



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA - PROFEI



LUCIANA MIRIAM PIRES DOS SANTOS

**ORGANIZAÇÃO DE ENSINO: PROPOSIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL –  
PAEE**

Maringá – PR  
2023

LUCIANA MIRIAM PIRES DOS SANTOS

**ORGANIZAÇÃO DE ENSINO: PROPOSIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL –  
PAEE**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de mestre.  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Maringá – PR  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S237o Santos, Luciana Miriam Pires dos  
Organização de ensino : proposições de alfabetização e letramento para alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE / Luciana Miriam Pires dos Santos. -- Maringá, 2023.  
193 f. : il. color., tabs.

Accompanha produto educacional: Organização de ensino : proposições de alfabetização e letramento para alunos Público Alvo da Educação Especial. 46 f.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva(PROFEI), 2023.

1. Organização de ensino. 2. Alfabetização e letramento. 3. Educação especial. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 5. Prática e recursos pedagógicos. 6. Sala de aula comum. 7. Sala de recurso multifuncional. I. Alencar, Gizeli Aparecida Ribeiro de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Sintique Raquel Eleuterio - CRB 9/1641

LUCIANA MIRIAM PIRES DOS SANTOS

**ORGANIZAÇÃO DE ENSINO: PROPOSIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – PAEE**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual de Maringá

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar Orientadora – PROFEI/UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Gislaiane Caetano Banca externa – UFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Chaves Banca interna – PROFEI/UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia de Oliveira Suplente interna – PROFEI/UEM



Documento assinado digitalmente

gov.br

VIVIANE GISLAINE CAETANO

Data: 13/06/2023 18:43:28-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho:*

*Ao meu amor primeiro, Jesus Cristo, que com os dons do Espírito Santo sempre está presente, me orientando, direcionando, iluminando, acalmando e abençoando.*

*À minha mãe, Esperança (in memoriam), e ao meu pai, José (in memoriam).*

*Ao meu esposo Orlando.*

*Ao meu amado filho Pedro Miguel.*

## AGRADECIMENTOS

*Nesses anos de estudos do mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI, foram muitos momentos de dedicação, busca de conhecimentos, leituras, aprendizados, renúncia e escolhas. Por isso, gostaria de fazer alguns agradecimentos que julgo serem necessários para mostrar minha gratidão, para com aqueles que me ajudaram, auxiliaram, estiveram ao meu lado constantemente, me incentivando, me encorajando, me compreendendo e principalmente acreditando em mim.*

*Gratidão primeiramente ao meu Deus pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, meu criador, protetor, minha força e inspiração divina, sem ele com certeza não teria chegado até aqui, pois muitos foram os percalços e desafios e sempre senti a sua presença.*

*Agradeço eternamente a meus pais, José e Esperança, principalmente à minha mãe que sempre me incentivou a estudar desde pequena, por lutar por mim e estar ao meu lado em presença física ou em sentimento.*

*Gratidão eterna ao meu esposo Orlando, meu amor, meu parceiro, meu amigo, meu companheiro, meu maior incentivador. Aquele que nunca mediu esforços para me apoiar, que nunca desistiu de mim. Agradeço ao meu amado filho Pedro Miguel, meu orgulho, meu porto seguro, meu amigo, meu presente mais lindo. Agradeço a vocês dois, principalmente, por compreenderem os momentos de ausência, por entenderem os momentos difíceis que passamos juntos e não abrirem mão de estar o meu lado, me apoiando, me ajudando a levantar quando, por vezes, tropecei. Obrigada por viverem esses momentos comigo, estimulando-me a continuar e vencer todos os obstáculos que surgiram durante essa trajetória. Sou eternamente grata, pois, sem o amor de vocês, não teria chegado até aqui. Esse momento é com certeza nosso!*

*Agradeço às minhas irmãs, Vera, Vanda, Elizabete (in memoriam), Sônia, Jose e Angélica, por orarem por mim e também compreenderem as minhas “não presenças”, em muitos almoços aos domingos.*

*Eterna gratidão a minha professora e orientadora Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, que se tornou minha amiga e que lapidou esse diamante bruto tirando dele algum brilho. Obrigada amada, principalmente, por acreditar em meu potencial, direcionar os meus estudos, aprimorar os meus conhecimentos e me desafiar. Sou*

*grata pela sensibilidade, pela confiança, pela dedicação, pelos encaminhamentos, por me ouvir e sonhar o meu sonho comigo.*

*Agradeço a professora Dra. Aparecida Meire Callegari Falco, por todos os ensinamentos, pelo apoio, pelo carinho e acolhimento. Aos meus companheiros e amigos da primeira turma do PROFEI, Alexandre, Betinha, Clésia, Elisângela, Leila, Sirley, Vanessa e Vinicio, pelo companheirismo, pelo carinho, acolhimento, dedicação, por todos os momentos de estudos, dúvidas, percalços, noites de conversas e desabafos, risos, sonhos, esperanças e por sermos sempre uns pelos outros. Uma parceria que levarei para sempre em meu coração.*

*A minha amiga e parceira de linha de pesquisa Elisângela Gerke da Silva, uma pessoa linda, que conheci no mestrado e levarei para vida toda. Parceira de muitas noites de estudos troca de experiências, muitos momentos de incertezas e esperanças. Momentos de escutas e de falas. Obrigada por estar ao meu lado e por tudo que fez por mim, principalmente, por querer o meu bem.*

*Agradeço a todos os meus amigos que aguentaram alguns rompantes de “estresses” e ausências, mas estiveram ao meu lado, incentivando, compreendendo e, especialmente, pelo carinho dispensado a mim.*

*Agradeço especialmente à minha amiga e comadre Maria Eunice França Volssi, minha inspiração e minha maior incentivadora. Obrigada por tudo que fez por mim, por me auxiliar, me ouvir, me motivar a continuar, pois alguns momentos foram difíceis e desafiadores e, principalmente, por estar presente nesses momentos. Quero dizer a você, “Nice”, que sem o seu incentivo e preocupação não estaria vivendo esse momento tão esperado de vida, enquanto profissional e pesquisadora.*

*Agradeço a professora Dra. Marta Chaves que, além de receber o convite para compor a minha banca, foi uma das incentivadoras e inspiração para que eu estivesse saboreando esse momento. Gratidão pelos ensinamentos, pelo carinho e esmero, por potencializar em mim o sonho de fazer mestrado, e acreditar no desenvolvimento das “máximas elaborações humanas” e sempre me dizer “excelente Luciana, você precisa seguir em frente”.*

*Agradeço às professoras Dra. Patrícia de Oliveira e Dra. Viviane Gislaine Caetano por aceitarem o convite para fazerem parte da minha banca, por todos os direcionamentos, conselhos e carinho.*

*Agradeço a minha amiga e parceira de trabalho, Marinalda da Silva Azevedo, por me ouvir, me incentivar, me apoiar e estar ao meu lado, sempre me dizendo “vai*

*lá jovem”, você consegue, acreditando sempre em mim. Aos meus companheiros de trabalho e a Equipe Diretiva da escola onde o trabalho pelo incentivo e apoio. Aos meus alunos, por todos os dias me fazerem acreditar que o meu sonho da educação inclusiva pode com certeza acontecer; é “muito por eles” que cheguei até aqui.*

*Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse sonho se concretizasse.*

*Simplesmente, obrigada a todos...*



## RESUMO

A presença de alunos com necessidades cognitivas distintas nos desafia a refletir nossas práticas pedagógicas e, nos questionarmos se as mesmas são pertinentes para prover o processo de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos científicos, dentre eles o basilar: a apropriação do Sistema de Escrita alfabética (SEA). A partir dessa premissa surgem dúvidas e incertezas sobre como se constitui o processo de ensino e aprendizagem junto a alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) tais como: Quais são as possibilidades de organizar e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas com vistas a apropriação do sistema de escrita, junto aos alunos PAEE? A busca por respostas nos conduziu a realizar um uma pesquisa com objetivo geral de: Propor uma Organização de Ensino, contemplando a área de conhecimento da Língua Portuguesa do segundo ano do Ensino Fundamental, para respaldar as práticas pedagógicas diferenciadas a serem aplicadas com os alunos PAEE na sala de aula comum e na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) com vistas a apropriação da escrita. Para este trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentado em estudiosos da área de alfabetização, letramento, educação e psicologia, tais como: Vigotski (2007,2009, 2010), Leontiev (2004), Luria (2010), Martins; Carvalho e Dangió (2018), Alencar (2020, 2022, 2023), Franco; Martins (2021), Lemle (2006) e Soares (2000, 2004, 2020, 2021a, b), bem como, por meio dos dados extraídos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), do Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCPR) (2018, 2022) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) utilizados por uma escola pública do Noroeste do Paraná. Dessa maneira, seguimos os critérios de uma pesquisa qualitativa e descritiva, uma vez que levou-se em conta a realidade e a particularidade do objeto da pesquisa. E como resultado elaboramos quadros contemplando organização dos Componentes Curriculares, Organização de Ensino semestral, Organização de Ensino semanal, bem como a confecção de recursos pedagógicos, os quais subsidiaram a elaboração do produto educacional em formato de caderno pedagógico com proposições de uso dos recursos pedagógicos na área de Língua Portuguesa plausíveis de serem utilizados tanto com alunos PAEE na sala de aula comum quanto na SRM no processo de alfabetização e letramento, conforme, apresentado no apêndice. Concluímos que quanto mais significativas forem as relações e condições efetivas de aquisição do Sistema de Escrita Alfabético, maiores serão os resultados de alfabetização e letramento para alunos PAEE. Para tanto, é necessária uma estrutura organizacional de ensino, com planejamentos flexíveis e adaptáveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos diferenciados, que possibilitem ao professor da sala de aula comum e da SRM organizar atividades de ensino por meio de uma planificação que direcione os seus alunos ao conhecimento científico para a aquisição do SEA.

**Palavras-chave:** Organização de Ensino; Alfabetização e letramento; Prática e Recursos pedagógicos; Sala de Recurso Multifuncional; Sala de aula comum.

## ABSTRACT

The presence of students with different cognitive needs challenges us to reflect on our pedagogical practices and question whether they are relevant to providing the process of development and appropriation of scientific knowledge, among them the basic one: the appropriation of the Alphabetic Writing System (SEA). From this premise, doubts and uncertainties arise about how the teaching and learning process is constituted With the Target Audience of Special Education (PAEE), such as: What are the possibilities of organizing and developing differentiated pedagogical practices with a view to appropriating the writing system with PAEE students. The search for answers led us to carry out a research with the general objective of: Proposing a teaching organization, covering the area of knowledge of the Portuguese language of the second year of elementary school, to support the differentiated pedagogical practices to be applied with PAEE students in the common classroom and in the multifunctional resource room - SRM with a view to appropriating writing. For this work, we carried out a bibliographical and documentary research, based on scholars in the area of literacy, literacy, education and psychology, such as: Vigotski (2007,2009, 2010), Leontiev (2004), Luria (2010), Martins; Carvalho and Dangió (2018), Alencar (2020, 2022, 2023), Franco; Martins (2021), Lemle (2006) and Soares (2000, 2004, 2020, 2021a, b), as well as, through data extracted from the Base National Common Curriculum (BNCC) (2018) e the Paraná Curricular Reference - RCPR (2018, 2022) and the political pedagogical project (PPP) used by a public school in Northwest Paraná. In this way, we followed the criteria of a qualitative and descriptive research, since the reality and particularity of the research object were taken into account. In this way, we followed the criteria of a qualitative and descriptive research, since the reality and particularity of the research object were taken into account. And as a result, we elaborated tables contemplating the organization of the curricular components, organization of semester teaching, organization of weekly teaching, as well as the making of pedagogical resources, which subsidized the elaboration of the educational product in the format of a pedagogical notebook with propositions of use of the pedagogical resources in the Portuguese language areas plausible to be used both with PAEE students in the common classroom and in the SRM in the literacy and literacy process, as presented in the appendix. We conclude that the more significant the relationships and effective conditions of acquisition of the alphabetic writing system, the greater the literacy and literacy results for PAEE students. For that, an organizational teaching structure is necessary, with flexible and adaptable plans, efficient methodological theoretical strategies, differentiated resources, that allow the teacher of the common classroom and of the SRM to organize teaching activities through a planning that directs their students to scientific knowledge for the acquisition of SEA.

**Keywords:** Teaching organization; Literacy and literacy; Practice and Pedagogical Resources; Multifunctional Resource Room; Common classroom.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação Especial: Aspectos históricos, políticos .....	25
Figura 2 – Sistema de cascatas proposto por Deno 1970 .....	30
Figura 3 – Descrição de equipamentos e materiais didático/pedagógico Sala de Recursos tipo I .....	44
Figura 4 – Descrição de equipamentos e materiais didático/pedagógico Sala de Recursos Tipo II .....	45
Figura 5 – Síntese sobre a Definição dos gestos .....	52
Figura 6 – Etapas da Pré – História da escrita segundo Luria .....	54
Figura 7 – Representação da escrita da criança no Estágio Pré-escrita .....	54
Figura 8 – Registro do Estágio de escrita não diferenciada .....	55
Figura 9 – Registro do Estágio de escrita diferenciada .....	56
Figura 10 – Representação da escrita pictográfica .....	57
Figura 11 – Representação da escrita simbólica por meio de letras .....	58
Figura 12 – Esquema: relação ideia, som, letras .....	65
Figura 13 – Representação da escrita por rabiscos, desenhos, garatujas .....	70
Figura 14 – Escrita com letras – fase Pré-silábica .....	70
Figura 15 – Consciência fonológica .....	71
Figura 16 – Níveis da Consciência fonológica .....	74
Figura 17 – Níveis de Consciência Fonológica – exemplificação .....	75
Figura 18 – Escrita silábica sem valor sonoro .....	77
Figura 19 – Escrita silábica com valor sonoro .....	77
Figura 20 – Escrita silábico-alfabética .....	78
Figura 21 – Observação da escrita alfabética, por meio de comparação das fases anteriores, silábica com valor sonoro e silábico alfabético .....	82
Figura 22 – Cartaz Multifuncional .....	119
Figura 23 – Roda Gigante Pedagógica em MDF e Papelão .....	120
Figura 24 – Detetive Pedagógico .....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes do Instituto Imperial dos meninos cegos .....	27
Quadro 2 – Facetas do processo de alfabetização e letramento .....	68
Quadro 3 – Modo e ponto de articulação dos sons .....	80
Quadro 4 – Modo de vozeamento .....	81
Quadro 5 – 13 Padrões silábicos da Língua Portuguesa .....	81
Quadro 6 – Modo de organização semestral Componentes Curriculares/eixos: Língua Portuguesa 2º ano do Ensino Fundamental .....	105
Quadro 7 – Sugestão de organização das áreas do conhecimento do 2º ano Ensino Fundamental .....	114
Quadro 8 – Sugestão de organização semestral dos conteúdos temáticos de Língua Portuguesa 2º do Ensino Fundamental .....	115
Quadro 9 – Organização semestral dos conteúdos temáticos de LP do 2º ano – Ensino Fundamental .....	116
Quadro 10 – Organização dos Componentes Curriculares – destaque para a Língua Portuguesa .....	117
Quadro 11 – Exemplificação de organização da rotina semanal dos Componentes Curriculares – destaque para a Língua Portuguesa – 2º ano .....	118

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AOE	Atividade de Organização de Ensino
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CC	Componentes Curriculares
CE	Classes Especiais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DRE	Diário da República
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBPC	Instituto Benjamim Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organizações das Nações Unidas
OE	Organização de Ensino
PAEE	Público Alvo Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PE	Produto Educacional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica

PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
PI	Paradigma de Institucionalização
PSV	Paradigma de Serviços
PSU	Paradigma de Suporte
RCEI	Referencial Curricular da Educação Infantil
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UEM	Universidade Estadual de Maringá

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL AO LONGO DA HISTÓRIA.....</b>	<b>23</b>
2.1 DOS PRIMEIROS REGISTROS AOS DIAS ATUAIS .....	23
2.1.1 Paradigma da Institucionalização (Segregação).....	26
2.1.2 Paradigma de Serviços (Integração) .....	29
2.1.3 Paradigma de Suporte (Inclusão) .....	32
2.2 POLÍTICAS QUE SUBSIDIARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL ....	35
2.2.1 Legislação e implementação da Sala de Recursos Multifuncional .....	42
<b>3. CONCEPÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA .....</b>	<b>50</b>
3.1 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	73
<b>4. ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO DE ENSINO .....</b>	<b>84</b>
<b>5 PERCURSO METOLÓGICOS .....</b>	<b>93</b>
5.1 TIPO DE PESQUISA .....	93
5.2 ETAPAS DA PESQUISA.....	95
<b>6 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO: RESULTADO E ANÁLISE .....</b>	<b>97</b>
6.1.1 Proposições de organização dos Componentes Curriculares (CC) ..	116
6.2 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	122
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Paulo Freire, 1997, p. 79).

No ano do centenário de Paulo Freire, faço uso dessa belíssima citação do brilhante mestre para representar, sintetizar e apresentar o caminho da minha trajetória profissional, que possibilitou o ingresso na carreira do magistério e, assim, tornar-me professora alfabetizadora e especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em uma escola pública.

A minha carreira na educação iniciou-se em março de 2001, quando prestei concurso e fui aprovada para uma das vagas de professor do quadro efetivo de um município do Noroeste do Estado do Paraná. No entanto, precisei esperar quase um ano para assumir a função, pois, somente em fevereiro do ano de 2002, fui convocada a tomar posse como professora da educação básica na Rede Municipal de Ensino. Nesse mesmo ano, ingressei no curso de Letras Português/Português do período noturno na Universidade Estadual de Maringá.

A primeira experiência como docente (regente) ocorreu no ano de 2002, juntamente aos alunos da 4ª série, do antigo Ensino Fundamental de oito anos, na única escola de Ensino Fundamental I da cidade. Foi um ano de muitas aprendizagens, conhecimentos, desafios, dedicação, comprometimento e muitas vitórias.

No segundo ano de docência, atuei como professora auxiliar do 1º ano do Ensino Fundamental e identifiquei-me com a alfabetização, pois, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos sobre o processo de aquisição de leitura, escrita e estratégias para que esse processo se efetivasse. Nesse período, adveio as primeiras inquietações sobre como tornar a alfabetização mais prazerosa e menos complicada, sobre quais procedimentos poderiam ser realizados para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem e o que fazer para potencializar as suas habilidades.

No terceiro ano de experiência (ainda cumprindo o estágio probatório), atuei como professora auxiliar do 1º ano e, em meados de setembro deste ano letivo, a professora regente precisou ausentar-se em decorrência de um problema de saúde.



Assim, assumi a turma interinamente até o retorno da professora no mês de novembro do ano de 2004. No período em que estive como professora dessa turma, tive a oportunidade de dar continuidade ao trabalho de alfabetização iniciado pela professora regente e, pelo bom desempenho em sala de aula, fui convidada a atuar como alfabetizadora no ano subseqüente como titular de uma turma de 1º ano.

O Departamento de Educação Municipal (DEM) a fim de proporcionar um melhor direcionamento pedagógico em relação ao Sistema de Escrita alfabética (SEA), tem como critério, convidar os professores que conseguem materializar o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita com mais eficácia para trabalharem como alfabetizadores em turmas de 1º ano. Assim, aceitei o convite do DEM para atuar como professora regente de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa foi uma experiência incitante e também um momento de muito crescimento profissional, em que foi possível vivenciar, na prática, as teorias apropriadas durante o curso do magistério e da graduação, bem como, os estudos de formação continuada oferecidos pelo DEM, que eram específicos para a alfabetização e desenvolvimento da criança. Foi um desafio o trabalho com a alfabetização, pois tinha pouca experiência na área. Percebi, então, que necessitava buscar novos conhecimentos, além dos que já possuía, para responder adequadamente à belíssima tarefa de alfabetizar.

As primeiras fontes de estudos e reflexões teórico-práticas se efetivaram por meio de cursos de capacitação na área de alfabetização, ofertados pelo Departamento Municipal de Educação e dos materiais teórico-didáticos que a escola onde lecionava possuía<sup>1</sup>. A escola em que trabalhava possuía alguns materiais didáticos (livros), provenientes do Ministério da Educação, para estudos específicos na área da alfabetização, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) (Brasil, 1997) e o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCEI) (Brasil, 1998). Esses materiais e documentos me auxiliaram muito, pois traziam exemplos que relacionavam a prática e a teoria; além disso, o município, também, oferecia formações continuadas sobre alfabetização, leitura e escrita, bem como, a importância dos gêneros textuais e da literatura infantil. Vale ressaltar que, naquela época, a teoria que embasava a Organização de Ensino e as práticas

---

<sup>1</sup> A especificidade dessa área não era contemplada nos Componentes Curriculares da graduação que eu cursava (Letras), pois se tratava de uma especificidade do curso de pedagogia.

pedagógicas de alfabetização na educação municipal era o “Sócio Construtivismo”, difundido por meio dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Dessa maneira, entendendo a necessidade de ampliar meus conhecimentos para trabalhar com os alunos e auxiliá-los em suas dificuldades, ao término da faculdade, busquei o curso de especialização em Psicopedagogia Institucional, no ano de 2006. Nesse mesmo ano, prestei um novo concurso para professor da rede básica no mesmo município e fui aprovada. Ao tomar posse desse padrão, o DME informou que eu poderia tanto atuar na educação infantil como nos anos iniciais, de acordo com a necessidade do departamento, uma vez que o município possuía três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), sendo que dois deles atendiam em período integral e o outro em dois períodos; ademais, há apenas uma escola municipal de Ensino Fundamental I, que possui uma Sala de Recursos Multifuncionais.

As novas atribuições do 2º período se efetivaram em meio ao processo de transição, devido à implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, assim fui convocada para assumir uma turma de infantil 5 em um dos CMEIs. Esse CMEI oferecia atendimento em dois períodos (matutino e vespertino), assim, tive uma experiência ímpar, uma vez que no mesmo ano pude atuar como regente de uma turma de 1º ano, em um período, e no infantil 5 no outro período. Vale destacar que, nessa época, a organização e sistematização de conteúdos para as turmas de infantil 5 no município contemplavam o processo inicial de alfabetização que, propunha um trabalho sistematizado de conhecimento da escrita, por meio de atividades que estavam diretamente relacionadas com o ensino de letras e sons (grafemas e fonemas) atrelado ao desenvolvimento social e cognitivo da criança.

O ensino da educação infantil, especificamente o infantil 5, tinha uma proposta de alfabetização em rede, ou seja, essa proposta era a mesma para todos os CMEIs, a qual se estendia também ao trabalho realizado com os primeiros anos da escola de Ensino Fundamental. Com essa reestruturação, as atividades desenvolvidas no infantil 5 estavam voltadas para a alfabetização lúdica, contemplando o uso de recursos pedagógicos como: fantoches confeccionados com materiais reciclados, peças de encaixes com as letras do alfabeto, livros de literatura infantil, músicas com o auxílio de caixa de som e microfone, entre outros. Essa experiência proporcionou reflexões acerca da alfabetização, sobre como esses recursos possibilitariam às crianças o contato com o Sistema de Escrita alfabética, inserindo-as no processo de

alfabetização, a partir da valorização do desenho, da representação gestual, da dança, do canto e outros.

Durante os quatro anos de atuação na rede municipal (2002 a 2005), no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, foi possível, constatar que nem todas as crianças respondiam às atividades propostas com a mesma desenvoltura. As discrepâncias que se faziam presentes no processo de ensino-aprendizagem começaram a me instigar a buscar novos conhecimentos para atender pedagogicamente às necessidades dos alunos.

No mesmo período em que direcionei minha atenção para as crianças da Educação Infantil que apresentavam lacunas (dificuldades de aprendizagem) no processo de desenvolvimento, a formação continuada ofertada pelo município apresentou uma descontinuidade, no que diz respeito, aos pressupostos teóricos que embasavam o processo inicial da aquisição da escrita, visto que, ora a formação baseava-se no Sócio Construtivismo, ora baseava-se no método fônico, ora pautava-se em projetos com sequências didáticas, ora contemplava os gêneros textuais. O DME não possuía uma linha teórico-prática e oscilava entre metodologias, métodos e linhas teóricas, o que causou um descontentamento nos professores e um prejuízo no ensino-aprendizagem dos alunos nesse período, pois, não havia um direcionamento sistematizado e embasado de ensino a partir de um pressuposto teórico.

Nesse descompasso formativo, novas dúvidas e inquietações foram aparecendo. Ingressei, assim, em outra pós-graduação, cujo tema era Gestão Escolar: Orientação e Supervisão, concluída no ano de 2012. Com essa especialização tive a oportunidade de trabalhar na supervisão da única escola municipal do Ensino Fundamental I e, após três meses de atuação nessa função, recebi o convite da diretora do DME para atuar como coordenadora pedagógica, juntamente, à coordenação da formação em exercício, diretamente com a escola de Ensino Fundamental e os CMEIs, entre os anos de 2013 e 2016.

Nesse período, tive a oportunidade de conhecer a professora Dra. Marta Chaves e participar de vários cursos e eventos organizados por ela e, realizados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com embasamento na Teoria Histórico-Cultural (THC). Na ocasião, iniciamos um trabalho de formação em exercício no município em que eu trabalhava, o qual não se perpetuou, infelizmente, devido à mudança de gestão municipal. No entanto, a experiência, ainda, que inicial contribuiu para aprimorarmos conhecimentos e estudos relacionados a THC, desenvolvimento

infantil e Organização de Ensino. Esses momentos de estudos e conhecimentos proporcionaram reflexões que também se fizeram presentes nessa pesquisa e que contribuíram muito para o meu aprimoramento profissional.

No trajeto da minha vida profissional à frente da coordenação municipal de educação, realizamos vários trabalhos, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental (EF), direcionados a gestão escolar, cursos de formação e capacitação relacionados ao desenvolvimento infantil, psicomotricidade a alfabetização, linguagem matemática dentre outros. Em momentos de estudos, ouvi algumas vezes, de diferentes colegas e profissionais, o quão necessário seria que eu tivesse a oportunidade de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), pois acreditavam que tinha plenas condições para ingressar em tal formação.

Atuando como coordenadora pedagógica do município, senti a necessidade de dar continuidade aos estudos e pesquisas, assim, no ano de 2014, iniciei uma nova graduação, pois, fui aprovada no curso de Pedagogia da UEM, no período noturno. Concomitantemente a esse momento, houve o lançamento do programa de formação de professores alfabetizadores o “Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”<sup>2</sup>, ofertado a todos os municípios da República Federativa. Com isso, fui selecionada para ser professora orientadora do curso do PNAIC, uma vez que me enquadrava nos requisitos, dentre eles, ser professora efetiva da educação básica municipal – modalidade EF. A proposta pedagógica do programa, formalizada por meio de um pacto entre o Governo Federal e os entes federados pela alfabetização na idade certa, tinha como objetivo alfabetizar todos os alunos até o terceiro ano do Ensino Fundamental - anos iniciais. Os materiais formativos contemplavam a sequência didática, consciência fonológica e enfatizavam a necessidade de se contemplar o lúdico, para respaldar o trabalho dos professores alfabetizadores do primeiro ao terceiro ano, no município. Ambas formações trouxeram grandes conhecimentos teóricos basilares para minha prática profissional e uma imensa necessidade de aprofundar meus conhecimentos por meio da realização de mestrado.

---

<sup>2</sup> O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Foi um pacto realizado entre o MEC e os municípios dos entes federados de todo o Brasil, e o município de Floresta foi signatário desse pacto. Mais informações disponíveis no portal do Mec. (Brasil, 2012). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2012pdf/11268gtcapitaispnaicapresentacao21062012pdf#:~:text=O%20PNAIC%20%C3%A9%20um%20programa,%2C%20urbanas%20e%20rurais%2C%20brasileiras>.

No ano de 2017, retornei para a escola na qual fazia parte do corpo docente para atuar em uma turma de 1º ano, mas, devido a um problema de saúde muito sério, que me afastou da sala de aula, não pude pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Nessa época, descobri que tinha uma fissura na prega vocal e fui informada pelo médico que, se continuasse como regente de sala de aula, poderia ter consequências e sequelas graves, uma vez que corria o risco de perder a voz permanentemente. Assim, afastei-me das atividades docentes por tempo indeterminado e, após o diagnóstico, iniciei acompanhamento com otorrino e tratamento com consultas periódicas, além de, atendimento fonológico.

Depois de algum tempo afastada da sala de aula, em uma das consultas com o otorrino, a possibilidade de um quadro inicial de depressão foi sugestionada, por isso, procurei um profissional de saúde mental<sup>3</sup> e o diagnóstico depressão foi confirmado. Depois de 18 meses de tratamento com psicólogo e fonoaudiólogo, retornei ao otorrino para consultas de rotina, conversei com esse profissional sobre a possibilidade de retorno as atividades docentes como professora de reforço escolar e, após, sua avaliação, foi indicada uma tentativa de retorno gradativo e com poucos alunos.

Procurei a direção da escola e manifestei o interesse em atuar como professora de sala de apoio escolar (reforço), apresentado junto ao pedido uma carta do médico que “indicava o retorno gradual com poucos alunos, como uma tentativa de retomar as atividades docentes”.

Retornei às atividades docentes exercendo a função de professora de sala de reforço escolar. O atendimento era ofertado a 4 alunos em concomitância, com tempo definido de 1 hora, sendo quatro horários no período da manhã e quatro horários no período da tarde, em quatro dias por semana. Esse cenário me fez muito bem e o quadro de depressão foi superado, de maneira que, mais uma vez, senti a necessidade e a vontade de buscar outros conhecimentos por meio de novas formações em nível de pós-graduação *lacto sensu*, uma em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outra em Autismo, concluídas em 2018 e 2019, respectivamente. Com o título de especialista em AEE, passei a atuar especificamente em Sala de Recursos Multifuncional (SRM), na qual estou até o presente momento.

---

<sup>3</sup> Precisei de atendimento de profissionais como: Psiquiatra e Psicólogo.

Mesmo com todas essas experiências, as buscas formativas e os desafios da alfabetização continuaram presentes. Nasceu, então, a necessidade de buscar novamente uma pós-graduação, porém, dessa vez uma *stricto sensu*. Esse desejo que estava adormecido me conduziu ao processo seletivo da 1ª turma do PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, no qual fui aprovada.

Dentre as linhas<sup>4</sup> de pesquisa ofertadas, optei pela linha I: “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com o tema que perpassa pela Organização de Ensino, alfabetização e recursos didáticos, os quais estão materializados nesta dissertação e no produto educacional visando o ensino-aprendizado.

No contexto escolar, são legitimadas a sistematização e a organização do ensino-aprendizado, assim, os professores devem buscar condições que favoreçam a aprendizagem integral dos alunos. Neste cenário, vários são os alunos, de diferentes contextos, que acessam o sistema educacional, dentre eles as Pessoas com Deficiência (PcD) e Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A presença de alunos com necessidades cognitivas distintas nos desafia a refletir nossas práticas pedagógicas e nos questionarmos se as mesmas são satisfatórias para prover o processo de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos científicos, dentre eles o basilar: a apropriação do Sistema de Escrita alfabética (SEA). A alfabetização, segundo Soares (2020), oferece a possibilidade de desenvolvimento humano como prática de comunicação e socialização ao mesmo tempo que se configura como desafiadora.

Mediante esse cenário, as seguintes dúvidas e incertezas se fazem presentes: como os professores que atuam com o público alvo da educação especial (PAEE) organizam a sistematização de ensino desse alunado? Quais são as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e eficazes com vistas à apropriação do sistema de escrita junto aos alunos PAEE em sala de aula comum e na SRM?

A partir das premissas aqui apresentadas, propomo-nos a desenvolver uma pesquisa com objetivo geral de: propor uma Organização de Ensino, contemplando a área de conhecimento da Língua Portuguesa (LP) do segundo ano do EF, para respaldar as práticas pedagógicas diferenciadas a serem aplicadas com alunos PAEE

---

<sup>4</sup> I - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; II – Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva; III - Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

na sala de aula comum e na SRM com vistas à apropriação da escrita. E como objetivos específicos traçamos: descrever como os Componentes Curriculares (CC), da área de conhecimento de Língua Portuguesa, são apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP); listar os Componentes Curriculares conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o PPP e no Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCPR); confeccionar recursos pedagógicos, a partir da Organização de Ensino da área de Língua Portuguesa; e elaborar, como produto educacional, um Caderno Pedagógico com proposições de ensino na área de Língua Portuguesa e recursos pedagógicos plausíveis de serem utilizados com alunos PAEE na sala de aula comum e na SRM.

O interesse por essa temática resulta da crença de que os Componentes Curriculares (CC), apesar de serem os mesmos, podem e devem ser incorporados de forma lúdica tanto em sala de aula comum quanto em Sala de Recursos Multifuncionais atendendo às necessidades desse aluno, ou seja, suprimindo as lacunas presentes no processo de aquisição de conhecimentos que se fazem presentes na sala de aula comum e nas SRM.

Por sala de aula comum entende-se um local, geralmente, em uma instituição de ensino, em que os alunos aprendem lições ensinadas pelo professor. Um local em que se manifesta, em perfeição, a educação como fenômeno social. Espaço que se constitui não somente por estudantes, docentes e saberes, mas, por ações e relações que se estabelecem neste ambiente. De acordo com Beck (2017), a sala de aula é um modelo de ambiente educativo determinado tanto pelo meio físico e didático quanto pelas interações que ali se efetivam.

A SRM é um espaço, no ensino regular, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização do AEE, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos PAEE, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (Brasil, 2010). Visa potencializar o ensino junto aos alunos com deficiência, Altas Habilidades (AH/S) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)<sup>5</sup>, promovendo assim condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular.

---

<sup>5</sup> Importante ressaltar que: a terminologia adequada para se referir aos quadros TGD, de acordo com o DSM5 e CID 11, é Transtornos do Espectro Autista – TEA. A terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD está em desuso. E apresentaremos aqui a terminologia TGD quando os autores citados na pesquisa utilizar a mesma.

Essas salas são equipadas para atender diversos tipos de deficiência, considerando a singularidade de cada aluno, por isso, configuram-se como multifuncionais. É importante ressaltar que o atendimento realizado nesse ambiente não deve nunca ser confundido com as aulas de reforço escolar, pois, na SRM não são realizadas “atividades de repetição ou reforço de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula” (Santos, Mitsumori, 2015, p. 9).

O trabalho realizado pelo professor nesse ambiente é voltado a um conjunto de procedimentos específicos, com a finalidade de mediar o processo de apropriação do conhecimento, para tanto, é extremamente necessário que o professor planeje e organize o seu trabalho. Portanto, é fundamental que a OE, de acordo com os ensinamentos de Libâneo (2004), que essa organização esteja alicerçada por meio da racionalização, coordenação e organização, pois, estes aspectos são fundamentais para mediar os conhecimentos e os conteúdos para que o ensino-aprendizagem se efetive. O planejamento escolar é o meio pelo qual essa ação acontece, além, de proporcionar um momento de pesquisa ao educador em busca da efetivação e construção dos conhecimentos.

A construção desses conhecimentos torna-se, ainda, mais desafiador em relação a alfabetização e o letramento. A esse respeito, fundamentadas em Soares (2020) acreditamos que a alfabetização se desenvolve em contexto de letramento, que dá sentido ao ato de ensinar-aprender a ler e escrever.

Mediante ao exposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, no qual o referencial teórico foi fundamentado em estudiosos da área de alfabetização, letramento, educação e psicologia, como: Vigotski (2007, 2009, 2010), Leontiev (2004), Luria (2010), Martins, Carvalho e Dangió (2018), Franco e Martins (2021), Alencar (2020, 2022, 2023) Lemle (2006) e Soares (2000, 2004, 2020, 2021a, b). Além disso, foram analisados dados extraídos da Base Nacional Comum Curricular, do Referencial Curricular do Paraná (2018, 2022) e do PPP, utilizados por uma escola pública do Noroeste do Paraná.

Organizamos a pesquisa em 8 seções. Na introdução, apresentamos a temática, a situação problema e os objetivos. A segunda seção, contempla a fundamentação teórica sobre o contexto histórico e político da deficiência. Na seção 3, dissertamos sobre a concepção de aquisição da escrita. Na seção 4, abordamos aspectos relacionados à Organização de Ensino e às atividades orientadoras de ensino. A seção 5, traz o percurso metodológico da presente pesquisa em que



desenvolvemos um estudo no qual realizaremos uma revisão de literatura e uma análise documental. Os resultados e análises estão contemplados na seção 6, e em seguida, na seção 7, discorreremos sobre o delineamento e construção do produto educacional. Finalmente, na seção 8, retratamos as nossas considerações finais e, em seguida, expomos as referências bibliográficas.

## 2 A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL AO LONGO DA HISTÓRIA

Os estudos relacionados à pessoa com deficiência (PcD) perpassam a concepção que temos de homem, a qual está correlacionada aos períodos históricos vivenciados pela humanidade. Assim, para falarmos de deficiência nos dias de hoje é primordial que recorramos ao contexto histórico das PcD, ou seja, é preciso fazer uma abordagem reflexiva sobre as transformações das concepções de deficiência com o passar dos tempos.

Observamos, dessa maneira, que desde os primórdios da humanidade a deficiência é uma questão que promove reflexões e discussões, uma vez que mostram-se pertinentes e fundamentais para que possamos compreender essa reflexão em cada contexto histórico, cultural e social, haja visto que trata-se de um questionamento delicado, preocupante e assustador, gerado por ações humanas sociais e culturais que faziam com que as PcD fossem abandonadas e por vezes exterminadas.

Assim, é possível observar que ao longo da constituição da história da humanidade as PcD sempre fizeram parte das civilizações e, que mesmo sendo poucos os registros de como a deficiência era tratada, houve momentos de extermínio, abandono, discriminação, exclusão, segregação e maus tratos que perduraram até os dias de hoje.

Dito isso, nesta seção, abordaremos o contexto histórico das PcD e da Educação Especial (EE), os quais são marcados por lutas, superações, preconceitos e batalhas.

### 2.1 DOS PRIMEIROS REGISTROS AOS DIAS ATUAIS

Dentro do contexto social e histórico, segundo Mazotta (2003) e Jannuzzi (2012), na base do despontar da Educação Especial (EE) está um modelo civilizatório que se originou a partir do abandono e/ou do extermínio, pela perseguição e pelos maus tratos que as PcD sofriam. Nas civilizações da Antiguidade, havia pouquíssimos registros escritos a respeito da pessoa com deficiência dentro dos contextos históricos, científicos e da medicina sobre o assunto. Nesse período da história, existiam duas posturas de tratamento dessas pessoas, uma postura de aceitação e tolerância e outra (na grande maioria) de eliminação, extermínio e menosprezo. Esse

momento, foi definido pela ignorância e não aceitação da PcD, assim, algumas tribos aceitavam crianças e adultos com deficiência, no entanto, acreditavam que os maus espíritos habitavam o corpo dessas pessoas (Shimazaki e Mori, 2012).

Segundo as autoras Shimazaki e Mori (2012) e Jiménez (1997), na Antiguidade, a sociedade era formada por povos nômades que viviam em ambientes rupestres, e tinham como prática o extermínio de pessoas que não seguiam os padrões exigidos por esses povos, no qual a aptidão física era um dos requisitos de sobrevivência, assim, para esses povos a pessoa com “defeito”, isto é, as PcD eram vistas como incapazes de sobreviver, de acompanhar a caminhada e o ritmo do grupo. Portanto, essas pessoas eram deixadas para morrer de inanição ou devoradas por animais ferozes.

Na Idade Antiga, a organização social mudou, ou seja, os povos primitivos deixaram de ser nômades e passaram a se fixar em locais de maneira permanente, deixando, assim, de viver em ambientes rupestres, passando a cultivar animais e plantações, no entanto, não deixaram a prática do extermínio que era realizada na Antiguidade.

A concepção de deficiência na Grécia e em Roma, era respaldada legalmente por leis de extermínio das crianças que nasciam com algum tipo de deficiência. Silva (1987), Walber e Silva (2006), Rodrigues e Maranhe (2012) afirmam que os povos gregos e romanos tinham a crença de que, caso a criança não fosse suficientemente saudável e bem constituída, melhor seria morrer no momento em que nascesse, do que passar uma vida toda de sofrimento para si e para sua família devido a sua fragilidade ou sua deficiência física. Assim, eram eliminadas ou abandonadas em cestos à beira dos rios expostos à própria sorte. A prática de eliminação e abandono da PcD foi muito comum nesse período histórico, pois, cultivava-se o corpo perfeito. Por esse fato, entre os povos gregos, não havia lugar para PcD, uma vez que elas eram a representação do imperfeito pela sua anomalia.

Na Idade Média, as Pessoas com Deficiência eram concebidas como defeituosas e aberrações, dessa maneira, segundo Nunes, Saia, Tavares (2015), eram objetos de eliminação direta ou indireta, o que levava à exclusão, ora por sua “inutilidade funcional”, ora por serem consideradas seres malignos amaldiçoados e castigados por Deus.

Segundo Rodrigues e Maranhe (2012), Shimazaki e Mori e Jiménez (1997), com a propagação do Cristianismo, as PcD e os menos favorecidos foram acolhidos

pela igreja e, em consequência, desse acolhimento passou-se a combater a eliminação e exclusão das crianças que nasciam com deficiência, pois, elas passaram a ser vistas como seres com alma, portanto, não poderiam mais serem exterminadas.

Na Idade Moderna, por seu turno, ideais humanistas foram elaboradas e conhecimentos na área da medicina foram desenvolvidos, esse fato, fez com que acontecessem mudanças em relação aos conceitos da deficiência, de forma que, as PcD não eram mais eliminadas em virtude de sua condição. A exclusão social ficou disfarçada por meio da prática de assistência social em instituições como: asilos, conventos, hospitais, orfanatos, que eram nada mais do que um espaço de confinamento, exclusão e segregação.

