



**UNIVERSIDAD AUTONÓMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – TDI: UM OLHAR PARA AS
HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Erica Fernanda Bastos Avelino

Assunción, Paraguay

2025

Erica Fernanda Bastos Avelino

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO
DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – TDI(DI): UM OLHAR PARA AS
HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Jurídicas Política e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Marta Suely Alves Cavalcante

Assunción, Paraguay
2025

Erica Fernanda Bastos Avelino

O Processo de Alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI(DI): Um olhar para as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil

Asunción (Paraguay)

Tutor: Prof. Dra. Marta Suely Alves Cavalcante

Tese de Mestrado em Ciências da Educação. p.184– UAA, 2025.

Palavras-Chave:

1. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual 2. Educação Infantil 3. Plano Educacional Individualizado 4. Práticas Pedagógicas 5. Alfabetização.

Erica Fernanda Bastos Avelino

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO
DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – TDI (DI): UM OLHAR PARA AS
HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação,
pela Universidade Autónoma de Asunción- UAA

“Instruir-te-ei e ensinar-te-ei o caminho que deves seguir;
guiar-te-ei com os meus olhos”. (Salmos 32:8)

AGRADECIMENTOS

Em especial, ao Deus da minha vida a quem ergo a minha voz com mais profundo louvor. Sem o meu amado Jesus e sem a força derramada dentro do meu ser, através do meu amigo Espírito Santo, eu não conseguiria chegar até aqui.

A minha família, em especial a minha mãe, uma bondosa e grande “Maria de Nazaré”, a meu esposo Sérgio, um grande incentivador de todos os meus sonhos e aos meus filhos amados Kaleb e Gabriel, a quem desejo ser inspiração para todas as suas conquistas e realizações.

A minha orientadora Dra. Marta Suely Alves Cavalcante, que com o seu olhar atento, orientou-me com muito zelo e esmero, penso que a mesma tem um olhar de águia, sem a qual esta pesquisa não teria a mesma qualidade final.

Aos Professores do Mestrado, pelos ensinamentos recebidos, todos muito queridos, dentre os quais destaco a Dra. Blanca Duarte Servián, que conseguiu esticar-me ao máximo, ajudando-me a superar as minhas limitações e tornando-se minha amiga. E também a Dra. Daniella Ruíz Díaz Morales. que desde a sua primeira aula inspirou-me a escolher o tema da minha pesquisa e já a começar a escreve-la.

Aos meus amigos queridos de turma, todos, dentre os quais ousou destacar os colegas de equipe: Taíze, Keila e Luís Laércio; foram muitos conhecimentos partilhados... e as amigas de descontração Telma, Silvia e Raimunda, estas últimas tornaram a caminhada bem mais leve e muito divertida.

A Antônia Mota, a quem considero uma facilitadora e incentivadora de sonhos e realizações. A Universidade Autônoma de Assunção pela oportunidade da realização de um grande sonho: meu Curso de Mestrado.

“Me movo como educador, por que, primeiro, me movo como gente”.

(Paulo Freire, 1996)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE ABREVIATURAS	12
RESUMEM.....	13
RESUMO	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUÇÃO	16
1. A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL (DI) EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	21
1.1. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual-TDI (DI).....	25
1.1.1. Processo evolutivo da nomenclatura do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual TDI (Deficiência Intelectual).....	27
1.2 As contribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.....	29
1.3. Psicogênese da língua escrita	31
1.3.1. Os níveis da psicogênese da língua escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky	34
1.4. Alfabetização e letramento	38
1.5. Teorias do desenvolvimento e a aprendizagem	41
1.5.1. Teoria histórico-cultural do desenvolvimento: Vigotsky	42
1.5.2. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo: Piaget.....	45
1.5.3. Teoria Psicogenética: Wallon	48
1.6. A relevância do PEI- Plano Educacional Individualizado para a construção de uma educação equitativa	50
2. AS CONTRIBUIÇÕES DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM ALUNOS COM O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL	54
2.1 Campos de experiências da Educação Infantil.....	55
2.1.1. O eu, o outro, o nós	58
2.1.2. Corpo, gestos e movimentos.....	59
2.1.3. Traços, sons, cores e formas	60
2.1.4. Escuta, fala, pensamento e imaginação	62

