canônicas. O tempo estimado será de duas aulas.

### Aula 1- Percepção da sílaba como impulso sonoro

Duração: 1 aula.
Organização da sala: individual e depois em grupo de quatro integrantes.
Materialidade: quadro branco, canetões para quadro branco, espelhos, papel e caderno.

#### Atividade 1

Retomar com os alunos o conceito de sílaba: cada impulso de voz que emitimos ao falar uma palavra.

Em seguida anotar no quadro branco palavras previamente selecionadas com uma, duas, três, quatro ou mais sílabas, uma embaixo da outra. Ao lado deixar um espaço para que os alunos indiquem oralmente o número de sílabas.

Solicitar que, usando o espelho, cada aluno visualize sua boca enquanto fala cada uma das palavras, prestando atenção ao número de impulsos sonoros (sílabas) de cada palavra, para assim completarem a informação solicitada. Reforçar a vocalização de sílabas com ditongos, para que percebam o impulso sonoro como ponto de apoio para a escrita. Durante a correção, pedir que os alunos leiam em voz alta cada palavra.

Nessa atividade, a auxiliar de apoio ao educando acompanhará especificamente o aluno com deficiência intelectual, registrando suas respostas.

#### Atividade 2

Dividir a turma em grupos de quatro alunos e pedir-lhes que cada um escreva no seu caderno quatro palavras com uma, duas, três, quatro ou mais sílabas. Neste momento, a professora ajudará o aluno com deficiência intelectual, primeiro usando suas letras móveis e depois fazendo o registro no caderno. Depois, em ordem aleatória, cada palavra é escrita no quadro branco por um representante do grupo, enquanto os integrantes dos outros grupos descobrem o número de sílabas.

### Aula 2- Segmentar as palavras

Duração: 1 aula.
Organização da sala: em grupo de quatro integrantes.
Materialidade: papel sulfite, tesoura, papel craft

#### Atividade 1

Retomar com os alunos o conceito de sílaba e a importância de saber dividir adequadamente as sílabas de uma palavra.

Entregar a cada grupo uma folha de papel sulfite em que estão digitadas palavras cujas sílabas devem ser recortadas. Orientá-los a separar primeiro as sílabas com marcas feitas a lápis e, apenas quando estiverem seguros e concordando quanto à separação, eles devem recortar e colar no papel craft.

Após um tempo previamente estipulado, cada grupo apresenta seu cartaz e, coletivamente, verificar os erros e acertos. A proposta é que nesta etapa os próprios colegas do grupo auxiliem o aluno com deficiência intelectual.

### Atividade 2

Retomar no quadro branco as regras de divisão silábica, enfatizando a mesma em palavras com encontros consonantais e dígrafos.

Destacar com os alunos que não existe sílaba em que não haja uma ou mais vogais e que a presença da consoante não é obrigatória.

### **Verificação da aprendizagem**

Ao final do trabalho, entregar aos alunos uma folha com regras de divisão silábica. Fazer um quizz em que cada grupo sorteia uma afirmação, classificando-as como falsas ou verdadeiras e justificando de acordo com as regras apresentadas. Os demais colegas avaliam a resposta dada. A partir das respostas e dos comentários será possível observar se há pontos que necessitam ser reforçados.

### Algumas afirmações possíveis:

1. Em toda sílaba deve haver, necessariamente, uma vogal e uma consoante.  
Falso. Exemplo: a-vó
2. Não existe palavras com mais de quatro sílabas.  
Falso. Exemplo: rinoceronte
3. Palavras de uma sílaba são formadas por apenas uma letra.  
Falso. Exemplo: mãe
4. Na divisão com RR ou SS, essas duas ficam na mesma sílaba.  
Falso. Exemplo: car-ro

Trabalhar diversas atividades que proponham divisão silábica.

### **Apêndice B: ATIVIDADE 1**

Classifique estas palavras quanto ao número de sílabas, escrevendo-as na coluna correspondente.

folha – travessura – guitarra – louça  
rei – gostosura – homem – vizinho  
amizade – mãe – seringa – pão  
presunto – lapiseira – bicho – lei  
clarineta – chuva – genro – pé

















monos-sílaba	dissílaba	trissílaba	polis-sílaba



## Apêndice C: ATIVIDADE 2

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

ESCREVA O NOME DA FIGURA.

	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>