A partir da Idade Moderna até os dias atuais, com o advento da medicina e das pesquisas, se instituíram os paradigmas relacionados às PcD, sendo eles divididos em três paradigmas: Paradigma da Institucionalização (PI) (segregação); Paradigma de Serviços (PSV) (integração) e Paradigma de Suporte (PSU) (inclusão), conforme, demonstra a Figura 1.

**Figura – 1** Educação Especial: Aspectos históricos, políticos



**Fonte:** Alencar (2020).

**Descrição da figura 1:** A figura está dentro de um retângulo com o fundo predominante branco com, escritas nas cores preta e vermelha com setas nas cores vermelha, amarela, azul escuro e azul claro. No topo a palavra Deficiência seguida de reticências escrita em letras garrafais na cor preta. Logo abaixo do lado esquerdo da figura está escrito: INCLUSÃO e abaixo: as palavras Paradigma de suporte na cor preta, na frente uma seta vermelha indicando para o lado direito da figura com os dizeres: DIREITOS HUMANOS (os dizeres estão dentro de um retângulo) e logo abaixo os dizeres DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO, também, escrito dentro de um retângulo. Do lado esquerdo está escrito a palavra INTEGRAÇÃO e logo abaixo está escrito Paradigma de serviços. Na frente uma seta amarela apontando para o lado direito da figura com a palavra ASSISTENCIALISMO dentro de um retângulo, logo abaixo a palavra NORMALIZAÇÃO, também, dentro de um retângulo. Do lado esquerdo a palavra SEGREGAÇÃO logo abaixo escrito Paradigma da institucionalização. Uma seta azul escuro indicando para o lado direito da figura indicando a palavra INSTITUCIONALIZAÇÃO escrita dentro de um retângulo e a logo abaixo a palavra ISOLAMENTO também escrita dentro de um retângulo. Finalizando do lado esquerdo da figura a palavra EXCLUSÃO com uma seta azul clara indicando para o lado direito da figura onde está escrito a palavra NÃO HUMANIDADE em letras na cor vermelha. No canto esquerdo sobe uma flecha vermelha da parte inferior a parte superior passando um pouquinho da palavra INCLUSÃO indicando a palavra deficiência.

### 2.1.1 Paradigma da Institucionalização (Segregação)

Segundo Aranha (2001), o Paradigma da Institucionalização (segregação) durou mais de 500 anos (século XV até o século XVIII) e teve início, ainda, na Idade Moderna, com a criação do primeiro hospital psiquiátrico para tratar as Pessoas com Deficiência, que seguia os mesmos moldes dos asilos que se assemelhavam a prisões.

De acordo com Aranha (2001), a institucionalização ou segregação caracterizava-se pela retirada das PcD de seus familiares e de suas comunidades de origem, para que fossem levadas para instituições residenciais, hospitais psiquiátricos, conventos, asilos ou escolas especiais situadas em localidades distantes, mantendo-as isoladas do resto da sociedade, sob o argumento de propiciar-lhes proteção, tratamento ou processo educacional. A partir do desenvolvimento da pesquisa na área da medicina para se estudar a deficiência, a exclusão social ficou camuflada, por meio da prática de assistência social nessas instituições que eram nada mais que um espaço de confinamento (isolamento) e segregação. Segundo Rodrigues, Capellini e Santos (2014), essas práticas assistencialistas eram ações que em nada transformavam a realidade das PcD em sociedade, uma vez que atendiam apenas às necessidades individuais e emergentes por serem pontuais, mas sem, no entanto, promover mudanças estruturais satisfatórias e permanentes na vida dessas pessoas.

Com a evolução da medicina surgiram, também, ações e novos conhecimentos científicos, especialmente, em relação à deficiência, a sua etiologia, ao seu funcionamento e tratamento (Aranha, 2005). Assim, Mazzotta (2003) afirma que as primeiras ações bem-sucedidas, na tentativa de educar as Pessoas com Deficiência, foram realizadas por vários estudiosos desde a Idade Moderna até a contemporaneidade tais como: *Ponce de Leon, Bonet, Eppée, Itard, Montessori*, dentre outros conforme tabela anexa (Anexo 1). As contribuições desses estudiosos chegaram até o Brasil e colaboraram de forma significativa para todas as ações implementadas no país.

Lanna Junior (2010) relata que as PcD eram tratadas no Brasil da mesma maneira que em muitos países. Elas eram confinadas pela família em suas casas e, quando havia caso de desordem pública, eram recolhidas às Santas Casas ou até mesmo em prisões. Jannuzzi (2012) e Sasaki (1997) afirmam que além das PcD

serem confinadas, não recebiam nenhum tipo de atenção por meio do poder público, viviam à margem da sociedade, excluídas, ignoradas, rejeitadas e até mesmo exploradas.

Assim, Jannuzzi (2012) afirma que a filantropia foi instituída antes que houvesse uma manifestação do poder público da época, o que veio a acontecer somente no final do século XIX, com a criação das primeiras instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas em território nacional.

O atendimento escolar das PCD, no Brasil, segundo Mazzotta (2003), teve início a partir de 12 de setembro de 1854, com a primeira providência para a educação dessas pessoas, que foi instituída pelo Imperador Dom Pedro II, que por meio de uma ação governamental, criou o Instituto Imperial dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. A criação dessa instituição de grande importância deve-se, em grande parte, a José Alves de Azevedo, um brasileiro cego que tinha estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris e teve sucesso em seus estudos.

Em 1890, Marechal Deodoro da Fonseca, por meio do Decreto nº 408, mudou o nome da escola para Instituto Nacional dos Cegos. No ano seguinte, outra mudança ocorreu e, pelo Decreto nº 1320, a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). O imperador Dom Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro. Em 1957, por meio do Decreto Imperial nº 3.198, de 6 de julho de 1957, o Instituto passou a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Mazzotta, 2003), conforme, o descrito no quadro 1.

**Quadro 1** – Nomes do Instituto Imperial dos meninos cegos

Ano	Decreto	Autor	Nome da escola	Local
1854	Ação governamental	Dom Pedro II	Instituto Imperial dos Meninos Cegos	Rio de Janeiro
1890	Nº 408	Mar. Deodoro da Fonseca	Instituto dos Cegos	Rio de Janeiro
1891	Nº 1320	Mar. Deodoro da Fonseca	Instituto Benjamin Constant - IBC	Rio de Janeiro
1957	Nº 3.198,	Dom Pedro II	Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES	Rio de Janeiro

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A partir de então, outros institutos começaram a ser criados, como o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul, criado em 1926, e inspirado pelo pedagogo suíço *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827), que ganhou impulso definitivo com a psicóloga russa Helena *Antipoff*, educadora que veio para o Brasil (Mazzotta, 2003). Sua atuação foi muito importante, pois, deixou marcas significativas

no campo da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com Deficiência Intelectual (DI) no Brasil.

Segundo Jannuzzi (2012), a partir de 1930, a esfera governamental realizou algumas ações visando às particularidades do aluno com DI, foram construídas escolas junto a hospitais e ao ensino regular, também, continuaram as fundações de instituições filantrópicas especializadas, estabeleceu-se, ainda, nesse período formas diferenciadas de atendimento como os oferecidos em institutos pedagógicos, centros de reabilitação e clínicas, no entanto, essas instituições geralmente eram particulares.

Dentro desse contexto, foram aparecendo movimentos mundiais que proporcionaram a mudança de percepção das PcD, especialmente, no que diz respeito aos aspectos de implementação e organização das Políticas Públicas e aprovações de leis como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que foi fundamental, para que fosse direcionado o olhar sobre os direitos à educação de todos, independentemente, de sua condição física, social, cultural, de raça, sexo, religião e outros.

Em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essa foi a primeira associação direcionada ao atendimento de crianças com Deficiência Intelectual, fundada no Rio de Janeiro, por iniciativa da estadunidense *Beatrice Bemis*, mãe de uma criança com DI. A associação em forma de instituição se expandiu e, em 1962, o Brasil contava com 16 APAEs, dentre as quais 12 estavam instaladas em São Paulo (Lanna Junior, 2010). É nesse contexto, que surgem as escolas especiais públicas, e são implementadas as Classes Especiais (CE) nas escolas que existiam, porém, essa educação foi oferecida fora do ambiente das salas de ensino regular comum.

Nessa década, segundo Pletsch (2014), houve um crescimento considerável de CE em escolas públicas regulares o que, também, se deve à ampliação da oferta e do acesso dos grupos populares ao sistema de ensino, no entanto, aos alunos das classes especiais eram oferecidas atividades pedagógicas simplificadas, de acordo, com o que se acreditava ser a capacidade deles. Esse fato, acabou por reforçar os problemas de fracasso escolar e gerar críticas ao PI.

Iniciou-se então uma luta contra a segregação da pessoa com deficiência. Esse paradigma foi criticado por estudiosos da área, uma vez que foi considerado, de acordo com Aranha (2001), Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019), uma prática

ineficiente. Por esse motivo, iniciou-se uma movimentação em torno da “desinstitucionalização”.

### **2.1.2 Paradigma de Serviços (Integração)**

A partir do movimento pela “desinstitucionalização”, inicia-se o Paradigma de Serviços (integração) com a proposta de integração das PcD à sociedade, para que tivessem as mesmas oportunidades e o convívio social junto a outras pessoas. O PSV iniciou-se com as primeiras classes especiais e as salas comuns com concepção de integração (Sampaio, Sampaio, 2009).

Mendes (2010) e Aranha (2005) relatam que o início da década de 1970, em decorrência do estabelecimento do PSV em nível mundial e da mudança filosófica, é o marco inicial desse paradigma, também, no Brasil, de modo que a integração, ou seja, a educação integrada passou a ser exercida no país. Segundo as autoras, as escolas comuns em âmbito nacional mudam a sua concepção e começam a aceitar crianças ou adolescentes com deficiências em suas instituições, e os atendimentos passam a ser realizados em classes comuns, em CC ou SRM.

O princípio da normalização, é concebido como um princípio que representa a base filosófica e ideológica da integração. Esse princípio, visa a dar às PcD condições de vida semelhantes ao restante da sociedade. Portanto,

A normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade (Mantoan, 1997, p. 120).

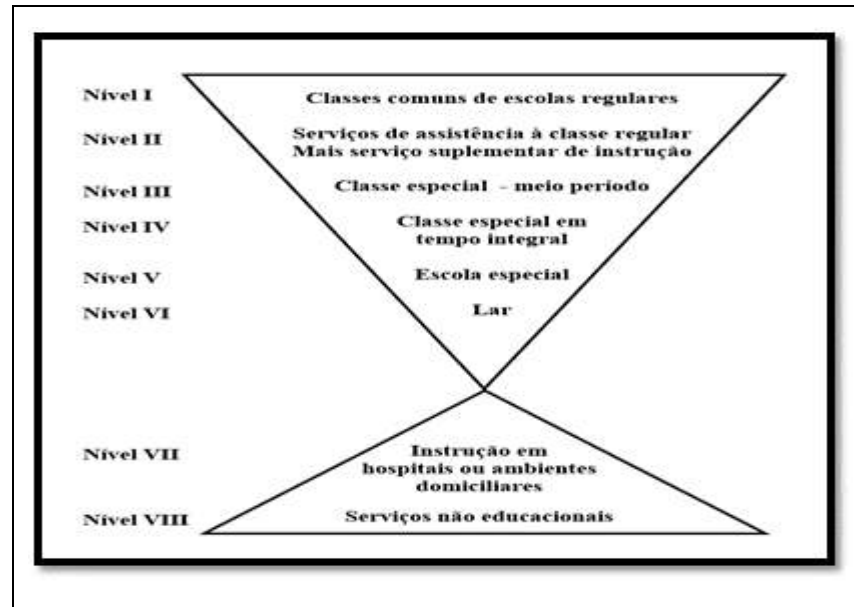
Nesse modelo, o aluno é inserido no contexto escolar como qualquer outro, de forma que a educação aconteceria, conforme, ele se adaptasse aos recursos existentes na escola.

As modalidades de inserção se efetivam por meio da política de integração do tipo *mainstreaming* – estrutura denominada sistema de “cascata” que se refere à interpretação temporal, institucional e social. A integração temporal refere-se ao tempo de convívio junto as pessoas ditas “normais”. O social refere-se às relações estabelecidas com os demais colegas de sala de aula e o institucional correlaciona-se à oportunidade, e condição para acessar o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem (Pereira et al.,1980).



Assim, nessa modalidade de integração denominada *mainstreaming*, os serviços disponíveis aos alunos seguem uma estrutura denominada sistema de “cascata” (Mantoan, 1997).

**Figura 2** – Sistema de cascata proposto por Deno 1970



**Fonte:** Adaptado de Silva (2012, p. 57 *apud* Silva; Alencar, 2022, p. 29).

**Descrição da figura 2:** Imagem está dentro de um retângulo com o fundo predominantemente branco com escrita na cor preta. Na lateral superior esquerda descrito: Nível I, Nível II, Nível III, Nível IV, Nível V, Nível VI. Na lateral inferior esquerda: Nível II, Nível III. Centralizado em forma de pirâmide invertida, na base superior o texto: Classes comuns de escolas regulares (Nível I), logo abaixo: Serviços de assistência à classe de ensino regular Mais serviço suplementar de instrução (Nível II). Logo abaixo: Classe especial meio período (Nível III). Logo abaixo: Classe especial em tempo integral (Nível IV). Logo abaixo: Escola especial (Nível V). Logo abaixo: Lar (Nível VI). Na parte inferior centralizado em forma de pirâmide na posição correta, encontrando-se com a pirâmide superior está o texto: Instrução em hospitais ou ambientes domiciliares (Nível VII). Logo abaixo: Serviços não educacionais (Nível VIII).

De acordo com a Silva (2012), na Figura 2, as propostas educacionais aparecem, no Brasil, com uma estrutura educacional paralela e embasada no sistema chamado de cascata ou no contínuo sistema de provisões de serviços.

O sistema pressupunha sete níveis para o processo de integração, que envolvia a colocação em: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou domiciliares (Deno, 1970, *apud*. Mendes, 2010, p. 18).

Esse sistema, pressupunha ao aluno uma possibilidade de mudança de nível, com vistas a possibilitar, gradativamente, um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no seu progresso, ainda que, de maneira segregadora.

Dentro desse contexto, Aranha (2005) relata que o Paradigma de Serviços, por estar fundamentado na ideologia da normalização, favoreceu tanto o afastamento da pessoa das instituições como, também, a provisão de programas para oferecer

serviços, por exemplo, na área da educação (escolas e salas especiais), que fossem fundamentais e necessárias para atender às necessidades desses indivíduos. No entanto, as mudanças que foram acontecendo não tinham a intenção de reorganizar a sociedade e a educação, e nem o intuito de garantir o acesso das Pessoas com Deficiência à escola e à sociedade, mas, sim, de assegurar que os serviços e os recursos transformassem essas pessoas, para que elas se aproximassem do normal, ou seja, quem precisava mudar e se adequar a esses ambientes eram as PcD (Garghetti, Medeiros e Nuernberg, 2013).

Concomitante a essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692/71) foi promulgada e, pela primeira vez, contemplou a Educação Especial relacionando a deficiência ao fracasso escolar. Dessa maneira, o Artigo 9º definiu a clientela da EE como:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, s/p.).

Mesmo com algumas mudanças, assim como, aconteceu no contexto histórico mundial aqui no Brasil o PSV, também, sofreu críticas da academia científica, das próprias Pessoas com Deficiência e de seus familiares (que se organizaram em associações), bem como, de outros órgãos de representação. Uma parte das críticas recebidas advinham das dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” das PcD, uma vez que nem todos tiveram a oportunidade de integração.

Ainda que alguns tenham alcançado vida independente e produtiva ao serem submetidos à prestação de serviços organizada na comunidade, muitos ainda apresentaram dificuldades na tentativa de alcançar um funcionamento semelhante aos não deficientes, devido às próprias características do tipo de deficiência. Outra crítica importante referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse aquela que não apresentava deficiência (Aranha, 2001, p. 17).

Em relação a esse excerto Neto et al. (2018), afirmam que, mesmo que a integração tenha sido considerada um grande avanço por propor a igualdade de direitos, os benefícios para promover de fato o seu desenvolvimento foram poucos. Ainda, de acordo, com os autores, a deficiência era considerada um problema de quem a tinha, assim, a PcD deveria tornar-se apta à integração ao meio social, e não o contrário, pois, acreditava-se que não era a escola que deveria se adaptar para

atender às necessidades dos alunos, mas, sim, os alunos com deficiência é que deveriam adaptar-se à escola.

Para Cerezuela, Mori e Shimazaki (2021) e Alaminos (2018), outro fator passível de críticas foi o problema relacionado à não aprendizagem dos alunos com deficiência, uma vez que, ainda, permanecia arraigada a ideia de que esse problema estava condicionado apenas ao aluno que frequentava a EE, ou seja, a preocupação da escola regular estava em educar apenas aqueles com condições de acompanhar as atividades, sem a preocupação com as necessidades individuais de aprendizagem das PcD.

Miranda (2008) afirma que, na década de 1990, foram obtidas várias conquistas em relação à educação dos indivíduos com deficiência, principalmente, os que apresentavam DI. Segundo a autora, é preciso considerar o grande avanço de passarmos de uma fase de total e completa exclusão e inexistência para receber um atendimento, seja ele, da natureza que for, com a proposta de uma efetivação de políticas integradoras na sociedade. De acordo com Sassaki (1997), por sua vez, tanto o princípio de normalização quanto o de *mainstreaming* permitiram conhecimentos e experiências sobre integração e, por conseguinte, o surgimento do Paradigma de Suporte que tem como premissa a inclusão.

### **2.1.3 Paradigma de Suporte (Inclusão)**

A inclusão passou a ser recomendada no final do século XX, e início do século XXI, em que o Paradigma de Suporte (inclusão), foi considerado um grande avanço nas discussões sobre o direito à igualdade, na qual propunha o ideal inclusivista, que está além da perspectiva educacional, pois, engloba, também, as esferas sociais e políticas, assegurando o direito de participação de todos os indivíduos na sociedade (Alaminos, 2018).

Assim, é necessária, também, a reorganização da sociedade para garantir o acesso de todos os cidadãos, especialmente, as PcD a tudo o que a sociedade oferece. Nesse sentido, essas ideias são a base de sustentação para o advento do PSU, baseado no conceito de inclusão e, conforme, afirma Aranha (2001), esse paradigma tem sua principal característica na promoção da inclusão e do acesso aos recursos disponibilizados pela sociedade a todos os cidadãos, bem como, a garantia de uma convivência longe do conceito de segregação. Nesse sentido,

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2005, p. 16).

Segundo Miranda (2008), o princípio da inclusão educacional propõe uma exigência radical de transformação da escola, uma vez que caberá a instituição adaptar-se às condições dos alunos, ou seja, o contrário do que acontece hoje, quando os alunos são os que precisam se adaptar à escola.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (Miranda, 2008, p. 40).

Portanto, o direito à igualdade, na perspectiva da inclusão, compreende, acima de tudo, o direito do aluno de ser olhado e entendido por sua singularidade e atendido como tal. O mesmo tem direito a ter condições diferenciadas para a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento e, esse fator, demanda uma inovação na escola. A modalidade integradora de organização pedagógica, por séculos, promoveu a exclusão daqueles cuja individualidade se contrapunha aos padrões da normalidade, porém, com todos esses acontecimentos e a evolução da história, cria-se a possibilidade de mudar sua postura educacional (Cerezuela, Mori, Shimazaky, 2021).

Nesse sentido, para a implementação do PSU, foi fundamental a identificação dos direitos para que, assim, fosse possível assegurá-los, por meio da busca e da disponibilização de suportes e instrumentos que assegurassem os direitos da PcD e pudessem garantir, dessa maneira, o acesso a todos os recursos sociais e educacionais existentes na comunidade da qual fazem parte.

Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a inclusão social, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades, e à sociedade a implementação dos ajustes e providências necessárias, que possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum não segregado (Aranha, 2001, p. 19).

Assim, segundo Baptista (2019), mudanças significativas aconteceram nos índices educacionais relativos à escolarização das Pessoas com Deficiência a partir de 2000. No ano de 2003, foi instituído o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cuja principal meta era promover uma política de construção de sistemas educacionais inclusivos.

Dentro desse contexto, Kassar (2011) relata que, no decorrer dos anos 2000, tivemos um movimento em prol da mudança do paradigma educacional segregador da EE e das Políticas Públicas. Assim, foi implantada uma política em busca efetiva da inclusão educacional. Esse movimento começou a ganhar mais força a partir dos anos de 2003, quando foram implantados programas, em que a proposta era que as escolas estivessem organizadas para ofertar o atendimento a todas as crianças sem distinção. Dessa maneira, desde o início de sua implantação o AEE foi pensado para complementar ou suplementar a escolaridade comum, justamente, por conta da perspectiva inclusiva e a finalidade de que o aluno com deficiência estivesse em sala de aula comum juntamente aos outros alunos.

Desse modo, propondo uma reflexão, Miranda (2008) entende que o Paradigma de Suporte, por meio do qual se aplica o conceito de uma educação inclusiva, traz em seu bojo a proposição de uma mudança significativa, como uma possibilidade de transformar a realidade; além disso, compreende, esse paradigma como um agente mediador ou intermediário, capaz de mudar a sociedade eliminando as barreiras dos preconceitos e as discriminações, ao promover e possibilitar novas oportunidades de acesso para todos, por meio dos métodos de estudos e dos instrumentos de suporte usados, de forma a garantir a comunicação e a estrutura das instituições, bem como, promover uma ruptura com a exclusão e segregação da diferença, podendo, assim, propiciar a valorização da diversidade.

De acordo com Sánches (2005), a educação inclusiva é, acima de tudo, uma questão de direitos humanos, uma vez que a proposta é não segregar nenhuma pessoa, independente se ela tem ou não algum tipo de deficiência, se tem ou não dificuldade de aprendizagem, independe do gênero ou mesmo do pertencimento a uma minoria étnica (se a segregação for mantida, seria conforme a autora, ir contra os princípios dos direitos humanos).

Portanto, devemos entender a educação inclusiva como uma alternativa a mais para suprir as necessidades, bem como, atender às especificidades de aprendizagem de todos os alunos que fazem parte do sistema nacional de educação, além de, ser uma possibilidade de assegurar que os alunos que têm alguma deficiência tenham os seus direitos garantidos, da mesma maneira que os demais, isto é, os mesmos direitos que todos têm de acesso e permanência na escola de ensino regular e, principalmente, o direito a uma educação de qualidade para todos.

De acordo com a análise do conceito de inclusão Miranda (2008), ressalta que a década de 1990, teve-se a maior concentração de movimentos mundiais para a promoção e implementação da garantia dos direitos, assim, é, relevante destacar três eventos mundiais como fundamentais para o fortalecimento da inclusão, a saber: a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha em 1994; e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala, em 1999, realizada na Guatemala. Esses eventos passaram a influenciar a formulação das Políticas Públicas da educação inclusiva e promoveram muitas mudanças na oferta da educação de qualidade como direito de todos em nível mundial e, também, no Brasil um dos seus signatários.

## 2.2 POLÍTICAS QUE SUBSIDIARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Conferência Mundial sobre Educação para todos foi realizada em 9 de março de 1990, em *Jomtien*, na Tailândia, denominada de Declaração de *Jomtien*, tem a preocupação de atender às necessidades básicas de aprendizagem. Essa declaração foi elaborada dentro de um contexto histórico, no qual se constatou que havia-se passado mais de 40 anos da promulgação da declaração dos direitos humanos, o qual destacava que todos tinham direito à educação; no entanto, mesmo com tantos esforços de vários países do mundo inteiro para assegurar esse direito, o ideal não foi alcançado.

O documento, traz na redação do seu artigo terceiro a proposta de universalização e o acesso à educação, com finalidade de promover a equidade; o inciso 5, versa sobre as necessidades básicas de aprendizagens específicas das Pessoas com Deficiência e, ainda, afirma que elas precisam de atenção especial. Segundo esse inciso, é necessário, tomar medidas e ações que garantam igualdade de acesso ao sistema educacional a todas as PcD, de maneira que sejam reconhecidas como parte integrante desse sistema educacional (Unesco, 1990).

Outro documento importante resultante da Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994) realizada entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, é conhecida como Declaração de Salamanca. Esse

documento, foi elaborado com o objetivo de fornecer as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo, com o movimento de inclusão social em nível mundial (Brasil,1994).

No entanto, esses termos estavam carregados de um caráter ideológico, por oferecer a possibilidade concreta de equalizar as oportunidades a todos, ou seja, a inclusão é vista como a “salvadora” dos excluídos e propagada como uma importante Política Pública para ser difundida por todos os países. A proposta da Declaração de Salamanca é que as escolas mudem seu atendimento e sejam acolhedoras, pautadas no princípio da diversidade. Assim, há uma sugestão fortemente embasada de que a inclusão seja um meio eficaz de combate a atitudes discriminatórias (Brasil, 1994).

A declaração oferece uma organização de ação que recomenda encaminhamentos educativos com destaque para a educação inclusiva, uma vez que a concebe como uma possibilidade de fortalecer a ideia de educação para todos, dentre eles as PcD. Essa declaração foi fundamental para que as escolas fossem proclamadas como inclusivas e constituíssem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, bem como, garantir que os alunos com deficiência tivessem direito e acesso à escola regular como todos os alunos (Brasil, 1994). Esse documento foi considerado um “divisor de águas”, no que diz respeito a EE e, no Brasil, não foi diferente, não por acaso ela influenciou a legislação nacional.

Um outro documento importante que respaldou a concepção de educação é a LDB, reformulada e instituída em 1996. A proposta da LDB é a realização de ações, verdadeiramente, efetivas para que seja possível a concretização da inclusão das PcD no ensino regular, respondendo, assim, aos questionamentos dos movimentos sociais que defendiam o fim da segregação e a exclusão dessas pessoas que eram atendidas em ambientes separados.

A Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as PcD foi promulgada em 26 de maio de 1999, na Guatemala e no Brasil é reconhecida e implantada por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Essa declaração foi fundamental para que as escolas fossem proclamadas como inclusivas e constituíssem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, e garantir que os alunos com deficiências, tivessem direito e acesso à escola regular como todos os alunos e propunha a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Brasil, 1999). A promulgação dessa convenção está baseada, dentre outras considerações, na declaração

Americana dos Direitos Humanos de 1948, que dentre os princípios básicos, está a garantia dos direitos e liberdades de toda e qualquer pessoa que devem ser respeitados sem qualquer distinção. Assim, a tomada de decisão dessa convenção justifica-se em garantir os direitos e, prevenir todas e quaisquer ações discriminatórias contra as PcD e oferecer a elas a “integração na sociedade” (Brasil, 1999, Brasil, 2001).

Com a Convenção da Guatemala em 1999, houve uma ruptura com as formas de preconceito e discriminação contra a PcD, pois, vivenciou-se a valorização da capacidade dessas pessoas de conviver em sociedade, de forma a terem seus direitos legitimados. Nesse sentido, de acordo com Mendes (2006), há uma mudança no contexto mundial, em que o princípio da inclusão educacional passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação, por meio de um movimento mundial denominado inclusão social:

[...] que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (Mendes, 2006, p. 395).

Segundo a autora, esse fato implicaria a construção de um processo bilateral, para que fosse possível efetivar a equiparação das mesmas oportunidades para todos e, que todas as pessoas pudessem participar efetivamente da sociedade com os mesmos direitos e deveres. Dessa maneira, seria possível construir-se uma sociedade democrática, na qual todos conquistariam sua cidadania. Segundo Mendes (2006), a diversidade seria respeitada, uma vez que deve acontecer a aceitação e reconhecimento político de todas as diferenças em todos os segmentos sociais.

Assim, para garantir que essas proposições fossem alcançadas, os Estados/Países signatários comprometeram-se em adotar medidas regulamentadas por lei, que incidissem sobre vários níveis de ação contra a exclusão. As medidas deveriam ter caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de natureza contra a discriminação e exclusão de Pessoas com Deficiência e, dessa maneira, buscar a inclusão e integração dessas pessoas conforme o Artigo. I do Decreto nº 3.956/2001.

a) O termo discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte



das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001b, p. 4).

No Brasil, esse processo de busca de eliminação da discriminação contra as PcD efetivou-se no âmbito de uma profunda reforma na Educação Básica, a qual foi atribuída a tarefa de promover o acesso à educação, de modo a universalizá-la. Assim, por meio do Decreto nº 3.956/2001, nosso país comprometeu-se, a tomar medidas tanto de caráter legislativo, social, educacional, como trabalhista ou de qualquer outra natureza, com o propósito de eliminar todas as formas de discriminação contra PcD e NEE, bem como, possibilitar sua plena integração à sociedade (Brasil, 2001b).

Enquanto signatário desses acordos internacionais, gradativamente, o Brasil foi traçando e implementando Políticas Públicas com vistas a garantir cidadania e acesso de todos à educação. Dentre os inúmeros documentos traçados, destacamos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei nº 9.394/1996.

É a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que se constituiu a possibilidade demarcada de igualdade como bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º inciso IV). O artigo 205, traz a definição da educação como um direito de todos, assegurando, assim, o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, há o estabelecimento do princípio de igualdade, de condições de acesso e permanência na escola, fundamentando o ensino e garantindo como dever do Estado. O artigo 208, incisos I e III, estabelecem a oferta do AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]  
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 124).

Mendes (2010) reafirma que visando à democratização da educação nacional, a Constituição apresentou em seu texto dispositivos na tentativa da erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento educacional, a melhoria da qualidade de ensino, bem como, assegurar a educação das Pessoas com Deficiência, preferencialmente, no ensino regular.

Segundo Kassar (2011), a Constituição Federal, ainda, configurou-se como um novo estatuto jurídico nacional, uma vez que contou com o envolvimento da sociedade civil organizada, e sua maior ênfase foi em relação aos direitos sociais, assim como,

o estabelecimento de princípios responsáveis pela descentralização e a municipalização para a execução das políticas sociais, dentre elas, a educação, que a partir de então, passou a ser considerada direito de todos com base nos Direitos Humanos.

Assim, no que diz respeito aos direitos das crianças com deficiência, a Constituição Federal de 1988 reitera os direitos de todos, principalmente, os direitos relacionados ao AEE o qual deveria ser oferecido, preferencialmente, no ensino regular. No ano de 1990, o ECA foi aprovado e instituído pela Lei nº 8.069/90, cujo artigo 55, reforça que é dos pais ou responsáveis a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Esses documentos tiveram como base a Conferência Mundial sobre Educação para todos em 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 (que foi modificada pela Lei 12.796, de 2013), traz em seu bojo o princípio de que é direito de todos, inclusive as PcD ao ensino e à igualdade de condições tanto no acesso, como para a permanência na escola na rede regular de ensino. Assim, a luta pela educação inclusiva se inicia, conforme o Artigo 4º que regulamenta que é dever do Estado de garantir a educação pública a todos.

Art. 4º I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) Ensino Fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, Brasil, 2013).

A LDB nº 9.394/96, ainda, em vigor traz os artigos 58, 59 e 60 dedicados exclusivamente ao AEE, que sofreram alterações pelas Leis 12.796/2013, 13.234/2015 e 13.632/2018. No Art. 58, foi acrescentada a especificação para os educandos com deficiência como os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O Art. 59, traz a recomendação de que o sistema de ensino assegure aos alunos fatores educacionais como métodos, currículo, organização e recursos específicos para atender às necessidades desse aluno; traz,

também, a necessidade de assegurar que os alunos que, ainda, não atingiram o nível esperado para a conclusão do Ensino Fundamental, devido às suas deficiências ou necessidades, possam concluí-lo; a aceleração de estudos para os alunos que tenham superdotação para a conclusão da modalidade escolar que está cursando. E o Art. 60, amplia, também, o atendimento para os educandos com os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na rede pública de ensino (Brasil, 1996).

Para dar conta do que foi estipulado na LDB 9.394/96, um conjunto de normas técnicas, resoluções, deliberações e pareceres foram sendo promulgados para a efetivação da inclusão e o mais importante deles materializou-se por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI).

Em 1999, o Decreto nº 3.298/99 instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora<sup>6</sup> de deficiência, que prevê o acesso à educação e permanência no ambiente escolar por meio do Art. 24:

[...] Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

---

<sup>6</sup> Vale ressaltar que a palavra “portadora” não é mais utilizada nos documentos oficiais, ou para qualquer menção ou referência à pessoa com deficiência. Em nosso trabalho, só manteremos essa palavra nas citações diretas, assim a palavra portadora foi substituída por pessoa, ou seja, a nomenclatura correta atualmente é Pessoa com Deficiência (PcD).

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade (Brasil, 1999).

Com a promulgação desse decreto, as escolas não podiam mais negar a matrícula de alunos com deficiência, tendo a obrigatoriedade de oferecer toda a infraestrutura necessária para o acesso e a permanência dos mesmos nos estabelecimentos de ensino, bem como, o apoio e os recursos pertinentes para integrá-los no ensino regular, de maneira gratuita desde a Educação Infantil.

Assim, em meio as lutas por uma educação inclusiva e pelos direitos da PcD e efetivação do AEE, em 2007, foi criado o Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), um documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 (Brasil, 2007b). A PNEEPEI, portanto, foi organizado por esse grupo de trabalho e constituído por uma equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, com a participação de alguns colaboradores.

O PNEEPEI foi elaborado com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o intuito de orientar os sistemas de ensino para garantir:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 8).

Assim, no que diz respeito aos objetivos do AEE, por meio do referido decreto de 2007, foram estabelecidas ações direcionadas para a promoção do acesso, envolvimento e aprendizagem, garantia da transversalidade, além da, continuidade dos estudos e, ainda, estímulo ao desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, com vistas a eliminar as barreiras para a efetivação da escolarização inclusiva.

### 2.2.1 Legislação e implementação da Sala de Recursos Multifuncional

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos principais a formação de professores para a EE, a implantação de SRM, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das Pessoas com Deficiência na educação superior e, ainda, o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Brasil, 2007a). No mesmo ano, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foi instituído pelo MEC, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integrado ao PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, afim de garantir, o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2010).

Em complemento, temos o Decreto nº 6.253/2007 (Brasil, 2007c), o Decreto nº 6.571/2008 (2008b), a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009) e o Decreto nº 7.611/2011 (2011), os quais direcionaram os seus dispositivos no sentido de assegurar e estabelecer especificações sobre o AEE, definindo assim, que esse seria um serviço de apoio aos alunos que estivessem sendo escolarizados na classe comum e nas SRM.

O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2007c), traz como premissa a oferta do AEE no ensino regular, no sistema público de ensino e em instituições que atuem exclusivamente com a EE sem fins lucrativos, bem como, a manutenção da SRM, por meio de envio de recursos do FUNDEB, que dá permissão de dupla matrícula de alunos que frequentam o ensino regular e recebem AEE nas SRM.

Art. 9º Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (Brasil, 2007c, s/p).

Em complemento a esse entendimento, o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, apresenta como deve ser o AEE na SRM.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (Brasil, 2008b, p. 1-2).

A Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial, que vem reafirmar os dispostos nos documentos anteriormente citados.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009, s/p).

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, é outro documento fundamental para a legislação, implementação e definição da SRM, o qual dispõe sobre a educação especial e o AEE.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011).

De acordo com as diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2010), de promover e assegurar os direitos e a igualdade de todos, de apoiar a organização da EE dentro da perspectiva da educação inclusiva, de assegurar o pleno acesso dos alunos PAEE no ensino regular, de disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade ao ensino regular público, além de, promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar, far-se-á a implantação das salas de recursos multifuncionais, por meio do Programa de Implantação das SRM de 2010, com as

seguintes propostas descritas no Manual de Orientação: para a implementação das mesmas:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
  - Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
  - Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
  - Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
  - Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
  - Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
  - Encaminhamento, assinatura e publicação dos contratos de doação;
  - Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
  - Essa declaração foi fundamental para que as escolas fossem proclamadas como inclusivas e constituíssem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias e garantir que os alunos com deficiências tivessem direito e acesso à escola regular como todos os alunos;
- Apoyo à acessibilidade nas escolas com salas implantadas (Brasil, 2010, p.9).

Após as definições das propostas de implementação das SRM, foram disponibilizadas pelo Governo Federal dois tipos de SRM: Tipo 1 e Tipo 2. De acordo com o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), a sala de recursos Tipo I oferece uma estrutura básica capaz de atender qualquer deficiência, composta desde materiais didáticos/pedagógicos até a mobília visando à mobilidade, conforme podemos observa na Figura 3.

**Figura – 3** Descrição de equipamentos e materiais didático/pedagógico Sala de Recursos tipo I

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

**Fonte:** Brasil (2010, p. 11).

**Descrição da figura 3:** a figura é apresentação de uma tabela dividida em três partes com a cor predominante branca com escritos em preto. A primeira parte tabela do lado esquerdo é dividida em duas partes. A primeira parte está a descrição dos equipamentos no topo dessa quadro está escrito EQUIPAMENTOS em preto com fundo azul, na sequência, vem a descrição dos equipamentos: dois microcomputadores, um laptop, um estabilizador, um scanner, uma impressora a laser, um teclado com colmeia, um acionador de pressão, um mouse com entrada para acionador, uma lupa eletrônica. No quadro abaixo está a descrição dos mobiliários, a palavra MOBILIÁRIOS está escrito em preto com fundo azul, descrição dos mobiliários: uma mesa redonda, quatro cadeiras, uma mesa para impressora, um armário, um quadro branco, uma mesa para computador, duas cadeiras. Do lado direito está a descrição dos materiais didáticos pedagógicos, as palavras MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS está escrito em preto com fundo azul, descrição dos materiais: um material Dourado, um esquema corporal, uma bandinha rítmica, uma memória de numerais 1, tapete alfabético encaixado, software de comunicação alternativa, sacolão criativo monta tudo, quebra-cabeça sequência lógica, dominó de associação de ideias, dominó de frases, dominó de animais em libras, dominó de frutas em libras, dominó tátil, alfabeto *braille*, kit de lupas manuais, plano inclinado para suporte de leitura, memória tátil.

Enquanto, a SRM do Tipo II, foi pensada para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência visual, ou seja, possui todos os equipamentos e materiais disponíveis na sala Tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade exclusivos para alunos com deficiência visual (Brasil, 2010), conforme apresenta a Figura 4<sup>7</sup>.

**Figura – 4:** Descrição de equipamentos e materiais didático/pedagógico Sala de Recursos Tipo II

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

**Fonte:** Brasil (2010, p. 12).

**Descrição da figura 4:** A figura 4 é a representação de uma tabela. No topo da tabela está escrito EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS em letra preta e o fundo azul, em seguida, vem a descrição dos equipamentos e dos materiais didáticos pedagógicos: uma impressora *braille* pequeno porte, uma máquina de datilografia *braille*, uma reglete de mesa, uma punção, um soroban, um guia de assinatura, um kit de desenho geométrico e uma calculadora sonora.

Mendes e Malheiros (2012) afirmam que mesmo que a legislação preconizasse que o atendimento educacional especializado fosse oferecido aos alunos da rede pública de ensino regular, o AEE poderia, também, ser ofertado por sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais, ou filantrópicas que não visassem fins lucrativos. Porém, deveriam ter atuação exclusiva na EE e conveniadas com o Poder Executivo, em que os documentos normativos definissem como ambiente prioritário para a oferta e realização desse serviço nas SRM na escola regular. Dessa maneira, o conceito de AEE “como serviço de apoio da Sala de Recursos Multifuncionais, associado a ideia de complementação ou suplementação do atendimento escolar em classe comum, começou a ser amplamente utilizado no discurso político” e das Políticas Públicas (Mendes, Malheiros, 2012, p. 7).

No entanto, Pereira (2020) ressalta que o atendimento educacional realizado nesse espaço, difere do oferecido pela escola comum, bem como, não pode ser

<sup>7</sup> É importante relatar que, na época de implantação das SRM Tipo II, pensou-se em garantir a acessibilidade para os alunos com deficiência visual, contudo, naquele momento, não se teve o mesmo pensamento para os alunos com surdo-cegueira (essa acessibilidade foi pensada somente anos mais tarde).



considerado nem caracterizado como um serviço eminentemente clínico, pois, resguarda uma característica tipicamente educacional e pedagógica.

Sendo assim, o objetivo primordial desse serviço é o de proporcionar ao aluno matriculado na escola comum público-alvo da educação especial o reconhecimento de suas potencialidades, suas limitações, levando-o a se perceber capaz de criar estratégias para resolver seus problemas e que se veja como Ser de direitos, sendo capaz de produzir conhecimentos e transformar sua realidade (Pereira, 2020, p. 8).

Dessa maneira, de acordo com esse autor, o AEE é vinculado a SRM e deverá ser, prioritariamente, realizado na própria escola, ou outra de ensino regular, que oferte esse serviço e que o mesmo seja obrigatoriamente realizado no contra turno, ou seja, no turno inverso à escolarização, sendo que, essa declaração foi fundamental para que as escolas fossem proclamadas como inclusivas e, constituíssem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias e garantir que os alunos com deficiências tivessem direito e acesso à escola regular como todos os alunos (Brasil, 1996). Esse atendimento não substitui as aulas do ensino regular. A oferta do AEE em instituições filantrópicas, comunitárias, não pode ter fins lucrativos e deve estar vinculada à Secretaria de Educação Municipal ou Estadual.

Assim, as SRM são espaços dentro do ambiente do ensino regular, onde o AEE é realizado para os alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação e TEA, por meio da elaboração e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem a aprendizagem, utilizando recursos pedagógicos diferenciados, com vistas a favorecer e promover a construção do conhecimento científico desses alunos com base no currículo escolar, de forma que eles possam participar da vida escolar e tenham as suas necessidades individuais e reais atendidas (Brasil, 2010).