2.1.5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	63
2.2. Plasticidade Cerebral e a Aprendizagem.	65
2.3. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	66
2.4. Atividades desenvolvidas na Educação Infantil para crianças com TDI (DI)	69
2.4.1. Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas	72
2.4.2. Desenvolvimento de Outras Habilidades.....	75
3.MARCO METODOLÓGICO	77
3.1. Justificativa da Investigação	79
3.2. Problema da Investigação	80
3.3. Objetivos da Pesquisa	83
3.3.1. Objetivo Geral.....	84
3.3.2. Objetivos Específicos	84
3.4. Desenho Metodológico	89
3.5. Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa.....	92
3.6. Delimitação da Pesquisa	98
3.7. Participantes da Pesquisa	100
3.7.1. Alunos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	103
3.7.2. Professora do AEE	103
3.7.3. Professor de Educação Física.....	104
3.7.4. Professores da Sala Regular.....	105
3.8 Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados.....	106
3.8.1. Entrevista Aberta.....	107
3.8.2. Observação participante.....	108
3.9 Validação dos Instrumentos	109
3.10. Riscos da pesquisa.....	110
3.11. Benefícios da pesquisa.....	110
3.12. Ética da pesquisa.....	111
3.13. Procedimento para Coleta de Dados.....	112
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	114
4.1. 1ª Categoria- Nível da psicogênese da Língua escrita dos alunos com o TDI.....	116
4.2. 2ª Categoria- Habilidades dos campos de experiencia da Educação Infantil ainda não estão desenvolvidas nas crianças com o TDI(DI)	118
4.3. 3ª Categoria- Frequência e tipo de atividades nos campos de experiência para alunos com o TDI.....	129

CONCLUSÕES	156
PROPOSTAS	159
REFERÊNCIAS	161
ANEXOS.....	166

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 01: O desenvolvimento infantil por Piaget.....	46
TABELA Nº 02: Campos de Experiência da EI.....	56
TABELA Nº 03: Atividades da EI para crianças com o TDI em contextos inclusivos.....	70
TABELA Nº 04: Marcos do desenvolvimento da linguagem.....	73
TABELA Nº 05: Objetivos geral e específicos.....	84
TABELA Nº 06: Pessoas com Deficiência Mental ou Intelectual por grupo de idade e situação de domicílio.....	93
TABELA Nº 07: Pessoas com Deficiência Mental ou Intelectual por grupo de idade e situação de domicílio por grande região.....	94
TABELA Nº 08: Localização do Município de Santa Inês.....	97
TABELA Nº 09: Infraestrutura da escola.....	100
TABELA Nº 10: Equipe de colaboradores da UMI Antônio Santos Veloso.....	100
TABELA Nº 11: Participantes da pesquisa.....	102
TABELA Nº 12: Técnicas qualitativas utilizadas na pesquisa.....	108
TABELA Nº 13: Observação participante do A1.....	125
TABELA Nº 14: Observação participante do A2.....	126
TABELA Nº 15: Resultado da segunda observação participante-A1.....	142
TABELA Nº 16: Resultado da segunda observação participante-A2.....	143
TABELA Nº 17: Contribuições dos jogos cooperativos para a alfabetização.....	146
TABELA Nº 18: Contribuições da dramatização com fantoches para a alfabetização.....	149
TABELA Nº 19: Habilidades essenciais para a alfabetização de crianças com TDI(DI).....	151

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 01: Relação entre ciência e conhecimento.....	78
FIGURA Nº 02: Mapa político do Brasil.....	93
FIGURA Nº 03: Mapa político do Estado do Maranhão.....	95
FIGURA Nº 04: Praça da Matriz anos 80.....	96
FIGURA Nº 05: Praça da Matriz em 2023.....	96
FIGURA Nº 06: Mapa do município Santa Inês.....	97
FIGURA Nº 07: IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal).....	98
FIGURA Nº 08: Localização geográfica da UMI Antônio Santos veloso.....	99
FIGURA Nº 09: Imagem frontal da UMI Antônio Santos Veloso.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE-** Atendimento Educacional Especializado
- APA-** Associação Americana de Psiquiatria
- AVD-** Atividades da Vida Diária
- BNCC-** Base Nacional Comum Curricular
- DI-** Deficiência Intelectual
- DSM-** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
- EF-** Ensino Fundamental
- EFM-** Ensino Fundamental Menor
- EI-** Educação Infantil
- FE-** Funções Executivas
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LBI-** Lei Brasileira de Inclusão
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PAEE-** Público Alvo da Educação Especial
- PAEE-** Plano do Atendimento Educacional Especializado
- PAI-** Plano de Atendimento Individual
- PEI-** Plano Educacional Individualizado
- PDI-** Plano de Desenvolvimento Individualizado
- SRM-** Sala de Recursos Multifuncionais
- TDI-** Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
- TEA-** Transtorno do Espectro Autista
- ZDP-** Zona do Desenvolvimento Proximal