Portanto, o AEE ofertado na SRM é realizado por meio de ações que visam eliminar possíveis obstáculos do processo de aprendizagem, bem como, propiciar a escolarização de PcD ou com NEE. Esse ambiente é de extrema importância para o atendimento destes alunos, uma vez que oferece a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem em consonância com o conteúdo da sala de ensino regular, isto é, de promover condições de conviver com seus pares e ter suas vivências para, além de, suas necessidades, dificuldades ou deficiências. Dessa maneira, esse atendimento tem caráter complementar ou suplementar à formação do educando e na aquisição do conhecimento científico, por ser um conjunto de recursos e atividades pedagógicas que visam o desenvolvimento integral do aluno (Brasil, 2010).

Vale ressaltar, que o AEE ofertado na SRM, não deve ser, em hipótese alguma, confundido com reforço escolar (que atende às dificuldades de aprendizagens). As ações do serviço especializado são determinadas, de acordo, com as deficiências e as necessidades educacionais especiais como: TGD ou Altas Habilidades/Superdotação e TEA, a que o AEE se propõe a atender. Por esse fator, é que uma das atribuições desse serviço, é manter relações estreitas com o ensino regular por meio da gestão e dos professores dessa modalidade, pois, o atendimento especializado deve trabalhar em consonância com os Componentes Curriculares da escola, bem como, estar atento ao que é solicitado pela escola comum e pelo ano de escolaridade, no qual o estudante se encontra regularmente matriculado (Pereira, 2020). Portanto, é fundamental que o professor do AEE, considere a necessidade ou deficiência de cada aluno para realizar seu trabalho de forma que cada um consiga aprender e se desenvolver e, para isso, é necessário elaborar a intervenção especializada em conformidade com as necessidades do aluno, isto é,

[...] o seu estilo de aprendizagem, as suas relações com tempo e espaço, a forma como ele se identifica e como se entende como sujeito, portanto, não há uma ordem sequenciada e predeterminada de ações, mas estas devem acompanhar o ritmo, as possibilidades, as respostas e o movimento do aluno (Pereira, 2020, p. 7).

Para tanto, o papel do professor é fundamental nessa intervenção, e para atuar na SRM, é necessário que ele tenha licenciatura e especialização em EE ou AEE, bem como, participar de formações continuadas que o habilite a atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Oliveira, 2006).

As orientações normativas que regem a educação especial, para a formação inicial do professor do AEE, indicam a prioridade do curso de licenciatura específica em Educação Especial na perspectiva inclusiva. Certamente, esta formação não pode ter como base uma proposta de caráter substitutiva ao ensino comum (Pereira, 2020, p. 9).

Assim, é necessário que o professor tenha conhecimento e orientação sobre a mobilidade, adaptações curriculares, funções cognitivas, estilos de aprendizagem, entre outros conhecimentos que são essenciais ao AEE na SRM. É fundamental que a formação desse profissional lhe possibilite realizar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, assim como, promover um trabalho colaborativo com o professor do ensino regular, com toda a comunidade escolar e com outros setores da sociedade. Dessa maneira, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor do AEE deve ser entendido como um conjunto de ações

e abordagens que provoquem conflitos cognitivos no aluno com deficiência ou NEE, a fim de que, ele consiga perceber-se como um sujeito ativo e participativo e possa atuar na realidade que o cerca. Por fim, que o professor ofereça possibilidades para que o aluno seja agente ativo no processo da aquisição do conhecimento (Pereira, 2020).

De acordo com Pereira (2020), para que o processo de aquisição de conceitos e, também, para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência e NEE aconteça, o educador precisa estimular dinâmicas que sejam interativas, visando mudanças comportamentais e cognitivas, para que eles possam ter sucesso educacional e social. Para tanto, o trabalho realizado pelo professor do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais deve oferecer atividades que contribuam para o processo cognitivo, de maneira que estimule o aluno a exercitar a sua atitude autocrítica ativa e positiva, para que assim, ele consiga analisar as suas ações, atividades e que, acima de tudo, valorize sua aprendizagem e encontre satisfação na sua busca para a resolução de problemas. Segundo Mendes (2006), outra atribuição do professor que atua na SRM é estabelecer articulação entre o professor regente do Ensino Fundamental e a comunidade escolar, com vistas ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos público alvo do AEE, bem como, o planejamento de atividades que sejam condizentes com os conteúdos trabalhados na sala de aula comum.

Por outro lado, é importante ressaltar que segundo Pereira (2020), o planejamento das atividades deverão partir exclusivamente das NEE dos educandos, por isso, além de, considerar os conhecimentos e os sentidos que eles trazem consigo, suas vivências no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem, é necessário, respeitar sua fala, seus sentimentos, emoções, seus desejos, suas necessidades, seus pensamentos, sua história sociocultural, suas vivências sociais, sua idade e seus interesses. Assim sendo, essas atividades devem ser trabalhadas de maneira contextualizada, com o intuito de estimular a elaboração do seu pensamento, “a antecipação, a concentração, a percepção, a discriminação, a atenção, a memória, o raciocínio, a linguagem, etc.” (Pereira, 2020, p. 12).

É imprescindível que o professor da SRM participe das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta aos professores das classes comuns e demais profissionais da escola, para a promoção da inclusão escolar (Oliveira, 2006, p. 18).

A SRM não deve ser considerada um espaço fora do ensino regular, ao contrário, ela faz parte do ensino regular e deve ser considerada um passo para a

educação inclusiva, pois, tem papel pedagógico relevante no aprendizado e desenvolvimento dos alunos frequentadores desse ambiente. Por meio das intervenções do professor do AEE é possível promover as potencialidades desses educandos, além de, estimular a troca de informações e vivências entre eles e todos os outros alunos da escola, proporcionando, assim, a mudança de comportamento em busca de uma educação de qualidade a todos.

Dessa maneira, ao concluirmos esta sessão, é possível afirmar que a EE no Brasil, assim como, no contexto mundial, passou por muitas transformações e rupturas com paradigmas que foram fundamentais para a garantia dos direitos das Pessoas com Deficiência, ao longo da história até chegarmos ao contexto atual de busca pela educação inclusiva para todos. Busca essa, de direito à igualdade, de se desenvolver de maneira autônoma, de garantir a liberdade na sociedade, assim como, o direito de ser reconhecido como cidadão ativo, em todas as esferas sociais como a educação, o trabalho, por meio da interação e adaptação social.

### 3. CONCEPÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Nessa seção, abordaremos as questões afetas as concepções sobre a aquisição do Sistema de Escrita Alfabético, e os conceitos de estudiosos especialistas na área.

Para Vigotski (2007), a linguagem escrita, por ser estritamente humana e estar organizada por um complexo sistema de signos (palavras), está diretamente relacionada ao psiquismo humano que envolvem as funções superiores como: pensamento, memória, concentração, atenção, percepção, fala, imaginação, sentimentos, linguagem e abstração. Por se tratar de um instrumento psicológico altamente complicado e, relacionado as funções motoras, a escrita não pode ser restringida apenas ao ato de traçar, registrar e grafar letras, uma vez que a escrita não pode ser desenvolvida sem uma intenção, isto é, sem pensar sobre ela, diferente da fala que acontece naturalmente.

Dessa maneira, a linguagem escrita, por ser um meio social de comunicação, vai sendo transformada nas crianças a partir de vivências e experiências, bem como, do desenvolvimento de suas funções psíquicas. Assim, ao nos referirmos a escrita, estamos, nos referindo a um sistema simbólico, complexo, histórico e cultural.

Parece claro que o domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa, em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (Vigotski, 2007, p.126).

Segundo Vigotski (2007), precisamos compreender que a apropriação da escrita pela criança, não deve, de maneira nenhuma, estar, relacionada apenas ao ensino-aprendizagem de fonemas (sons) e grafemas (letras), como o simples ato de soletrar, ou registrar, deve-se, porém, ser compreendido por meio do seu contexto histórico, isto é, pelo processo histórico o qual originaram-se as relações humanas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento humano e, dos signos como um poderoso meio de transformação social, histórico e cultural que seja significativo para a criança.

Vigotski (2007) ratifica que a aquisição da escrita deve ser um processo significativo para a criança para que, assim, ela consiga desenvolver o seu pensamento e, as funções psíquicas que promoverão a internalização e apropriação

da escrita, que dependerão muito, dos estímulos culturais e simbólicos a que ela for exposta. Dentro desse contexto, a criança vai vivenciando esse processo pelo desenvolvimento do seu psiquismo, ou seja, pelo processo de internalização desse complexo sistema de signos, que ocorre pela representação simbólica por meio de gestos, pela simbolização do brincar e dos jogos sociais, pelo simbolismo contido no desenho e, principalmente pelo simbolismo na escrita, que são fundamentos essenciais para a aquisição da futura escrita.

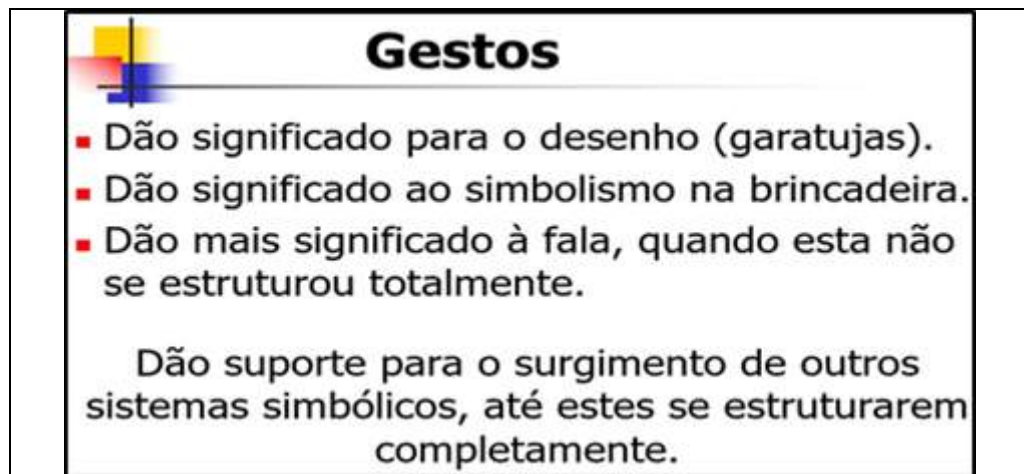
A esse respeito, Leontiev (2004), afirma que a linguagem escrita tem uma contribuição fundamental para o desenvolvimento cognitivo do pensamento do ser humano. O autor ressalta que, a linguagem é um produto do trabalho da coletividade e que, assim como, a consciência humana só aparecerá no processo da escrita, quando ela for significativa, pois, é por meio de sua história social que, a criança desenvolve a sua capacidade de generalização dos signos que refletirá na forma da linguagem como consciência material da realidade.

Dessa maneira, a escrita precisa ter significado para criança, ou seja, ela precisa compreender que por meio da escrita ela se comunica e, poderá, portanto, compreender o contexto real a qual pertence. Nesse momento, ela estará se apropriando da experiência humana como instrumento para a sua participação nessa ação social, uma vez que aprende, também, com a troca de experiência com os outros, em que as funções superiores são desenvolvidas e o pensamento evolui propiciando a criança aos poucos a compreensão do mundo em que ela vive.

Para que o desenvolvimento do processo de aquisição da escrita aconteça, a criança passa por um complexo percurso que envolve todas as funções (especialmente a memória, atenção e abstração), que se principia por meio do gesto visual, ou seja, como se a criança estivesse escrevendo no ar. Esses gestos, envolvem a dramatização, pela qual a criança utiliza os mesmos para demonstrar o que ela gostaria de representar em seus desenhos.

Podemos, então, afirmar que, segundo o autor, os gestos da criança estão ligados diretamente com à origem dos signos escritos, em que é possível destacar primeiramente os rabiscos e os desenhos registrados por ela no papel (Vigotski, 2007).

**Figura – 5** Síntese sobre a Definição dos gestos



onte: Alencar (2023).

**Descrição da figura 5:** a figura é representada por um retângulo branco no topo está escrito a palavra Gestos em preto, na lateral esquerda três quadrados sobrepostos um amarelo um vermelho e um preto com risco saindo em formato de cruz da esquerda para a direita passando por baixo da palavra Gestos logo abaixo um marcador vermelho na frente segue a escrita: Dão significado para o desenho (garatujas). Abaixo, outro marcador vermelho na frente segue escrita: Dão o significado ao simbolismo na brincadeira. Abaixo, um outro marcador vermelho na frente a escrita: Dão mais significado à fala, quando esta não se estruturou totalmente. Abaixo, um espaço logo, em seguida, escrito: Dão suporte para o surgimento de outros sistemas simbólicos, até estes se estruturarem completamente.

Em seus primeiros rabiscos, usam os gestos como um ato motor para a representação do significado, pois, elas se preocupam com a representação dos seus desenhos que, é, portanto, a representação da fala (linguagem verbal). Essa linguagem é a base para a escrita, que aos poucos transforma os rabiscos simbólicos em figuras e desenhos, que são substituídos por signos.

Os gestos, também, estão interligados com atividades que propiciam os jogos sociais e a brincadeira do faz de conta, que se originam da união entre os gestos e a linguagem escrita, uma vez que é por meio da brincadeira que a criança se comunica e utiliza os objetos como significado para essa brincadeira, e seleciona-os conforme a sua intenção, dando, a eles os significados pertinentes (Vigotski, 2007).

O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura se transforma num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar o gesto que comunica um fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura significar um cavalo (Vigotski, 2007, p.130).

Partindo desse princípio, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos sociais são os meios pelos quais a criança consegue se comunicar e, viver as experiências do mundo adulto, ou seja, com a realidade a qual o objeto denota para a criança.

Podemos, assim, concluir que o desenho é uma linguagem gráfica que se configura tendo como base a linguagem verbal.

No que diz respeito ao simbolismo na escrita, de acordo com Luria (2010), antes de entrar na escola, a criança já compreende que pode usar símbolos, mas, ainda, não tem consciência dessa utilização.

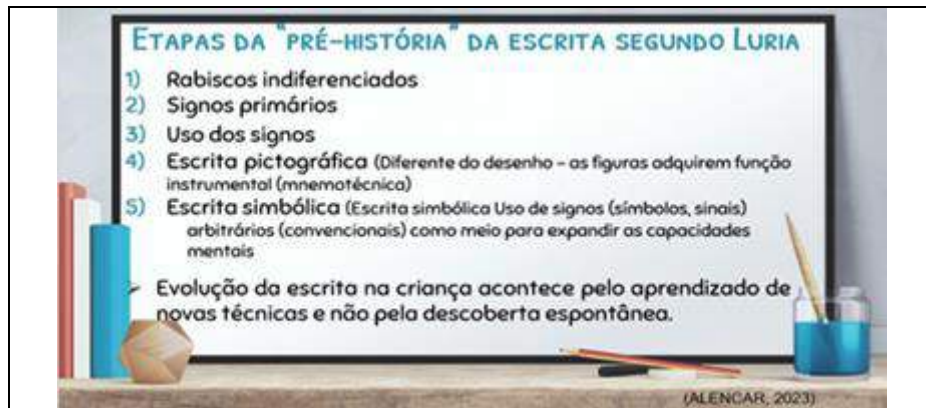
Assim, o processo de aquisição da escrita perpassa por todo o processo da pré-história do desenvolvimento humano, que é histórico e cultural, na qual a criança traz consigo, antes mesmo, de conseguir pegar o lápis pela primeira vez e escrever suas primeiras palavras, pois, quando a criança começa a frequentar a escola ela já tem as habilidades da fala desenvolvida.

Para ser capaz de escrever ou registrar alguma coisa, é preciso considerar duas situações, se é de seu interesse e se tem algum significado funcional (Luria, 2010). Assim, diante do exposto, Luria (2010) realizou uma pesquisa a partir das técnicas primitivas de escrita da criança, em que se propôs, a traçar o percurso vivenciado por ela no período pré-escolar em busca da escrita. Para tanto, o autor explicou detalhadamente as circunstâncias que tornaram a escrita possível para ela, bem como, relatou os fatores de ordem motora em seu desenvolvimento. Para tanto, descreveu em sua pesquisa os caminhos pelos quais a criança perpassa durante a utilização das técnicas primitivas da escrita.

Em sua pesquisa, Luria (2010) observou que a criança utilizava maneiras diferentes de fazer o seu registro, ou seja, as marcas gráficas e, a partir desse experimento, e com base nessas maneiras típicas e distintas, relatou cada um dos estágios que a criança vivência no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabético. Os cinco estágios estão descritos, e, organizados em conformidade, com o período desenvolvimento que a criança se encontrava no momento da realização da pesquisa descrita pelo autor, são eles: 1) Estágio da pré-escrita (estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos); 2) Estágio da escrita não-diferenciada (signo primário); 3) Estágio da escrita diferenciada; 4) Estágio da escrita por imagens (pictográfica); 5) Primeiro Estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, conforme descrito na Figura 6.



**Figura – 6** Etapas da Pré – História da escrita segundo Luria



Fonte: Alencar (2023).

**Descrição da figura 6:** A figura representa um quadro pedagógico branco com escritas em azul e preto. Do lado esquerdo a imagem de três livros um vermelho (maior), um branco (mediano) e um azul (menor), ao lado a figura que representa uma pedra de papel sobre uma bancada. Do lado direito a figura de uma caneta sobreposta por um lápis vermelho, do lado um pote de tinta transparente azul com pincel imerso dentro dele em, cima de uma bancada de madeira. No topo do quadro branco está escrito em azul as palavras: ETAPAS DA PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA SEGUNDO LURIA. Logo abaixo marcado por numerações de 1 a 5 (escrito em azul) e na frente de cada um as escritas: numeral 1: Rabiscos indiferenciados, o numeral 2 com a escrita: Signos primários, na linha de baixo o numeral 3 com a escrita: Uso dos signos, na linha abaixo o numeral 4 com a escrita: Escrita pictográfica (diferente do desenho - as figuras adquirem função instrumental (mnemônica), na linha de baixo numeral 5 com a escrita: Escrita simbólica (escrita simbólica uso de signos (símbolos, sinais) arbitrários (convencionais) como meio para expandir as capacidades mentais, por último, no final do quadro um símbolo em formato de seta na frente a escrita: Evolução da escrita na criança acontece pelo aprendizado de novas técnicas e não pela descoberta espontânea.

### **Primeiro Estágio: estágio da pré-escrita/ rabiscos indiferenciados**

Segundo Luria (2010), o primeiro estágio, denominado de Estágio da pré-escrita (Figura 7), a escrita está associada a tarefa de anotar uma palavra específica, ou seja, a escrita é puramente um ato intuitivo em que por meio dos rabiscos a criança mostra, que está apenas interessada em imitar a escrita dos adultos.

**Figura – 7** Representação da escrita da criança no Estágio pré-escrita



Fonte: <http://rocirodi.blogspot.com/2012/09/as-fases-iconeca-e-pre-silabica-das.html> (2023).

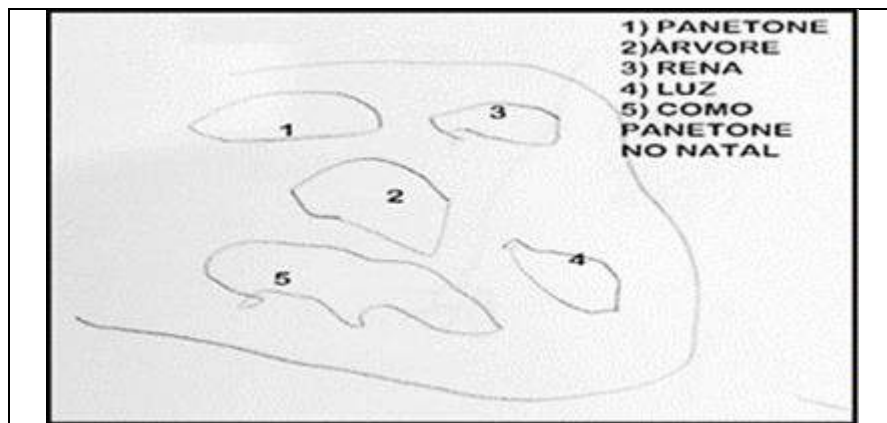
**Descrição da figura 7:** A figura está representada dentro de um retângulo com fundo branco e a escrita é feita com caneta de cor azul mais clara e azul mais escuro. Temos a representação de um desenho de uma criança que, ainda, não aprendeu a função da escrita. Na parte superior da imagem a criança tenta imitar a escrita do adulto por meio de rabiscos tentando registrar algumas letras, na qual é possível identificar as da letra O e A, na parte inferior da figura temos a representação por meio de rabiscos da tentativa de escrita de reproduzir a letra cursiva.

Podemos observar, por intermédio dessa imagem que a criança, ainda, não aprendeu o sentido e a função da escrita, ela tenta, reproduzir a escrita adulta com a qual está familiarizada. Observa-se na figura 7, que essa fase é marcada pelo registro dos atos diretos, ou seja, é a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais.

### **Segundo Estágio: da escrita não-diferenciada (signo primário)**

No estágio da escrita não-diferenciada (signo primário), de acordo com Luria (2010), a criança realiza o seu registro por meio da escrita topográfica (escrita em um terreno), em que ela apenas organiza os seus rabiscos (anotações) no papel ou em algum outro lugar como registro da fala e (Figura 8), não com a intenção de realizar a leitura, mas, para que possa lembrar do que lhe foi dito mais tarde com facilidade e, também, do que está representado nos seus rabiscos (esses rabiscos podem ser considerados as primeiras representações rudimentares que, mais tarde se transformarão na escrita propriamente dita da criança, nesse momento, ainda, é uma atividade autocontida), nas quais as vezes ao retomar as suas anotações, nem sempre, relatará, o mesmo significado ou não se lembrará do significado.

**Figura – 8** Registro do Estágio de escrita não diferenciada



**Fonte:** Acervo das autoras (2022).

**Descrição da figura 8:** A figura está inserida dentro de um retângulo branco com bordas pretas, a figura apresenta a tentativa de escrita de uma criança que fez os registros com lápis, são desenhos que se assemelham a letra O. A figura retrata a imagem de cinco tentativas de escritas em formas de círculo que estão no centro do retângulo, no canto superior direito estão palavras enumeradas de 1 a 5, os números de 1 a 4, está escrito uma palavra por número, apenas o número 5 está escrito uma frase. Na palavra número 1, está escrito PANETONE, na palavra número 2, está escrito ÁRVORE, na palavra número 3, está escrito RENA, na palavra número 4, está escrito LUZ e no número cinco está escrito a frase: COMO PANETONE NO NATAL. A criança usou cinco representações para escrever estas palavras, nas representações 1, 2, 3, 4 são representações mais ou menos do mesmo tamanho e, obedece mais ou menos a mesma estética em formato de círculo como se tivesse representado na letra O, a imagem a 5 é uma imagem um pouco maior, mas, também, em formato de círculo.

A escrita da criança nesse momento não desempenha uma função mnemônica, pois, a memória não está totalmente desenvolvida (Luria, 2010), ou seja, a criança,

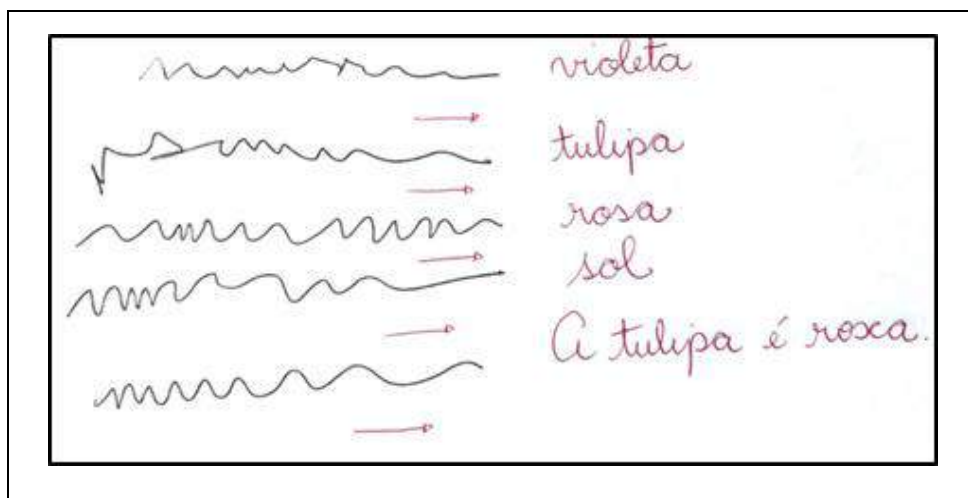
ainda, utiliza uma forma de escrita primitiva, escrevendo por meio de sinais topográficos, fazendo um registro para cada frase, porém, usa o mesmo traçado para ideias diferentes.

Dessa maneira, nesse estágio, de desenvolvimento da escrita os sinais utilizados pela criança, ainda, não constitui uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, são apenas desenhos no papel, e para Luria (2010), essa forma de registro pode ser considerado, a primeira forma de escrita no sentido literal da palavra.

### **Terceiro Estágio: escrita diferenciada**

Luria (2010) afirma que a criança realiza a diferenciação dos signos primários por meio das representações pictográficas, ou seja, pelas representações das ideias mediante os desenhos. Nesse estágio, a criança apresenta confusão na escrita, isto é, a técnica, ainda, não assumiu contornos precisos, porém, ela tem a ideia de fazer uso de desenhos para efetivar os seus escritos que, podem, auxiliá-la a lembrar-se do que escreveu, assim, pela primeira vez ela conseguiu ler o que escreveu, descobrindo uma maneira própria de fazer o seu registro, como podemos observar na Figura 9.

**Figura – 9** Registro do Estágio de escrita diferenciada



**Fonte:** Disponível em: <https://educaensina.com.br/blog/dicas-para-avancar-em-hipotese-de-escrita/>. Acesso em maio de 2023.

**Descrição da figura 9:** A figura está inserida dentro de um retângulo de bordas pretas e o fundo branco na qual a criança fez cinco tentativas de escrita imitando a letra cursiva, do lado esquerdo ela registrou as tentativas de escrita com uma caneta azul e, do lado direito está a escrita pela professora da tentativa de escrita da criança na cor roxa. A primeira tentativa do lado esquerdo se correlaciona com a palavra VIOLETA que está escrito do lado direito, a segunda tentativa do lado esquerdo corresponde a palavra TULIPA que está escrita do lado direito, a terceira tentativa do lado esquerdo se correlaciona com a palavra ROSA, que está escrita do lado direito, a quarta tentativa de escrita se assemelha a letra cursiva do lado esquerdo corresponde a palavra SOL e a última tentativa de escrita do lado esquerdo corresponde a frase: A TULIPA É ROXA que está à esquerda do lado direito.

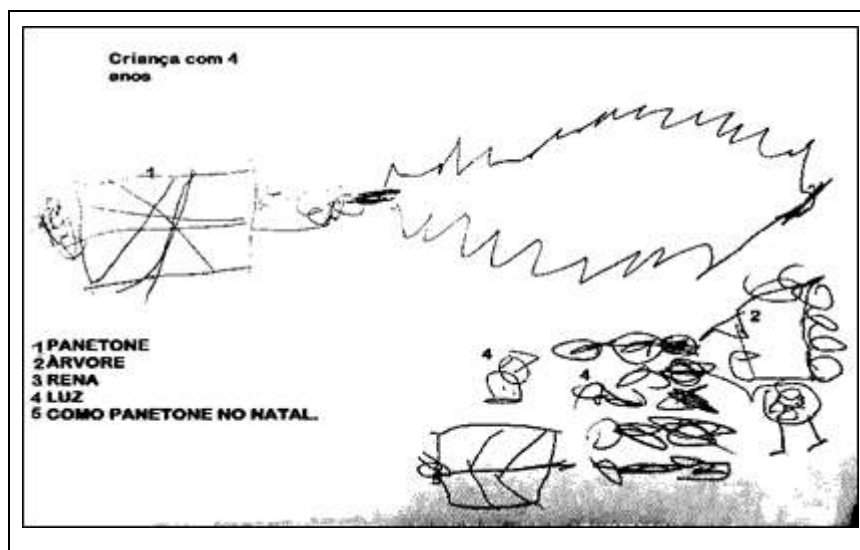
Nessa fase, não existe diferenças externas significativas em relação ao estágio da escrita não diferenciada, no entanto, os rabiscos feitos pela criança começam a ter

uma função específica que auxiliará no ato da memorização. Um outro aspecto relevante é que se percebe que há uma relação entre a escrita e os registros feitos por ela, ampliando assim, a sua capacidade de memorização. Dessa maneira, o desenho passa de uma simples representação, para um meio pelo qual o pensamento, é ampliado como um novo e poderoso instrumento na promoção da escrita diferenciada.

#### **Quarto Estágio: escrita por imagens (pictográfica)**

O Estágio da escrita pictográfica (Figura 10) é uma das mais importantes fases, pois, apresenta um avanço em relação a escrita do estágio descrito anteriormente. Por meio da evolução do pensamento a criança utilizará o desenho como uma nova ferramenta, isto é, como forma de auxiliar o pensamento, a memória e a comunicação e não mais como uma brincadeira.

**Figura – 10** Representação da escrita pictográfica



**Fonte:** Acervo das autoras (2022).

**Descrição da figura 10:** A figura está inserida dentro de um retângulo com fundo branco desenhado e escrito na cor preta. Trata-se da representação pictográfica da escrita de uma criança, no canto superior esquerdo está a escrita: Criança com 4 anos. Na parte central superior há um desenho representando um presente com o número 4 e saindo dele como se fosse um fecho de luz, no canto inferior esquerdo as palavras escritas: 1 PANETONE. Logo abaixo: 2 ÁRVORE. Logo abaixo: 3 RENA. Logo abaixo: 4 LUZ. Logo abaixo: 5 a frase COMO PANETONE NO NATAL. No canto inferior direito a representação de vários desenhos alguns pode ser definido os outros não. O número 2 se assemelha como a figura de uma pessoa, o número 4 apresentado por várias bolinhas riscadas no meio e a número 5 representação de um retângulo com um risco na horizontal e 3 riscos na diagonal transpassando a linha na horizontal.

No entanto, considerando um grande avanço no intelecto da criança, com base nos estudos de Vigotski (2007), Luria (2010) destaca que entre o desenho e a escrita há, ainda, uma grande diferença, uma vez que no desenho infantil infunde-se uma relação direta no que diz respeito a representação gráfica, ou seja, a criança desenha “coisas” e não “palavras”. Esse fato, torna-se diferente na escrita, em que a mesma

não possui relação direta com o objeto, mas, sim, com a palavra que o nomeia (representa), conforme, apresentado na Figura 10.

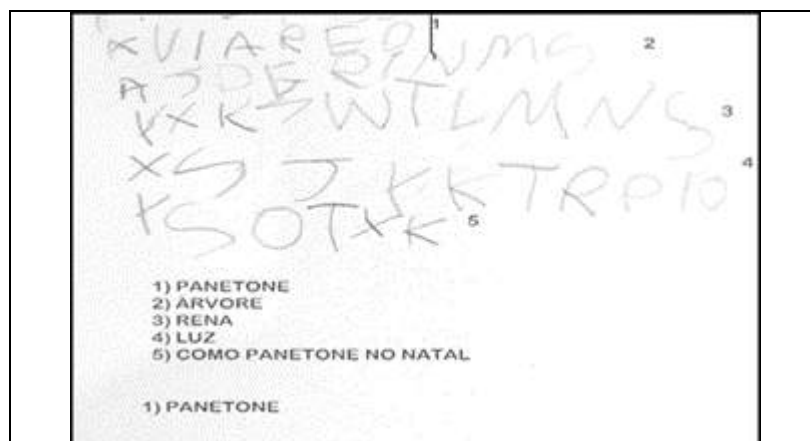
Segundo Luria (2010), esse estágio, possibilita a compreensão detalhada da descrição do desenvolvimento da escrita pictográfica na criança. O que é especialmente digno de nota é, a facilidade que a criança tem de apropriar-se desse tipo de escrita, fazendo a dissociação das figuras retratadas, da tarefa de escrever, transformando-a em desenho espontâneo e autocontido.

### **Quinto Estágio: desenvolvimento da escrita simbólica**

O Estágio da escrita simbólica, foi o último estágio descrito por Luria (2010) em seus estudos, no qual ele procurou descrever a relação da criança em busca da aquisição da escrita alfabética, uma vez que ela se encontra em um estágio superior de desenvolvimento da escrita, em que se constitui o uso de novas experiências, e pela primeira vez utiliza letras (signos) para fazer os seus registros.

Nesse estágio, a criança desenha figuras e não escreve utilizando as figuras, assim, o avanço do estágio da escrita pictográfica em busca de uma escrita simbólica, está relacionada a capacidade de abstração que a criança tem, pois, é dessa maneira, que ela conseguirá, compreender, que o ato de escrever é guiado pela palavra escrita, ou seja, registrada no papel. Por isso, só haverá compreensão de que a linguagem escrita, por meio da linguagem oral tem suas características iniciais nos primórdios da linguagem simbólica, quando a criança dominar plenamente a escrita, quando ela perceber, que na verdade há uma junção entre a escrita e a fala (Figura 11) passando a compreender que a linguagem interna firma-se como um verdadeiro ato de representação simbólica (Luria, 2010).

**Figura – 11** Representação da escrita simbólica por meio de letras.



**Fonte:** Acervo das autoras (2022).

**Descrição da figura 10:** A figura está inserida num retângulo com bordas pretas e um fundo predominante branco. Na parte superior da esquerda para a direita as letras A V I A R E O, com um risco na vertical separando o número 1. Logo abaixo as letras: A S O E R I N M S e na frente o número 2. Logo abaixo as letras: Y X K S W T L M N, e na frente o número 3. Logo abaixo as letras: X S J Y K T R P O, na frente o número 4. Logo abaixo as letras: Y S O T X K, na frente o número 5. No canto inferior esquerdo as palavras: 1 PANETONE, 2 ÁRVORE, 3 RENA, 4 LUZ e 5 a frase: COMO PANETONE NO NATAL. Logo abaixo a repetição da palavra: 1 PANETONE.

Nessa imagem, é possível observar que criança já tem noção da escrita mnemônica e que a mesma é representada por uma mistura de símbolos, desenhos, ou letras. No entanto, por não ter aprendido, ainda, a função da escrita o faz com as letras que ela já conhece e sabe traçar, por isso, não atribui significado a essas letras ao fazer o registro do que lhe foi ditado como ilustra a figura 11, o maior desafio encontrado por ela, nessa fase, está em, conseguir, abstrair, a representação dos signos (Luria, 2010).

Dessa maneira, a criança já sabe que pode usar signos para escrever o que quiser, no entanto, ainda, não os utiliza corretamente. Assim, nesse estágio, a criança “conhece letras isoladas, sabe que com essas letras podem registrar algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e, também, a fazer marcas particulares” (Luria, 2010, p.181).

Luria (2010) após, a realização de suas análises, nesse último estágio, esclarece que o uso dos signos e de suas origens na criança, “não é a compreensão que gera o ato da recordação (memorização), mas é muito mais o ato que produz a compreensão”, na verdade é que esse ato, frequentemente, precede a compreensão e o desenvolvimento das funções superiores, que efetivará aprendizagem e a alfabetização. Uma vez que “antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita” (Luria, 2010, p.188).

Esse autor, chama atenção para o fato de uma aparente linearidade no desenvolvimento da escrita em sua dinâmica interna, e que haverá várias rupturas e saltos qualitativos nas funções superiores que, estão essencialmente relacionados ao alcance do estágio superior ao da escrita simbólica. Em corroboração com a afirmação dele, podemos citar os estudos de Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 343) em que as autoras relatam que: “a nosso juízo, um dos grandes saltos ocorre na viragem da escrita pictográfica para a escrita simbólica, representando um momento crucial para a formação do simbolismo da escrita”.

Embora Luria (2010), tenha relato com maestria os cinco estágios da escrita da criança salientando a sua importância para o desenvolvimento do processo de escrita,

ele não relatou em seus estudos as tentativas de escrita, ou seja, como ocorre a transposição do estágio da escrita pictográfica para a escrita simbólica. Dessa maneira, apresentaremos as contribuições de Martins, Carvalho e Dangió (2018), estudiosas da área da Psicologia Histórico-Crítica e alfabetização que com base, e, em complemento aos estudos Iurianos, realizaram análises no desempenho da criança em relação a aquisição da escrita, que possibilitaram a constatação que o estágio pictográfico evoluiu para o estágio da escrita simbólica, pela mediação de duas subetapas, denominadas pelas autoras como pré-gráfica e simbolismo gráfico.

Na subetapa da escrita pré-gráfica Martins, Carvalho e Dangió (2018) relatam que a criança em sua escrita reproduz letras que podem ser correspondentes ou não a sílaba que ela está escrevendo, estabelecendo, ainda, uma relação aleatória e externa entre os grafemas e fonemas. Há, portanto, uma descoberta pela criança de que cada palavra corresponde a uma representação gráfica, assim como, ela fazia no desenvolvimento da fala, em que descobria que cada objeto correspondia a uma determinada denominação. Essa “descoberta” promove um significativo avanço na capacidade de abstração da criança, no entanto, ainda, não possibilitará uma relação estável entre os sons e os símbolos (Martins, Carvalho e Dangió, 2018).

A criança precisa compreender e discriminar os tipos de sons que ela emite, para que depois seja apresentada a ela como se dá a grafia do som. Nesse sentido,

Trata-se de recuperar a ênfase no mecanismo acústico da fala, pelo qual o isolamento e posterior aglutinação de sons, conquistou a forma de fonemas, transpondo-os para seus correlatos gráficos sob a forma de letras (Martins, Carvalho e Dangió, 2018, p 343).

Assim, Martins, Carvalho e Dangió (2018) chamam a atenção para o fato de que, quando, isso, ocorre de forma mecânica, ou seja, sem significado para a criança, mesmo que o percurso de ensino tenha a fala como ponto de partida e de referência de uma atividade concreta, a criança fará conexão entre fonemas e grafemas de forma aleatória, isto é, escreverá palavras e poderá até fazer a leitura silabando de maneira correta, mas, quando questionada sobre o que escreveu não conseguirá dizer.

Segundo essas autoras, esse fato acontece, porque a criança, ainda, não estabeleceu uma relação com essa palavra, ou seja, ainda, não estabeleceu relação com o signo, pois, é um som vazio para ela, configurando-se apenas em registros isolados que ela conseguiu escrever, mas, sem significado. Dessa maneira, é preciso que a criança consiga, transpor, essa conexão aleatória existente entre o fonema e o grafema, e converta o som em signo, ou seja, som em letra. Trata-se, portanto, da

compreensão do significado das letras e das sílabas tanto na articulação da fala como na escrita e no seu significado, para que assim, possa evoluir para o nível da subetapa denominado por elas como simbolismo gráfico.

Vigotski (2007), Luria (2010), Franco e Martins (2020), concordam ao afirmar que compreender que os sons podem ser ‘desenhados’ sob a forma de letras, o registro das palavras é uma evolução muito grande para a humanidade, pois, há, também, a compreensão de uma forma arbitrária de grafar as letras/palavras. Para que a criança tome posse da aquisição da escrita, e comece a escrever, ela precisa ser instruída a grafar e compreender as inúmeras nuances das letras em relação aos sons que representam.

É possível, dizer que a escrita é um sistema de signos que, também, foram constituídos para a modificação do pensamento humano, responsável por promover uma mudança interior, que pode modificar a relação cultural do homem consigo mesmo, ampliando a evolução das funções psíquicas superiores para a comunicação com o outro, que primeiramente se dá por uma linguagem de caráter simbolista da fala e depois por uma linguagem de caráter simbolista da escrita.

Dessa maneira, segundo de Vigotski (2007), pode-se afirmar que as crianças são simbolistas, pois, o desenvolvimento para a aquisição da escrita se dá a partir da utilização de símbolos. Sendo assim, o pesquisador descreve a representação da escrita simbólica da realidade em dois tipos de simbolismo que são determinantes para que a criança domine a escrita, o simbolismo de primeira ordem e o simbolismo de segunda ordem.

#### **a) Simbolismo de primeira ordem**

O simbolismo de primeira ordem de acordo com Vigotski (2007), consiste nas representações da linguagem oral, ou seja, as representações dos aspectos da fala, em que o desenho e o brinquedo adquire uma função simbólica para representar o objeto (fala), pois, a criança como dito anteriormente desenha coisas e não palavras. Em confirmação a essa afirmativa, o autor cita *Hetzer*, para ratificar que, nessa fase, a criança utiliza o desenho e o brinquedo para representar os sons da fala (objetos).

Achamos que Hetzer está muito certo ao afirmar que a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é a utilizando como base que todos os outros sistemas de signos são criados. De fato, também no desenvolvimento do desenho nota-se, o forte impacto da fala [...] (Vigotski, 2007, p. 137).



Assim, ao desenhar a criança passa para representação, portanto, o autor, define o desenho como uma maneira particular que a criança tem em se comunicar, dentro do simbolismo de primeira ordem.

Como no brincar, também o desenho e significado surgem, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem, como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado dos gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipados com um lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado (Vigotski, 2007, p. 133).

Na fala de Vigotski, podemos compreender que o desenho é fundamentalmente significativo que surge inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem que representa o traçado da criança como o gesto de escrever, que é o primeiro significado da escrita.

### **b) Simbolismo de segunda ordem**

Já o simbolismo de segunda ordem, segundo Vigotski (2007), está diretamente relacionado a atribuição de significados aos objetos (signos) por meio da escrita de palavras, na qual se torna independente dos gestos da criança e, tem a brincadeira do faz de conta como o principal aporte para o desenvolvimento da linguagem escrita.

[...]simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala. Foi essa descoberta e somente ela que, que levou a humanidade ao brilhante método de escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. [...] uma coisa é certa – o desenvolvimento da linguagem escrita se dá, conforme já foi descrito pelo deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras (Vigotski, 2007, p. 140).

Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais, assim, Vigotski (2007) afirma que, a compreensão da linguagem escrita é efetuada em um primeiro momento pela linguagem falada, e que somente mais tarde, é, que teremos a evolução da escrita gráfica, em que ela designará um objeto e lhe atribuirá um nome (palavra) aos rabiscos e desenhos feitos no papel. A partir dessa afirmativa, podemos compreender que inicialmente a linguagem escrita é caracterizada por um simbolismo de segunda ordem, pois, a escrita tende a representar os sons da fala. E só mais tarde a criança por meio da evolução no processo de aquisição da linguagem escrita, irá lentamente deixar de usar a linguagem oral como subsídios entre a escrita e a representação da realidade. Dessa maneira, nesse momento, a escrita passa a representação direta da realidade, assim, a escrita torna-se um simbolismo de primeira ordem, pois, ao adquirir um

caráter de simbolismo direto, passa a ser percebida da mesma maneira que é percebida a linguagem falada.

Para além dessas concepções, para que os educadores possam promover a apropriação do sistema de escrita pela criança, faz-se necessário, também, que o professor conheça os tipos de métodos<sup>8</sup> de alfabetização e tenha clareza de como se constituem os métodos sintéticos (alfabético/soletração, silabação, fonetização) e analíticos (palavração, sentencição, global).

Dentre os pesquisadores nacionais da atualidade que realizam estudos, discussões, reflexões e pesquisas sobre alfabetização com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento destacamos Magda Soares, Miriam Lemle, Lígia Márcia Martins, Emília Ferreiro e Ana Terosky, Angela Kleimam, Maria do Rosário Longo Mortatti, Ana Luiza Bustamante Smolka, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Leda Verdiani Tfouni, Luiz Carlos Cagliari, Luiz Antônio Marcuchi, Arthur Gomes Morais entre outros. No entanto, para essa parte da pesquisa nos ateremos aos estudos de Magda Soares (2000, 2004, 2020, 2021), e as contribuições de Miriam Lemle (2006) como parâmetro conceitual aos nossos estudos.

Segundo Lemle (2006), para que um aprendiz consiga se apropriar da leitura e da escrita, precisa ter a percepção de alguns saberes conscientemente, para isso, a criança precisará superar cinco problemas: primeiro problema – a ideia de símbolo; segundo problema – discriminação das formas das letras; terceiro problema – discriminação dos sons da fala; quarto problema – consciência da unidade palavra e o quinto problema – a organização da página escrita. Lemle (2006) compartilha das ideias de Vigotski (2007) e Luria (2010), apresentadas anteriormente nessa pesquisa, em relação a aquisição da linguagem escrita, no que diz respeito, a concepção dos primeiros registros da criança em que os mesmos são representados por meio dos risquinhos/rabiscos.

Segundo a autora, o primeiro problema a ser superado pela criança na caminhada da escrita é, o de compreender a ideia de símbolo, para tanto, a primeira coisa que a criança precisa saber em relação a sua escrita é o que representa os risquinhos/rabiscos que ela faz em uma página em branco. Lemle (2006) frisa que esse conhecimento não é tão simples quanto parece, uma vez que é necessário que, ela compreenda o que é um símbolo, ou seja, se a criança, ainda, não consegue fazer

---

<sup>8</sup> Para saber mais a respeito ler: Soares, Magda. Alfabetização a questão dos métodos. Editora Contexto, 1ª ed. 5ª reimpressão, São Paulo, 2021.

a relação simbólica entre dois objetos, ela não conseguirá aprender a função da leitura e da escrita. A pesquisadora sugere, assim, atividades em que sejam apresentados exemplos de símbolos tais como: “escudos de times de futebol, sinais de trânsito, gestos da língua de sinais manuais dos surdos-mudos, símbolos religiosos, emblemas, amuletos” (Lemle, 2006, p.13).

O segundo problema, está na discriminação das formas de letras. Para superar esse problema a criança precisa ser capaz de entender que cada um desses risquinhos simboliza um som da fala. Sendo assim, ela poderá discriminar as formas das letras, porém, as letras do nosso alfabeto têm formas bem semelhantes, fato que precisa de uma capacidade refinada para distingui-las, bem como, discernindo quanto a lateralidade, a posição que ocupam na folha letras com o mesmo traçado tais como: “b”, “d”, “p”, “q” (Lemle, 2006).

Lemle (2006) apresenta no terceiro problema – a discriminação dos sons da fala, para que a criança seja alfabetizada, ela precisa ter a consciência da percepção auditiva, isto é, compreender que as letras são os símbolos dos sons da fala, assim, é preciso, que ela saiba ouvir e compreender as diferenças que são linguisticamente relevantes, entre esses sons, de tal modo que seja capaz de escolher a letra correspondente para simbolizar cada som.

A diferença sonora entre as palavras *pé* e *fé*, por exemplo está apenas na qualidade da consoante inicial: o [p] é uma consoante oclusiva, enquanto o [f] é fricativa. As palavras *tocam* e *doca*, *tia* e *dia* distinguem-se por outras características de suas consoantes iniciais: a consoante [t] é enunciada sem voz, enquanto a consoante [d] é enunciada com voz. As palavras *vim* e *vi* têm como única diferença de pronúncia o traço de nasalidade da vogal (Lemle, 2006, p.9).

De acordo com a autora, a criança só será capaz de escrever, quando adquirir a capacidade de perceber as unidades sucessivas dos sons da fala, que são utilizadas para enunciar as palavras e fazer a distinção consciente umas das outras. Para tanto, é necessário que ela tenha a consciência dos “pedacinhos” que compõe a fala correspondente e, ainda, consiga perceber as diferenças sonoras pertinentes à diferença das letras. A autora, sugere atividades que possam possibilitar, a discriminação dos sons da fala como: “criar lista de palavras que rimam, de canções que apresentam repetições de sílabas, [...] brincar de telefone sem fio e imitar sotaques” (Lemle, 2006, p.14). Nesse contexto Lemle (2006), considera que os três primeiros problemas estão diretamente ligados as capacidades de fazer a ligação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Esses aspectos, também, são

compartilhados por Martins, Carvalho e Dangió (2018) em seus estudos sobre a fundamentalidade da criança em reconhecer, os fonemas e os grafemas, no momento, para deixar de usá-los de maneira aleatória.

No quarto problema Lemle (2006) apresenta a consciência da unidade palavra, que segundo ela, está relacionado à ter a consciência de captar o conceito de palavra. O fundamental na aquisição da ideia de palavra é, que ela é, o núcleo da relação simbólica contida em uma mensagem linguística. Aqui a estudiosa, apresenta a escrita como camadas sobrepostas por uma relação simbólica, ela afirma, que há uma relação “entre a forma da unidade da palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõe a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra”, como podemos observar no esquema da Figura 12 (Lemle, 2006, p.11).

**Figura – 12** Esquema: relação ideia, som, letras.



**Fonte:** Adaptado de Lemle (2006, p. 11) pelas autoras.

**Descrição figura 12:** A figura está inserida dentro de um retângulo com bordas pretas com a cor predominantemente branca. No topo, da figura com fundo verde a escrita na cor preta negritada: **ESQUEMA: relação, ideia, sons, letras**. Logo abaixo, a figura de uma menina de cabelos na cor marrom na altura dos ombros, olhos castanhos, pele morena clara, com fundo amarelo atrás da menina. A menina está com uma camiseta laranja e um shorts marrom com os braços abertos. Do lado esquerdo superior há um retângulo com o fundo branco, indicado por uma seta que sai da altura da cabeça da menina, um retângulo com a borda invisível a escrita da palavra **PENSA** (na cor preta) e a figura de uma caneca preta dentro de um balão de pensamento com o fundo branco. Do lado direito, uma seta que sai da altura da boca da menina a representação de uma boca dentro de um retângulo branco em que está escrito a palavra: **FALA**, e a palavra: **“CANECA”** na cor preta negritada. Logo abaixo, uma seta saindo da altura da mão da menina indicando um retângulo branco com a representação de uma mão com uma caneta escrevendo, em que está escrito a palavra **ESCREVE** a palavra **“CANECA”** em negrito.

Conforme o esquema adaptado pelas autoras e, de acordo, com os escritos de Lemle (2006) na Figura 12, é possível observar que o aprendiz precisa primeiro visualizar o objeto “caneca”, pensar o nome do objeto (caneca) e, essa ideia representará por meio escrita o objeto (caneca) por meio da fala dos sons ela pronuncia a ideia e com a sequência de letras *c a n e c a*, faz o registro no papel.

Para o desenvolvimento dessa capacidade Lemle (2006) sugere que a criança realize atividades em, que possa dizer o nome dos objetos que estão a vista,

aprender palavras novas (com as partes do corpo, profissões, animais, plantas, frutas, sentimentos, atividades, comidas, instrumentos), localizar a mesma palavra colocada em duas sentenças diferentes entre outras.

No último problema apresentado por Lemle (2006) está a organização da página escrita em que para superar esse problema a criança precisa, compreender a organização espacial da página que ela realizará o processo da escrita. Assim, deve ser desenvolvida no aprendiz a ideia de como é organizada a escrita no papel e, de que a ordem significativa das letras deve, ser, da esquerda para a direita na linha e que a ordem significativa das linhas deve, ser, de cima para baixo na página.

Nesse contexto, Vigotski (2007), Luria (2010), Franco e Martins (2018), afirmam que a criança precisa descobrir que ela pode escrever os sons das letras. Para tanto, o primeiro passo para a alfabetização está na compreensão do sistema de escrita que está em entender e compreender que cada letra tem seu som, cada som é representado por uma letra e, haverá casos que um som poderá ser representado por mais de uma letra. A esse respeito, Lemle (2006) apresenta a relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto a partir de três tipos de relação.

A **primeira é a relação ideal**, denominada **monogâmica**, em que uma letra corresponde a um som e um som é representado por uma só letra. A **segunda** é denominada **poligamia** e **poliandria** com restrições de posição, um tipo de situação em que uma mesma letra representa ora um tipo de som da fala, ora outro, dependendo do contexto no qual está colocada. A mesma situação é repetida no sentido do som para a letra: o mesmo som, num lugar, corresponde a uma letra; em outro lugar, corresponde a outra letra. A **terceira** relação, denominada da situação de **concorrência**, é aquela em que um som, na mesma posição, pode ser ortograficamente representado por mais de uma letra (Lemle, 2006, p.38-39, grifos nossos).

A partir dessas três relações apresentadas pela autora, há uma sequência lógica de compreensão SEA, em que a criança constrói o seu conhecimento sobre esse sistema percorrendo, assim, um caminho que perpassa por essas três etapas. Segundo Lemle (2006), essas etapas são fundamentais para o domínio da escrita, pois, em cada uma delas o aprendiz desenvolve um tipo de domínio da escrita por meio de hipóteses.

Diante dessa afirmativa, Soares (2021b) ressalta que a criança desde muito cedo registra os seus desenhos como se estivesse escrevendo, pois, ela entende que escrever é a representação do que falamos. De acordo com a autora, em seus estudos, à medida que a criança vai se apropriando das vivências do sistema de escrita em seus contextos: familiar, social, cultural e escolar, vai tomando

consciência de que, a escrita não é desenho, e, sim, traços, riscos, rabiscos e linhas sinuosas, passando, assim, a escrever como imitação da arbitrariedade dos signos como faz o adulto (Vigotski, 2007; Luria, 2010; Martins, Carvalho, Dangió, 2018; Soares, 2021b).

Sendo assim, faz-se necessário que a sistematização para o ensino da escrita se efetive por meio não só da alfabetização como, também, do letramento. A alfabetização é entendida como

Em seu sentido próprio, específico: o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é, também, um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito (Soares, 2020, p.16-17).

No processo de alfabetização a criança aprende a conhecer, nomear e identificar as letras, bem como, fazer a associação grafema/fonema, identificar o traçado das letras, identificar e reconhecer os diferentes tipos de letras que serão registradas. A alfabetização requer, portanto, que o indivíduo decifre os códigos linguísticos por meio de técnicas, materiais, recursos, no qual se almeja a compreensão desse código concomitante a sua funcionalidade.

Contudo, tão importante quanto a alfabetização é o letramento, uma vez que os dois estão interligados nas práticas sociais da leitura e da escrita, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente são confundidos, embora, esse fato, acontece erroneamente (Soares, 2020).

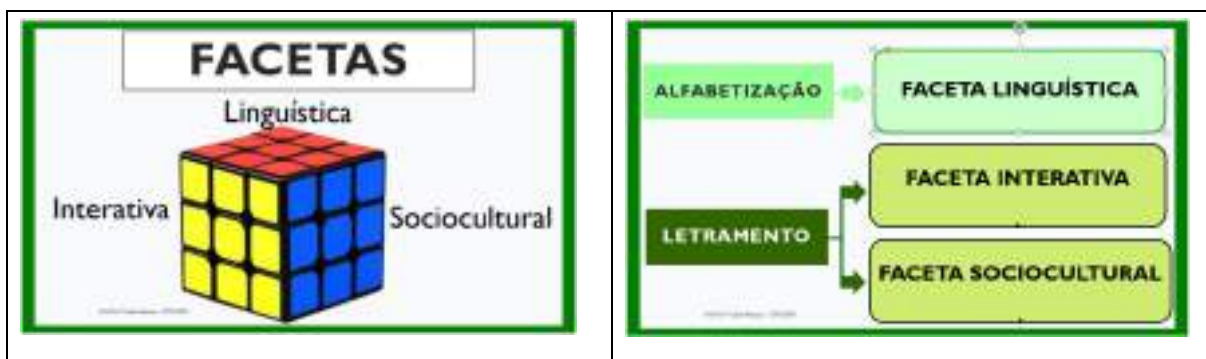
Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (Soares, 2000).

O letramento desenvolve as habilidades textuais de leitura e de escrita, por meio do contato com vários tipos e gêneros textuais e seus suportes, o que possibilita a compreensão das funções da escrita. Nesse sentido, a alfabetização só terá o seu sentido efetivado, quando desenvolvida dentro do contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e, por meio dessas práticas, encontramos o contexto de letramento, que só pode ser praticado na dependência, da e por meio, da aprendizagem do sistema de escrita, uma vez que envolvem diretamente as funções superiores de

pensamento, memória, atenção, concentração, percepção, imaginação, fala, linguagem, abstração e sentimentos (Soares, 2020; Vigotski, 2007).

A esse respeito, Soares (2021a) ressalta que a alfabetização é um processo complexo que abrange várias facetas, as quais exigem diferentes capacidades, a saber: faceta linguística (alfabetização), faceta interativa e faceta sociocultural (letramento). Ela afirma que, a concepção de aprendizagem da escrita alfabética está correlacionada a faceta que elegemos como objeto de aprendizagem, conforme ilustrado no quadro 2. Alfabetização, atualmente na perspectiva das Ciências Linguísticas, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento, “é um processo complexo que envolve vários componentes ou facetas, e demanda diferentes competências”. Assim, dessa complexidade e conseqüente multiplicidade de facetas decorrem, também, diferentes definições do conceito de alfabetização (Soares, 2021b, p.27).

**Quadro – 2** Facetas do processo de Alfabetização e Letramento



**Fonte:** Alencar (2022).

**Descrição do quadro 2:** O quadro está dividido em dois retângulos com as bordas pretas finas e o fundo predominantemente branco. No retângulo da esquerda com bordas grossas na cor verde escuro, no topo centralizado dentro de um retângulo com fundo branco a palavra: **FACETAS**, escrita em letra preta e negritada. Logo abaixo, centralizado um cubo mágico na qual apresenta-se as faces amarela do lado esquerdo, no topo do cubo a cor vermelha e do lado direito do cubo a cor azul. Na parte de cima do cubo mágico na face vermelha está escrito **linguística** em negrito, do lado esquerdo, na face amarela está escrito: **Interativa** do lado direito, na face azul está escrito **sociocultural** em negrito. No retângulo do lado direito com bordas grossas na cor verde escuro, do lado direito dentro desse retângulo na parte superior está escrito: **ALFABETIZAÇÃO**, na cor verde escuro dentro de um retângulo com um fundo verde claro, na frente dessa palavra, uma seta na cor verde claro indicando um outro retângulo também na cor verde claro, está escrito **FACETA LINGUÍSTICA** na cor verde escuro. Abaixo da palavra **ALFABETIZAÇÃO** está escrito: **LETRAMENTO** dentro de um retângulo verde escuro na frente uma linha que separa duas setas também na cor verde escuro, na primeira seta na parte superior escrita a palavra: **FACETA INTERATIVA** na cor verde escuro sobre um fundo verde cana, a seta na parte de baixo indica a palavra escrita: **FACETA SOCIOCULTURAL** escrito na cor verde escuro sobre o fundo verde cana.

Segundo Soares (2021a), a faceta linguística da alfabetização está relacionada diretamente ao conceito de alfabetização, na qual é necessário analisar a aprendizagem da língua escrita como um complexo sistema abstrato de representação, e que é, ao mesmo tempo um sistema notacional. A faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, está correlacionada, basicamente, a conversão e representação da cadeia sonora da fala em escrita. Para isso, conforme

a autora, é necessário, compreendermos a natureza linguística e cognitiva dessa conversão, por meio do ensino aprendizagem da escrita e o processo da aquisição da fala. Na faceta interativa, está a compreensão da língua escrita como veículo da comunicação entre as pessoas, no qual o objeto do conhecimento, portanto, é a língua. Para que a interação aconteça e contemple, assim, a expressão e compressão das mensagens, bem como, a produção textual, isso é, a compreensão do texto como comunicação, isto é, a criança precisa, aprender, a compreender e entender diferentes tipos de textos. Enquanto, a faceta sociocultural diz respeito a compreensão dos usos funções e valores atribuídos à escrita em diferentes contextos socioculturais, em que o objeto do conhecimento é, portanto, os usos e funções da língua escrita em eventos de letramento, por meio do qual são abordados os elementos linguísticos, ou seja, é preciso que a criança compreenda os diferentes usos de diferentes tipologias textuais, como por exemplo, compreender como e, para que escrever um bilhete.

Uma só faceta de uma pedra lapidada não é pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em criança alfabetizada e letrada, aquela que não só sabe ler e escrever, mas também domina habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas (Soares, 2021b, p. 346).

Conforme a autora, o alfabetizador (a) deve promover a integração dessas três facetas, pois, a união entre elas permite que

[...] ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá, também, apreendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo professor (a), alfabetizador (a), aos poucos lidos por ela mesma e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o /a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma (Soares, 2021b, p. 350).

Em outras palavras, a criança vai aos poucos se inserindo no mundo da escrita como ele verdadeiramente é, pois, aprende ler palavras que estão escritas em textos reais, que alguém leu para ela, que lhes possibilitaram a compreensão e interpretação, palavras que foram retiradas e destacadas desses textos que são, portanto, contextualizadas, não são palavras aleatórias sem sentido, que apenas servem de pretexto para a aprendizagem da relação de fonema-grafema. Deve ser oferecida a ela textos reais, para que ela possa ir aprendendo a identificar os usos sociais e, também, culturais da leitura e da escrita, vivenciando e experimentando eventos de letramentos, além de, conhecer tipologias e gêneros textuais diferenciados em vários suportes de escrita, ou seja, alfabetizar letrando.



A autora, ainda, relata que é por meio das escritas inventadas/espontâneas pela criança, é que se pode constatar o nível de aprendizagem em que ela se encontra em relação ao SEA, bem como, a sua habilidade de ler e reconhecer nos fonemas os grafemas que eles representam.

São sobretudo as *escritas inventadas* pelas crianças que revelam tanto o nível em que se encontram em seu processo de conceituação da escrita quanto, simultaneamente, seu nível de *consciência grafofonêmica*, que talvez fosse mais adequadamente denominada, neste caso, *consciência fonografêmica*, já que, na escrita, como dito anteriormente, a criança precisa representar os fonemas das palavras por grafemas, ao contrário da leitura, que exige identificar em grafemas os fonemas que eles representam, dependendo, neste caso, *da consciência grafofonêmica* (Soares, 2021a, p.232, grifos da autora).

Para tanto, Soares (2021b) ressalta que pedagogicamente é necessário identificar em qual nível ou fase de escrita a criança se encontra, ou seja, o que ela já consegue realizar sozinha em relação ao SEA, por meio da escrita inventada/espontânea. Na mesma linha de raciocínio em relação a alfabetização, temos as pesquisas realizadas por Lemle (2006), em que ela apresenta o nível/fase, como sendo, as capacidades necessárias para a alfabetização em cinco problemas a serem superados pela criança em relação ao SEA.

Em respeito, a essa ideia Soares (2021a, 2021b) ressalta a importância das tentativas de escritas com base nos conceitos da perspectiva de alfabetizar letrando, em que a criança inicia o seu processo de desenvolvimento do SEA. Para tanto, apresentaremos as pesquisas realizadas por ela, na qual a autora apresenta as hipóteses de escrita da criança que se assemelham as pesquisas realizadas por Luria (2010), ou seja, representação por meio de rabiscos, desenhos e garatujas, e no momento subsequente o uso de letras conforme apresentam as Figuras 13 e 14.

**Figura – 13** Representação da escrita por rabiscos, desenhos, garatujas



Fonte: Soares (2021b, p.62).

**Figura – 14** Escrita com letras – fase Pré-silábica



Fonte: Soares (2021b, p.65).

**Descrição da figura 13:** A figura está inserida dentro de um retângulo de bordas pretas com os escritos no topo: **RABISCOS, DESENHOS, GARATUJAS**, com a fonte preta negritado. A imagem toda está escrita e desenhada na cor preta. A imagem é formada por três retângulos semelhantes a folha de caderno com desenhos e tentativas de escrita de criança, o primeiro desenho é a figura de uma casa, logo abaixo, a figura de uma sacola, logo abaixo, a figura de um par de luvas e por último a figura de uma pá. Nessa primeira representação, logo abaixo, está escrito: Gabriela 4 anos e 12 meses. A segunda imagem é idêntica a primeira e logo abaixo está escrito: Otávio quatro anos e quatro meses, a terceira figura é idêntica as outras as outras duas e logo abaixo escrito: Lívia 4 anos e 3 meses.

**Descrição da figura 14:** A figura está inserida dentro de um quadrado de bordas pretas com uma figura que se assemelha a folha de um caderno. A imagem toda está escrita e desenhada na cor preta. Dentro de um quadrado com bordas pretas na primeira linha temos a imagem de uma boneca na frente dessa boneca as letras: N E B L A E I. Na segunda linha, a figura de uma vela e na frente as seguintes letras: L A L P L I C A. Na terceira linha, a figura de uma girafa e na frente as seguintes letras: L A G I C A R L A. Na última figura a imagem de uma pá com os seguintes letras na frente: P A B O N E. Abaixo a escrita: Isabel 4 anos e 8 meses.

Luria (2010), Martins, Carvalho e Dangió (2018) e Soares (2021b) apresentam a escrita da criança com letras e, afirmam que, nessa fase, da escrita a criança já compreende que a escrita arbitrária é feita com letras e não com desenhos.

Assim, de acordo com Soares (2021b, p.77), o próximo passo que a criança deve dar em relação ao SEA é, ter a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que a autora denomina de consciência fonológica (CF), ou seja, “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre os seus segmentos sonoros”, que tem a função de distinguir a sua dimensão em: palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas. A figura 15, demonstra os níveis de consciência fonológica que são necessários a criança passar para que alcance o princípio alfabético.

**Figura – 15** Consciência fonológica



**Fonte:** Soares (2021b, p.77).

**Descrição da figura 15:** a figura está inserida dentro de um retângulo com as bordas pretas finas e o fundo é predominantemente branco. Na parte superior centralizado um retângulo na cor cinza com a escrita: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA na cor branca. No lado esquerdo um retângulo cinza claro com os dizeres: “A palavra é uma cadeia de sons; segmentos de palavras que podem ser iguais – aliterações e rimas”, na cor preta. Logo abaixo um retângulo menor na cor cinza escuro com a escrita: **Consciência lexical**, com letras preta e negritada. Desse retângulo sai uma seta preta indicando um retângulo maior cinza claro com os dizeres: “A palavra pode ser segmentada em sílabas”, na cor preta. Acima desse retângulo um retângulo menor em cinza escuro com a escrita: **Consciência silábica**, em preto negritado, com uma seta preta indicando um retângulo maior na cor cinza com os escritos: “As sílabas são constituídas de pequenos sons – os fonemas”. Logo abaixo, um retângulo menor em cinza escuro com a escrita: Consciência fonológica.

Para Soares (2021b), o desenvolvimento da CF está atrelado a aprendizagem dos sons das letras, uma vez que a criança compreende que a palavra é uma cadeia sonora, que é, portanto, representada por uma cadeia de letras, que possibilita a compreensão da diferença entre o significante e o significado, denominado por ela de consciência lexical. Dando sequência a esse processo, o aprendiz torna-se capaz de realizar a segmentação dessa cadeia sonora – da palavra em sílabas, e por conseguinte, faz a representação da sílaba por um conjunto de letras correspondente a essa sílaba, compreendida por consciência silábica. E finalmente, consegue identificar os fonemas presentes nas sílabas e, nesse momento, a representa utilizando as letras, que a autora caracteriza como consciência lexical<sup>9</sup>.

### 3.1 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O desenvolvimento da Consciência Fonológica (CF) refere-se a capacidade metalinguística que permite analisar e refletir, de forma consciente, a estrutura fonológica da linguagem oral (Martins, 1991; Gombert, 1991, 1993; Kamhi; Catts, 1991 cit. por Smit, 2004; Lane, Pullen, 2004; Pestun, 2006; Morais, 1989 cit. por Freitas, 2004; Nascimento, 2009; Sim; Sim, 1999; Tunmer; Nesdale, 1985 cit. por Melo, 2006).

A CF envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua (Freitas, Alves e Costa, 2007; Bernthal e Bankson, 1998 cit. por Smit, 2004; Lopes, 2004; Nascimento, 2009). Portanto, dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, consegue segmentar e analisar seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando seu pensamento” (Figura 16). Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos “[...] Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica” (Leite e Morais, p. 21, 2012).

---

<sup>9</sup> Vale ressaltar, a título de informação, que durante a realização desta pesquisa, encontramos autores que utilizam denominações diferentes para nomear os níveis de CF relacionados a palavra são eles: Consciência lexical – Consciência de palavras. Há ainda estudiosos que trazem a representação de rimas e aliteração (intrassilábica) como habilidades que estão inseridas dentro da Consciência lexical – Consciência de palavras e, há ainda, aqueles que denominam a rima e a aliteração como níveis de CF.

Figura – 16 Níveis da Consciência fonológica



Fonte: Alencar (2022).

**Descrição da figura 16:** A figura está inserida dentro de um retângulo com bordas grossas roxas com sombreamento e o fundo é predominantemente branco. No topo do retângulo, está escrito em letra maiúscula na cor preto negrito está escrito: **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: NÍVEIS**. Centralizado mais à esquerda um retângulo com o fundo azul escuro com os dizeres: “Consciência fonológica”, na cor branca, desse retângulo saem três setas finas na cor caramelo. A seta que indica para cima, onde está uma esfera oval na cor azul royal a palavra: **LÉXICA**, escrito na cor preto negrito. Dessa esfera, sai uma seta fina na cor caramelo indicando uma esfera azul clara escrito: **SILÁBICA** e, também, sai uma seta do retângulo azul escuro, onde está escrito: “Consciência fonológica” indicando a mesma esfera. Logo abaixo da esfera azul, indicada por uma seta fina caramelo está outra esfera na cor verde clara escrita a palavra: **FONÊMICA**, que também está interliga por uma seta fina caramelo ao retângulo azul em que está escrito: “Consciência fonológica”. No canto superior direito um retângulo azul, com os dizeres: “Significado X sons das palavras. Logo abaixo, um retângulo azul claro em que está escrito: **inicial**, interligado por uma seta fina caramelo à esfera que está escrito a palavra: **SILÁBICA**. Logo abaixo: em que está escrito: **final-rima**, interligado por uma seta fina caramelo à esfera que está escrito a palavra: **SILÁBICA**. Logo abaixo, um retângulo azul claro em que está escrito: **segmentação**, também, interligado por uma seta fina caramelo à esfera que está escrito a palavra: **SILÁBICA**. No canto inferior direito abaixo dos três retângulos azuis um retângulo verde claro com os dizeres na cor preta negrito: “**Correspondências fonemas-grafemas**”

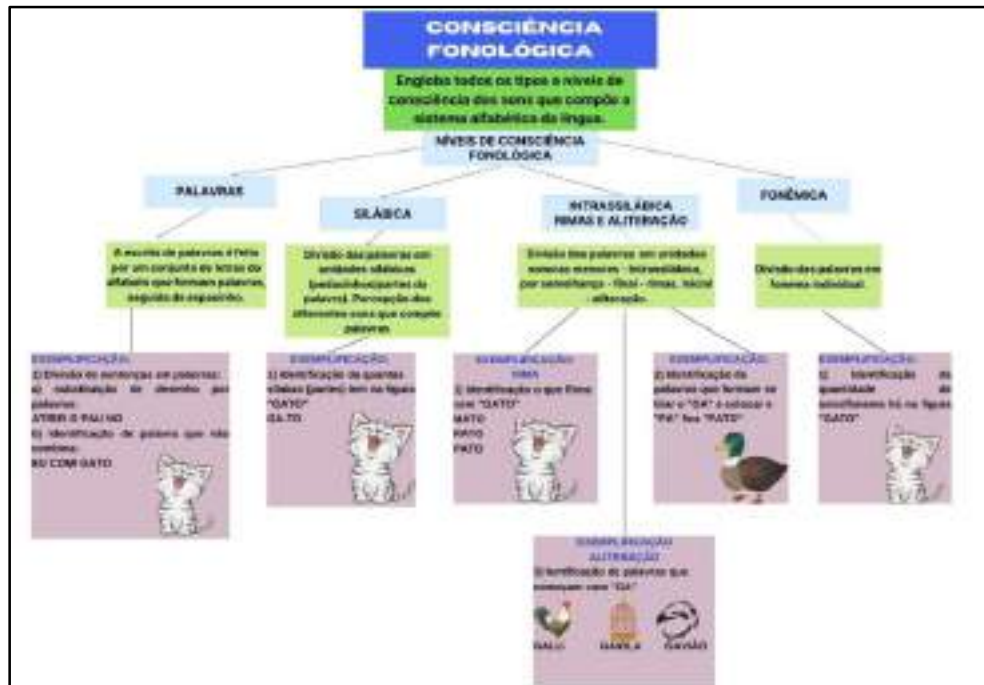
Essa competência compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas: a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas e, a consciência de que estas unidades podem se repetir em diferentes palavras.

Nesse sentido, essas manifestações podem ser em nível implícito ou explícito. O nível implícito corresponde aos momentos de jogos espontâneos com sons de palavras. A criança vivencia situações em que irá identificar rimas, por exemplo. Em relação ao nível explícito, a análise dos sons das palavras ocorre de forma consciente e nomeadamente em atividades de isolamento de fonemas de uma palavra.

A CF expressa-se em dois níveis de crescente complexidade – consciência silábica e consciência fonêmica (Freitas, Alves, Costa, 2007; Freitas, 2004), de acordo, com o que demonstra a figura 17. Em concordância, com os pressupostos de Soares (2021b), Freitas, Alves e Costa (2007), Piccoli e Camini (2012) afirmam que,

é preciso considerar esses aspectos no desenvolvimento da CF, bem como, auxiliar a criança a associar sons a aprendizagem das letras.

**Figura – 17** Níveis de Consciência Fonológica - exemplificação



Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Descrição da figura 17:** A figura encontra-se dentro de um retângulo com a cor fundo branco. No topo um retângulo azul centralizado escrito CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA com fonte na cor branca em letra maiúscula. Logo abaixo um retângulo menor com fundo verde escuro com os dizeres: **Engloba todos os tipos e níveis de consciência dos sons que compõem o sistema alfabético da língua** com fonte na cor preta. Logo abaixo um retângulo menor com fundo azul claro com a escrita: **NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA** com fonte na cor preta. Desse retângulo saem quatro flechas indicativas indicando quatro retângulos com fundo azul claro. Esses quatro retângulos encontram-se centralizados e nivelados na mesma linha. No primeiro retângulo está escrito: **PALAVRAS** em letra maiúscula com fonte na cor preta negrita, desse retângulo sai uma seta indicativa apontando para um retângulo com fundo verde claro com os dizeres: **A escrita de palavras é feita um conjunto de letras do alfabeto que formam palavras, seguida de espaço em branco**, com fonte na cor preta negrita. Desse retângulo, sai uma seta indicativa para um para o retângulo abaixo com o fundo lilás com as escritas EXEMPLIFICAÇÃO (fonte na cor azul e letra maiúscula) na sequência, logo abaixo, a escrita: 1) **Divisão de sentenças em palavras: a) substituição de desenho por palavras: ATIREI O PAU NO GATO. b) identificação de palavra que não combina: EU COMI GATO**, com a fonte na cor preta negrita. No canto inferior direito a imagem de um gato branco. No segundo retângulo azul está escrito a palavra **SILÁBICA**, com fonte na cor preta negrita e letra maiúscula, desse retângulo, sai uma seta indicativa para um retângulo maior na cor verde clara com a escrita: **Divisão das palavras em unidades silábicas (pedacinho/partes da palavra). Percepção dos diferentes sons que compõem a palavra**, com a fonte na cor preta e negrita. Desse retângulo, sai uma seta indicativa para um retângulo maior com fundo lilás com a palavra EXEMPLIFICAÇÃO escrita na cor azul em letra maiúscula: 1) **identificação de quantas sílabas (partes) tem na figura "GATO"**. Logo abaixo a **separação silábica da palavra gato GA-TO**, com fonte na cor preta negrita. NO CANTO INFERIOR DIREITO A IMAGEM DE UM GATO BRANCO. No terceiro retângulo azul a escrita: **INTRASILÁBICA RIMAS E ALITERAÇÃO** em letra maiúscula na cor preta negrita. Desse retângulo, sai uma seta indicativa para um retângulo. Logo abaixo, na cor verde claro com os dizeres: **Divisão das palavras em unidades sonoras menores traço intrasilábica, por semelhança traço final traço rimas, inicial- aliteração**, com fonte na cor preta negrita. Desse retângulo, verde saem três setas indicativas para três quadros com o fundo lilás logo abaixo. No primeiro quadro, está escrito EXEMPLIFICAÇÃO: em letra maiúscula na cor azul, logo abaixo, a escrita RIMA na cor azul em letra maiúscula, logo abaixo o número 1) **identificação o que rima com "GATO"**, fonte na cor preta, logo abaixo, as palavras escritas em letra maiúscula **MATO RATO PATO** uma palavra abaixo da outra fonte na cor preta negrita. No canto inferior direito a imagem de um gato branco. No segundo quadro lilás a escrita EXEMPLIFICAÇÃO centralizado logo abaixo a ALITERAÇÃO centralizada na cor azul e letra maiúscula, como a escrita **Identificação de palavras que começam com "GA"** na fonte na cor preta negrita. Logo abaixo, a imagem de um galo branco e preto embaixo da imagem escrito **GALO** em letra maiúscula, em seguida uma imagem de uma **GAIOLA** e embaixo escrito gaiola em letra maiúscula, por último a cabeça de um gavião embaixo escrito **GAVIÃO** em letra maiúscula todos na fonte de cor preta. No segundo quadro lilás a escrita EXEMPLIFICAÇÃO centralizado logo abaixo a ALITERAÇÃO centralizada na cor azul e letra maiúscula, como a escrita **Identificação de palavras que começam com "GA"** na fonte na cor preta negrita. Logo abaixo, a imagem de um galo branco e preto embaixo da imagem escrito **GALO** em letra maiúscula, em seguida uma imagem de uma **GAIOLA** e embaixo escrito gaiola em letra maiúscula, por último a cabeça de um gavião embaixo escrito **GAVIÃO** em letra maiúscula todos na fonte de cor preta.

No terceiro quadro lilás a escrita EXEMPLIFICAÇÃO em letra maiúscula a cor da fonte azul embaixo dos dizeres: **Identificação de palavras que formam se tirar o "GA" e colocar o "PA"**, fica **PATO**. No canto inferior direito, há a figura de um pato com a cabeça verde pescoço branco e penugens marrom claro e mais escura, o bico e as patas amarelas. No último retângulo azul escrito a palavra FONÊMICA com fonte preta negritada, com uma seta indicativo para um novo retângulo verde claro com as escritas: **Divisão das palavras em fonemas individual**, com fonte preta negritada. Desse retângulo, sai uma seta indicativa, indicando o último quadro lilás com a palavra EXEMPLIFICAÇÃO com fonte na cor azul negritada, centralizada e logo abaixo os dizeres: **Indicação da quantidade de sons/fonema há na figura "GATO"**, com fonte na cor preta negritada. No canto inferior direito a imagem de um gato branco.

De acordo com Soares (2020), determinar de forma precisa o conceito de “palavra” é extremamente difícil. A autora afirma que, primeiramente, a criança adquire a consciência da palavra na fala, ou seja, opera com a oralidade num primeiro momento, para depois se dissociar do conteúdo semântico. A esse respeito,

A criança deve aprender a distinguir entre semântica e a fonética e compreender a natureza dessa diferença. A princípio ela utiliza formas verbais e significados sem ter a consciência de ambos como coisas separadas. Para a criança a palavra é parte integrante do objeto que denota (Vigotsky, 1998, p.160).

Na perspectiva Histórico-Cultural a criança chama um animal de vaca porque tem chifres, ou seja, a palavra é integrante do objeto que denota. Ela não compreende a natureza arbitrária da palavra, portanto, configura-se um simbolismo de primeira ordem. Esse simbolismo, passará a ser de segunda ordem apenas quando (aprender escrever) entender que a fala pode ser desenhada. A partir dessa compreensão pode-se definir a consciência de palavras como a capacidade de segmentar a frase em palavras (Vigotsky, 1998).

Em consonância com as considerações de Vigotsky (1998), Soares (2021b), Freitas, Alves e Costa (2007), Picolli e Camini (2012), afirmam que a Consciência Silábica (CS) refere-se a habilidade de reconhecer, identificar e manipular a constituição da palavra. Isto é, ela consegue compreender que a palavra pode ser separada em partes (pedacinhos) sílabas, por meio da CS. Ela realiza a marcação silábica, como por exemplo, na palavra “GATO”, batendo palmas (uma palma para cada parte da palavra), por fichas coloridas (uma cor para marcar cada sílaba) entre outros. Em síntese a criança deve ter consciência de que as palavras são formadas de sílabas, ou seja, ter a consciência dos segmentos, ainda, menores que a sílaba (intrasilábica, rima, aliteração).

Portanto, a criança é capaz de desenvolver a habilidade de reconhecimento de semelhança sonora no final de palavras – rimas (**GATO – MATO**) e, de reconhecimento de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras de uma frase ou de um verso – aliteração (**GATO – GALO**). Freitas, Alves e Costa (2007) ampliam essa ideia, ao afirmarem que, a consciência intrasilábica é a capacidade da

criança em manipular grupos de sons contidos dentro das sílabas, ou seja, a habilidade de compor uma outra palavra a partir de uma que ela já domina.

Assim, é pertinente, relatarmos os constituintes silábicos presentes nas sílabas, isto é, na estrutura interna das sílabas, pois, são conceitos importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica dentre eles temos: rimas e aliterações (Freitas, Alves e Costa, 2007).

Lara (2022) parafraseia Chard, Dickson (1999), ao afirmar que as sílabas vão sendo aprendidas pela criança gradualmente, isto é, deve-se ensinar a partir das menos complexas (consoante/vogal – CV), como a identificação de rimas, segmentação de palavras em partes iniciais (aliteração), para o ensino de sílabas mais complexas (consoante/consoante/vogal – CCV), como constituintes menores da sílaba (ataque simples ou complexo e rima) e fonemas.

Diante do exposto, Soares (2021b) explica que quando a criança consegue compreender e segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, em pedaços sonoros menores, na escrita inventada ela vai utilizar uma letra para representar cada sílaba, dessa maneira, revela a consciência de que a palavra é formada de segmentos sonoros que são representados por letras.

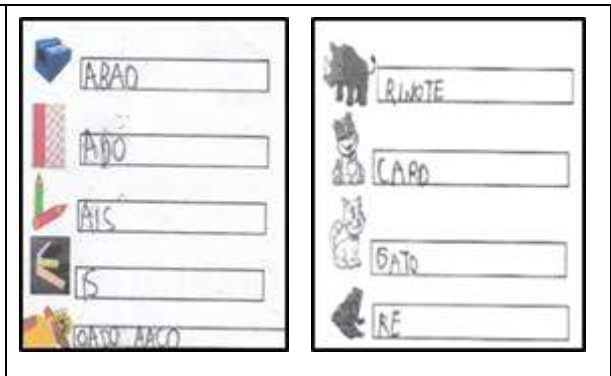
Na escrita silábica com valor sonoro, a criança escreve uma letra para cada sílaba, e a mesma escolhe letras que correspondem corretamente ao som que, mais se destaca na pronuncia da sílaba da palavra que ela quer escrever que, geralmente, é a vogal da sílaba, uma vez que a vogal está presente obrigatoriamente em todas as sílabas, como podemos observar nas Figuras 18 e 19.

**Figura – 18** Escrita silábica sem valor sonoro



**Fonte:** Acervo das autoras.

**Figura – 19** Escrita silábica com valor sonoro



**Fonte:** Acervo das autoras.

**Descrição da figura 18:** A figura está inserida dentro de um retângulo com bordas pretas com fundo branco com dois retângulos menores dentro. O retângulo do lado esquerdo se assemelha a folha de um caderno, a primeira imagem tem a figura de um apontador na cor azul e na frente um retângulo onde está escrito as letras maiúsculas: E O B O. Logo abaixo, a figura de um caderno com uma listra vermelha e xadrez branco e preto, um retângulo na frente escrito as letras maiúsculas:



G O E. Abaixo, a figura de dois lápis, um lápis verde e um lápis vermelho, na frente um retângulo com as letras maiúsculas: A O. E por último, a figura de dois giz um branco e um amarelo, em frente um retângulo escrito as letras maiúsculas: P N V. o retângulo do lado esquerdo, a primeira figura é a imagem de um rinoceronte na cor preto com um retângulo na frente com as letras maiúsculas: S I D E O I. Na segunda linha, está a figura de um cachorro branco com retângulo na frente com as letras maiúsculas: K I U. Abaixo, a figura de um gato branco um retângulo na frente com as letras maiúsculas: K A U O. A última imagem é a imagem de uma rã na cor preta com as letras maiúsculas dentro do retângulo: R U A.