RESUMEM

La presente investigación, titulada "El proceso de alfabetización de niños con Trastorno del Desarrollo Intelectual (TID): una mirada a las habilidades desarrolladas en la Educación Infantil", se llevó a cabo en la Unidad Más Integral Antônio Santos Veloso, una escuela pública ubicada en el municipio de Santa Inês, Maranhão, Brasil. Esta investigación se justifica por la urgencia y relevancia de la alfabetización inclusiva, especialmente en el contexto del Trastorno del Desarrollo Intelectual (TID). La importancia de comprender e implementar estrategias efectivas de alfabetización para niños con TID es crucial para garantizar la equidad y el pleno desarrollo de sus habilidades de comunicación y participación social. La investigación se basa y estructura en la siguiente pregunta problemática: ¿qué habilidades desarrolladas en los campos de la experiencia de Educación Infantil pueden contribuir a la alfabetización de niños con Trastorno del Desarrollo Intelectual-TID (Discapacidad Intelectual) en la Escuela Primaria? Los objetivos de la investigación están interconectados, siendo el objetivo general analizar cómo las habilidades desarrolladas en los campos de las experiencias de Educación Infantil (EPI) pueden contribuir a la alfabetización de niños con TID en la Escuela Primaria, y los objetivos específicos incluyeron: conocer el nivel de psicogénesis de la lengua escrita de los estudiantes con TID, identificar habilidades EPI aún no desarrolladas, verificar las actividades aplicadas por los docentes y reportar las contribuciones de estas actividades a la alfabetización. La metodología adoptada fue descriptiva, transversal, con enfoque cualitativo y enfoque fenomenológico, utilizando técnicas de entrevista abierta a docentes y observación participante de estudiantes, durante sus clases, para investigar la relación entre las habilidades desarrolladas en ECE y la alfabetización de niños con TID. El análisis de los resultados reveló prácticas pedagógicas efectivas, con énfasis en actividades lúdicas, expresión corporal, narración de cuentos, dramatización, modelado, pintura y música. La conclusión de la investigación refuerza la efectividad de las prácticas pedagógicas identificadas y la importancia de las actividades de ECE para la alfabetización de niños con TID. Para garantizar que estas actividades se adapten efectivamente a las necesidades individuales de cada niño con TID, el desarrollo e implementación del Plan Educativo Individualizado (PEI) fue esencial. El PEI permitió planificar estrategias y adaptaciones específicas, asegurando que el proceso de alfabetización sea verdaderamente inclusivo y promueva el desarrollo pleno de cada estudiante. Así, esta investigación busca contribuir a la construcción de un campo de conocimiento robusto, ofreciendo apoyo teórico y práctico a los educadores y promoviendo la inclusión y la equidad en la educación.

Palabras clave: Trastorno del Desarrollo Intelectual, Educación Infantil, Plan Educativo Individualizado, Prácticas Pedagógicas, Alfabetización.