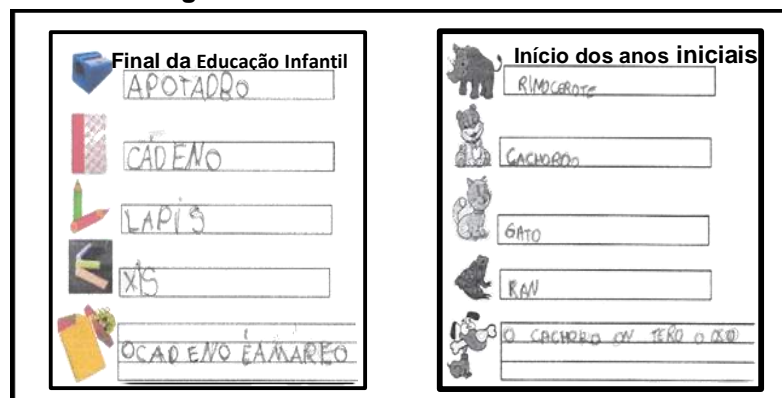
**Descrição da figura 19:** é composta por um retângulo com fundo branco bordas pretas, dentro dele há dois retângulos que se assemelham a folha de um caderno. O primeiro retângulo está do lado esquerdo com a imagem na parte superior, de um apontador azul, na frente um retângulo com as letras maiúsculas: ABAO. Logo abaixo, a imagem de um caderno com uma listra vermelha e xadrez de vermelho e branco, na frente um retângulo com as letras maiúsculas: A D O. Logo abaixo, a imagem de dois lápis de cor, um verde e um vermelho, na frente um retângulo com as letras maiúsculas: A I S. Logo abaixo, três giz de quadro negro na cor amarelo, rosa e branco, na frente um retângulo com as letras maiúsculas: I S. Logo abaixo, a figura de um caderno amarelo e um lápis vermelho e um retângulo na frente com as letras: O A D O A A C O. No retângulo do lado direito, a imagem de um rinoceronte na cor preta, com um retângulo na frente com as letras maiúsculas: R O N P T E. Logo abaixo, a imagem de um cachorro branco, com retângulo na frente com as letras maiúsculas: C A R O. Logo abaixo, a imagem de um gato branco e um retângulo na frente com as letras maiúsculas: G A T O. Por último, a figura de uma rã na cor preta com retângulo na frente e as letras maiúsculas: R E.

Por meio da progressão na escrita a criança começa a se apropriar da consciência lexical. Segundo Soares (2021b, p.78), as palavras não são separadas durante o fluxo sonoro da fala, portanto, a capacidade de segmentar frases em palavras, bem como, o próprio conceito de palavra, só é completamente compreendido pela criança quando de fato ela consegue se apropriar do SEA, ou seja, quando ela se alfabetiza, “porque é a língua escrita que individualiza as palavras por meio de limites marcados por espaços em branco”.

Assim, Soares (2021b, p.78), compartilha da ideia Lemle (2006) ao afirmar que a criança “enfrenta dificuldades para isolar e identificar palavras como unidades de cadeia sonora na fala – dificuldades, sobretudo, para separar palavras funcionais de palavras de conteúdo”, e mesmo para identificar palavras funcionais como a própria palavra.

Soares (2021b) concorda, com as autoras Martins, Carvalho e Dangió (2018) ao afirmar que, antes de alcançar a escrita alfabética a criança, ainda, perpassa pela escrita silábica alfabética como podemos observar na figura 20, em que o seu conhecimento em relação a escrita e a evolução do desenvolvimento do pensamento são superiores ao da fase da escrita silábica com valor sonoro.

**Figura – 20** Escrita silábico-alfabética



**Fonte:** Acervo das autoras.



**Descrição da figura 20:** A figura, está inserida dentro de um retângulo com o fundo branco e bordas pretas. Dentro do retângulo maior há dois retângulos menores que se assemelham a uma folha de caderno. No retângulo do lado esquerdo no topo centralizado a escrita na fonte preta negritada: **Final da Educação Infantil**. Logo abaixo, a figura de um apontador azul, na frente em um retângulo a escrita: APOTADRO em letra maiúscula. Logo abaixo a figura de um caderno com uma listra vermelha e xadrez de vermelho e branco, na frente em um retângulo a escrita: CADENO. Logo abaixo a figura de dois lápis de cor um verde e um vermelho, na frente um retângulo com a escrita: LAPIS. Logo abaixo: três giz de quadro negro, na frente um retângulo com a escrita: XIZ. A última figura é de um caderno amarelo e um lápis vermelho, na frente um retângulo com a escrita: OCADENO É AMAREO. No retângulo do lado direito no topo centralizado está escrito: **Início dos anos iniciais**, com fonte na cor preta negritada. Logo abaixo, a figura de um rinoceronte preto, na frente um retângulo escrito: RINOCEROTE. Logo abaixo, a figura de um cachorro branco, na frente um retângulo com a escrita: CACHORRO. Logo abaixo, a figura de um gato branco e na frente um retângulo escrito: GATO. Abaixo a figura de uma rã preta e na frente um retângulo escrito: RAN. Por último a figura de um cachorro preto com um osso branco na boca, na frente três linhas uma embaixo da outra, na primeira linha está escrito: O CACHORO ON TERO O OSO.

A criança nessa fase da escrita apresenta um salto qualitativo, pois, ela já percebe que os sons de algumas sílabas podem ser representados por mais de um som, ou seja, fonema. Soares (2021b) ressalta que esses avanços, deixam evidentes que a criança já identifica que as sílabas podem ser segmentadas por mais de um som, identificando mais fonemas, fazendo a relação dos mesmos com o grafema – letras. Ao alcançar essa fase, a criança avança, geralmente, muito rapidamente, para a capacidade de segmentar todas as palavras em elementos fonêmicos “intrasilábicos que representa pelas letras correspondentes – o que exige, talvez mais do que nas etapas anteriores, orientação explícita das relações fonemas – letras [...]” (Soares, 2021b, p. 110).

A última fase da escrita apresentada por Soares (2021b) é a escrita alfabética. A autora, ressalta nessa fase a importância da intervenção e mediação do alfabetizador (professor), dando ênfase que, quem ensina é o professor e não o método.

Dessa maneira, nesse primeiro momento, não se trata apenas de ensinar, mas, de exercer a mediação para a aprendizagem, ou seja, atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, observando e acompanhando “as capacidades disponíveis em cada momento do desenvolvimento da criança, até que ela atinja condições cognitivas e linguísticas” para que a mesma consiga compreender e se apropriar do SEA (Soares, 2021b, p.119, Vigotski, 2007).

Assim, por meio da descrição das fases apresentadas até esse ponto, cabe ressaltar, que quando se torna possível observar por meio da escrita da criança que ela já percebeu que as sílabas são segmentáveis e, que nelas estão presentes os sons que são representados por letras, o foco segundo Soares (2021b, p.119), transfere-se para o objeto da aprendizagem:

[...] a relação entre todos os fonemas do português brasileiro e todas as letras correspondentes a eles. Ou seja, o foco volta-se ao alfabeto, um produto

cultural que, por ser inventado pelo ser humano, fruto da uma abstração – tornar o som visível –, precisa ser ensinado explicitamente.

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), para potencializarmos o desenvolvimento da consciência fonológica nos alunos é importante que tenhamos conhecimentos básicos sobre nossa língua. Em se tratando de sons, na Língua Portuguesa temos 14 sons de vogais e 4 sons de semivogais que se caracterizam pela articulação e saída de ar pela cavidade oral. Essas vogais e semivogais podem se configurar em sons orais e nasais. Para pronunciarmos uma palavra é inevitável que a boca se articule e dependendo da forma que a articulação se efetive o som emitido receberá nomes distintos.

Os conceitos alto, médio e baixo, por exemplo, referem-se a altura do dorso da língua quando pronunciamos alguma palavra. O termo adiantado e recuado referem-se a localização do ponto de articulação na cavidade oral. Os termos arredondados e não arredondados dizem respeito a projeção ou não dos lábios. Vale frisar que, a unidade mínima verificáveis num discurso oral são os sons da fala e, as suas propriedades articulatórias são usadas para definir a identidade de cada uma dessas unidades.

As grandes classes de sons da fala são as vogais, as semivogais e as consoantes. O pronunciamento das consoantes se efetivam quanto ao modo de articulação (Oclusivas, Fricativas, Nasais, Laterais, Vibrantes); ponto de articulação (Bilabiais, Labiodentais, Dentais, Alveolares, Palatais, Velares, Uvulares) e vozeamento (Não vozeadas ‘surdas’ e Vozeadas ‘sonoras’) os quadros 3 e 4, reproduzem essa divisão (FREITAS, ALVES, COSTA, 2007).

**Quadro – 3** Modo e ponto de articulação dos sons

<b>Modo de articulação</b>	<b>Ponto de articulação</b>
<p><b>Oclusivas:</b> Obstrução total a passagem do ar na cavidade oral;</p> <p><b>Fricativas:</b> saída do ar em fricção entre os articuladores;</p> <p><b>Nasais:</b> obstrução total na cavidade oral com fluxo de ar atravessando as cavidades orais e nasais;</p> <p><b>Laterais:</b> fluxo de ar liberado pelas zonas laterais do dorso da língua;</p> <p><b>Vibrantes:</b> movimento vibratório de um articulador.</p>	<p><b>Bilabiais:</b> intervenção de ambos os lábios;</p> <p><b>Labiodentais:</b> intervenção do lábio inferior, bem como os dentes do maxilar superior.</p> <p><b>Dentais:</b> culminância da língua junto a zona posterior dos dentes na parte superior do maxilar;</p> <p><b>Alveolares:</b> culminância da língua junto com aos alvéolos;</p> <p><b>Palatais:</b> dorso da língua elevado ao palato duro;</p> <p><b>Velares:</b> raiz da língua se posiciona no véu palatino;</p> <p><b>Uvulares:</b> movimento da úvula.</p>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

**Quadro – 4** Modo de vozeamento

<b>Vozeamento</b>
<b>Não vozeadas (surdas):</b> ausência de vibração das cordas vocais [p,t,k,f,s].
<b>Vozeadas (sonoras):</b> vibração das cordas vocais (são consoantes restantes do português, as vogais e semivogais).

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Dentro desse contexto, para aprender e se apropriar do SEA, a criança terá, também, que perceber a existência das consoantes (que fazem parte do alfabeto), isto é, perceber que todas elas, são representações de fonemas, que são indispensáveis para completar a cadeia sonora das palavras e da composição silábica. Em relação a composição silábica da Língua Portuguesa podemos encontrar vários padrões e o mais aceito é o apresentado por *Collischonn* (2005, apud. SOARES, 2021a) em que é, possível, identificar 13 padrões silábicos (quadro 5), no qual o pesquisador sugere as combinações por meio de consoantes (C) e vogais (V) = (CV), sendo que a estruturas máximas são constituídas por 5 segmentos (CCVCC e CCVVC).

**Quadro 5 – 13** Padrões silábicos da Língua Portuguesa

<b>Padrões silábicos</b>	<b>Combinações</b>	<b>Exemplificação</b>
1	V	Vogal <b>a</b> -ni-mal
2	VC	Vogal + Consoante <b>ar</b> -ma-do
3	VV	Vogal + Vogal <b>ou</b> -vi-do
4	CV	Consoante + Vogal <b>ca</b> -va-lo
5	CVV	Consoante + Vogal + Vogal <b>fei</b> -to
6	CVC	Consoante + Vogal + Consoante re- <b>vis</b> -ta
7	CCV	Consoante + Consoante + Vogal te- <b>cla</b> -do
8	CCVV	Consoante + Consoante + Vogal+ Vogal <b>grau</b>
9	CCVC	Consoante + Consoante + Vogal+ Consoante pa- <b>dras</b> -to
10	CVVC	Consoante + Vogal + Vogal + Consoante <b>quer</b>
11	CVCC	Consoante + Vogal + Consoante + Consoante <b>mons</b> -tru-o-so
12	CCVVC	Consoante + Consoante + Vogal + Vogal + Consoante <b>Claus</b> -tro-fo-bia
13	CCVCC	Consoante + Consoante + Vogal + Consoante + Consoante <b>trans</b> -por-te

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Vale ressaltar que, dentre os padrões silábicos identificados, há uma estruturação utilizada com mais predominância, ou seja, a formação silábica ordenada por uma CV, obrigatoriamente nessa sequência, denominada de sílaba canônica, muito utilizada na composição silábica das palavras da LP. De acordo com Soares (2021a), a sílaba canônica é fundamental no processo inicial de leitura e escrita da criança, uma vez que essa formação silábica é predominante na língua padrão portuguesa e entendida como sílabas simples, e as formações que não seguem esse

padrão, como por exemplo, as compostas por CCV, são denominadas de sílabas complexas.

Sendo assim, Soares (2021b) afirma que ao perceber a fonetização de letras por meio da escrita silábica, a criança evoluirá para a próxima escrita, em geral, de uma maneira rápida, desenvolvendo, portanto, a consciência grafofonêmica, ou seja, ela percebe que cada letra faz correspondência a um fonema é, o que acontece na escrita alfabética, conforme descreve a Figura 21.

**Figura – 21** Observação da escrita alfabética, por meio de comparação das fases anteriores, silábica com valor sonoro e silábico alfabético.



Fonte: Acervo das autoras.

**Descrição da figura 21:** é composta por três retângulos com fundo branco bordas pretas, os retângulos se assemelham a folha de caderno. No topo do primeiro retângulo que está do lado esquerdo no topo está escrito: **Silábico com valor sonoro**, com fonte na cor preta e negritada, logo abaixo a figura de um apontador azul, na frente em um retângulo com as letras maiúsculas: ABAO. Logo abaixo, a imagem de um caderno com uma listra vermelha e xadrez de vermelho e branco, na frente um retângulo com as letras maiúsculas: A D O. Logo abaixo, a imagem de dois lápis de cor, um verde e um vermelho, na frente um retângulo com as letras maiúsculas: A I S. Logo abaixo, três giz de quadro negro na cor amarelo, rosa e branco, na frente um retângulo com as letras maiúsculas: I S. Logo abaixo, a figura de um caderno amarelo e um lápis vermelho e um retângulo na frente com as letras: O A D O A A C O. No retângulo do meio está escrito: **Silábico-alfabético** no topo centralizado, com fonte na cor preta e negritada. Logo abaixo, a figura de um apontador azul, na frente em um retângulo a escrita: APOTADRO em letra maiúscula. Logo abaixo a figura de um caderno com uma listra vermelha e xadrez de vermelho e branco, na frente em um retângulo a escrita: CADENO. Logo abaixo a figura de dois lápis de cor um verde e um vermelho, na frente um retângulo com a escrita: LAPIS. Logo abaixo: três giz de quadro negro, na frente um retângulo com a escrita: XIZ. A última figura é de um caderno amarelo e um lápis vermelho, na frente um retângulo com a escrita: OCADENO É AMAREO. No retângulo do lado direito centralizado no topo a escrita: **Alfabético** com fonte na cor preta e negritada. Logo abaixo, a figura de um apontador azul, na frente em um retângulo a escrita: APONTADOR em letra maiúscula. Logo abaixo a figura de um caderno com uma listra vermelha e xadrez de vermelho e branco, na frente em um retângulo a escrita: CADERNO. Logo abaixo a figura de dois lápis de cor um verde e um vermelho, na frente um retângulo com a escrita: LAPIS. Logo abaixo: três giz de quadro negro, na frente um retângulo com a escrita: GIZ. A última figura é de um caderno amarelo e um lápis vermelho, na frente um retângulo com a escrita: O CADERNO É AMARELO.

A transição da consciência silábica para a consciência fonêmica, é um marco significativo e radical na relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita alfabética pela criança. Nessa fase, a evolução do pensamento dá um salto cognitivo, pois, ao atingir o nível de escrita alfabética ela tem em mente a palavra que quer escrever, ou seja, já tem a consciência de uma cadeia sonora significativa.

Dessa maneira, Soares (2021b, p.194) ressalta que a criança consegue representar essa cadeia sonora por grafemas e, essa representação, “requer sua progressiva segmentação da palavra – sejam sílabas, na fase silábica, ou fonemas, nas fases silábico alfabética e alfabética – e representá-los por grafemas”. No entanto, a compreensão, a trajetória e a vivência para a aquisição desse conhecimento e, o desenvolvimento do mesmo, não é uma experiência fácil, e que a criança não consegue vivenciar sozinha, pois, não é um processo individual, em que se pode aprender sozinho, conforme por Luria (1986, 2010), Lemle (2006), Vigotski (2007, 2010), Franco e Martins (2021) e Soares (2020, 2021a, 2021b), é preciso, necessário e fundamental, a mediação constante do educador/alfabetizador para essa travessia.

No que diz respeito, a aquisição do SEA por crianças com deficiência, esse processo é, ainda, mais desafiador, porém, é totalmente possível, uma vez que devemos partir do princípio, segundo a afirmação de Vigotski (2007), que toda criança tem capacidade de aprender e se desenvolver tenha ela deficiência ou não. Assim, tanto o professor de SRM quanto o professor da sala comum devem ser criativos e organizar situações de aprendizagem, especialmente, de alfabetização e letramento, no qual ele possa construir estratégias e, elaborar recursos didáticos-pedagógicos diferenciados, com vistas, a atender as necessidades de seus alunos com deficiência ou não.

Portanto, é fundamental que o professor proporcione dentro do contexto de educação inclusiva, situações de aprendizagem e desenvolvimento um ambiente educativo para todos, visando a inclusão, autonomia e a criticidade como um verdadeiro cidadão e, que seu trabalho seja organizado e direcionado ao ensino e aprendizado, para tanto, na próxima seção apresentaremos aspectos relacionados a importância da organização do ensino para que esse trabalho seja efetivado com sucesso.

#### 4. ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO DE ENSINO

Segundo Rodrigues (2005), a Organização de Ensino (OE) impacta, qualifica e diferencia o trabalho do professor, proporcionando a esse profissional condições pedagógicas e didáticas de realizar suas atividades com êxito e eficácia. Para o autor,

As modalidades de organização e gestão de classe, entendidas como o conjunto de condições pré-estabelecidas (agrupamento e distribuição espacial dos alunos, regras de *interação*, estrutura e encadeamento das *atividades*, princípios orientadores da *acção* docente, rotinas e estratégias, etc) que definem o contexto em que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem (Rodrigues, 2005, p.429, grifos nossos).

Assim, a organização do ensino configura-se como mola propulsora para efetivação e qualificação do agir docente, pois, por meio dela o professor poderá estabelecer um conjunto de ideias pré-definidas de sua rotina, de suas estratégias, bem como, dos princípios norteadores de sua ação pedagógica no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com os estudos realizados por Rodrigues (2005), a OE teve seu início enquanto objeto de estudo nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos da América, no qual tinha por objetivo realizar discussões acerca dos acontecimentos em sala de aula, os estilos e funções de ensino, com o intuito de identificar e caracterizar os traços marcantes do professor eficaz, para assim, traçar modelos de formação inicial contemplando esses saberes e habilidades.

Até os anos de 1970, manteve-se o modelo de planificação desenvolvido por *Tyler* (1949), no qual a sua estrutura era alicerçada em quatro etapas de procedimento sendo eles: definição dos objetivos, seleção das atividades de aprendizagem, organização das atividades e seleção dos procedimentos de avaliação (Rodrigues, 2005).

Contudo, de acordo com Rodrigues (2005), os estudos empíricos mostravam que os modelos e concepções behavioristas, não se apresentavam como modelo ideal da época, pois, não correspondiam as práticas didáticas dos professores em relação aos procedimentos de planificação.

Sendo assim, os modelos de organização de ensino passaram por momentos de mudanças e adequações até chegar aos moldes dos dias de hoje. Atualmente, a forma de conceber os planejamentos são diversas, mas interessa-nos, para a delimitação dessa pesquisa as concepções mais atuais, seguindo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Segundo Libâneo (2004), a ação do professor

deve ser realizada de maneira em que o processo de racionalização, coordenação e organização devem estar presentes, com vistas a articular e mediar os conhecimentos e os conteúdos para que o ensino-aprendizagem se efetive. O planejamento escolar é o meio pelo qual essa ação acontece, além de, proporcionar um momento de pesquisa ao educador.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão de atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 2006, p.221).

Ainda, de acordo com Libâneo (2006, p.222), a problemática social faz parte do contexto escolar e tudo que “acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes”. Dessa maneira, os componentes da planificação escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão repletos de implicações sociais e culturais, em que há uma significação genuinamente política (Libâneo, 2006, Saviani, 2012).

O planejamento é uma atividade que promove a reflexão no que diz respeito às nossas ações, isto é, precisamos, pensar e alicerçar os nossos rumos, enquanto docentes, para que não fiquemos a mercê dos interesses de uma sociedade dominante. Portanto,

A ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo: é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (Libâneo, 2006, p.222).

No entanto, para que haja uma planificação para a ação do docente, é fundamental que os planejamentos se constituam como um guia de orientação, no qual sigam uma organização sequencial de objetividade, coerência e flexibilidade, para assim, efetivar o ensino-aprendizagem (Libâneo, 2006).

A escola de acordo com Saviani (2011), tem um papel importante e fundamental na sociedade e na vida dos escolares, pois, seu principal compromisso social é, de promover e garantir aos mesmos o direito, a permanência e o acesso a um ambiente promovedor do conhecimento científico sistematizado, o qual é fruto do conhecimento que o próprio homem vivência e produz histórica e culturalmente. Nessa perspectiva, o autor ressalta a importância de que a escola, reconheça a sua

função social e, estabeleça um vínculo educativo com as atividades que a direcione para a execução dessa função. Para tanto, é necessário enfatizar a relevância do planejamento dentro da OE.

Dentro dessa temática Saviani (2012) direcionou seu estudos a prática pedagógica em sala de aula, no planejamento, na interação e mediação com os alunos. Na década de 1980, publicou o livro “Escola e Democracia” (com a proposta de buscar alternativas para articular a teoria com a prática, que foram tão bem traduzidas e expostas por ele em sua publicação), obra essa, que o tornou o principal expoentes da Pedagogia Histórico-Crítica. Em relação a prática pedagógica, conteúdos e a planificação preconiza que

É preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (Saviani, 2012, p.64).

Portanto, a proposta de Saviani (2012) é de uma pedagogia revolucionária que vem para romper com os aspectos da pedagogia tradicional e os métodos behavioristas como já dito anteriormente.

A pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende-se, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em um instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária (Saviani, 2012, p.65).

Ainda, de acordo com o autor, é fundamental que o professor, no momento de sua planificação, leve em consideração que os conteúdos devem ser vivos, dinâmicos e constantemente atualizados, uma vez que esse é um dos papéis primordiais do processo de organização do ensino em geral e da escola em particular. Saviani (2012) ressalta que a PHC, é uma pedagogia em consonância com os interesses sociais, que valoriza o espaço escolar, ao mesmo tempo em que não é indiferente aos acontecimentos vivenciados em seu interior. Segundo o autor, a PHC, tem o intuito de organizar o ensino para que tudo funcione bem e, primar por instituir métodos de ensino que sejam eficientes. Assim, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica é oferecer métodos novos que, estimulem tanto a atividade quanto a iniciativa dos alunos sem, no entanto, desvalorizar a iniciativa do professor, além disso, os métodos mantêm-se continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade, dessa maneira,



[...] favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os **interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem** e o **desenvolvimento psicológico** mas sem perder de vista a **sistematização lógica dos conhecimentos**, sua **ordenação** e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2012, p.69, grifos nossos).

O autor, toma como base para a realização de seus estudos, no que diz respeito ao desenvolvimento da PHC, os cinco passos do esquema de *Hebart* e *Dewey*, em que ele enfatiza que o ponto inicial para essa pedagogia é a prática social. Esses passos, deverão ser considerados pelo professor em sua planificação para que o ensino-aprendizagem seja eficaz e de qualidade. Assim, Saviani (2012) os apresentam como: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final.

Primeiro passo – prática social inicial, que segundo Saviani (2012), de um lado da relação de ensino-aprendizagem temos o professor e do outro o aluno, que estão inicialmente em lados opostos do conhecimento, pois, são detentores de níveis diferentes do saber científico. A compreensão do professor é mais ampla e cara, ou seja, mais elaborada. A do aluno é de caráter sincrético, isto é, a visão do senso comum, que ainda aparece confusa, sem definição, no entanto, essa síncrese que o professor detém, fica comprometida, pois, ele não sabe o que o aluno já conhece sobre determinado conteúdo, esses fatores, fazem com que do ponto inicial de trocas de experiência e de prática social sejam dificultadas. Assim, no processo de aquisição do SEA (no planejamento de uma atividade alfabetizadora, como primeiro passo), é necessário realizar uma avaliação diagnóstica, para ser verificado o nível de escrita (hipótese de escrita) em que o aluno se encontra (como ele está pensando a escrita neste momento). Isto é, que seja identificado o que é preciso ensinar (por exemplo, é o momento de ensinar: que a escrita é feita por letras que representam os sons da fala? Que a escrita é feita por sílabas? Quais composições silábicas? A canônica? É momento de identificar o as rimas? De identificar as aliterações? Ou que os amontoadinhos de letras formam palavras?), para que no próximo passo, ou seja, por meio da problematização seja identificado qual é a real necessidade de aprendizagem do aluno, o que ele precisa avançar/aprender para a aquisição do SEA.

Segundo passo – problematização, é definida por Saviani (2012, p.71) como a “identificação dos principais problemas postos pela prática social”. Pois, trata-se segundo o autor, de identificar e detectar as principais questões que precisam ser

resolvidas no que diz respeito ao âmbito social e, para resolver essa problemática, faz-se, necessário identificar qual é o conhecimento que precisa ser apropriado. Para tanto, após, o professor ter realizado a avaliação diagnóstica é o momento de identificar como deve ser ensinado (por exemplo: letras, sons, sílabas, rimas, aliterações, palavras?). Nesse processo, é preciso selecionar um texto – definir (qual será este gênero textual? Um gênero textual que faça parte do contexto social da criança? Ou outro, tais como: parlenda, trava-língua, cantigas, músicas, poesia, poema?). Após, ter identificado o problema (necessidade do aluno/turma) e a escolha do gênero textual, o professor direcionará, a organização do seu planejamento para o trabalho que precisa ser efetivado, por exemplo: a identificação da composição silábica e, dessa maneira, elencar os instrumentos teóricos e práticos necessários para que o conhecimento seja efetivado.

Terceiro passo - instrumentalização, é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos, que subsidiarão o ponderamento dos problemas que foram identificados durante a prática social e, de como “tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos anclunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor (SAVIANI 2012, p.71). Assim sendo, o professor poderá transmitir o conhecimento de maneira direta, ou poderá indicar, ou utilizar outros meios para que essa transmissão e o ensino-aprendizagem sejam efetivados. Como terceiro passo, para a aquisição do SEA, após, o professor ter realizado a escolha do gênero textual, ele direcionará a organização do seu planejamento para o trabalho que precisa ser efetivado, é necessário lançar mão de subsídios, ou seja, de recursos, estratégias, materiais, instrumentos e atividades, para a efetivação da aquisição do SEA (como, por exemplo: a composição silábica? Se será a composição silábica? Qual será? A canônica?) temos como sugestão a “Roda Pedagógica” (um dos recursos apresentados no Caderno Pedagógico disponível no apêndice desta pesquisa) um modelo de instrumentalização que pode ser utilizado para a efetivação do aprendizado como forma de ampliação e incorporação do conhecimento científico, no caso, para a aquisição do SEA, como esses recursos e atividades podem ser desenvolvidos para que o aluno avance no processo de aprendizado.

No quarto passo, Saviani (2012) identifica e define a catarse, assim, para essa definição, o autor, utiliza da fala de *Gramsci* (1978, apud. Saviani, 2012), que segundo ele, é entendida como “a elaboração da estrutura em superestrutura na consciência

do homem”. Isto é, a efetivação e a incorporação dos conhecimentos socioculturais, transformados por um salto qualitativo na ampliação do conhecimento científico, que perpassa ao mesmo tempo pelo intelecto, emoção, política, educação e, também, pela ética, possibilitando ao aluno a mudança pensamento em relação ao mundo (Saviani, 2012). Nesse passo, o professor deve ter claro como ele irá desenvolver as atividades e utilizar os recursos elencados, para que o aluno avance para a etapa seguinte do processo de aquisição do SEA (como, por exemplo: atividades de junções silábicas para formar uma palavra: fo+ca = foca), pois, de acordo, com o que consideram as autoras Martins, Carvalho e Dangió (2018), ao afirmarem que o mesmo possa passar da compreensão e identificação das sílabas para a escrita da palavra, ou seja, que ele passe do estágio de escrita silábica, para a silábica-alfabética ou alfabética.

No quinto passo, temos a prática social que é compreendida pela mudança de posicionamento que o aluno tem em relação a prática social inicial, que se dá por meio da catarse. Assim, segundo Saviani (2012, p. 72), o momento catártico pode ser considerado como

[...] o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Esse é um dos momentos mais importantes dentre os cinco passos descritos por Saviani (2012), pois, ele proporciona aos alunos ampliarem e se apropriarem do conhecimento científico, passando a ser detentores do mesmo próximo ao nível de conhecimento do professor, por meio da mediação e intermediação da ação docente. Esse fato, faz com eles tenham a possibilidade de mudança de pensamento e posicionamento na prática frente ao contexto sociocultural a qual ele está inserido. Nesse momento, temos a efetivação da aquisição do SEA, em que o aluno passa a dominar os conceitos da escrita alfabética, temos como exemplo: a escrita alfabética e a identificação de todos os sons da escrita que iniciou-se com a discriminação sonora das sílabas (passar do nível silábico para o alfabético).

Para Saviani (2012), esses passos são a síntese de toda a ação pedagógica do trabalho docente que podem ser desenvolvidos dentro da planificação, de acordo, com ele, é necessário fazer a articulação dos mesmos por meio da prática pedagógica.

Em lugar de passos que se ordena, numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irá variar de

acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (Saviani, 2012, p.74).

Podemos observar que ao elaborar a PHC Saviani (2012) (intitulada por ele como “pedagogia revolucionária”) vai além, pois, um dos intuitos foi organizar e qualificar a ação docente, bem como, promover aos alunos o acesso ao ensino-aprendizagem eficaz por meio de uma pedagogia transformadora.

Assim, é necessário, enfatizar a relevância da Organização de Ensino. Para fazer essa discussão recorreremos às contribuições de Moura et al. (2010) que disserta sobre a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) contemplando a organização tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Dessa maneira, o autor afirma que é preciso compreender que o espaço escolar é um lugar social privilegiado, que é promovedor de meios de apropriação de conhecimentos, que são produzidos por meio de vivências e acontecimentos históricos que são, necessariamente, transmitidos e mediados pela ação do professor, que, para tanto, deve realizar o seu trabalho pedagógico de forma organizada, afim de direcionar a sua intencionalidade para esse fim. Por esse motivo, a Organização de Ensino deve contemplar a articulação entre a teoria e a prática, para despertar no aluno motivos para estudar e aprender teoricamente sobre a realidade (Moura et al., 2010).

Portanto, temos as considerações de Moura et al. (2010) e Saviani (2012), que ratificam as considerações de Libâneo (2006) em relação à relevância da organização dos Componentes Curriculares (CC), bem como, o planejamento das práticas pedagógicas dos professores, que devem ser elaborados de maneira intencional, a fim de garantir que a escola não desista do seu verdadeiro sentido, que é o de promover o conhecimento e o ensino-aprendizado dos seus alunos.

Nesse contexto, Moura (1997), assim, como Saviani (2012) ressalta que a escola é um ambiente onde se ensina e aprende, dessa maneira, é possível compreender que dentro desse ambiente há aquele que ensina e, há quem aprende. Portanto, é correto afirmar que o professor tem papel fundamental na aprendizagem do aluno como mediador do conhecimento e por meio do planejamento buscar a organização para a efetivação desse conhecimento. Uma das maneiras de organização, se dá por meio da atividade organizadora de ensino (AOE).

Nesse sentido, Moura et al. (2010) enfatizam a importância da AOE como um meio de organização do espaço de ensino-aprendizagem.

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como, do modo de prover os indivíduos, metodologicamente de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Moura et al., 2010, p.207).

Moura et al. (2010) compartilham a afirmativa de Vigostki (2007, p.100) na qual ele preconiza que a aprendizagem, “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Conforme o autor, é por meio da relação do sujeito com o meio físico e, também, social que as mediações de aprendizagem devem acontecer. Para tanto, Moura et al. (2010) parafraseiam *Marx e Engels* (1977), ao afirmarem que: ao transformar a natureza, o homem, também, se transforma pela ação do trabalho. Dessa maneira, o ato de organizar e refletir a ação pedagógica contempla o trabalho do professor, ou seja, a sua práxis pedagógica deve ser transformadora.

Dentro dessa perspectiva, considerando a AOE do professor e, analisando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, a mesma importância, deve ser dada a atividade de aprendizagem que o aluno desenvolve no processo de ensino-aprendizagem (Moura et al., 2010).

Nesse sentido, vale frisar que o papel do trabalho coletivo na constituição dos sujeitos, é indispensável. As atividades devem ser planejadas com finalidades (intencionalidades) próprias para aprendizagem em, que o conceito de atividade deve ser compreendido como unidade de análise do desenvolvimento humano.

Sendo assim, de acordo com Moura et al. (2010), as atividades devem ser planejadas a partir de alguns elementos, tais como: necessidade, motivos, objetivos, ações e operações, os quais possibilitam o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos que a realizam. Nesse movimento, o aluno é o sujeito na atividade de aprendizagem que, se apropria do conhecimento teórico, enquanto, o professor tem o objetivo de ensinar. Em vista disso, o autor, define três componentes importantes para OE: tarefas de estudo, ações de estudo, e ações de autoavaliação e regulação, trabalhados integrados e mediados pela ação do professor.

As tarefas de estudo configuram-se nas atividades dominantes do aluno, elas têm por finalidade a transformação do próprio sujeito. Enquanto, as ações de estudo

permitem a ele ter condições de individualizar relações gerais, identificar ideias-chave da área de conhecimento, modelar relações, dominar procedimentos de passagem das relações gerais à sua concretização. Por fim, as ações de autoavaliação e regulação correspondem à capacidade própria do aluno de avaliar suas condições no início do trabalho, no seu percurso e dos resultados a serem alcançados no decorrer da atividade (Moura et al., 2010). Assim, é fundamental que o professor elabore atividades que gerem necessidades no aluno, ou seja, atividades com intencionalidade, pois, se o professor não oferecer condições a ele, o mesmo não fará parte do processo de realização das atividades.

É importante enfatizar que, para a formação do pensamento teórico do aluno é, necessário, organizar o ensino de modo que o professor organize e realize atividades adequadas para a formação desse pensamento, considerando que a atividade individual acontece a partir da atividade coletiva e, que a aprendizagem não acontece espontaneamente e apenas a partir das condições biológicas, mas, que seja mediada culturalmente pela ação docente.

Por meio dessa síntese é, possível observarmos e reafirmamos que a AOE se dá pela mediação que acontece na atividade exercida pelo professor, que tem como necessidade o ensino de um conteúdo ao aluno em atividade, em que o principal objetivo é a apropriação desse conteúdo que, é entendido, como um objetivo social. Para tanto, a AOE destaca que há uma interdependência entre “conteúdos”, “ações educativas” e sujeitos, uma vez que o professor ao organizar as suas ações de modo a objetivar o ensinar, também, requalifica seus conhecimentos e, é esse processo que caracteriza a AOE como unidade de formação do professor e do aluno (Moura, 1997, 2001).

Portanto, para que uma atividade de aprendizagem seja verdadeiramente eficiente é fundamental que possibilite ao aluno, estabelecer uma relação entre o motivo-objetivo da atividade e, a ação desenvolvida para que ele consiga aprender, se esse não for o processo, suas ações serão vazias de sentido para si mesmo (Moura et al., 2010).

Pensando nesse pressuposto, nos propusemos a apresentar nos resultados uma sistematização de organização (ação) de Atividade Organizadora de Ensino, visando, propiciar ao professor uma exemplificação de OE considerando a AOE.

## **5 PERCURSO METOLÓGICOS**

Nessa seção, faremos a exposição do percurso metodológico, dos passos e procedimentos realizados para o levantamento e análises dos documentos e materiais que foram utilizados no decorrer da presente pesquisa, uma vez que a ênfase desse estudo está relacionada a Organização de Ensino, contemplando a área de conhecimento da Língua Portuguesa do segundo ano do Ensino Fundamental, para respaldar as práticas pedagógicas diferenciadas a serem aplicadas na SRM e na sala de aula comum com vistas a apropriação do SEA.

### **5.1 TIPO DE PESQUISA**

Para esta dissertação, optamos por desenvolver um estudo no qual realizaremos uma revisão de literatura e uma análise documental nos respaldando em alguns pesquisadores que estudam a área da deficiência (Políticas Públicas de inclusão; legislação da SRM) a alfabetização, da OE, bem como, a análise de documentos orientadores de uma escola do Noroeste do Paraná.

Segundo Gil (2002, p.88), a revisão de literatura é uma “pesquisa bibliográfica que se realiza, quase exclusivamente, com material disponível em bibliotecas. Porém, a pesquisa documental pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares”.

A pesquisa bibliográfica foi efetivada por meio de leituras de pesquisas realizadas por Mazzotta (2003), Jannuzzi (2012), Mendes (2006, 2010) Cerezuela, Mori, Shimazaki (2021), Pereira (2020), Aranha (2001, 2005), Baptista (2019), Vigotski (2007), Vigotski, Luria, Leontiev (2010), Lemle (2007), Soares (2004, 2020, 2021), documentos oficiais, entre outros expoentes.

A pesquisa documental, por sua vez, foi realizada em documentos dos Componentes Curriculares e planejamentos que estão contemplados no PPP (Floresta, 2020) de uma escola pública municipal do noroeste do Paraná com vistas a subsidiar os objetivos traçados, tendo como base a BNCC (2018) e o RCPR (2018).

A abordagem da pesquisa foi de cunho qualitativa e descritiva. De cunho qualitativa, pois, segundo Nascimento (2016, p.3), a pesquisa está fundamentada na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam, “ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão

inseridos”. Assim, a pesquisa é qualitativa, pois, levou-se em conta a realidade e a particularidade do objeto da pesquisa. É descritiva, uma vez que o processo da foi baseada na observação “que considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno, sem levar em conta princípios já estabelecidos” (Nascimento, 2016, p,3).

Del Masso, Cotta, Santos (2021, p.13) afirmam que quando se realiza uma pesquisa descritiva o objetivo do pesquisador é “descrever os fenômenos observados, sem inferir relações de causalidade entre as variáveis estudadas”. Eles, ainda, preconizam que “os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois, nessa modalidade a preocupação é com o fenômeno”.

A escola para qual propomos a Organização de Ensino está situada em um município localizado no Noroeste do Estado do Paraná que tem aproximadamente 11 mil habitantes. O Departamento Municipal de Educação é responsável por duas escolas de Ensino Fundamental anos iniciais, no entanto, apenas uma delas conta com uma SRM (que atende os alunos PAEE das duas escolas municipais). Na modalidade de Educação Infantil, o município tem três CMEIs, dois deles oferecem atendimento integral e um atende em dois períodos: manhã e tarde.

A escola “Sonho Meu”<sup>10</sup> objeto de nossa pesquisa é o estabelecimento de ensino que possui a SRM, a mesma tem um prédio bem estruturado com 16 salas de aulas, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma SRM tipo I, uma sala que abriga as especialidades de: psicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia e nutrição (que atendem em dias e horários alternados), uma quadra poliesportiva coberta, um refeitório e cozinha amplos, seis banheiros femininos e cinco masculinos, um parque infantil com vários brinquedos (escorregadores, balanços, escalada, casinha), nas dependências administrativas possui uma secretária, uma sala da diretoria, uma sala de orientação pedagógica, uma sala de supervisão pedagógica e uma sala para planejamento dos professores ampla equipada com livros, materiais de pesquisas e computadores. Atualmente, o DME do município tem registro de 26 alunos PAEE matriculados nas escolas de Ensino Fundamental.

---

<sup>10</sup> Nome fictício.



## 5. 2 ETAPAS DA PESQUISA

Para levar a efeito a pesquisa estabelecemos as seguintes etapas:

- 1) Levantamento bibliográfico;
- 2) Levantamento documental - Análise e estudo documental;
- 3) Elaboração dos recursos pedagógicos;
- 4) Elaboração do Caderno Pedagógico (produto final).

A partir dessas etapas definidas realizamos a escrita e análise de dados resultando nessa dissertação.

No levantamento bibliográfico, realizamos uma pesquisa de revisão literária na qual apresentamos os aspectos relacionados a deficiência e a EE ao longo da história, por meio de referências específicas que discorreram desde os primeiros registros até os dias atuais, bem como, a identificação e descrição de cada um dos paradigmas pelo qual perpassaram a EE no contexto mundial e nacional. Abordamos, ainda, os aspectos relacionados as Políticas Públicas que subsidiaram a legislação da EE no Brasil e as legislações responsáveis pela implementação da SRM.

Realizamos, também, uma revisão literária dos aspectos afetos as concepções sobre o processo de aquisição da língua escrita, em que no propusemos a discorrer sobre o SEA, utilizando os estudos de autores especialistas na área, enfatizando a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização.

Para finalizar o levantamento da revisão literária, direcionamos a nossa pesquisa aos aspectos da Organização de Ensino, o enfoque principal para a mesma, na qual nos propusemos a abordar o impacto, a qualificação e a diferença que a OE promove no trabalho do professor, oferecendo a ele condições pedagógicas e didáticas de realizar e desenvolver sua ação com sucesso e eficiência, especificamente, no trabalho com a aquisição do SEA.