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada "O processo de alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI): um olhar para as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil", foi realizada na Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso, uma escola pública localizada no município de Santa Inês, Maranhão, Brasil. Esta pesquisa justifica-se pela urgência e relevância da alfabetização inclusiva, especialmente no contexto do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). A importância de compreender e implementar estratégias eficazes de alfabetização para crianças com TDI é crucial para garantir a equidade e o pleno desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e participação social. A pesquisa está embasada e estruturada na seguinte pergunta problema: quais as habilidades desenvolvidas nos campos da experiência da Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual-TDI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental? Os objetivos da pesquisa conectam-se, sendo o objetivo geral analisar como as habilidades desenvolvidas nos campos de experiências da Educação Infantil (EI) podem contribuir para a alfabetização de crianças com TDI no Ensino Fundamental, e os objetivos específicos incluíram: conhecer o nível da psicogênese da língua escrita dos alunos com TDI, identificar habilidades da EI ainda não desenvolvidas, verificar as atividades aplicadas pelos professores e relatar as contribuições dessas atividades para a alfabetização. A metodologia adotada foi descritiva, de corte transversal, com enfoque qualitativo e abordagem fenomenológica, utilizando as técnicas de entrevista aberta aos professores e observação participante aos alunos, durante as suas aulas, para investigar a relação entre as habilidades desenvolvidas na EI e a alfabetização de crianças com TDI. A análise dos resultados revelou práticas pedagógicas eficazes, com destaque para atividades lúdicas, expressão corporal, contação de histórias, dramatização, modelagem, pintura e música. A conclusão da pesquisa reforça a eficácia das práticas pedagógicas identificadas e a importância das atividades da EI para a alfabetização de crianças com TDI. Para garantir que essas atividades sejam efetivamente adaptadas às necessidades individuais de cada criança com TDI, foi fundamental a elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI permitiu o planejamento de estratégias e adaptações específicas, assegurando que o processo de alfabetização seja verdadeiramente inclusivo e promova o desenvolvimento pleno de cada aluno. Assim, esta pesquisa busca contribuir para a construção de um campo de conhecimento robusto, oferecendo subsídios teóricos e práticos para educadores e promovendo a inclusão e a equidade na educação.

Palavras-chave: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, Educação Infantil, Plano Educacional Individualizado, Práticas Pedagógicas, Alfabetização.

ABSTRACT

his research, entitled "The literacy process of children with Intellectual Development Disorder (IDD): a look at the skills developed in Early Childhood Education", was carried out at Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso, a public school located in the municipality of Santa Inês, Maranhão, Brazil. This research is justified by the urgency and relevance of inclusive literacy, especially in the context of Intellectual Development Disorder (IDD). The importance of understanding and implementing effective literacy strategies for children with IDD is crucial to ensure equity and the full development of their communication and social participation skills. The research is based and structured on the following problem question: what skills developed in the fields of Early Childhood Education experience can contribute to the literacy of children with Intellectual Development Disorder (IDD) in Elementary School? The research objectives are interconnected, with the general objective being to analyze how the skills developed in the Early Childhood Education (ECE) experience fields can contribute to the literacy of children with IDD in Elementary School, and the specific objectives included: knowing the level of psychogenesis of the written language of students with IDD, identifying ECE skills that have not yet been developed, verifying the activities applied by teachers and reporting the contributions of these activities to literacy. The methodology adopted was descriptive, cross-sectional, with a qualitative focus and phenomenological approach, using the techniques of open interviews with teachers and participant observation of students, during their classes, to investigate the relationship between the skills developed in ECE and the literacy of children with IDD. The analysis of the results revealed effective pedagogical practices, with emphasis on playful activities, body expression, storytelling, dramatization, modeling, painting and music. The conclusion of the research reinforces the effectiveness of the identified pedagogical practices and the importance of ECE activities for the literacy of children with IDD. To ensure that these activities are effectively adapted to the individual needs of each child with IDD, the development and implementation of the Individualized Educational Plan (IEP) was essential. The PEI allowed the planning of specific strategies and adaptations, ensuring that the literacy process is truly inclusive and promotes the full development of each student. Thus, this research seeks to contribute to the construction of a robust field of knowledge, offering theoretical and practical support for educators and promoting inclusion and equity in education.

Keywords: Intellectual Development Disorder, Early Childhood Education, Individualized Educational Plan, Pedagogical Practices, Literacy

INTRODUÇÃO

A presente tese intitulada como: "O processo de alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI): um olhar para as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil"; propõe-se a investigar quais as habilidades desenvolvidas nos campos da experiência da Educação Infantil (EI) podem contribuir para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual-TDI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental, intencionando assim fornecer subsídios teóricos e práticos que possam auxiliar tanto professores alfabetizadores da sala regular de ensino, quanto professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na implementação de estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas.