Para o procedimento documental realizamos à análise e a leitura da BNCC (2018) ( de LP dos anos iniciais) e do Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018) (LP dos anos iniciais) documentos norteadores para a OE (disponibilizados em sites oficiais do MEC e da Secretaria da Educação do Estado do Paraná). Assim, por meio desses estudos, observou-se a necessidade de fazer uma visita a escola (que seria o nosso objeto de estudo), bem como, realizar uma conversa com a equipe diretiva da escola, ainda, que de maneira informal, pois, precisava-se de ter

conhecimentos dos documentos norteadores de ensino da unidade escolar. Por meio, desse contato, verificou-se que o principal documento basilar para a OE e dos Componentes Curriculares (CC) era o PPP da escola.

Após, ter-se realizado a conversa com a equipe diretiva e, de posse de cópia desse documento, dando continuidade aos nossos estudos, realizamos uma conversa, também, informal com os professores da escola estudada com o intuito de diagnosticar como era organizado o ensino da unidade escolar e do Departamento Municipal de Educação, além de, ter-se o conhecimento de qual era o respaldado dado a prática pedagógica dos professores dessa escola.

Dessa maneira, pode-se verificar que os mesmos não possuíam um CC estruturado e organizado, ou seja, eles não contam com um material que os auxiliem a organizar o planejamento de maneira sintetizada e sistematizada, que ofertasse a eles um suporte que possibilitasse a visualização e a organização dos CC que estão presentes no PPP. Isto é, a escola não apresenta um guia organizacional que contemple os Componentes Curriculares, para que os professores possam fazer uso durante o momento de estudo e planejamento.

De posse desses dados, nos propusemos a elaborar uma sugestão de OE, que pudesse contribuir e auxiliar os professores na elaboração e, organização dos conteúdos de alfabetização com base na LP do segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais no momento do planejamento. Para tanto, organizamos um Caderno Pedagógico como Produto Educacional com proposições de atividades e recursos didático pedagógicos que serão apresentados na seção seguinte.

## 6 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO: RESULTADO E ANÁLISE

No intuito de responder o objetivo geral de: propor uma Organização de Ensino, contemplando a área de conhecimento da Língua Portuguesa do segundo ano do Ensino Fundamental, para respaldar as práticas pedagógicas diferenciadas a serem aplicadas na sala de aula comum e na SRM com vistas a apropriação da escrita. Realizamos num primeiro momento, um estudo de revisão bibliográfica que compôs a segunda e a terceira seções. Para tanto, fizemos uma imersão no contexto histórico, na legislação e nas Políticas Públicas da PcD e da SRM. Realizamos, ainda, um estudo aprofundado relacionado as concepções do SEA, em que nos propusemos a dialogar com vários autores que são referências dessa temática.

Dando continuidade, realizamos uma análise dos documentos que respaldam os objetivos específicos da presente pesquisa dentre os quais nos propusemos: descrever como os Componentes Curriculares, da área de conhecimento de Língua Portuguesa está contemplado no PPP da escola “Sonho Meu”; listar os Componentes Curriculares de acordo com o PPP e o Referencial Curricular do Estado do Paraná e a BNCC; confeccionar recursos pedagógicos a partir da Organização de Ensino da área de Língua Portuguesa; elaborar como produto educacional um Caderno Pedagógico com proposições de ensino e recursos pedagógicos plausíveis de serem utilizados na SRM, bem como, nas salas de aula comum. Assim, levando em consideração todos esses objetivos, realizamos um estudo dos documentos à qual tivemos acesso na escola “Sonho meu” que foram a base para a elaboração da quarta seção a OE, elemento central de nossa pesquisa.

Dentre os documentos que respaldam a prática pedagógica do professor em sala de aula, legitimados a partir de bases educacionais e a OE temos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018, 2022) para o Ensino Fundamental anos iniciais (RCEPR) e Projeto Político Pedagógico (PPP) da “Escola Sonho Meu”, esse último documento tem como principais bases norteadoras educacionais a BNCC (Brasil, 2018) e o RCEPR (2018) que serão base para o desenvolvimento desta seção.

A BNCC (Brasil, 2018) é um documento normativo para definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais, que os alunos de todo o território nacional precisam, desenvolver, durante o processo educacional oferecidos em todas as modalidades da Educação Básica, de tal maneira, que tenham

os direitos educacionais assegurados os quais são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento, de acordo, com o que está preconizado no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018).

Dessa maneira, por se tratar de um documento de caráter normativo é aplicado exclusivamente à educação escolar, tal como está definido no

[...] § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p.7).

Em linhas gerais, a BNCC é a referência nacional para a composição dos currículos escolares para todo o território nacional, em todas as esferas educacionais da rede básica (Distrito Federal, Estados e Municípios), devendo ser, obrigatoriamente, incorporados pelas unidades escolares em suas propostas pedagógicas. Sendo assim, a BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais, bem como, os critérios para a oferta de infraestruturas adequadas para o pleno desenvolvimento da educação básica.

A BNCC é, portanto, um documento direcionado para orientar práticas escolares no âmbito nacional, para isso, apresenta metas, campos de experiências, etapas de ensino e suas áreas para referência de elaboração das propostas pedagógicas. Na etapa do Ensino Fundamental são contempladas as áreas de Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, História, Geografia e Ensino Religioso (Brasil, 2018) contemplando 600 páginas ao todo. Cabe ressaltar, que para a nossa pesquisa abordaremos os aspectos relacionados aos Componentes Curriculares da Língua Portuguesa, presentes na BNCC para o Ensino Fundamental – anos iniciais, especificamente, para o processo de alfabetização. Dentro desse contexto, apresentaremos em linhas gerais, o que a BNCC preconiza sobre os Componentes Curriculares da LP.

A BNCC, em suas orientações organizacionais para o Ensino Fundamental – anos iniciais, ressalta a importância de que o processo de alfabetização deve, ser, priorizado dentro das ações das práticas pedagógicas nos dois primeiros anos dessa modalidade de ensino, uma vez que a leitura e a escrita proporciona ou deveria

proporcionar, aos estudantes algo novo e surpreendente: “amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada e, de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018, p.63).

Dessa maneira, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que as experiências com a língua oral e escrita que já foram iniciadas na Educação Infantil e no ambiente familiar sejam aprofundadas no Ensino Fundamental – anos iniciais. Para tanto, esse documento organiza os Componentes Curriculares por eixos, a saber:

No eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p 89, grifos nossos).

Assim, ao componente curricular da Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos alunos experiências que lhes possibilitem a ampliação do letramento, para promover, assim, a participação significativa e crítica dos mesmos nas diversas práticas sociais que são constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Em relação ao processo de alfabetização a BNCC (Brasil, 2018, p. 90) preconiza que é de extrema importância que, os alunos tenham conhecimento efetivado do alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, por meio de processos que visam que, alguém torne-se “alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica” (dos fonemas e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e que tenha, também, o conhecimento do alfabeto, em suas várias formatações (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), bem como, o estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

O RCEPR, apresenta os objetos de aprendizagem que, são essenciais, para a progressão das aprendizagens em cada um dos componentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que devem ser seguidos, com o intuito de subsidiar a organização do trabalho pedagógico nas redes e escolas que compõem o Sistema

Estadual de Educação do Paraná, sejam elas estaduais ou municipais (Paraná, 2022).

Esse documento se caracteriza como um

Norteador das aprendizagens indispensáveis para a continuidade do percurso educativo e pode ser utilizado como instrumento na busca da equidade no processo de ensino-aprendizagem, assim como se configura como um instrumento na implementação da BNCC (Paraná, 2022, p, 10).

Dessa maneira, é de suma importância compreender que os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns e, estão em consonância com o disposto no texto da BNCC, no entanto, os currículos são variados e sua elaboração depende do contexto da realidade local, individual e social da escola e de seu aluno (Paraná, 2018). Assim,

Observa-se que o documento, nesta etapa, identifica as disciplinas com introduções que evidenciam elementos essenciais do objeto de estudo de cada ciência, marcando sua especificidade. Vale salientar que, segundo a Resolução nº 2/2017 – CNE/CP, é possível a organização curricular do Ensino Fundamental por áreas do conhecimento, sendo: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza (Ciências); e Ensino Religioso (Paraná, 2018, p.9).

O RCEPR (2018), também, integra o que está estabelecido nas políticas educacionais da Educação Básica, cumprindo as ações que estão alinhadas as outras políticas e ações que, contribuem para a formação de professores, avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais, bem como, os critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação básica como o disposto na BNCC.

O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem (Paraná, 2018, p.8).

Assim, como a BNCC o RCEPR (Paraná, 2018) é um documento direcionado para orientar práticas escolares, porém, esse é direcionado a esfera Estadual, em que apresenta metas, campos de experiências, etapas de ensino e suas áreas para referência de elaboração das propostas pedagógicas que, respaldam o trabalho pedagógico.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, são apresentados os CC que relatam os direitos de aprendizagem na introdução de cada componente curricular (Paraná, 2018). Assim, como na BNCC o RCEPR traz a mesma organização quanto a apresentação das áreas de conhecimento, nas áreas de Linguagem (Língua

Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, História, Geografia e Ensino Religioso (Paraná, 2018).

Conforme o RCEPR (Paraná, 2018), a organização dos Componentes Curriculares em eixos como: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos/Escrita, é fundamental para garantir a efetividade do processo de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa articulação entre os diferentes eixos permite a sistematização da aquisição da escrita, ao mesmo tempo, em que promove o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e do letramento. É importante ressaltar que essa abordagem proporciona uma visão mais ampla e integrada do ensino da língua, permitindo que as crianças adquiram habilidades de comunicação oral, compreensão de textos, produção escrita e análise linguística de forma mais significativa e contextualizada.

De acordo com o RCEPR (2018), é importante destacar que as capacidades e habilidades relacionadas à alfabetização vão além do que é estabelecido pela BNCC. Nesse sentido, o RCEPR, defende que a compreensão é um aspecto fundamental nesse processo de alfabetização. Compreender significa ir além da decodificação das palavras, é entender o significado do texto, relacionar as ideias apresentadas, identificar os propósitos do autor e fazer inferências. Essa perspectiva, amplia a concepção de alfabetização, tornando-a mais abrangente e qualitativa. Assim, ao considerar as diretrizes do RCEPR, os professores podem promover práticas pedagógicas mais eficientes, que estimulem o desenvolvimento das capacidades de compreensão dos alunos. Dessa maneira, eles conseguirão compreender,

As diferenças entre escrita e outras formas gráficas; o domínio das convenções gráficas; o conhecimento do alfabeto; a compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; o domínio das relações entre grafemas e fonemas; a decodificação de palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; a ampliação da abrangência do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Paraná, 2018, p.533).

Assim, o RCEPR, tem o intuito de garantir o direito de aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, especialmente, da LP promovendo, dessa maneira, o avanço no conhecimento de cada uma delas, principalmente, no processo de aquisição da escrita alfabética.

Cabe ressaltar, que durante a leitura e análise desses documentos observamos, que não há menção à CC específicos para a EE e ressaltamos, ainda, que essa modalidade de ensino, também, não é mencionada em nenhum momento

no decorrer dos documentos. No corpo do texto da BNCC, encontramos duas vezes a menção a EE e uma vez a referência a inclusão de PcD e, no RCEPR uma explicação bem sintetizada do que é a Educação Inclusiva (EI), no entanto, em ambos os documentos não estão preconizados os conteúdos específicos para o AEE e SRM.

Assim, a BNCC e o RCEPR garantem o direito de aprendizagem de todas as áreas do conhecimento promovendo, dessa maneira, o avanço no conhecimento de cada uma delas, portanto, devem estar preconizadas do PPP da unidade de ensino.

Dessa maneira, a partir das orientações propostas por esses documentos o PPP da escola é elaborado, juntamente, com as discussões realizadas pela equipe diretiva, professores e funcionários. Neste sentido, deve-se levar em consideração a elaboração como um processo constante e contínuo, considerando, mudanças nos documentos oficiais (como por exemplo: a LDB, BNCC, RCEPR), as reflexões, discussões dos problemas institucionais e OE, na busca de alternativas variáveis à efetivação de sua intencionalidade, ou seja, a de um projeto em construção permanente, conforme Libâneo (2006), afirma que deve ser. Sendo assim,

O Projeto Político Pedagógico da “Escola Sonho Meu” Ensino Fundamental jurisdiciona o Departamento Municipal de Educação e Cultura, é concebido como um instrumento norteador da organização didático-pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem. Não é um documento pronto e acabado, mas deve ser visto no âmbito dinâmico do processo de apreensão do conhecimento. É um documento que contribui para atendimento das necessidades educativas desta Escola (Floresta, 2022, p.64).

Dentre os documentos que o Departamento Municipal de Educação dispõe para legitimar a prática pedagógica dos professores, bem como, a OE e os Componentes Curriculares estão o PPP da “Escola Sonho Meu”.

O PPP é um documento que revela a organização do trabalho didático-pedagógico em sua totalidade, relaciona e esclarece o que a escola oferece em termos de: currículo, metodologia, pesquisa, extensão, avaliação, equipe de professores, equipe de apoio, equipe dos funcionários que atuam nas áreas de administração escolar e operacional de multimeios escolares, bem como, da equipe dos funcionários que atuam nas áreas de manutenção de infraestrutura escolar e preservação do meio ambiente, alimentação escolar e interação com o educando, equipe pedagógica, espaço físico, programas e atividades complementares, programas de educação especial, participação em órgãos colegiados, dentre outros (Floresta, 2022, p. 66).

O PPP, da escola está organizado da seguinte maneira: Apresentação, Introdução, Identificação do Estabelecimento, Capítulo I Marco Situacional, Capítulo II Marco Conceitual, Capítulo III Marco Operacional, Conclusão e Referências Bibliográficas.



No primeiro capítulo, nos deparamos com o Marco Situacional, que nos apresenta de forma detalhada a estrutura da unidade escolar. Nesse capítulo, são abordados os elementos que compõem essa organização, como o número de turmas do 1º ao 5º ano, o período de atendimento intermediário (sala de apoio e reforço), os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e SRM tipo 1. Além disso, são explorados o histórico do estabelecimento, a biografia do patrono, os recursos físicos, materiais e humanos disponíveis, os ambientes pedagógicos, os recursos materiais e tecnológicos, a biblioteca escolar, o regimento escolar, a hora atividade, a organização curricular, o recreio dirigido, o calendário escolar, a caracterização da comunidade escolar, as instâncias colegiadas, o conselho de classe e a avaliação institucional.

No segundo capítulo, encontra-se o Marco Conceitual, que aborda os princípios fundamentais que orientam a educação. Nesse capítulo, são discutidos a filosofia e os objetivos do estabelecimento, bem como, a base teórica e os pressupostos legais que embasam a prática educacional da escola. Ainda, são explorados os princípios epistemológicos, que englobam a concepção de conhecimento, de homem, de educação, de mundo, de sociedade, de cultura, de infância e adolescência. Também, são discutidas as tendências pedagógicas e os princípios didáticos-pedagógicos que norteiam o trabalho do professor, assim como, os princípios de gestão democrática. Ainda, aborda-se a concepção de currículo, incluindo o conceito de ensino e aprendizagem e a articulação entre ações de cuidar e educar. Além disso, discute-se a importância da alfabetização e letramento e a concepção de avaliação. Por fim, destaca-se os princípios éticos, políticos e estéticos que permeiam a prática educativa.

No terceiro capítulo, nos deparamos com o Marco Operacional, onde encontra-se a proposta pedagógica curricular da escola, onde estão dispostas as orientações para organização da proposta pedagógica curricular; as práticas de avaliação do estabelecimento; as intenções pedagógicas; sala de apoio e SRM; complemento curricular; projetos; programas no contra turno e, por fim as Conclusões e as Referências Bibliográficas.

No que diz respeito aos Componentes Curriculares em, linhas gerais, o documento apresenta de maneira dissertativa cada um desses elementos, isto é, o professor não tem uma síntese e/ou um guia no qual ele possa visualizar a organização dos CC presentes no PPP, ou seja, a escola não apresenta um quadro organizacional que contemplem os mesmos.

Mediante essas constatações, por meio da realização das leituras da BNCC e do Referencial Curricular do Estado do Paraná e de como esses documentos fundamentam o PPP da escola, nos propomos, a elaborar uma Organização de Ensino, para possibilitar ao professor melhores condições de visualização dos elementos (componentes/conteúdos) e, dessa maneira, colocar em prática sua ação pedagógica.

Dentro desse contexto, e pelo limite de nossa pesquisa apresentamos uma sugestão de organização dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para o primeiro semestre do segundo ano do Ensino Fundamental, conforme o descrito no quadro 6.

**Quadro –6** organização semestral dos Componentes Curriculares/eixos: Língua Portuguesa - 2º ano Ensino Fundamental – 1º semestre

	PRÁTICAS DE LINGUAGEM/EIXOS TEMÁTICOS	ANO	EIXOS DO CONHECIMENTO	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO <sup>11</sup>	LEITURA/ESCUITA (compartilhada e autônoma)	2º	Decodificação/Fluência de leitura;	<b>(EF12LP01):</b> Ler, com a mediação do professor, palavras novas com precisão na decodificação; no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, adquirindo domínio constante e progressivo fluência na leitura, de palavras e textos de diferentes gêneros discursivos, com gradativa identificação de elementos da intencionalidade e da situacionalidade <b>(Leitura autônoma e compartilhada).</b>
			Formação de leitor; Atribuição de sentido ao texto lido;	<b>(EF12LP02):</b> Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. Atribuindo sentido a sua leitura, para possibilitar a compreensão e a interpretação de diferentes gêneros discursivos <b>(Leitura compartilhada).</b>
		2º	Finalidade do texto/função social.	<b>(EF15LP01):</b> Identificar, com a mediação do professor, a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem

<sup>11</sup> De acordo com a BNCC (2018) e o RCEPR (2018) os campos de atuação são: Campo de atuação na vida cotidiana; Campo artístico-literário; Campo de estudo e pesquisa; Campo de atuação na vida pública; Campo jornalístico-midiático.

	<p><b>LEITURA/ESCUITA (compartilhada e autônoma)</b></p>	<p>2º</p>		<p>os produziu e a quem se destinam <b>(Leitura compartilhada)</b>.</p>
<p>Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação.</p>			<p><b>(EF15LP01):</b> Identificar, com a mediação do professor, a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam <b>(Leitura compartilhada)</b>.</p>	
<p>Estratégia de leitura; antecipação, inferência e verificação.</p>			<p><b>(EF15LP02):</b> Estabelecer, com a mediação do professor, expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas <b>(Leitura autônoma e compartilhada)</b>.</p>	
<p>Estratégia de leitura; localizar informação explícita.</p>			<p><b>(EF15LP03):</b> Localizar com a mediação do professor, expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras</p>	

			dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas <b>(Leitura autônoma e compartilhada)</b> .	
		Estratégia de leitura Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráfico visuais.	<b>(EF15LP04):</b> Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto <b>(Leitura compartilhada)</b> .	
	<b>ESCRITA (Compartilhada e autônoma)</b>	2º	Relação grafema/fonema/ construção do sistema alfabético.	<b>(EF01LP02):</b> Escrever espontaneamente ou por ditado, com mediação do professor, palavras e frases e forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas, para que se efetive a compreensão dessa relação <b>(Escrita autônoma)</b> .
			Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão. Segmentação e alinhamento da escrita.	<b>(EF12LP03):</b> Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação, como meio de aperfeiçoar gradativamente as formas de registro por meio das produções coletivas e análise dos enunciados presentes no texto <b>(Escrita autônoma)</b> .
	2º	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita; Segmentação.	<b>(EF02LP01):</b> Utilizar, com a mediação do professor, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases	

	<b>ESCRITA (Compartilhada e autônoma)</b>			e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
			Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita; Função do símbolo.	<b>(EF01LP03):</b> Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, de forma a perceber semelhanças e diferenças, com a intervenção do professor <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
	<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA (Alfabetização)</b>	2º	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	<b>(EF02LP02):</b> Segmentar, com a mediação do professor e progressivamente com autonomia, palavras em sílabas, remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras, a fim de compreender que este é um dos princípios para formação de novas palavras <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
			Conhecimento do alfabeto do português do Brasil; relação grafema/fonema.	<b>(EF02LP06):</b> Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto, afim de dominar as convenções da escrita <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
			Forma de composição do texto; Adequação a estrutura composicional do gênero; Rimas, aliteração e assonância.	<b>(EF12LP07):</b> Identificar e (re) produzir, com a mediação do professor, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido, de modo a reconhecer, progressivamente, o estilo do gênero <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
2º				

	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA (Alfabetização)</b>	2º	Construção do sistema alfabético e da ortografia; Sons nasais.	<b>(EF02LP05):</b> Ler e escrever, com a mediação do professor, corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n), afim de compreender, gradativamente, o uso de cada nasalizador <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
			Construção do sistema alfabético e da ortografia; relação grafema/fonema; relação biunívocas, cruzadas e arbitrárias.	<b>(EF02LP03):</b> Ler e escrever, com a mediação do professor, palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; j e g; s e z e e o, em posição átona em final de palavra), apropriando-se progressivamente da ortografia <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
			Construção do sistema alfabético e da ortografia; convenção da língua; sílabas canônicas e complexas.	<b>(EF02LP04):</b> Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, de modo que, gradativamente, apresente domínio das sílabas canônicas e não canônicas <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
			Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação; Categorização gráfica.	<b>(EF02LP07):</b> Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva, mantendo a acentuação das palavras, para que apresente domínio da categorização gráfica <b>(Escrita autônoma).</b>
	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA (Alfabetização)</b>		Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas.	<b>(EF01LP13):</b> Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos, afim de superar a hiposegmentação ou a hipersegmentação de palavras, percebendo a nomenclatura para o número de sílabas <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>

			Pontuação.	<b>(EF02LP09):</b> Identificar e usar, com a mediação do professor, adequadamente, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, além de outros sinais de pontuação, afim de compreender, gradativamente, o efeito de sentido que eles conferem as frases e ao texto, bem como faça tentativas de uso em suas produções <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
			Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação; Ampliação e adequação do vocabulário ao gênero.	<b>(EF02LP10):</b> Identificar, com a mediação do professor, sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-, para que gradativamente amplie o campo lexical <b>(Escrita autônoma pelo aluno mediada pelo professor).</b>
	PRODUÇÃO DE TEXTOS (Escrita compartilhada e autônoma)	2º	Planejamento de texto: Identificar diferentes gêneros (orais e escritos), compreendendo sua função social e uso em diferentes situações sociais;	<b>(EF15LP05):</b> Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual irá circular <b>(Produção coletiva, com mediação e registro pelo professor).</b>
		2º	Revisão de textos Sequência lógica de ideias; Ampliação de ideias;	<b>(EF15LP06):</b> Reler, revisar, reestruturar e reescrever o texto produzido, com a mediação do



	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS (Escrita compartilhada e autônoma)</b>			professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, a fim de contribuir com a expansão e organização das ideias apresentadas pelos alunos <b>(Leitura e releitura coletiva, com mediação do professor).</b>
			Edição de textos; Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos);	<b>(EF15LP07):</b> Reestruturar a versão final do texto coletivo ou individual, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos <b>(Produção e reestruturação coletiva, com mediação e registro pelo professor).</b>
			Utilização de tecnologia digital Planejamento do texto, Adequação ao tema; Adequação ao formato/estrutura do gênero; Adequação ao suporte físico de circulação.	<b>(EF15LP08):</b> Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. Utilizar, com a mediação do professor, software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis, a fim de apropriar-se progressivamente desses recursos <b>(Produção coletiva, com mediação e registro pelo professor, utilizando recursos multissemióticos).</b>
	<b>ORALIDADE</b>	2º	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula; Clareza na exposição de ideias;	<b>(EF15LP09):</b> Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, afim de demonstrar, gradativamente, clareza e organização nas exposições orais de ideias,

	ORALIDADE	2º		considerando os diferentes contextos sociais <b>(Expressão oral individual)</b> .
			Escuta atenta.	<b>(EF15LP10):</b> Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa <b>(Escuta e reprodução oral o que ouviu)</b> .
			Características da conversação espontânea; Turnos de fala.	<b>(EF15LP11):</b> Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar <b>(Compreensão de sua posição enquanto a sua fala no discurso conversacional)</b> .
			Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.	<b>(EF15LP12):</b> Atribuir, com a mediação do professor, significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, facial, tom de voz, afim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto oral <b>(Compreensão dos aspectos corporais durante comunicação por meio dos aspectos não linguísticos, isto é, a comunicação corporal)</b> .

			Relato oral/Registro formal e informal.	<b>(EF15LP13):</b> Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.), afim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem, adequando seu discurso de acordo com a situação (formal ou informal) <b>(Relatar oralmente com autonomia de sua opinião, vivências etc. obedecendo o discurso formal e informal).</b>
	<b>ORALIDADE</b>	2º	Produção de texto oral; Articulação correta das palavras.	<b>(EF02LP15):</b> Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia, a fim de perceber a sonoridade presente nesses textos, criando novas estruturas sonoras e fazendo uso de rimas <b>(Cantar com autonomia cantigas, canções com ritmo e melodia).</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Uma vez organizado e descrito os Componentes Curriculares/eixos da área de conhecimento de Língua Portuguesa é importante organizarmos a carga horária a ser disponibilizada a cada área de conhecimento/disciplina para planejarmos as etapas posteriores.

De acordo com o PPP da escola, as áreas do conhecimento estão ordenadas por meio de um horário fixo, isto é, cada uma deve ser ministrada em um dia da semana, sendo que é destinado uma carga horária maior para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O professor regente da sala de aula é o responsável por distribuir essa carga horária em sua semana de trabalho, bem como, planejar e ministrar as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia.

**Quadro – 7** organização das horas atividades dos professor do 2º ano do Ensino Fundamental

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08h as 10h			EDUCAÇÃO FÍSICA Hora Atividade (HA)		
10h as 10h15min	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h15min as 12h			ENSINO RELIGIOSO (Hora Atividade (HA)		ARTE Hora Atividade (HA)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As disciplinas de Educação Física, Arte e Ensino Religioso são lecionadas por professores especialistas, e distribuídas nos dias em que o professor regente realiza as seis horas atividades (HA). As horas atividades do professor regente são destinadas para que o mesmo faça seus planos de aula, a organização de materiais, estudos e planejamento. Esse momento é dividido em dois dias. Em um dia o professor dispõe de quatro horas de HA, em outro dia tem duas horas de HA. Sendo assim, apenas para essas áreas de conhecimento há um horário definido.

Vale explicar que o quadro 7, é o único documento que o professor regente tem em mãos para direcionar o seu trabalho e organizar a sua atividade de ensino. Dessa

maneira, quando o mesmo só tem acesso a esse elemento como norteador, corre o risco de realizar seu trabalho de maneira fragilizada e fazer a seleção da área de conhecimento a qual ele mais se identifica, bem como, distribuir os conteúdos de forma aleatória. Esse fato, pode implicar na ênfase de determinados conteúdos em detrimento a outros.

É pertinente relatar que, durante a análise dos documentos da “Escola Sonho Meu”, não se encontrou de fato um documento orientador ou um guia que subsidiasse a organização do trabalho didático do professor em relação aos conteúdos das áreas de conhecimento em sala de aula.

Propomos, então, uma organização das áreas de conhecimento como sugestão para o professor que tem apenas como orientação que ele deve trabalhar uma determinada quantidade de horas por dia e, por semana, para cada uma das áreas do conhecimento e, assim, elaboramos como proposição o quadro 8, que traz como uma possibilidade de distribuição das áreas de conhecimento semanalmente.

**Quadro –8** Sugestão de organização das áreas de conhecimento do 2º ano do Ensino Fundamental

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08h as 10h	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO FÍSICA Hora Atividade (HA)	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA HORA DA LEITURA
10h as 10h15min	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h15min as 12h	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	ENSINO RELIGIOSO (Hora Atividade (HA)	LÍNGUA PORTUGUESA	ARTE Hora Atividade (HA)
	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS		A	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além disso, um fator que nos chamou a atenção durante a análise do PPP da escola, foi a presença apenas de proposição de conteúdos temáticos: tais como: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma); Aquisição do SEA; Produção de texto por meio de ditado do professor e Oralidade, para todas as áreas, porém, dispostos de

maneira geral, sem serem separadas por: bimestre, trimestre ou semestre, inclusive, os conteúdos para o segundo ano.

Diante disso, propomos uma organização semestral dos conteúdos temáticos para posterior planificação semanal direcionado ao ensino-aprendizagem de LP presentes no PPP da escola.

**Quadro – 9** Organização semestral dos conteúdos temáticos de LP do 2º ano – Ensino Fundamental

Unidade temática para o primeiro semestre	Conteúdo
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	<b>Generos textuais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantigas;</li> <li>• Parlenda;</li> <li>• Rimas;</li> <li>• Travalinguas;</li> <li>• Aliterações;</li> <li>• Fábulas (literatura infantil)</li> </ul>
<b>Aquisição de escrita alfabetização - SEA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e identificar vogal e consoante;</li> <li>• Identificação e relação grafema/fonema;</li> <li>• Surdo/sonoro;</li> <li>• Grafema/fonema: F/V(ficha sonora);</li> <li>• Consoantes: grafema/fonema: /f/ /j/ /m/ /n/ /v/ /z/ /l/ /s/ /r/ /x/;</li> <li>• Sequência alfabética;</li> <li>• Formação de palavras (CVCV);</li> <li>• Separação silábica (CV);</li> <li>• Sílabas (CV);</li> <li>• Dígrafos consonantais: (LH, CH, NH, RR, SS,);</li> <li>• Dígrafos vocálicos: (AM, EM, IM, OM, UM, AN, EN, IN, ON, UN).</li> </ul>
<b>Produção de texto por meio de ditado ao professor:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavras;</li> <li>• Frases;</li> <li>• Produção de lista;</li> <li>• Ditado de palavras</li> </ul>
<b>Oralidade:</b>	✓ Escuta atenta.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da proposta do quadro 9, observamos a possibilidade de organização dos conteúdos por unidade, com o intuito de que todas sejam contempladas no planejamento dentro de uma rotina semanal do professor.

### 6.1.1 Proposições de organização dos Componentes Curriculares (CC)

Elaboramos uma outra sugestão de OE relacionada a organização dos Componentes Curriculares, em que destacamos a LP. Assim, no quadro 10, trazemos

a explanação das áreas de conhecimentos, em que há a possibilidade de visualização do conteúdo a ser trabalhado em cada momento da aula organizada pelo professor regente, considerando, portanto, o horário que ele tem mãos. Para tanto, consideramos, também, as definições presentes no PPP sobre atividades permanentes que estão subdivididas em 3 grupos: Atividades permanentes 1 – Gênero textual: Parlendas, Cantigas, Trava-línguas; Atividades permanentes 2 – Aquisição do Sistema de Escrita alfabética – SEA e; Atividades permanentes 3 – Hora da leitura Gênero textual fábulas.

Assim, essa visualização é importante, uma vez que não se pode correr o risco de dar mais ênfase em um determinado CC ou conteúdo, pois, não pode-se negligenciar uma área em detrimento a outra, isto é, não se pode estabelecer a supremacia de uma área a outra.

**Quadro –10** Organização dos Componentes Curriculares – destaque para a Língua Portuguesa

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08h as 10h	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Cantigas	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Parlendas (AP2) Aquisição do SEA	EDUCAÇÃO FÍSICA  Hora Atividade (HA)	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP3) Hora da Leitura - Contos de fadas - Contação de história, pelo professor; - Escuta atenta e interpretação oral;
				MATEMÁTICA	
10h as 10h 15min	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h 15min as 12h	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP2) Aquisição do SEA	ENSINO RELIGIOSO  Hora Atividade (HA)	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Trava-línguas (AP2) Aquisição do SEA	ARTE  Hora Atividade (HA)
	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS			

(AP1) Atividades permanentes 1: Gênero textual: Parlendas, Cantigas, Trava-línguas;

(AP2) Atividades permanentes 2: Aquisição do Sistema de Escrita alfabética – SEA;

(AP3) Atividades permanentes 3: Hora da leitura: Fábulas.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A partir dessa OE, oferecemos a possibilidade de que o professor regente visualize todo o seu panorama de ação pedagógica em sala de aula e, assim, possa organizar o seu planejamento de aula, diária ou semanal.

Dessa maneira, ao ter estabelecida as atividades permanentes de LP, o professor precisa lançar mão de seus conhecimentos, para trabalhar com SEA, perpassando por todas elas, de tal maneira, que ele realize e organize atividades de escrita, atividades de leitura, atividades lúdicas, atividades com jogos e recursos.

Visando alcançar essas habilidades e competências, elaborou-se uma organização dos conteúdos dividindo-os por unidades temáticas, de acordo, com o estabelecido na BNCC (2018), RCEPR (2019, 2022) e no PPP da escola (Floresta, 2022), bem como, sugestões de atividades organizadoras do ensino a partir dos conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores.

Para tanto, o quadro 11, traz como OE, atividades permanentes para o primeiro semestre que envolvem a alfabetização, em conformidade com o disposto no PPP da escola. Em complemento, apresentaremos nesse quadro, uma exemplificação de como poderá ser disposta a organização da rotina semanal do segundo ano.

**Quadro – 11** Exemplificação de organização da rotina semanal dos Componentes Curriculares – destaque para a Língua Portuguesa – 2º ano

Horário	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08h as 10h	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Cantigas A Foca – Vinicius de Moraes e Toquinho (AP2) Aquisição do SEA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Parlandas A Foca Fiota Isabel Cristina Soares (AP2) Aquisição do SEA	EDUCAÇÃO FÍSICA  Hora Atividade (HA)	HISTÓRIA  MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP3) Hora da Leitura - Fábulas - Contação de história, pelo professor; - Escuta atenta e interpretação oral;
10h as 10h 15min	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h 15min as 12h	MATEMÁTICA  GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP2) Aquisição do SEA  CIÊNCIAS	ENSINO RELIGIOO  Hora Atividade (HÁ)	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Trava-línguas A Foca Fifi Isabel Cristina Soares (AP2) Aquisição do SEA	ARTE  Hora Atividade (HA)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Findada a elaboração e apresentação dos quadros com a OE, pautadas nos CC confeccionamos três recursos pedagógicos nos quais: Cartaz Multifuncional (Figura, 22), Detetive Pedagógico (Figura, 23) e a Roda Gigante Pedagógica em MDF (Roda Gigante Pedagógica em papelão, como variação, figura, 24), com vistas a trabalhar a aquisição do SEA e aspectos do letramento, uma vez que esses recursos podem ser utilizados e estarem presentes e todas as unidades temáticas e/ou todos



os conteúdos direcionados para a aquisição do SEA, isto é, para as práticas alfabetizados e letramento.

**Figura – 22** Cartaz Multifuncional



Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Descrição da figura 22:** traz a ilustração do recurso do CARTAZ MULTIFUNCIONAL, que está representado por duas imagens que estão inseridas dentro de um retângulo de fundo branco, com bordas dividindo ao meio. Na primeira imagem, encontra-se no topo fichas amarelas com indicativas, na primeira imagem, está escrito **LETRAS**, a segunda **ALITERAÇÕES**, a terceira **SONS**, todas as palavras em letras maiúsculas com fonte preto negritada, logo abaixo, o desenho do cartaz, no topo está escrito **CARTAZ MULTIFUNCIONAL** em um retângulo de fundo branco, logo abaixo encontra-se a letra da cantiga da foca de Vinícius de Moraes dentro de um retângulo com bordas vermelhas logo abaixo, um bolsão transparente com letras do alfabeto A , E , O R , C , O nas cores vermelha com fundo bege e azul escuro com fundo azul claro, do lado direito há seis cards com bordas amarelas e fundo branco, com as letras do alfabeto escrita com canetinhas preta, apenas, a letra o primeiro card é possível ler a letra **E**, do lado direito há um envelope amarelo com um card saindo de dentro com bordas amarelas no fundo branco com a letra **G** escrita com canetinha preta. Do lado direito, encontra-se a figura do **CARTAZ MULTIFUNCIONAL**, o cartaz é feito sobre uma cartolina preta com bordas verdes de fita de cetim, no topo central um retângulo um fundo branco escrito cartaz multifuncional com letras maiúscula com fonte preta e negritada logo abaixo a moldura como se fosse um porta-retratos na cor vermelha logo abaixo um bolsão com bordas vermelhas e transparente.

Figura - 23 Detetive pedagógico



Fonte: Elaborado pelas Autoras.

**Descrição da figura 23:** A figura traz a ilustração do recurso do O DETETIVE PEDAGÓGICO, que está representado por duas imagens que estão inseridas dentro de um retângulo de fundo branco, com bordas dividindo ao meio. Na imagem do lado direito há uma ficha informativa com o fundo vermelho sob um retângulo branco do lado esquerdo no topo as palavras **CONSCIÊNCIA SILÁBICA**, com fonte na cor preta negritada. No topo no centro uma ficha informativa com fundo amarelo sob um retângulo branco a escrita: RIMAS, com fonte na cor preta negritada. No topo do lado direito uma ficha informativa com fundo vermelho sob um retângulo branco as palavras: CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS, com fonte na cor preta negritada. A imagem é um jogo de tabuleiro composto por uma tabela de nove linhas e sete colunas. A primeira linha e a última tem o funcho amarelo e em cada uma das colunas dessa linhas a letras A, B, C, D, E, as letras estão centralizadas. A primeira e a última coluna tem o fundo azul e em cada uma das linhas dessas colunas os números de 1 a 8. Na coluna A e linha 1 de a 8 estão escritas as sílabas: 1-FEI, 2-DEN, 3-CHIM, 4- FUN, 5-FÉ, 6-CO, 7-FO, 8-JO. Na coluna B e linhas de 1 a 8 estão escritas as sílabas:1-CHU, 2-SA,3-TOU, 4-DI, 5-PEN, 6-RIM, 7-PA, 8-PE. Na coluna C e linhas de 1 A 8 estão escritas as sílabas:1-CA, 2-JÃO, 3-DO, 4-ÃO, 5-SAR, 6-RIZ, 7-BO, 8-MUN. Na coluna D e linhas de 1 a 8 estão escritas as sílabas: 1-GEM, 2-SAR, 3-LA, 4-TO, 5-RO, 6-LÉ, 7-MI, 8-MA. Na coluna E e linhas de 1a 8 estão escritas as sílabas: 1-OU, 2-NA, 3-DI, 4-TE, 5-NHA, 6-PAL, 7-NE, 8-PO. Do lado esquerdo sob o tabuleiro há 5 cards com borda amarela e o fundo branco. No primeiro card está escrito: 6A+1C; logo abaixo, o segundo card está escrito: 7A+1C; logo abaixo, o terceiro card está escrito: 7C+1C; logo abaixo, o quarto card está escrito: 5D+1C; no quinto card, logo abaixo, está escrito: 4D+1C. Centralizado na parte inferior há dois cards com o fundo branco e bordas amarelo e três cards com o fundo branco e bordas vermelhas. No primeiro card está escrito: 2E+6C; o segundo card está escrito: 8A+1C; o terceiro card está escrito: 6E+7D+5E; quarto card está escrito: 2D+3E+5E; quinto card, está escrito:7A+7D+5E. Do lado direito do retângulo está a imagem do tabuleiro. A imagem é um jogo de tabuleiro composto por uma tabela de nove linhas e sete colunas. A primeira linha e a última tem o funcho amarelo e em cada uma das colunas dessa linhas a letras A, B, C, D, E, as letras estão centralizadas. A primeira e a última coluna tem o fundo azul e em cada uma das linhas dessas colunas os números de 1 a 8. Na coluna A e linha 1 de a 8 estão escritas as sílabas: 1-FEI, 2-DEN, 3-CHIM, 4- FUN, 5-FÉ, 6-CO, 7-FO, 8-JO. Na coluna B e linhas de 1 a 8 estão escritas as sílabas:1-CHU, 2-SA,3-TOU, 4-DI, 5-PEN, 6-RIM, 7-PA, 8-PE. Na coluna C e linhas de 1 A 8 estão escritas as sílabas:1-CA, 2-JÃO, 3-DO, 4-ÃO, 5-SAR, 6-RIZ, 7-BO, 8-MUN. Na coluna D e linhas de 1 a 8 estão escritas as sílabas: 1- GEM, 2-SAR, 3-LA, 4-TO, 5-RO, 6-LÉ, 7-MI, 8-MA. Na coluna E e linhas de 1a 8 estão escritas as sílabas: 1-OU, 2-NA, 3-DI, 4-TE, 5-NHA, 6-PAL, 7-NE, 8-PO.