Ao investigar as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil e sua relação com a alfabetização, busca-se preencher lacunas no conhecimento existente e oferecer ferramentas concretas para a promoção de um ensino mais equitativo e acessível a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

A pesquisa foi realizada na Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso, uma escola pública localizada no município de Santa Inês, Maranhão, Brasil. A escola foi escolhida por ser pioneira na implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEIs) para alunos com necessidades especiais, demonstrando um compromisso com a inclusão e a qualidade do ensino.

A pesquisa apresenta um sólido arcabouço teórico, recebendo destaque as considerações feitas pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), bem como a teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky, que valoriza o papel ativo da criança na construção do conhecimento sobre a escrita. Também são exploradas as ideias de Vigotsky, Piaget e Wallon, que oferecem diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento humano, além da abordagem sobre a relação intrínseca entre alfabetização e letramento, defendendo a importância de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais, conforme proposto por Soares (1998) entre outros.

Justificativa da investigação

A presente pesquisa justifica-se pela urgência em transformar a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) em uma realidade efetiva. A

simples presença desses alunos em sala de aula não garante sua alfabetização, exigindo uma investigação profunda das práticas pedagógicas e das habilidades necessárias para seu desenvolvimento.

A alfabetização de crianças com TDI é frequentemente percebida como um desafio intransponível, gerando frustração em professores e familiares. Essa visão, no entanto, mascara a necessidade de estratégias pedagógicas específicas e eficazes. Ao evidenciar os desafios e propor soluções, esta pesquisa visa desmistificar a falsa ideia de inclusão e fornecer ferramentas práticas para que educadores possam atuar de forma mais assertiva e qualificada

A complexidade da alfabetização, que transcende a mera decodificação e se entrelaça com o letramento, exige uma compreensão aprofundada do desenvolvimento infantil. A pesquisa investiga como as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil, como interação social, coordenação motora e consciência fonológica, podem ser potencializadas para impulsionar a alfabetização de crianças com TDI, beneficiando também a prática pedagógica para todos os alunos da sala de aula regular.

A relevância deste estudo se manifesta na sua capacidade de impulsionar a qualificação do corpo docente e a flexibilização do currículo, fomentando a criação de ambientes educacionais que acolham a diversidade. Acreditamos que a investigação de práticas pedagógicas inovadoras é fundamental para assegurar que o direito à educação seja efetivado para todos os discentes, especialmente aqueles que apresentam necessidades educativas singulares.

Ao ir além da esfera acadêmica, esta pesquisa busca influenciar diretamente a atuação dos profissionais da educação, reforçando o compromisso com a justiça social e a inclusão autêntica no ambiente escolar. Almejamos que os resultados obtidos contribuam para a construção de um futuro onde crianças com TDI não apenas frequentem a escola, mas vivenciem um aprendizado transformador, que valorize suas potencialidades e promova seu desenvolvimento integral.

Problemática da Investigação

A legislação brasileira, com a LDBEN a lei 9.394/ (1996) e com a LBI- Lei brasileira de Inclusão, a lei 13.146/(2015, impulsionou a inclusão de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) nas salas de aula regulares, especialmente na fase de alfabetização. No entanto, a matrícula por si só não garante a aprendizagem. A realidade revela

um desafio persistente: como transformar a inclusão formal em alfabetização efetiva para esses alunos, considerando suas particularidades e o ritmo diferenciado de maturação cerebral?

Professores expressam frequentemente a falta de preparo para alfabetizar crianças com TDI, evidenciando a necessidade de formação continuada e estratégias pedagógicas específicas. A ausência de didáticas adequadas e a dificuldade em adaptar o currículo agravam a situação, levantando questões cruciais: quais são as barreiras que impedem a aquisição de leitura e escrita por essas crianças, e como podemos superá-las?