Figura – 24 Roda gigante pedagógica em MDF e papelão



Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Descrição da figura 24:** No centro da imagem tem a figura de uma **RODA GIGANTE** em MDF amarela com oito braços e oito cadeirinhas como se fosse um porta-retratos. As cadeirinhas são feitas com a borda em EVA brilhante duas amarelas, duas verdes, duas azuis e duas marrons. Na parte inferior da roda há uma abertura onde se visualiza cada uma das cadeirinhas que passam por ali, na cadeirinha que está parada nessa abertura está escrito a palavra **FICAR**, acima na cadeirinha verde está escrito a palavra **FOCA**, acima na cadeirinha branca está escrito a palavra **A**, a seguir na cadeirinha marrom está escrita a palavra **TEM**, na cadeirinha azul a seguir a palavra **FELIZ**, abaixo da cadeirinha azul está a cadeirinha verde escrito a palavra **BOLA**, abaixo da cadeirinha verde a cadeirinha azul escrito a palavra **UMA**. Do lado esquerdo da roda gigante, na parte inferior há uma ficha indicativa vermelha com retângulo branco escrito **CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS**, do lado esquerdo na parte inferior uma ficha indicativa amarela com retângulo branco escrito **RIMAS**. Centralizado estão os cards, card branco com a borda vermelha escrito a palavra **FOCA**, card branco com a borda verde escrita a palavra **FELIZ**, card branco com a borda amarela escrito a palavra **UMA**, card branco com a borda azul escrita a palavra **TEM**, card branco com a borda Verde escrita a palavra **FICAR**, card branco com a borda azul escrita a palavra **FICAR**, card branco com a borda vermelha escrita a palavra **BOLA**, card branco com a borda amarela escrita a palavra **A**. Do lado direito, na parte inferior, um envelope amarelo com vários cards coloridos dentro. Do lado direito a imagem da roda gigante amarela com oito braços e uma cadeirinha em cada braço como se fosse

um porta-retrato vazado, com as cores das cadeirinhas da esquerda para a direita, a cadeirinha azul acima, cadeirinha verde acima, cadeirinha branca centralizada a cadeirinha marrom, do lado cadeirinha azul, descendo a cadeirinha verde, abaixo a cadeirinha amarela e no centro da roda gigante a cadeirinha marrom. Logo abaixo da roda gigante de MDF, está a imagem da roda gigante de papelão. A figura traz a ilustração do recurso **RODA GIGANTE PEDAGÓGICA** em papelão, que está representada por duas imagens que estão inseridas dentro de um retângulo de fundo branco, com bordas dividindo ao meio. Dentro do retângulo do lado esquerdo, com o fundo branco está a imagem da roda gigante feita de papelão. A roda é feita sobre uma base de papelão com um círculo central vazado. A roda gigante é feita sobre um eixo de papelão redondo de onde sai 10 palitos de sorvetes, na ponta de cada palito há círculos de papelão encapados com papéis coloridos. O círculos são feitos dois de cada cor sendo as cores: branca, azul escuro, amarelo, vermelho e verde escuro. Em cada um dos círculos está escrito com canetinha as letras da direita para esquerda: **E A G P L S O F**. Na base da roda gigante tem um orifício redondo vazado por onde passa as letras conforme a roda gira. A letra identificada no orifício é a letra **F** sobre o fundo branco. Do lado esquerdo, sobre uma ficha indicativa amarela um retângulo com fundo branco escrito a palavra: **ALITERAÇÕES** em letra maiúscula, na frente, uma outra ficha indicativa amarela com um retângulo de fundo branco com a palavra escrita: **LETRAS** em letra maiúscula. Centralizado encontra-se cards com fundo branco e as bordas amarelas, escrito em canetinha preta permanente as letras **C D A E F G B O E H**. Do lado direito, há uma ficha indicativa amarela com retângulo de fundo branco, escrito a palavra **SONS** em letra maiúscula, logo abaixo, do lado do lado direito um envelope amarelo aberto com as letras **F** e **O** saindo de dentro dele. Dentro do retângulo do lado esquerdo, com o fundo branco está a imagem da roda gigante feita de papelão. A roda é feita sobre uma base de papelão com um círculo central vazado. A roda gigante é feita sobre um eixo de papelão redondo de onde sai 10 palitos de sorvetes, na ponta de cada palito há círculos de papelão encapados com papéis coloridos. O círculos são feitos dois de cada cor sendo as cores: branca, azul escuro, amarelo, vermelho e verde escuro. Em cada um dos círculos está escrito com canetinha as letras da direita para esquerda: **E A G P L S O F**.

Após, a confecção dos recursos pedagógicos nos propusemos a elaborar um Caderno Pedagógico (CP) como Produto Educacional (PE).

## 6.2 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Segundo *Bessemer e Treffinger (1981, apud. Rizzatti, et al., 2020)*, Freire, Rocha e Guerrini (2017), o Produto Educacional na área de Ensino é o resultado tangível advindo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa que, pode ser realizado individualmente ou em grupo, de maneira, a configurar-se como um meio de tornar pública a pesquisa desenvolvida durante o mestrado profissional, no qual se define como um recurso com estratégias educacionais que possam favorecer a prática pedagógica.

Durante a organização do PE, implica-se um processo formativo contínuo, em que a pesquisa é a base do produto. Portanto, ao ser elaborado o PE tem-se como objetivo, responder a uma pergunta/problema, que advém da prática profissional, podendo ser um instrumento real ou virtual, ou até mesmo, um processo. Assim,

Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina (Rizzatti, et al., 2020, p.4).

Portanto, a dissertação deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação do PE desenvolvido, uma vez que esse produto, ficará disponível para

consultas online, com vistas a aproximar a pesquisa elaborada com a realidade educacional de sala de aula.

Dessa maneira, o PROFEI – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva está inserido no Mestrado Profissional (MP) da Universidade Estadual de Maringá, por isso, segue uma especificidade educacional diferente da didática do Mestrado Acadêmico, além da, defesa da dissertação é necessário a apresentação de um PE. No MP, de acordo, com a CAPES (2019) a elaboração de um PE é fundamento obrigatório para a obtenção do título de mestre, uma vez que se faz necessário aplicar, também, a prática pedagógica. Assim, no MP

[...] o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros (Capes, 2019, p.5-6).

Conciderando, as especificações do MP nosso PE foi idealizado no ano de 2020, com o ingresso no PROFEI. Diante dos estudos realizados e, os conhecimentos adquiridos durante o mestrado, elaboramos um CP objetivando, propor, uma OE contemplando a área de conhecimento da LP do segundo ano do EF, para respaldar as práticas pedagógicas diferenciadas a serem aplicadas na sala de aula comum e na SRM, com vistas a apropriação da escrita, com a finalidade auxiliar os professores que atendem os alunos PAEE.

Assim, nos propusemos a organizar atividades de ensino, por meio da elaboração de recursos didático-pedagógicos, com o propósito de auxiliar o professor durante o processo de aquisição do SEA. No Caderno Pedagógico, trazemos conceitos basilares de alfabetização e letramento e, apresentamos quadros com sugestões de Organização de Ensino, tendo como base os Componentes Curriculares de LP do segundo ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Sendo assim, no CP serão encontrados elementos e orientações que poderão colaborar com as práticas pedagógicas dos professores que atuam com alunos PAEE.

Dito isso, o Caderno Pedagógico (Apêndice) foi organizado e proposto da seguinte maneira:

<b>Alfabetização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alfabetização</li> <li>✓ Consciência Fonológica</li> <li>✓ Consciência de Palavras</li> <li>✓ Consciência Silábica</li> <li>✓ Consciência Intrasilábica (rimas e aliterações)</li> <li>✓ Consciência Fonêmica</li> <li>✓ Sistema de Escrita alfabética – SEA</li> </ul>
<b>Inclusão escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educação Especial – EE</li> <li>✓ Inclusão</li> <li>✓ Implicações da educação inclusiva</li> <li>✓ Atendimento Educacional Especializado – AEE</li> <li>✓ Público Alvo Da Educação Especial - PAEE</li> <li>✓ Sala de Aula Comum</li> <li>✓ Sala de Recursos Multifuncionais – SRM</li> </ul>
<b>Organização de Ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organização de Ensino - 2º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)</li> <li>✓ Sugestão de Organização de Ensino Semanal</li> <li>✓ Recursos Pedagógicos para aquisição do Sistema de Escrita alfabética</li> <li>✓ Sugestões de Recursos Pedagógicos para Alfabetização e Letramento</li> </ul>
<b>Recursos Pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Algumas proposições de recursos pedagógicos para a aquisição do Sistema de Escrita alfabética</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Esperamos que o Produto Educacional possa contribuir com todos que tiverem acesso a ele e que estiverem em busca de fazer parte da educação. Pois, como observamos no decorrer desta pesquisa, a educação é um direito de todos, portanto, espera-se que esse material, proporcione a todos a reflexão, a reconstrução e o conhecimento, bem como, amplie ações de inclusão, principalmente, no ambiente escolar. Sendo assim, acreditamos que as atividades propostas no CP (Apêndice) intitulado: Organização de Ensino: Proposições para Alfabetização e Letramento de alunos PAEE, possa ser subsídio e inspiração para a elaboração e o desenvolvimento de outras atividades que promovam o engajamento dos estudantes no processo de ação, reflexão e participação, favorecendo a construção e sistematização dos conhecimentos, bem como, a inclusão.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as duas últimas décadas muito se lutou por mudanças de paradigmas e concepções relacionadas ao ensino e aprendizagem, especialmente, no que diz respeito as PcD e NEE. É possível considerar que a EE no Brasil, assim como, no contexto mundial, passou por muitas transformações e rompimento desses paradigmas que, foram fundamentais para a garantia dos direitos das Pessoas com Deficiência, ao longo da história. Os embates em busca da inclusão resultaram em mudanças significativas, principalmente, os relacionados aos direitos, a igualdade e ao direito de ser reconhecido como cidadão ativo em todas as esferas sociais como: a educação, o trabalho, interação e adaptação social.

Nos aspectos direcionados ao âmbito educacional, essas lutas promoveram as PcD e NE condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, tais como, a elaboração de Políticas Públicas e leis específicas para a EE e ao AEE, bem como, a implementação da SRM e o direito de frequentar o ensino regular, ainda, à que se ressaltar as mudanças culturais e estruturais nas escolas para que, assim, esse ambiente educacional tornar-se mais inclusivo e acessível. No entanto, há ainda muito a ser feito dentro da área educacional, principalmente, na busca por uma educação inclusiva que vai, além de, Políticas Públicas, legislações e normatizações, uma vez que a educação inclusiva, requer mudanças de comportamentos dos envolvidos, é preciso ainda, ressaltar a real necessidade da capacitação urgente de professores que atendem os alunos PAEE, para que esses profissionais entendam e garantam o direito de inclusão, igualdade e cidadania de todos os alunos.

O direito à educação é um direito inerente ao cidadão, e a aquisição do Sistema de Escrita Alfabético (alfabetização) é um desses direitos, pois, por meio da aquisição do SEA eles podem exercer o direito de comunicação, de expressão, do desenvolvimento do seu pensamento crítico e ampliar, assim, os seus conhecimentos, bem como, estar incluso na sociedade cuja a organização se efetiva por meio da cultura e escrita (uma sociedade inteiramente grafocêntrica). Por isso, a educação é indispensável por ser um direito natural de todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e/ou para os menos privilegiados, pois, aprendemos uns com os outros e a alfabetização, também, acontece por meio da interação, da troca de saberes e de experiência.

Portanto, sabe-se que a aquisição do SEA não é um processo fácil, segundo Magda Soares (2020), é um processo memorável, porém, desafiador, que depende muito de cada indivíduo, uma vez que é preciso considerar o mundo letrado a qual ele foi exposto desde o seu nascimento. Esses desafios tornam-se, ainda, maiores quando nos deparamos com a alfabetização dos alunos PAEE.

Dessa maneira, observamos que para transpor os desafios da aquisição do SEA, é preciso realizar-se mediações pensadas e organizadas de alfabetização que, possibilitem, aos alunos momentos de vivências, experiências, práticas e trocas que potencializem, ainda, mais o aprendizado de cada um, especialmente, dos alunos PAEE.

Assim, as literaturas e as pesquisas na área ressaltam a importância e a necessidade de ampliação dos estudos sobre a alfabetização dos alunos PAEE, uma vez que esse aluno está cada vez mais presente no contexto escolar do ensino regular, dessa maneira, o desafio de alfabetizar esse público, também, aumenta. Para tanto, é preciso transpor-se os desafios que são encontrados no dia a dia da prática pedagógica e, organizar a sistematização de ensino para que os alunos sejam alfabetizados. Por isso, é fundamental, que por meio dessa sistematização de ensino, possa-se pensar em possibilidades que, ajudem a organizar práticas pedagógicas diferenciadas e, ao mesmo tempo, promovam o sucesso e atendam às necessidades desses alunos para que, assim, consigam se apropriar do SEA em sala de aula comum e na SRM e que, principalmente, essas práticas sejam contempladas no momento de planejamento.

Ainda, pensando no desafio que é planejar e organizar atividades de ensino relacionados a alfabetização, especialmente, dos alunos PAEE, direcionou-se a presente pesquisa com o objetivo de propor uma OE que, contemplasse a área de conhecimento da LP do segundo ano do EF, para respaldar as práticas pedagógicas a serem aplicadas na sala de aula comum e na SRM, com vistas a apropriação da escrita com a finalidade de auxiliar os professores que atendem esse alunado. Durante a elaboração da pesquisa, por meio das leituras e análise dos documentos basilares da educação, foi possível, observar a importância do planejamento sistematizado do professor, uma vez que é por meio desse planejamento que ele organiza seus conteúdos de maneira sistematizada e flexível, com a intencionalidade e a efetivação do conhecimento científico de maneira eficiente e de qualidade.



Os resultados obtidos evidenciaram que apenas o PPP, como instrumento basilar, para respaldar a planificação do professor, de onde são extraídos apenas os conteúdos e os objetivos dos Componentes Curriculares da LP, não são suficientes, para garantir uma boa planificação. É importante, que o professor acesse, mesmo que minimamente, um guia de orientações para a sua ação docente que respalde seu planejamento. Segundo Libâneo (2006), por meio do guia de orientações, no momento do planejamento, o professor organiza de forma sequenciada a sua ação e prática docente, levando em conta, a objetividade, coerência e a flexibilidade que o planejamento precisa ter, para assim, preconizar e efetivar o ensino-aprendizagem com qualidade.

Portanto, com uma boa planificação e domínio do conteúdo de referência a ser ensinado (aspectos da alfabetização e letramento) é possível desenvolver práticas pedagógicas eficientes e de sucesso. Considerando, esses desafios apresentados pela alfabetização, propôs-se a organização de atividades de ensino que orientem o planejamento do professor direcionadas a alfabetização e o letramento para os alunos PAEE. Para tanto, apresentou-se como exemplo, três recursos pedagógicos plausíveis de serem utilizados em sala de aula comum e na SRM sendo eles: CARTAZ MULTIFUNCIONAL, RODA GIGANTE PEDAGÓGICA DE MDF (RODA GIGANTE DE PAPELÃO como variação) e o DETETIVE PEDAGÓGICO, com o intuito de auxiliar o processo de aquisição do SEA.

Os recursos foram desenvolvidos a partir de uma OE, após, a realização de estudos com base na BNCC, RCEPR e o PPP da escola “Sonho Meu”, a qual elencou-se os conteúdos dos Componentes Curriculares da LP do segundo ano e, de acordo, com esses documentos, os selecionou-se e os dividiu-se por semestre, no entanto, para esse momento da pesquisa, apresentou-se apenas a proposição de organização para o primeiro semestre.

Assim, organizou-se um Caderno Pedagógico: Organização de Ensino: Proposições para Alfabetização e Letramento de Alunos PAEE como Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEM, no qual estão descritos os principais conceitos de que um professor precisa apropriar-se sobre o processo de alfabetização, bem como, os principais conceitos sobre inclusão, desenvolveu-se, ainda, organizações de ensino semestral e semanal que findaram-se com sugestões de uso de recursos didáticos no processo de alfabetização.

É importante ressaltar que por meio dos estudos realizados, foi possível observar que o professor que trabalha com os alunos PAEE, de uma maneira sistematizada e organizada, com atividades diferenciadas que visam atender as necessidades de todos os seus alunos de maneira lúdica e igualitária, consegue minimizar os desafios (já citados) no processo de alfabetização e promover, ainda, uma educação de qualidade a todos, bem como, a efetivação dos conhecimentos científicos, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas para apropriação do SEA junto aos alunos PAEE em sala de aula comum e na SRM.

Assim, sem a pretensão de responder todas as questões levantadas sobre as PcD, alfabetização, desafios da alfabetização de PAEE, OE, planejamento, recursos pedagógicos e os inúmeros aspectos que, ainda, podem ser abordados sobre essas temáticas, conclui-se, que mediante o exposto em nesta pesquisa e, ao que se propôs a abordar, que as estratégias de ensino e os recursos para a alfabetização dos alunos PAEE podem ser os mesmos utilizados para todos. Uma vez que durante o processo de construção da escrita, os alunos descobrem as propriedades do SEA e, a partir da compreensão de como funciona o código linguístico, elas conseguem aprender a ler e escrever.

Considerando, todo esse processo, é possível afirmar que, quanto mais significativas forem essas relações e condições efetivas de aquisição do Sistema de Escrita Alfabético, maiores serão os resultados de alfabetização e letramento para alunos PAEE. Para tanto, é necessária uma estrutura organizacional de ensino, com planejamentos flexíveis e adaptáveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes e recursos diferenciados que possibilitem ao professor da sala de aula comum e da SRM, organizar atividades de ensino por meio de uma planificação que direcione os seus alunos ao conhecimento científico para a aquisição do SEA, como foi abordado nesse estudo.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, G. A. R. de. **Educação Especial: Aspectos históricos, políticos.** Maringá Pr. PROFEI - UEM. dez. 2020, power point. 15 slides color.

\_\_\_\_\_. **Facetas do processo de alfabetização e letramento:** Aula do curso de Pedagogia. Maringá PR. UEM. jun. 2022, power point. 15 slides color.

\_\_\_\_\_. **Consciência Fonológica.** Maringá PR. DTP/UEM. ago. 2022, power point. 46 slides color.

\_\_\_\_\_. **Etapas da Pré-escrita segundo Luria.** Maringá Pr. DTP/UEM. fev. 2023, power point. 32 slides color.

ALAMINOS, C. **Fundamentos da Educação Especial: Aspectos Históricos, Legais e Filosóficos.** Indaial: UNIASSELVI, 2018.161 p. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=29978>. Acesso em novembro de 2021.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as Pessoas com Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, UNESP-Marília, março, 2001, pp. 160-173. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JuraciConceio/paradigmas-da-relao-da-sociedade-com-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: dezembro de 2021.

\_\_\_\_\_, **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Organização Maria Salete Fábio Aranha, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v 5º, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inconversa.pdf>. Acesso em janeiro de 2022.

BAPTISTA, C R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019, 19 p. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217423.pdf>. Acesso em março de 2022.

BRASIL. **LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília – DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em abril de 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **UNESCO - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Ministério da Educação – MEC, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.** Brasília – DF, Ministério da Educação – MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em abril de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente \_ ECA.** Brasília – BR, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: abril de 2022.

\_\_\_\_\_, **UNESCO – Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 8 outubro, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em abril de 2022.

\_\_\_\_\_. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA.** Ministério da Educação – MEC, Brasília – DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em dezembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007 Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".** Brasília – DF, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192). Acesso em: junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.** Ministério da Educação – MEC, Brasília – DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Ministério da Educação – MEC, Brasília – DF, 2007c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm). Acesso em junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC, Brasília – DF, Janeiro de 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Brasília, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571). Acesso em março de 2022.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 04, de 04 de outubro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em março de 2022.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação – MEC, Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais>. Acesso em: junho 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, p.5, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm) Acesso: em março de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília – DF, Ministério da Educação – MEC, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em abril de 2022.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em março de 2023.

CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 41-49, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1053>. Acesso em abril de 2023.

CEREZUELA, C.; MORI, N. N. R.; SHIMAZAKI, E. M. A trajetória histórica da educação inclusiva. In: **Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras**. Nerli Nonato Ribeiro Mori, Cristina Cerezuela (organizadoras). Maringá: Eduem, 2021. pp. 17-38.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. de C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em pesquisa científica: conceitos e finalidades**. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unespnead\\_reei1\\_ei\\_d04\\_texto2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unespnead_reei1_ei_d04_texto2.pdf). Acesso em: maio de 2021.

FLORESTA. **PPP – Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Messias Barbosa Ferreira – Ensino Fundamental ano iniciais**. Floresta – Paraná, 2022, 1-150, pg.

FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. O gesto é a escrita no ar: Representação ideativa de palavra e apropriação da escrita em Vigotski. **Revista Contrapontos**, v.20, nº1, 2020, p.121-137. Disponível em: <http://www.univali.br/periodicos>. Acesso em junho 2022.

FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761/25471>. Acesso em maio de 2023.

FREITAS, M.J.; ALVES, D.; COSTA, T. **O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica**. Touch – artes gráficas, 1ª edição, 2007. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/o\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_fonologica.pdf.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf). Acesso em fevereiro de 2023.

FREITAS, G. C. Sobre a consciência fonológica. In Regina Ritter Lamprecht, **Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 177-192. Disponível em: <https://doceru.com/doc/v51sns5>. Acesso em abril de 2023.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. BREVE HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**

(REID), 10, julho, 2013, 101-116. Disponível:  
<http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>. Acesso em janeiro de 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.  
 Disponível em:  
<https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.  
 Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nxs1n8x>. Acesso em: junho de 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

LARA, C. C. Intervenção da consciência fonológica nos processos fonológicos presentes na representação escrita inicial de estruturas silábicas complexas do português brasileiro. In: Susie Enke Ilha, Claudia Camila Lara, Alexander Severo Córdoba. **Consciência Fonológica: proposta de atividades escritas para a sala de aula**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022, p. 43 – 64. Disponível em:  
<https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/10469/CONSCI%C3%8ANCIA%20FONOL%C3%93GICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em fevereiro de 2023

LANE, H. B.; PULLEN, P. C. **Um bom começo**: avaliação e instrução da consciência fonológica. EUA: Pearson Education, Inc., 2004.

LANNA JÚNIOR, C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em:  
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%ADtico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%Aancia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976). Acesso em: junho de 2021.

LEITE, T. M. S.B.; MORAIS, A. G. O Ensino do Sistema de Escrita alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do Sistema de Escrita alfabética: ano 1**, unidade 3. Brasília: Mec, SEB, 2012.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16ª ed. São Paulo, Ed. Ática, edição revisada, 2006.

LEONTIEV, A. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Alexander Romanovitch e LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em abril de 2022.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004. Disponível em: [https://www.academia.edu/22546933/O\\_desenvolvimento\\_do\\_psiquismo\\_Leontiev\\_Alexis](https://www.academia.edu/22546933/O_desenvolvimento_do_psiquismo_Leontiev_Alexis). Acesso em abril de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. Editora Alternativa 5ª ed., Goiânia - Goiás, 2004.

\_\_\_\_\_. **Didática**. Editora Cortez, São Paulo – SP, 2006.

LOPES, F. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização**. Psicologia Escolar e Educacional. Dezembro de 2004. p. 241-243. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Zs83Yfc4wRLFPqp5ZbQLFBb/?lang=pt>. Acesso em abril de 2023.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências e Luria**. Trad. Diana Myriam Lichetenstein e Mario Corso; supervisão de trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. p. 39-58. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wpcontent/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em abril de 2022.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Brasileira Educação Especial**, Marília - SP, v.17, Maio-Ago., 2011. Edição Especial, p.41-58. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt>. Acesso em fevereiro de 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. A Hora da Virada. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial** - Out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: janeiro de 2022.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Revista Psicologia Escolar**, maio/agosto de 2018, p. 337-346. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sNtXNMtyt4MvF7hW8zKTR4c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: junho de 2022.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, R. B. **A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos**. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006, p.1-225. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/506490/a-relao-entre-conscincia-fonolgica-e-aquisio-da-leitura-e-da-escrita-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: abril de 2023.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set/dez., 2006, p.387-405. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: **MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves Filho (org.). O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349 - 366. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacaoinclusiva.pdf>. Acesso em junho de 2021.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação** – n. 7 – jan./dez. 2008, p. 29-41. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em janeiro de 2022.

MOURA, M. O. de. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora. **Revista Bolema**, Rio Claro – SP, v. 11, n. 12, 1997, p. 1 – 14. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10647>. Acesso em outubro de 2022.

MOURA, M. O. de; et al. ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444012.pdf>. Acesso em novembro de 2022.

NASCIMENTO, F. P. do. Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. IN: **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC**”. Brasília: Thesaurus, 2016, pp. 1-11. Disponível em: <http://franciscopaulo.com.br/arquivos/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em setembro de 2021.

NASCIMENTO, L. C.; KNOBEL, K. A. **Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica**: da teoria à prática. São Paulo: Pró-Fono. 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=nZIS-hMAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em abril de 2023.

NETO, A. de O. S.; Et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, Santa Maria, jan./mar. 2018, p. 81-92. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em janeiro de 2022.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, 2015, 35(4), 1106-1119. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdzXy4yHrX9Lz9txCtQ7c/abstract/?lang=pt>. Acesso em outubro de 2021.

OLIVEIRA, A., D. de. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília: 2006.

PARANÁ. **REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES. EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**, SEED, Paraná, 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1683>. Acesso em: agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: EM FOCO. EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**. SEED. Paraná, 2022. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1683>. Acesso em: agosto de 2022.

PEREIRA, Olívia et al. **Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PEREIRA, M. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, jan./dez. 2020, p. 01-18. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8796/pdf>. Acesso em junho de 2022.

PESTUN, M. S. V. **Consciência fonológica no início da escolarização e desempenho ulterior em leitura e escrita**: estudo correlacional. Estudos de Psicologia, 2005, p. 407-412. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/vFkSSq6Ps4Fftd5Y6D9bp8K/abstract/?lang=pt>. Acesso: abril de 2023.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PLETSCH, M. D. A escolarização de Pessoas com Deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, Rio de Janeiro – RJ, Volume 22 Número 81 11 de agosto de 2014, p 1-29. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/>. Acesso em: janeiro de 2022.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A História da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, organizadoras. – Bauru: UNESP – FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas), 201 p. il. V. 2. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d01\\_s03\\_texto02.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf). Acesso em: outubro de 2021.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores.

**Revista ACTIO Docência em Ciências**, v. 5, Curitiba mai./ago, 2020 p. 1-17.

Disponível em: <http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo>.

Acesso em maio de 2023.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. do N. dos.

**Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:**

reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. UNESP, São Paulo,

2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>. Acesso em dezembro de 2021.

RODRIGUES, A. J. A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.429-444. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/j8wn8RRqbsYPzWZyyNGq5tw/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: novembro de 2022.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M.R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** EDUFBA, Salvador, 2009. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>. Acesso em

fevereiro de 2022.

SANTOS, S. C.; MITSUMORI, N. M. **A Importância da Sala de Recursos Multifuncionais na Inclusão Escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil.** 2015. Disponível:

<https://docplayer.com.br/105840206-A-importancia-da-sala-de-recursos-multifuncionais-na-inclusao-escolar-dos-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais-no-brasil-bras.html>. Acesso em: abril de 2021. 16 páginas.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em março de 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Editora WVA, Rio de Janeiro – RJ, 1997. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/56632330-construindo-uma-sociedade-para-todos-livro-sasaki-1-pdf-free.html>. Acesso em janeiro de 2020.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 42ª ed. 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5).

SILVA O. M. da. **A EPOPÉIA IGNORADA**: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo, CEDAS, 1987. Disponível em: [https://www.academia.edu/32230464/A\\_EPOP%C3%89IA\\_IGNORADA\\_A\\_Pessoa\\_Deficiente\\_na\\_Hist%C3%B3ria\\_do\\_Mundo\\_de\\_Ontem\\_e\\_de\\_Hoje](https://www.academia.edu/32230464/A_EPOP%C3%89IA_IGNORADA_A_Pessoa_Deficiente_na_Hist%C3%B3ria_do_Mundo_de_Ontem_e_de_Hoje). Acesso em outubro de 2021.

SILVA, E. G.; ALENCAR, G. A. R. de. **Organização e implementação dos serviços de atendimento educacional especializado**: interlocuções com um município do Noroeste do Estado do Paraná. Universidade Estadual de Maringá – PROFEI, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Maringá – PR, 2022, p. 1 – 138.

SIM-SIM, I. Do uso da linguagem à consciência linguística. In **Inês Sim-Sim, Desenvolvimento da Linguagem Lisboa**: Universidade Aberta, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/514199707/Desenvolvimento-Da-Linguagem#>. Acesso em: abril de 2023.

SMIT, A. B. Guia de recursos de articulação e fonologia para crianças e adultos em idade escolar. Nova Iorque: Thomson Delmar Learning, 2004.

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, 26 de novembro de 2000. Disponível em: <https://pdfslide.tips/download/link/letrar-e-mais-que-alfabetizar-560ee8b6bc781>. Acesso em agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em junho de 2022.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização a questão dos métodos**. 1ª ed. 5ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2021a.

\_\_\_\_\_. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo, Ed. Contexto, 2021b.

TOMPOROSKI, A. A.; LACHMAN, V.; BORTOLINI, E. Educação Especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zsumunt Bauman**, vol. 9, nº. 21, 2019, p. 21-36. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/125>. Acesso em fevereiro de 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em junho de 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. Ed. São Paulo: Martins Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. e LEONTIEV, Aleksei N. IN: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifalmg.edu.br/humanizacao/wpcontent/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em abril de 2022.

WALBER, V. B.; SILVA, R. da N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, janeiro-março 2006, p.29-37. Disponível em: <https://silo.tips/download/vera-beatris-walber-2-resumo-abstract>. Acesso janeiro de 2022.

**ANEXO**

## História das Instituições de Atendimento Especializado no Mundo.

Época	Localização	Personalidade Histórica	Realização para a Educação Especial
Séc. XVI	Espanha	Pedro Ponce de Leon (Frade)	Educou com êxito 12 crianças surdas; Escreveu o livro: <i>Doctrina para los mudos-sordos</i> ; É reconhecido como o precursor do ensino para surdos.
1620	França	Jean-Paul Bonet	Escreveu o livro: <i>Redação das letras e Arte de Ensinar os mudos a falar</i> .
1755	França	Charles M. Eppé (Abade)	Foi criada a primeira escola para surdos, transformada rapidamente no Instituto Nacional de Surdos-mudos.
1770	França	Charles M. Eppée (Abade)	Inventou o método dos sinais destinado a completar o alfabeto manual. Publicou a obra: <i>A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos</i> .
1784	França	Valentin Hüy	Fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Já utilizava letras em relevo para o ensino de cegos se preocupando com o ensino, em principal, da leitura.
1800	França	Jean Itard (Médico)	Primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes 'mentais'; Durante seis anos trabalhou com o menino Vitor de <i>Aveyron</i> , e obteve alguns sucessos como o controle de algumas ações e a leitura de algumas palavras. Publicou em 1801, o livro: <i>De l'Éducation d'un Homme Sauvage</i> ; É considerado o precursor da Educação Especial pela sua sistematização de procedimentos médicos-pedagógicos.
Entre 1800-1840	França	Esquirol (Médico)	Estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência, na obra <i>Dictionnaire des sciences médicales</i> .
Entre 1800-1826	França	Philippe Pinel (Médico)	Escreveu os primeiros tratados sobre os atrasos mentais sistematizando a mente humana e iniciando uma classificação para as doenças mentais.
1817	Estados Unidos	Thomas H. Gallaudet (Reverendo)	Fundou a primeira escola para surdos a <i>American School, de West Hartford</i> .
1819	França	Charles Barbier (Oficial do Exército)	Apresentou ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos um sistema de escrita, codificada e expressa por pontos salientes.
1829	França	Louis Braille	Foi aluno do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, adaptou o processo de escrita de Barbier até chegar ao Sistema Braille, tal como é conhecido atualmente.
1829	Estados Unidos		Foi instalado, em 1829, o primeiro internato para cegos, o <i>New England Asylum for the Blind</i> , em <i>Massachusetts</i> , que teve início em 1932 com seis alunos.
1830	França	Voisin	Publica a obra: <i>Aplication de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale</i> – que estuda o tipo de educação necessária para as crianças com atraso mental.
1832	Estados Unidos		Em Nova York foi fundada uma escola para cegos, o <i>New York Institute for the Education of the Blind</i> .
1832	Alemanha		Fundada a primeira instituição para atender Pessoas com Deficiência física.



1837	Estados Unidos	Governo	Fundada a primeira escola para cegos, inteiramente mantida pelo Estado, foi a <i>Ohio School for the Blind</i> .
1846	França	Edward Seguin (Médico) Foi aluno de Itard;	Publicou o livro: Tratamento moral, Higiene e Educação dos Idiotas; Migrou para os Estados Unidos e publicou em 1907, seu segundo livro: <i>Idiocy and its Treatmeant by the Physiological Method</i> ; Desenvolveu amplos materiais didáticos, imaginando um currículo para as crianças com deficiência intelectual; É considerado o primeiro autor de Educação Especial.
1848	Canadá	Igreja católica	Fundada a primeira escola canadense para meninos surdos, a <i>Institution Catholique des Souds-Muets</i> .
1848	Estados Unidos	Samuel Gridley Howe	Foi criado, em Massachusetts, o primeiro internato público para “deficientes mentais”, utilizando os procedimentos elaborados por <i>Seguin</i> .
1857	Espanha	Governo	Pela lei <i>Moyano</i> Criação de escolas para crianças surdas.
1896	Estados Unidos		Foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais, em <i>Providence, Rhode Island</i> .
1900	Estados Unidos		Foi criada a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para crianças “aleijadas”.
1907	Espanha	Irmãos Pereira	Inauguram o Instituto Psiquiátrico Pedagógico para atrasados mentais.
1911	Espanha	Governo	Criada uma seção para crianças com deficiência na Escola de <i>cecs, sords-muts i anormal</i> Câmara Municipal de Barcelona.
1913	Estados Unidos		Começou a funcionar em Boston, a primeira classe de “ambliopes”.
Entre 1900-1956	Itália	Maria Montessori (Médica)	Aprimorou os processos de <i>Itard e Seguin</i> e desenvolveu um programa de treinamento para crianças ‘retardadas mentais’ nos internatos de Roma.
1928	Bélgica	Alice Descoedres	Elaborou uma proposta curricular para os “retardados mentais leves”.
1940	Estados Unidos	Organização de Pais	Fundaram a <i>New York State Cerebral Palsy Association</i> , primeira organização para atender criança com paralisia cerebral.
1950	Estados Unidos	Organização de Pais	Organizaram a <i>National Association for Retarded Children</i> (NARC), com o objetivo de proporcionar o atendimento nas escolas públicas primárias às crianças consideradas ‘retardadas mentais treináveis’. A NARC foi a inspiração para a criação das associações de pais em vários países, inclusive no Brasil, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Fonte: CERZUELA; MORI; SHIMAZAKY (2021, p. 24, 25,26).

## APÊNDICE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROFEI – MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA



*Badetto*  
*Pedagógico*

Maringá – 2023

**ORGANIZAÇÃO DE ENSINO:  
PROPOSIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO DE ALUNOS PÚBLICO  
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Ms<sup>a</sup> Luciana Miriam Pires dos Santos  
Dr<sup>a</sup> Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**

Maringá - 2023

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional em rede – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

**Maringá - 2023**

## AUTORAS



### **Luciana Miriam Pires dos Santos**

Graduada em Letras – Português/Português Licenciatura Plena (UEM), Graduada Pedagogia em Licenciatura Plena (UEM). Possui especialização em: Psicopedagogia, Gestão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Autismo, Mestre em Educação Inclusiva – PROFEI pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.



### **Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Presidente Venceslau, possui especialização em Educação Especial – linha de concentração Deficiência Intelectual pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Doutorado em Educação Especial pela Universidade de São Carlos (UFSCar). É professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM); Coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede – PROFEI/UEM; Coordenadora Residência Pedagógica: Pedagogia e Alfabetização; Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII); Coordenadora do Projeto de Extensão 'Atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais'.

*Existe uma história que foi construída em torno da dor da diferença:  
a criança que se sente não bem igual às outras,  
por alguma marca no seu corpo,  
na maneira de ser...  
Esta, eu bem sei, é estória para ser contada também  
para os pais.  
Eles também sentem a dor dentro do solhos.  
Alguns dos diálogos foram tirados da vida real.  
Ela lida com algo que dói muito: não é a diferença, em si mesma,  
mas o ar de espanto que a criança percebe nos olhos dos outros [...]  
O medo dos olhos dos outros é sentimento universal.  
Todos gostaríamos de olhos mansos...  
A diferença não é resolvida de forma triunfante,  
Como na estória do Patinho Feio.  
O que muda não é a diferença.  
São os olhos...*

(ALVES, Rubem, trecho tirado do livro: Como nasceu a alegria. Editora: Paulus, 25ª ed., São Paulo, 2011).



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....</b>	<b>9</b>
<b>CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS .....</b>	<b>11</b>
<b>CONSCIÊNCIA SILÁBICA .....</b>	<b>11</b>
<b>CONSCIÊNCIA INTRASILÁBICA (RIMAS E ALITERAÇÕES) .....</b>	<b>12</b>
<b>CONSCIÊNCIA FONÊMICA.....</b>	<b>12</b>
<b>SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA – SEA.....</b>	<b>14</b>
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL - EE .....</b>	<b>15</b>
<b>INCLUSÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>16</b>
<b>ATENDIMENTO EDUCACIONSL ESPECIALIZADO - AEE .....</b>	<b>16</b>
<b>PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - EE .....</b>	<b>17</b>
<b>SALA DE AULA COMUM.....</b>	<b>17</b>
<b>SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL – SRM.....</b>	<b>18</b>
<b>ORGANIZAÇÃO DE ENSINO – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>19</b>
<b>SUGESTÕES DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>21</b>
<b>SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO SEMANAL: RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA .....</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>41</b>



## APRESENTAÇÃO

Este caderno pedagógico é um Produto Educacional (PE) resultado da dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEM, que foi elaborado a partir da dissertação de mestrado **Organização de Ensino: proposições para alfabetização e letramento de alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE**. Diante dos estudos realizados e, os conhecimentos adquiridos durante o PROFEI, elaboramos um Caderno Pedagógico (CP), objetivando propor uma Organização de Ensino (OE) contemplando a área de conhecimento da Língua Portuguesa (LP), do segundo ano do Ensino Fundamental, para respaldar as práticas pedagógicas diferenciadas a serem aplicadas na sala de aula comum e na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), com vistas a apropriação da escrita no momento do planejamento direcionado aos professores que atendem os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Considerando esse contexto, salienta-se que o planejamento é de extrema importância para o professor, pois, é por meio dele que se dá a OE, bem como, a seleção dos conteúdos de maneira sistematizada, organizada e flexível, para que a efetivação do conhecimento científico proposto pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) se solidifique.

Portanto, é necessário levar em conta os desafios encontrados pelo professor em planejar e organizar atividades de ensino alfabetizadoras eficientes e, quando direcionamos o nosso olhar para o trabalho de alfabetização e letramento dos alunos PAEE, esse desafio torna-se ainda maior.

Dessa maneira, nos propusemos a organizar atividades de ensino, por meio da elaboração de recursos didático-pedagógicos, com vistas a auxiliar no processo de aquisição do Sistema de Escrita alfabética (SEA) de alunos PAEE.

Propusemos, assim, exemplos de organização de ensino semestral e semanal, uma vez que elencados os componentes curriculares e as atividades permanentes, que fazem parte dos Componentes Curriculares (CC) da LP elegíveis para o segundo ano do Ensino Fundamental (EF) – anos iniciais. Para tanto,

apresentamos 3 recursos pedagógicos elaborados de forma a contemplar/potencializar o desenvolvimento da Consciência Fonológica (CF) (consciência de palavras, frases, sílabas, consciência fonêmica, rimas, aliterações, sons e letras), tendo os gêneros textuais: cantiga, trava-língua e parlenda como suportes de letramento e alfabetização. Ressaltando, assim, o desenvolvimento da consciência fonológica com relevância educacional para a aquisição do SEA nos alunos, especialmente os alunos PAEE.

Diante disso, o nosso propósito é oferecer exemplos que subsidiem o professor no momento do planejamento e organização de atividade de ensino, para que possa planificar suas aulas de forma lúdica sem, no entanto, negligenciar as áreas de conhecimento relacionados ao SEA, uma vez que não são aprendidos ou adquiridos sem a devida mediação didática-pedagógica, organização e sistematização pela figura do professor.

Sendo assim, neste caderno, poderão ser encontrados elementos e orientações que irão colaborar com as práticas pedagógicas dos professores que atuam em sala comum e, também, os que atuam na SRM. Assim, elencou-se os CC do segundo ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, por ser esse ano/série o limite do trabalho com alfabetização nessa modalidade de ensino.

A nossa expectativa é que esse caderno pedagógico tome-se um recurso útil e pertinente no planejamento, organização de ensino, ações pedagógicas das escolas e ainda possa colaborar para uma educação inclusiva, além de, contribuir para vida profissional de educadores e transformação na vida dos educandos.



## **ALFABETIZAÇÃO**

Segundo Soares (2020), por meio do processo de alfabetização a criança deve aprender a conhecer, nomear, identificar as letras, fazer a associação grafema/fonema, identificar e reconhecer os diferentes tipos de letras e sílabas que serão registradas. De acordo com a autora, a alfabetização requer que o indivíduo decifre os códigos linguísticos por meio de técnicas, materiais, recursos, na qual se almeja a compreensão desse código concomitante a sua funcionalidade.

Assim, levando em conta as considerações de Vigotski (2007) e Soares (2020) a alfabetização só tem o seu sentido efetivado, quando desenvolvida dentro do contexto de práticas sociais de leitura e escrita, assim, por meio dessas práticas, encontra-se o contexto de letramento, que só pode ser praticado na dependência, da aprendizagem do sistema de escrita, uma vez que envolvem diretamente as funções superiores de pensamento, memória, atenção, concentração, percepção, imaginação, fala, linguagem, abstração e sentimentos.

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Dentro contexto, de leitura e escrita temos os estudos direcionados a funcionalidade do desenvolvimento da CF na efetivação e aquisição do SEA, uma vez que para o aluno alcançar a alfabetização ele precisa ter consciência e a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala. Dessa maneira, de acordo com os estudiosos, Freitas, Alves e Costa (2007), Piccoli e Camini (2012) e Soares (2020), a CF pode ser entendida por um conjunto de habilidades que possibilitarão ao aluno compreender, bem como, manipular as unidades sonoras que fazem parte da língua falada e, assim, consiga segmentar em unidades maiores em menores. Segundo esses autores, essas habilidades são fundamentais para a efetivação do processo de alfabetização do alunado, que serão fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita.