A alfabetização, um processo complexo que exige maturação cerebral e habilidades específicas, torna-se ainda mais desafiadora para crianças com TDI, especialmente quando não há estímulo adequado na Educação Infantil. As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon destacam a importância dessa fase para o desenvolvimento das bases da alfabetização. Diante desse contexto, surge a pergunta norteadora desta investigação: **Quais as habilidades desenvolvidas nos campos da experiência da Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual-TDI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental?**

Objetivos da investigação

Dessa forma, esse estudo tem por objetivo Geral: Analisar como as habilidades desenvolvidas nos campos de experiências da Educação Infantil- EI, podem contribuir para a alfabetização das crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI) no Ensino Fundamental

Em seus objetivos específicos tratam de:

- 1- Conhecer em qual nível da psicogênese da língua escrita os alunos com o TDI (DI) encontram-se.
- 2- Identificar quais habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil (EI) ainda não estão desenvolvidas nas crianças com o TDI (DI) no Ensino Fundamental (EF).
- 3- Verificar junto aos professores, quais atividades dos campos de experiências da Educação Infantil, estão sendo aplicadas semanalmente.
- 4- Relatar sobre as contribuições das atividades desenvolvidas na Educação Infantil para a alfabetização dos alunos com o TDI (DI) no Ensino Fundamental.

Desenho Geral da Investigação

Esta pesquisa adota uma abordagem descritiva de corte transversal, com enfoque qualitativo e abordagem fenomenológica. O desenho descritivo é crucial para aprofundar a compreensão da relação entre as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil e o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). Ao descrever detalhadamente as atividades pedagógicas, os desafios enfrentados pelos professores e as reações das crianças, a pesquisa visa identificar as habilidades mais eficazes para a alfabetização desse grupo específico.

A escolha do enfoque qualitativo permite mergulhar na subjetividade das crianças com TDI, compreendendo suas experiências individuais no processo de alfabetização. Essa abordagem valoriza a singularidade de cada criança, possibilitando a identificação de nuances que seriam negligenciadas em uma metodologia quantitativa. Além disso, a pesquisa qualitativa busca compreender o contexto social, cultural e emocional que influencia a alfabetização, dialogando com teorias do desenvolvimento infantil e da aprendizagem.

O modelo de corte transversal se justifica pela necessidade de capturar um retrato do momento presente na relação entre as habilidades da Educação Infantil e a alfabetização de crianças com TDI. Ao coletar dados em um único momento, a pesquisa busca identificar as habilidades mais relevantes nesse estágio específico e as dificuldades enfrentadas pelas crianças ao iniciar a alfabetização. Essa análise permite traçar um panorama detalhado da situação e identificar necessidades específicas.

A abordagem fenomenológica é essencial para aprofundar a compreensão das vivências subjetivas de docentes e discentes com TDI no contexto da alfabetização. Ao investigar e interpretar os significados atribuídos às suas experiências, a pesquisa busca descrever a essência dessas vivências, considerando não apenas os eventos observáveis, mas também as emoções, percepções e interpretações individuais sobre o processo de alfabetização, utilizando entrevistas abertas e observação participante.

O marco teórico dessa dissertação é composto por duas partes. A parte 1, aborda a importância da alfabetização para crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) em contextos inclusivos, trazendo o conceito e o histórico evolutivo do transtorno, bem como os desafios e a necessidade de estratégias pedagógicas adequadas e adaptadas para essas crianças. Nesse contexto, é discutida a essencial contribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando-o como figura central na construção e efetivação do Plano Educacional Especializado (PEI). Apresenta a teoria da Psicogênese da Língua Escrita

como base para uma abordagem mais inclusiva e personalizada para alfabetização e letramento, bem como Teorias da aprendizagem que embasam este processo.

Na parte 2, foram detalhadamente abordadas as contribuições dos campos de experiência da educação infantil para o desenvolvimento de habilidades em alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, conectando a necessidade de priorizar a aquisição de habilidades fundamentais como interação social, fala, escuta, atenção e memorização, que são desenvolvidas nessa etapa. Essa base é essencial para, posteriormente, adquirir habilidades mais complexas como leitura e escrita, especialmente crucial para crianças com TDI, considerando a importância da plasticidade cerebral e a transição para o ensino fundamental, além das atividades específicas desenvolvidas na educação infantil para o desenvolvimento linguístico e outras habilidades. Na parte do marco metodológico apresentou-se o percurso metodológico e por fim a análise dos resultados alcançados, complementada pelas conclusões e propostas.

1. A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL (DI) EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Uma das fases mais importantes na vida acadêmica de qualquer educando tendo ele ou não algum tipo de deficiência ou transtorno, é sem dúvidas a aquisição da alfabetização, esta última por sua vez pode ser uma das mais complexas também, devido há muitas circunstâncias igualmente relevantes. Alguns cenários, podem apresentar densas dificuldades no desenvolvimento da escrita e principalmente leitura, representando um obstáculo significativo nas jornadas educacionais sobre tudo para alunos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) Deficiência Intelectual (DI), pelas características do próprio transtorno, e é exatamente com um olhar para estas dificuldades que são coletivas e também individuais que nascem os contextos inclusivos.

Um ambiente inclusivo é um facilitador para as aprendizagens entre elas a alfabetização, por reconhecer que com intervenção precoce, estratégias pedagógicas adequadas e apoio emocional, essas dificuldades podem ser diminuídas ou mesmo superadas, no entanto, se faz necessário o comprometimento de todos os atores deste processo, sejam familiares, educadores ou terapeutas proporcionando aos alunos as ferramentas e o apoio necessários para alcançar o sucesso na aprendizagem.

Algumas dificuldades que podem surgir durante o processo de alfabetização, podem incluir desafios no reconhecimento das letras e seus sons, a compreensão do significado das palavras, a identificação de padrões de sílabas, a leitura fluente e a dificuldade em relacionar o texto com o contexto. Segundo Fonseca (2004), as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer de diversas maneiras durante o processo de leitura e escrita, e a aquisição destas é um fator de suma importância para o favorecimento de conhecimentos futuros.

A leitura e a escrita são ferramentas essenciais onde serão alicerçadas as figuras aquisições do conhecimento. Ou seja, é com uma leitura e escrita adquirida de forma adequada que o homem consegue entender o mundo e aprender melhor durante toda a sua vida, é o apoio das relações interpessoais, para a comunicação e leitura de mundo tanto interno como externo (Fonseca, 2004, p.58).

A alfabetização inclusiva exige que consideremos o direito à educação de todos os alunos. Contudo, Gontijo (2014) questiona a utilidade das pesquisas que visam estabelecer estágios de desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo a autora, essas pesquisas podem limitar as possibilidades de aprendizagem e dificultar o trabalho dos professores. É preciso buscar outras abordagens que valorizem a diversidade e as singularidades de cada aprendiz,

olhando para cada necessidade a fim de planejar para os alunos com o TDI (DI), atividades que os mesmos sejam capazes de realizar ainda que com auxílio.

Desse modo, exigir que as crianças com o TDI(DI) acompanhem atividades de alfabetização padronizadas, é desconsiderar o seu transtorno, e isso é extremamente prejudicial para a vida acadêmica da criança que não consegue progredir para estágios mais avançados desse desenvolvimento. Ao fragmentar o processo de alfabetização em etapas isoladas, essa abordagem dificulta a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais e culturais, como propõe Vigotsky. Para ele, o desenvolvimento cognitivo, incluindo a alfabetização, é moldado pela interação com o meio social e cultural, um processo dialético:

[...] um processo dialético complexo caracterizado por uma frequência múltipla, por um desequilíbrio no desenvolvimento de diferentes funções, transformações ou mudanças qualitativas de uma forma distinta, o complexo entrecruzamento dos processos de evolução e involução, a reação entre os fatores internos e externos e o intrincado processo de superar as dificuldades e a adaptação (Vigotsky, 1987, p. 151)

Neste sentido, refletir sobre a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual sob a perspectiva histórico-cultural e da educação inclusiva, deparamo-nos com um cenário complexo onde é essencial uma boa formação de professores, tanto da sala de aula comum quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender às necessidades específicas desses alunos. É preciso desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas e flexíveis, que contemplem as particularidades de cada criança, como defendem (Silva e Arruda, 2014).

A expansão da matrícula de crianças com o TDI (DI) no ensino regular tem gerado um debate crucial sobre a qualidade do atendimento oferecido a esses alunos, especialmente no que se refere à alfabetização. A formação dos professores para lidar com as especificidades da aprendizagem dessas crianças ainda é um desafio, como apontam (Veltrone e Mendes, 2007). A escola, enquanto espaço de socialização e construção do conhecimento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dessas crianças, mas exige uma adaptação curricular e metodológica que nem sempre é realizada.