Para tanto, neste caderno, apresentaremos a consciência fonológica e as sub-etapas da mesma que possibilitam o desenvolvimento dessa manipulação sonora, dentre elas temos a Consciência de Palavras (CP), Consciência Silábica (CS), Consciência Intrasilábica (rimas e as aliterações) (CI) e Consciência Fonêmica (CF).

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), Piccoli e Camini (2012) e Soares (2020, 2021a), CI (rimas e as aliterações), é a habilidade de reconhecer e produzir a semelhança sonora no final da palavra (rimas) e do reconhecimento da sonorização dos fonemas semelhantes repetidos no início das palavras na estruturação de uma frase ou verso (aliterações). Ainda segundo Piccoli e Camini (2012), há pesquisadores que fazem a relação da sensibilidade das rimas e aliterações ao desenvolvimento da habilidade e capacidade intrasilábica, uma vez que proporciona aos educandos a habilidade de isolar elementos no interior da sílaba. E outros pesquisadores salientam correlações entre a consciência de aliterações aos indícios do desenvolvimento da CF, ou seja, identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente e conscientemente os segmentos fonológicos da língua. Para tanto, compreende dois níveis:

- **Consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas (frase em palavras, palavras em sílabas, sílabas em fonemas e,**
- **Consciência de que estas unidades podem se repetir em diferentes palavras.**



## CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

A Consciência de Palavras é a capacidade que a criança tem de segmentar uma frase em palavras ou de organizá-las numa frase. No entanto, de acordo com Soares (2020), determinar de forma precisa o conceito de "palavra" é extremamente difícil. A autora afirma que, primeiramente, ela adquire a consciência da palavra na fala, ou seja, opera com a oralidade num primeiro momento, para depois se dissociar do conteúdo semântico (Vigotski, 1998; Soares, 2020).

## CONSCIÊNCIA SILÁBICA

A Consciência Silábica está relacionada à habilidade que a criança tem de reconhecer, identificar e manipular a constituição da palavra, ou seja, ela consegue compreender que a palavra pode ser separada em partes silabas (pedacinhos), por meio da CS. Quando ela consegue realizar a marcação silábica, por exemplo: da palavra "**FOCA**", batendo palmas (uma palma para cada parte da palavra) ou por fichas coloridas (uma cor para marcar cada silaba), ela está conseguindo se apropriar desse conhecimento. Em síntese, a criança deve ter consciência de que as palavras são formadas de silabas, isto é, ter consciência de segmentos, ainda, menores que a silaba (intrasilábica, rima, aliteração) (Soares, 2021b; Freitas, Alves, Costa, 2007; Picolli, Camini, 2012). Assim, podemos ter:

**Consciência intrasilábica**

- Rimas
- Aliterações

**Consciência fonêmica**

- Sons
- Letras

**SEA – Sistema de Escrita Alfabética.**

## **CONSCIÊNCIA INTRASILÁBICA**

### **(RIMAS E ALITERAÇÕES)**

Por meio da CI a criança é capaz de desenvolver a habilidade de reconhecimento de semelhança sonora no final das palavras como nas rimas (**FOCA – JOCA**) ou de reconhecimento de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras de uma frase ou de um verso como nas aliterações (**FOCA – FIOTA**). Freitas, Alves e Costa (2007) ampliam essa ideia, ao afirmarem que a consciência intrasilábica é a capacidade da criança em manipular grupos de sons contidos dentro das sílabas, ou seja, a habilidade de compor uma outra palavra a partir de uma que ela já domina.

Sendo assim, os constituintes silábicos presentes nas sílabas, isto é, na estrutura interna das sílabas, pois, são conceitos importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica dentre eles temos: rimas e aliterações (Freitas, Alves e Costa, 2007).

## **CONSCIÊNCIA FONÊMICA**

Segundo Soares (2021b), quando a criança consegue compreender e, segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, em pedaços sonoros menores, na escrita inventada, ela vai utilizar uma letra para representar cada sílaba, dessa maneira, já revela a consciência de que a palavra é formada de segmentos sonoros que são representados por letras.

Assim, de acordo, com a evolução na escrita a criança começa a se apropriar da consciência lexical. Segundo Soares (2021b, p.78), "as palavras não são

compreendido pela criança quando de fato ela consegue se apropriar do SEA, ou seja, quando ela se alfabetiza.



**Consciência Fonológica:**  
**Frases**  
**Palavras**  
**Sílabas**  
**Fonemas/grafemas**



## **SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA**

**– SEA –**

Soares (2021b, p.194) ressalta, que com a evolução da sua escrita a criança consegue representar a cadeia sonora por grafemas e essa representação, "requer sua progressiva segmentação da palavra – sejam sílabas, na fase silábica, ou fonemas, nas fases silábico alfabética e alfabética – e representá-los por grafemas". Porém, a compreensão, a trajetória e a vivência para a aquisição desse conhecimento e o desenvolvimento do mesmo, não é uma experiência fácil, e ela não consegue vivenciar sozinha, pois, não é um processo individual, em que se pode aprender sozinho, e de acordo com Luria (1986, 2010), Lemle (2006), Vigotski (2007, 2010), Franco, Martins (2021) e Soares (2020, 2021a, 2021b) é preciso, necessário e fundamental, a mediação constante do educador/alfabetizador para essa travessia.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL - EE**

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

## **INCLUSÃO**

Movimento mundial de inserção e integração de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, incide na ideia de todas as pessoas terem acesso, de forma igualitária, ao sistema de ensino. Não é consentido qualquer tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas, psíquicas, patológicas, ou quaisquer outras. O objetivo da inclusão escolar é estabelecer as mesmas oportunidades e possibilidades a todos os alunos, para que tenham não somente acesso à educação, mas permanência no ambiente escolar se apropriando, assim, com qualidade, dos conteúdos científicos historicamente produzidos pelos homens) (Miranda, 2008).

## **IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional, implica, em uma reorganização da estrutura e cultura da escola para oferecer um ensino de qualidade para **todos** os educandos, inclusive, para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais (Glat, Plestch, Fontes, 2007, p. 349).

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE**

O AEE é um serviço de Educação Especial (EE) regulamentado por lei. Ele é responsável pelo planejamento e pela execução de recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar obstáculos para a participação efetiva de alunos, considerando suas necessidades específicas.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da EE àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2008).



## PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - PAEE

Considera-se PAEE, de acordo com o Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011, os alunos

[...] com deficiência de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento; Alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

## SALA DE AULA COMUM

É o ambiente no qual se dá a interação entre professora e seus alunos. Uma sala de aula trabalha sempre conduzida por um acordo implícito entre professora e alunos, chamado contrato didático (Mortimer, 2010).

Atualmente, podemos nos referir à sala de aula como um local, geralmente, numa instituição de ensino, em que os alunos aprendem lições ensinadas pelo professor. Um local em que se manifesta, em perfeição, a educação como fenômeno social. Isso nos leva a crer que a sala de aula não se constitui apenas por estudantes, docentes e saberes, mas, por ações e relações que se estabelecem neste ambiente.

De acordo com Beck (2017), a sala de aula é um modelo de ambiente educativo determinado tanto pelo meio físico e didático, quanto pelas interações que ali se efetivam. Devemos, portanto, levar em conta a **organização do ensino e a disposição espacial do mobiliário**, para que as relações possam se estabelecer.

## SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL - SRM

As Salas de Recursos Multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização do AEE, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (Brasil, 2010).



Fonte: Acervo das autoras.



# **ORGANIZAÇÃO DE ENSINO**

## **2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA PORTUGUESA**

O planejamento é uma atividade que promove a reflexão no que diz respeito às nossas ações, isto é, precisamos pensar e alicerçar os nossos rumos enquanto docentes, para que não fiquemos a mercê dos interesses de uma sociedade dominante. Assim, o planejamento é de extrema importância para o professor, pois, é, por meio dele que é possível ter-se o ensino de conteúdos, de maneira sistematizada, organizada e flexível, para que a efetivação do conhecimento científico proposto pelos Componentes Curriculares dispostos no Projeto Político Pedagógico (PPP) que se solidifique dentro do ambiente escolar.

A ação do professor deve ser realizada de maneira em que o processo de racionalização, coordenação e organização devam estar presentes, com vistas a articular e mediar os conhecimentos e os conteúdos para que o ensino/aprendizagem se efetive. O planejamento escolar é o meio pelo qual essa ação acontece, além de, proporcionar um momento de pesquisa ao educador. (Libâneo, 2004)

A escola, de acordo com Saviani (2012), tem um papel importante e fundamental na sociedade e na vida dos escolares, pois, seu principal compromisso social é promover e garantir aos mesmos, o direito, a permanência e o acesso a um ambiente promovedor do conhecimento científico sistematizado, o qual é fruto do conhecimento que o próprio homem vivência e produz histórica e culturalmente. Nessa perspectiva, o autor ressalta a importância de que a escola, reconheça a sua função social e, estabeleça um vínculo educativo com as atividades que a direcione para a execução dessa função. Para tanto, é necessário enfatizar a relevância da OE.

Moura et al. (2010) reafirmam a necessidade da OE no contexto escolar e, ressaltam, também, a importância da Atividade Organizadora de Ensino (AOE), pois, a mesma possibilita que a ação do professor seja efetivamente organizada e

intencional para que a apropriação do conhecimento científico ocorra de forma satisfatória. Assim,

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Moura et al., 2010, p.207).

O ato de organizar e refletir a ação pedagógica contempla o trabalho do professor, ou seja, a sua práxis pedagógica que deve ser transformadora.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação (Moura et al., 2010, p.213).

Essa aprendizagem só será efetivada por meio da mediação do professor e sua atuação é, extremamente, importante, isto é, fundamental para auxiliar o aluno no processo de aquisição do conhecimento, orientando e organizando ações de ensino.

Nesse sentido, o professor é aquele que concretiza os objetivos sociais, que estão presentes nos componentes curriculares escolar, organiza o ensino, define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem e, assim, possibilita ao aluno a efetivação de apropriação dos conhecimentos científicos e histórico-culturais, bem como, as experiências da humanidade.

A OE deve contemplar, portanto, a articulação entre a teoria e a prática de forma a despertar no aluno motivos para estudar e aprender teoricamente sobre a realidade (Moura et al., 2010).



## **SISTEMATIZAÇÃO DE ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADE DE ENSINO**

Tendo como base os Componentes Curriculares (CC) do primeiro semestre LP do segundo ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, desenvolvemos algumas sugestões de organização de ensino, levando em consideração, a importância da AOE, que poderão contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, com vistas a possibilitar que a sua prática seja eficiente e possa, portanto, contribuir de maneira organizada para o ensino-aprendizado de qualidade para todos os seus alunos. Para tanto, chamamos a atenção de que todos os componentes curriculares sejam efetivamente considerados, e que nenhuma área do conhecimento tenha mais ênfase do que outra.

O quadro 1, demonstra uma possibilidade de organização de planejamento de OE, que englobe todos os CC para o segundo ano do ensino fundamental definindo um dia para cada uma das áreas de conhecimento.



**QUADRO 1:** SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08h as 10h	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO FÍSICA Hora Atividade (HA)	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA HORA DA LEITURA
10h as 10h15min				MATEMÁTICA	
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h15min as 12h	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	ENSINO RELIGIOSO (Hora Atividade (HA))	LÍNGUA PORTUGUESA	ARTE Hora Atividade (HA)
	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em seguida, no quadro 2, trazemos como sugestão uma proposta de organização com os CC referentes ao primeiro semestre do segundo ano do Ensino Fundamental de LP, os distribuimos, por unidades temáticas, de tal modo, que é possível que o professor visualize os conteúdos que deverão ser ministrados durante o semestre, e tenha condições de organizar o seu planejamento, e as atividades de ensino que englobe os mesmos.

**QUADRO 2- ORGANIZAÇÃO SEMESTRAL DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS DE LP DO 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL**

Unidade temática para o primeiro semestre	Conteúdo
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	<b>Generos textuais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Cantigas</li> <li>✦ Parlenda</li> <li>✦ Rimas</li> <li>✦ Trava-linguas</li> <li>✦ Fábula (literatura infantil)</li> </ul>
<b>Aquisição de escrita alfabetização - SEA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Reconhecer e identificar vogal e consoante;</li> <li>✦ Identificação e relação grafema/fonema;</li> <li>✦ Surdo/sonoro;</li> <li>✦ Grafema/fonema: F/V(ficha sonora);</li> <li>✦ Consoantes: grafema/fonema: /f/ /j/ /m/ /n/ /l/ /z/ /v/ /s/ /t/ /x/;</li> <li>✦ Sequência alfabética;</li> <li>✦ Formação de palavras (CVCV);</li> <li>✦ Separação silábica (CV);</li> <li>✦ Sílabas (CV);</li> <li>✦ Dígrafos consonantais: (LH, CH, NH, RR, SS.);</li> <li>✦ Dígrafos vocálicos: (AM, EM, IM, OM, UM, AN, EN, IN, ON, UN).</li> </ul>
<b>Produção de texto por meio de ditado ao professor:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Palavras;</li> <li>✦ Frases;</li> <li>✦ Produção de lista;</li> <li>✦ Ditado de palavras</li> </ul>
<b>Oralidade:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Escuta atenta.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tendo como referência o quadro 2, elaboramos uma sistematização das atividades permanentes com demonstrativo semanal. Assim, o quadro 3, traz como proposta a organização dos componentes curriculares com destaque para o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa contemplando definição de: dia e horário, para cada uma das áreas do conhecimento, levando em conta, as atividades permanentes 1, 2 e 3, de acordo, com os documentos como da BNCC (Brasil, 2018), RCEPR (Paraná, 2018) e PPP (Floresta, 2022).

**QUADRO 3 – ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES – DESTAQUE PARA A LÍNGUA PORTUGUESA**

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08h as 10h	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Cantigas	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Parlendas (AP2) Aquisição do SEA	EDUCAÇÃO FÍSICA <b>Hora Atividade (HA)</b>	HISTÓRIA  MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP3) Hora da Leitura - fábula - Contação de história, pelo professor; - Escuta atenta
10h as 10h 15min	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h 15min as 12h	MATEMÁTICA  GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP2) Aquisição do SEA  CIÊNCIAS	ENSINO RELIGIOSO  <b>Hora Atividade (HA)</b>	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Trava-línguas (AP2) Aquisição do SEA	ARTE  <b>Hora Atividade (HA)</b>

(AP1) Atividades permanentes 1: Gênero textual: Parlendas, Cantigas, Trava-línguas;  
(AP2) Atividades permanentes 2: Aquisição do Sistema de Escrita alfabética – SEA;  
(AP3) Atividades permanentes 3: Hora da leitura: Fábulas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dessa OE é possível que o professor visualize todo o panorama de ação pedagógica em sala de aula e, assim, possa organizar o planejamento de aula, por meio dessa proposição. Dessa maneira, considerando, o segundo ano dos anos iniciais, por exemplo, temos alguns conhecimentos que são adotados como áreas permanentes para o primeiro semestre, de acordo com o PPP (Floresta, 2022), dentre os quais temos: AP1 Gênero textual: Parlendas, Cantigas, Trava-línguas; AP2: Aquisição do Sistema de Escrita alfabética – SEA; AP3: Hora da Leitura (Quadro 3).

Dentro desse contexto, elaboramos o quadro 4, com a proposição dos conteúdos dividindo-os por unidades temáticas, sugestões diversas de atividades a partir dos conteúdos, que devem ser trabalhados pela professora em sala de aula semanalmente.



**QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO SEMANAL DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS DE LP DO 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL**

Unidade temática para o primeiro semestre	Conteúdo	Sugestões diversas
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<b>Generos textuais:</b> ✦ Cantigas ✦ Trava-linguas ✦ Parlenda ✦ Fábula (literatura infantil)	✦ "A Foca" de Vinicius e Toquinho ✦ "A Foca Fifi" de Isabel Cristina Soares ✦ "A Foca Fiota" de Isabel Cristina Soares ✦ "A Foca Famosa" Sônia Junqueira
Aquisição de escrita alfabetização - SEA	✦ Reconhecer e identificar vogal e consoante ✦ Identificação e relação grafema/fonema ✦ Surdo/sonoro ✦ Grafema/fonema: F/V(ficha sonora) ✦ Rima ✦ Aliteração ✦ Consoantes: grafema/fonema: /t/ /j/ /m/ /n/ /v/ /z/ /l/ /s/ /r/ /x/ ✦ Sequência alfabética ✦ Formação de palavras (CVCV) ✦ Separação silábica (CV) ✦ Sílabas (CV) ✦ Dígrafos consonantais: (LH, CH, NH, RR, SS.) ✦ Dígrafos vocálicos: (AM, EM, IM, OM, UM, AN, EN, IN, ON, UN)	✦ Cartaz Multifuncional ✦ Detetive Pedagógico ✦ Roda Gigante Pedagógica de MDF/Roda Gigante Pedagógica de MDF
Produção de texto por meio de ditado ao professor:	✦ Palavras; ✦ Frases; ✦ Produção de lista; ✦ Ditado de palavras	✦ Cartaz Multifuncional ✦ Detetive Pedagógico ✦ Roda Gigante Pedagógica de MDF/Roda Gigante Pedagógica de MDF
Oralidade:	✦ Escuta atenta:	✦ Fábula: A Foca Famosa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da OE apresentada no quadro 4, confeccionamos 3 recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelos professores como potencializadores do desenvolvimento da CF na aquisição SEA, assim como, no letramento

## SUGESTÕES DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

### RECURSO 1: CARTAZ MULTIFUNCIONAL



Fonte: Elaborado pelas autoras

### RECURSO 2: DETETIVE PEDAGÓGICO



Fonte: Elaborado pelas autor

**RECURSO 3: RODA GIGANTE PEDAGÓGICA EM MDF E PAPELÃO**

Fonte: Elaborado pelas autoras.



## **SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO SEMANAL: RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA**

Para subsidiar tanto o trabalho do professor do ensino regular quanto o trabalho do professor da SRM, descrevemos a seguir, a partir dos componentes curriculares do segundo ano – anos iniciais, como cada um dos recursos foi pensado e desenvolvido, bem como, as possibilidades de aplicabilidade considerando as variações das atividades permanentes.

Os conteúdos aqui elencados pertencem aos componentes curriculares do segundo ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais. O professor, seja ele da sala de aula comum ou da SRM, pode fazer uma planificação tendo como base os conhecimentos científicos sobre aquisição do SEA, sobre a CF e aspectos do letramento e utilizar os recursos exemplificados a seguir durante o semestre para dar conta desses conteúdos.

**QUADRO 5: ORGANIZAÇÃO DE ENSINO: PLANEJAMENTO SEMANAL – 2º ANO**

Horário	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08h as 10h	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Centigas A Foca – (AP2) Aquisição do SEA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Perlandas A Foca Flota (AP2) Aquisição do SEA	EDUCAÇÃO FÍSICA  Hora Atividade (HA)	HISTÓRIA  MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP3) Hora da Leitura - Fábula - Contação de história, pelo professor; - Escuta atenta e interpretação oral;
10h as 10h15min	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h 15min as 12h	MATEMÁTICA  GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA (AP2) Aquisição do SEA  CIÊNCIAS	ENSINO RELIGIOO  Hora Atividade (HA)	LÍNGUA PORTUGUESA (AP1) Treva- línguas A Foca Fifi (AP2) Aquisição do SEA	ARTE  Hora Atividade (HA)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para trabalhar de forma lúdica os aspectos da alfabetização e letramento sugerimos os seguintes recursos pedagógicos: **CARTAZ MULTIFUNCIONAL, RODA PEDAGÓGICA EM MDF (EM PAPELÃO) E O DETETIVE PEDAGÓGICO.**



## RECURSO 1 – CARTAZ MULTIFUNCIONAL

O primeiro recurso a ser elaborado deve ser o **Cartaz Multifuncional**, pois, será utilizado juntamente com os outros recursos. O cartaz possui 2 bolsões onde podem ser colocados diferentes textos (gêneros textuais) cantigas, trava-linguas, parlendas, poemas, músicas, cantos, entre outros. Esse recurso pode ser utilizado com atividades permanentes 3. O mesmo respaldará mediações da Consciência de palavras, Consciência silábica (sílabas); Consciência fonêmica (frases); Sons das letras (fonema); Nome das letras (grafema); Rimas, Aliteração e SEA.

### OBJETIVOS

- ❖ Reconhecer e identificar o gênero textual cantiga;
- ❖ Identificar as características do gênero cantiga (versos, estrofes, rimas, aliterações etc.);
- ❖ Desenvolver a oralidade;
- ❖ Ampliar o vocabulário;
- ❖ Reconhecer, identificar e nomear as letras do alfabeto, especificamente, a letra F;
- ❖ Identificar a letra inicial;
- ❖ Dominar a correspondência entre a letra F e o seu valor sonoro, de maneira a escrever/ler palavras;
- ❖ Desenvolver a atenção, concentração e memorização.

### SABERES ESSENCIAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

**UNIDADE TEMÁTICA:** Leitura: escuta atenta; SEA: letra F (grafema e fonema)

**CONTEÚDO:** Gênero textual (AP3) cantiga: “A FOCA” de Vinicius de Moraes e Toquinho:

- ❖ Consciência de palavras (palavras);
- ❖ Consciência silábica (sílabas);
- ❖ Consciência fonêmica (frases);
- ❖ Sons da letra (fonema);
- ❖ Nome da letra (grafema);
- ❖ Rimas;
- ❖ Aliteração.

### MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA ELABORAÇÃO DO RECURSO

- Uma cartolina americana preta;
- Uma cartolina americana verde;
- Uma cartolina americana vermelha;
- Cola;
- Tesoura;
- Régua;



- Cola;
- Tesoura;
- Régua;
- Papel *contact*;
- Canetinha permanente preta;
- Esponja;
- Recipiente spray com álcool;
- Impressão da cantiga: "**A Foca**" de Vinicius de Moraes e toquinho;
- Seis saquinhos de plásticos pequenos;
- *Cards* coloridos (retangular, medida: 10cm de largura e 5cm de altura);
- Impressão de letras bastão maiúsculas (tamanho grande, um para cada criança);
- Impressão de sílabas com letras bastão maiúsculas (tamanho grande, um para cada criança);
- Impressão de palavras com letras bastão maiúsculas (tamanho grande, um para cada criança), retiradas do gênero textual trabalhado – cantiga (**A Foca**);
- Impressão de rimas com letras bastão maiúscula, (tamanho grande, um para cada criança), retiradas do gênero textual trabalhado – cantiga (**A Foca**);
- Impressão de aliterações com letras bastão maiúsculas (tamanho grande, um para cada criança), retiradas do gênero textual trabalhado – cantiga (**A Foca**).
- Envelopes coloridos conforme o número de crianças (para guardar as letras, sílabas, palavras, rimas e as aliterações).



**Obs: Os 8 últimos itens poderão ser usados com os três recursos pedagógicos desenvolvidos.**

**DICA:** no envelope deverá conter o material que será utilizado de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, por exemplo: as letras para trabalhar os fonemas e os grafemas, as sílabas para trabalhar a composição silábica ou de palavras e, assim, por diante...

## COMPOSIÇÃO DO RECURSO

### Para o cartaz (o cartaz poderá ser utilizado nos três recursos pedagógicos)

- Faça um quadro tipo um porta-retratos, no tamanho adequado para colocar os cartazes como: parlendas, cantigas, trava-linguas ou qualquer outro gênero textual (que estiver sendo trabalhado).

**Obs: o cartaz precisa entrar e sair do bolso maior como se fosse uma carta sendo colocada em um envelope.**

### Para os *cards* (os *cards* poderão ser utilizados nos três recursos pedagógicos)

- Recorte as cartolinas americanas em formato retangular e os encape com o papel *contact*;
- Escreva nele as letras do alfabeto com a canetinha permanente (que poderão ser apagadas com esponja umedecida com álcool ou lenços umedecidos, e,



assim, possam ser utilizados novamente, de acordo, com o conteúdo trabalhado, como por exemplo: sílabas palavras, rimas etc.).

DICA: As letras também podem ser coladas com fita adesiva nos cards, de maneira que podem ser trocadas de acordo com o conteúdo trabalhado, por exemplo: sílabas, palavras, rimas etc.

- ❖ Cards (coloridos) com letras (para trabalhar os sons e as letras), Cards (coloridos) com sílabas, Cards (coloridos) com rimas e aliterações, Cards (coloridos) com palavras, Cards (coloridos) com frases (pode ser utilizadas cores específicas para cada um dos elementos da CF, por exemplo: letras – cor vermelha).

## COMO UTILIZAR ESSE RECURSO EM SALA DE AULA

### Primeiro momento

O professor deverá colocar o cartaz no quadro e o apresentar para os alunos, explicar a eles que esse cartaz poderá ser utilizado para colocar vários tipos de gêneros textuais (pode ser mostrado outros gêneros como: cantiga, parlenda, trava-linguas, poemas...).



Mostrar a impressão da cantiga “A Foca” para os alunos e, informar, que esse texto pertence ao gênero textual: cantiga e, assim, inserir a impressão no bolso maior. Em seguida, informar a ele que esse gênero foi escolhido para a aula do dia. Algumas sugestões de atividades para utilizar o gênero textual: **Ler, cantar, brincar e dramatizar a cantiga.**

Após, esse momento, organizar uma roda de conversa para falar sobre a cantiga, o professor poderá perguntar: qual é o nome da cantiga, quem escreveu a cantiga; sobre o que a cantiga fala; sobre qual animal a cantiga fala; o que faz a foca feliz; qual o alimento que a foca mais gosta; o que faz a foca comprar uma briga; onde a foca gosta de ir; o que ela gosta de fazer?

### Segundo momento

O professor deverá colocar as letras (recortadas) no bolso transparente e poderá perguntar a criança: se ela sabe qual é a primeira letra (ou som) que é usada para falar ou escrever a palavra **FOCA**; se na cantiga há mais





alguma palavra que poderá ser escrita ou falada com a letra com o som da letra **F**; se ela conhece mais alguma palavra que tenha esse som na sua composição; qual? (Listar as palavras faladas no quadro, dando, ênfase para o som da letra **F**).

**Obs:** É importante utilizar palavras (aliterações) que façam parte dos interesses e vivências da criança e, principalmente, as que estão presentes na cantiga relacionando-as ao mesmo campo semântico sempre que possível (campo de palavras que são ligadas pelo mesmo sentido ou som). Exemplos: animais, frutas, nomes, objetos, alimentos entre outros. Entregar para o aluno os *cards* com as letras para que ele encontre a letra **F**, dentre eles, e registre a letra no seu caderno (o professor poderá registrar as palavras que o aluno falar no quadro, destacando a letra **F** e pedir para registrarem no caderno).

**AValiação:** A avaliação será realizada ao longo das atividades buscando, observar, se os alunos conseguiram fazer a relação da consciência sonora do fonema ao grafema da letra **F** compreender as características da cantiga.

**VARIAÇÃO:** Esse recurso poderá ser utilizado em diferentes atividades que envolvam outros gêneros textuais, composições silábicas, rimas, aliterações, escrita e segmentação de palavras, composição de frases, entre outros.

Quando utilizadas cantigas, parlendas, trava-línguas, já conhecidas pelo aluno, está-se oferecendo a ele a possibilidade de participar do processo de ensino aprendizagem, proporcionando a todos a participação com igualdade. A utilização de recursos diferenciados, potencializa o aprendizado e desenvolvimento de todos, especialmente, da PcD ou dificuldades no seu funcionamento intelectual, tanto em sala de aula comum, como em SRM.

## RECURSO 2 – DETETIVE PEDAGÓGICO

### OBJETIVOS

- ❖ Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, para a escrita e leitura de palavras;
- ❖ Identificar e reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições de fonema e grafema;
- ❖ Compreender que palavras diferentes compartilham algumas letras, ou sílabas;
- ❖ Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número de sílabas, repertório e ordem de letras;
- ❖ Segmentar palavras em sílabas, substituir sílabas iniciais ou finais;
- ❖ Relacionar elementos sonoros (fonemas, partes de palavras), por meio da representação escrita;

- ❖ Desenvolver o raciocínio lógico, a atenção, concentração e memorização.

## SABERES ESSENCIAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

**UNIDADE TEMÁTICA:** Leitura: escuta atenta; SEA: composição silábica.

**CONTEÚDO:** Gênero textual (AP3) – trava-língua: “**A FOCA FIFI**” de Isabel Cristina Soares.

- ❖ Consciência de palavras (palavras);
- ❖ Consciência silábica (sílabas);
- ❖ Consciência fonêmica (frases);
- ❖ Sons da letra (grafema);
- ❖ Nome da letra (fonema);
- ❖ Rimas;
- ❖ Aliterações.

## MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA ELABORAÇÃO DO RECURSO

- Um papel cartão vermelho;
- Uma cartolina americana vermelha;
- Uma cartolina americana amarela;
- Uma cartolina branca;
- Cola;
- Tesoura;
- Régua;
- Canetinha permanente preta;
- Esponja;
- Recipiente spray com álcool;
- Papel *contact*;
- Impressão do trava-língua “**A FOCA FIFI**”;
- Impressão do quadro com as sílabas e os números;
- Quatorze pecinhas de encaixar grande (para marcar os quadro com as sílabas sete de cada cor).



## COMPOSIÇÃO DO RECURSO

Digitar o tabuleiro do Detetive Pedagógico no *Word* em formato de tabela em fonte Arial, tamanho 22, com 7 colunas e 10 linhas. As linhas onde estarão dispostas as letras de A, B, C, D E, na parte superior e inferior da tabela deverão ser preenchidas com a cor amarela e, as tabelas onde estão dispostos os números a direita e a esquerda da tabela deverão ser preenchidas na cor azul. Faça a impressão da tabela em quatro sulfite, recorte e cole a tabela.

	A	B	C	D	E	
1	FEI	GHU	CA	GER	OU	5
2	DBN	SA	JÃO	SAR	NA	4
3	GRIM	TOU	BO	LA	DI	3
4	FUM	BI	ÃO	YC	TE	2
5	FE	PEN	SAR	RO	NHA	1
6	OO	RIM	RIZ	LE	PAL	0
7	PO	PA	RI	MI	NR	-1
8	JO	FE	MUN	MA	PO	-2
	A	B	C	D	E	









## RECURSO 3 – RODA GIGANTE DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM MDF

### OBJETIVOS

- ❖ Reconhecer e identificar o gênero textual Parlenda;
- ❖ Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras;
- ❖ Dominar a correspondência entre a letra **F** e o seu valor sonoro, de maneira a escrever/ler palavras;
- ❖ Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras;
- ❖ Reconhecer que as palavras variam quanto as suas composições;
- ❖ Desenvolver a atenção, concentração e memorização.

### SABERES ESSENCIAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

**UNIDADE TEMÁTICA:** Leitura: escuta atenta; SEA (AP2): letra **F**

**CONTEÚDO:** Gênero textual (AP3) Parlenda: "A FOCA FIOTA" de Isabel Cristina Soares

- ❖ Consciência de palavras (palavras);
- ❖ Consciência silábica (silabas);
- ❖ Consciência fonêmica (frases);
- ❖ Sons da letra (fonema);
- ❖ Nome da letra (grafema);
- ❖ Rimas;
- ❖ Aliteração.

### MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA ELABORAÇÃO DO RECURSO

- Uma roda gigante confeccionada em MDF com as medidas 30 cm de largura, por 45 cm de altura, as cadeirinhas deverão ter as seguintes medidas de 8 cm de largura por 8 cm de altura;
- Uma cartolina americana azul;
- Uma cartolina americana verde;
- Uma cartolina americana vermelha;
- Uma cartolina branca;
- Tinta spray na cor amarela (pode usar a cor de preferência);
- Cola;
- Tesoura;
- Régua;
- Fita dupla-face;
- Retalhos de EVA colorido;
- Papel *contact*;





- Canetinha permanente preta;
- Canetinha permanente vermelha;
- Esponja;
- Recipiente spray com álcool;
- Adesivos de letras para decorar;
- Impressão da cantiga: Parlenda: **"A FOCA FIOTA"** de Isabel Cristina Soares;
- cartõezinhos coloridos (retangular, medida: 8 cm de largura e 8 cm de altura);

### COMPOSIÇÃO DO RECURSO

- Pinte a roda gigante com a tinta spray e deixe secar por 3 horas;
- Recorte e cole as molduras de EVA para compor as cadeirinhas, cole com a fita dupla-face e deixe a borda do lado de fora sem colar (de modo que os cartõezinhos possa ser colocado e tirado da moldura);
- Recorte os cartõezinhos e os encape com o papel *contac*;
- Escreva com a canetinha permanente as letras (sílabas, rimas, aliterações, palavras, frases... de acordo com o conteúdo a ser trabalhado), as escritas podem ser facilmente apagadas com a esponja embebidas no álcool/ou com lenço umedecido;
- Decore a roda com os adesivos para finalizar.

**DICA:** As letras também podem ser coladas com fita adesiva nos *cards*, de maneira que podem ser trocadas de acordo com o conteúdo trabalhado, por exemplo: sílabas, palavras, rimas etc.

### COMO UTILIZAR ESSE RECURSO EM SALA DE AULA

#### Primeiro momento

O professor deverá colocar o cartaz no quadro e o apresentar para os alunos, explicar a eles que esse cartaz poderá ser utilizado para colocar vários tipos de gêneros textuais (pode ser mostrado outros gêneros como: cantiga, parlenda, trava-línguas, poemas...).



Mostrar a impressão da parlenda **"A Foca Fiota"** para o aluno e falar que esse texto pertence ao gênero textual: parlenda e assim, inserir a impressão no bolso maior. Em seguida, informar a ele que esse gênero foi escolhido para a aula do dia. Algumas sugestões de atividades para utilizar o gênero textual: **Ler, cantar, brincar e dramatizar o trava-língua.**

Após, organizar uma roda de conversa para falar sobre o texto, o professor poderá perguntar: qual o nome da parlenda, quem escreveu; sobre o que a parlenda fala; sobre qual animal a cantiga fala; se elas conhecem algum outro texto que fala da foca; qual; de quem "A FOCA FIOTA" cuida; o que ela faz pela manhã; o que ela faz a tardezinha...?

### Segundo momento

Coloque na Roda Gigante os cartõezinhos com palavras retiradas da parlenda "A FOCA FIOTA":

**A FOCA FIOTA DO FILHOTE CUIDA BEM,** escritas com canetinhas no cartõezinhos, um em cada cadeirinha. E as mesmas palavras deverão ser escritas nos cards: **A FOCA FIOTA DO FILHOTE CUIDA BEM.**

Disponha os cards sobre a mesa, peça para o aluno rodar a Roda Gigante, e na cadeirinha que a roda parar ela deve pegar o card referente a palavra indicada (na parte inferior da roda) e ir montando a frase na sua mesa. Nesse momento, o professor poderá explorar e mediar a consciência de rimas, a consciência de palavras e, assim, por diante. Peça para que o aluno repita esse processo até encontrar todas as palavras e, deverá, colocá-las em ordem, de acordo, com a parlenda. Para finalizar, o aluno deverá registrar a frase no caderno.



**AValiação:** A avaliação será realizada ao longo das atividades, buscando observar se os alunos conseguiram fazer a relação da segmentação das palavras na formação de frases.

### Variação: RODA GIGANTE PEDAGÓGICA DE PAPELÃO



**Obs:** A orientação desse recurso é a mesma utilizada pela RODA GIGANTE PEDAGÓGICA EM MDF.



**VARIAÇÃO:** Esse recurso poderá ser utilizado em diferentes atividades que envolvam outros gêneros textuais, composição silábica, rimas, aliterações, escrita e segmentação de palavras, composição de frases.

**A RODA GIGANTE PEDAGÓGICA** poderá ser confeccionada em papelão (passo a passo em anexo).

Quando utilizadas cantigas, parlendas, trava-línguas, já conhecidas pelo aluno, está-se oferecendo a ele a possibilidade de participar do processo de ensino aprendizagem, proporcionando a todos de participar com igualdade. A utilização de recursos diferenciados, potencializa o aprendizado e desenvolvimento de todos, especialmente, daquelas com deficiência ou dificuldades no seu funcionamento intelectual, tanto em sala de aula comum, como em SRM.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECK, C. **Sala de Aula: uma nova percepção**. Andragogia Brasil., 2017. Disponível em: <https://www.andragogiabrasil.com.br/sala-de-aula>. Acesso em maio de 2023.

BRASIL. **DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20%C3%A9%20uma,turmas%20comuns%20do%20ensino%20regular>. Acesso março de 2022.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação – MEC, Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais>. Acesso em: junho 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, p.5, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)Acesso: em março de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em março de 2023.

FLORESTA. **PPP – Projeto Político Pedagógico**. Floresta – Paraná, 2022a, 1-150, pg.

FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. O gesto é a escrita no ar: Representação Ideativa de palavra e apropriação da escrita em Vigotski. **Revista Contrapontos**, v.20, nº1, 2020, p.121-137. Disponível em: <http://www.univali.br/periodicos>. Acesso em junho 2022.



FREITAS, G. C. Sobre a consciência fonológica. In Regina Ritter Lamprecht, **Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 177-192. Disponível em: <https://doceru.com/doc/v51sns5>. Acesso em abril de 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 2, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, 2007, pp. 343-355.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16ª ed. São Paulo, Ed. Ática, edição revisada, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. Editora Alternativa 5ª ed., Goiânia - Goiás, 2004.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências e Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso; supervisão de trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. p. 39-58. Disponível em: <https://www.unifalmg.edu.br/humanizacao/wpcontent/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em abril de 2022.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação** – n. 7 – jan./dez. 2008, p. 29-41. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em janeiro de 2022.

MOURA, M. O. de; Et al. ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444012.pdf>. Acesso em novembro de 2022.

**PARANÁ. REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES. EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**, SEED, Paraná, 2018.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Editora, Moderna, São Paulo - SP, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MORTIMER, E. Sala de aula. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>. Acesso em maio de 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 42ª ed. 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5).

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização a questão dos métodos**. 1ª ed. 5ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2021a.

\_\_\_\_\_. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo, Ed. Contexto, 2021b.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. Ed. São Paulo: Martins Pontes, 1998

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

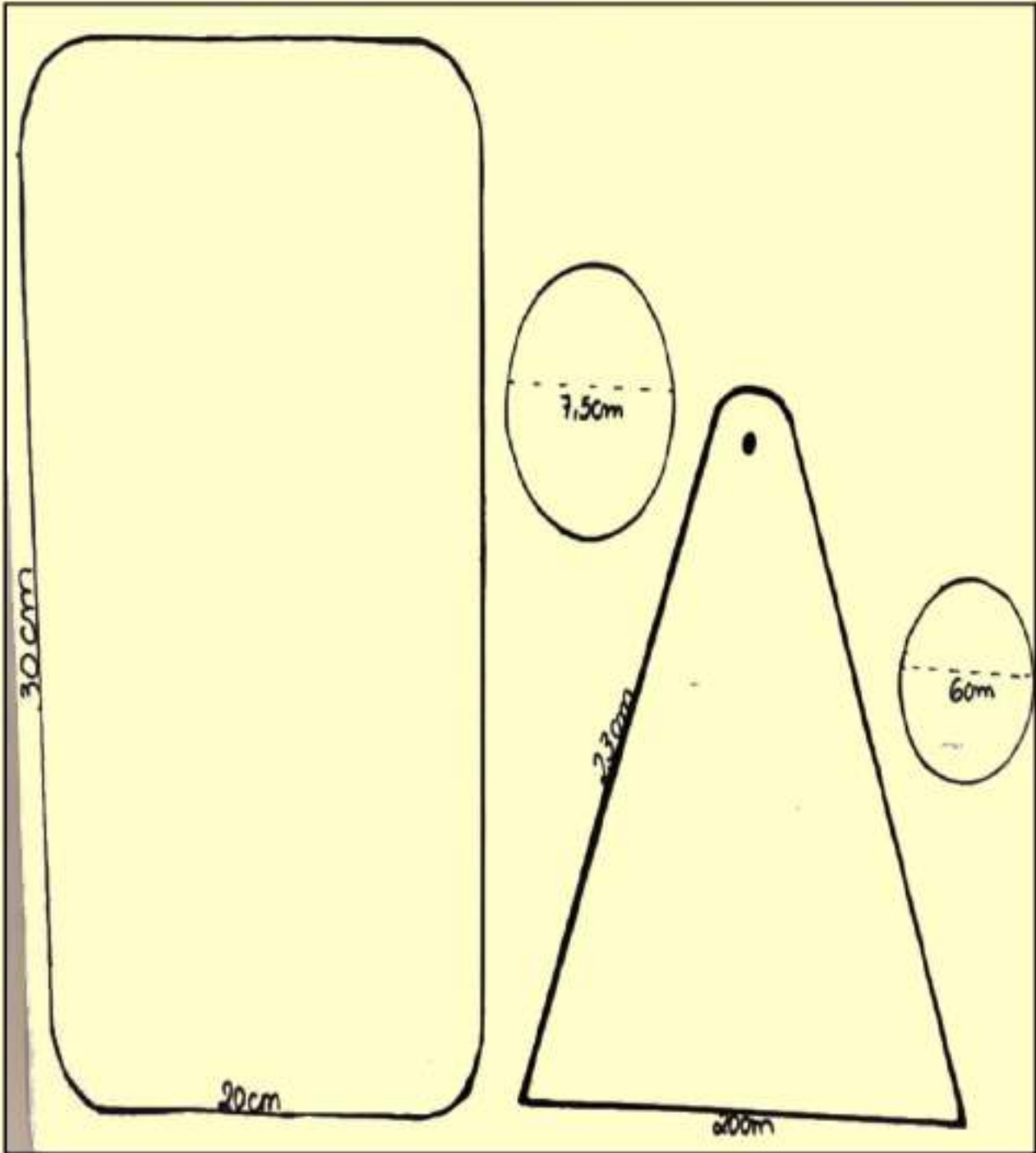
\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





# APÊNDICES

MOLDE PARA A RODA GIGANTE PEDAGÓGICA DE PAPELÃO



**PASSO A PASSO DA RODA GIGANTE PEDAGÓGICA DE PAPELÃO**