Nesse contexto, a oferta de vagas para crianças com TDI pode aumentar, mas isso não garante que elas recebam o apoio necessário para aprender e se desenvolver. A falta de profissionais capacitados, de materiais didáticos adaptados e de espaços acessíveis cria barreiras significativas para a participação plena dessas crianças nas atividades escolares. Essa situação gera um ciclo vicioso, no qual as crianças com TDI tendem a ser marginalizadas e a

não alcançar seu pleno potencial de desenvolvimento, perpetuando as desigualdades sociais e educacionais.

A questão da educação de crianças com deficiência, se encontra até hoje, em último plano, sobretudo porque durante os primeiros anos da revolução, questões mais urgentes reclamaram nossa atenção. Agora, chegou o momento de situar amplamente esse problema no campo da atenção social (Vigotsky, 2021, p. 50).

Para atender às necessidades específicas dos alunos com TDI, é fundamental que os professores adotem estratégias pedagógicas diversificadas e flexíveis. A utilização de recursos visuais, como imagens, gráficos e objetos concretos, pode facilitar a compreensão dos conteúdos. Além disso, a utilização de atividades lúdicas e manipulativas, como jogos e brincadeiras, torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo. É importante ressaltar que essas estratégias devem ser adaptadas às características individuais de cada aluno, considerando seus interesses, habilidades e ritmo de aprendizagem. “Para o pedagogo é muito importante saber exatamente a especificidade desse sujeito e a via pela qual deve conduzir a criança” (Vigotsky, 2021, p. 74).

As tecnologias digitais podem ser grandes aliadas no processo de alfabetização de alunos com TDI. Softwares educativos, aplicativos e recursos online oferecem diversas possibilidades de interação e personalização do ensino. Através desses recursos, é possível desenvolver atividades que estimulem a leitura, a escrita e a comunicação de forma lúdica e motivadora. Além disso, a tecnologia pode facilitar a comunicação entre os alunos, os professores e as famílias, promovendo a colaboração e o compartilhamento de informações.

No contexto da era digital, as práticas de letramento são transformadas pela introdução de novas tecnologias. Essas mudanças exigem não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a capacidade de navegar e interpretar informações em múltiplos formatos. A alfabetização digital torna-se essencial para a participação plena na sociedade contemporânea" (Bernadi, 2023, p. 20).

A família também desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização de crianças com o TDI. A participação ativa dos pais ou responsáveis é essencial para complementar o trabalho realizado na escola. É importante que a família seja orientada sobre como estimular a leitura e a escrita em casa, através de atividades simples e prazerosas. Além disso, a família pode colaborar com a escola, fornecendo informações sobre o desenvolvimento da criança e participando de reuniões e atividades escolares.

A abordagem cooperativa, ao enfatizar a interação entre os estudantes, cria um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor, especialmente para crianças com Transtorno do

Desenvolvimento Intelectual (TDI). A cooperação entre pares é fundamental, pois permite que os alunos com TDI desenvolvam habilidades sociais e construam uma autoestima mais positiva. No entanto, para que o processo de alfabetização seja completo e eficaz, é essencial a participação ativa da família e dos profissionais da escola. A família, por sua vez, desempenha um papel crucial ao oferecer apoio emocional, reforçar os aprendizados e criar um ambiente propício aos estudos em casa. Já os profissionais da educação, como professores e pedagogos, devem atuar como mediadores, oferecendo atividades desafiadoras, personalizadas e principalmente adequadas, com um foco no desenvolvimento de habilidades, além de promover a comunicação entre a escola e a família, garantindo assim um acompanhamento integral do desenvolvimento da criança.

A abordagem cooperativa é definida como um conjunto de técnicas de ensino que têm em comum o pressuposto de que os/as estudantes podem aprender na interação com seus/suas colegas. A aprendizagem cooperativa não só reconhece a diversidade, mas tira proveito dela, na medida em que as diferenças entre os/as alunos se transformam em um elemento positivo facilitador da aprendizagem. As vantagens da aprendizagem cooperativa evidenciadas nas pesquisas são reconhecidas: a) estimulam e desenvolvem habilidades sociais; b) cria um sistema de apoio social; c) encorajam a responsabilidade pelo/a outro/a; d) elevam a autoestima; e) criam uma relação positiva entre os/as alunos/as e professores/as; f) estimula o pensamento crítico; g) ajuda os/as alunos/as a clarificar as ideias através do diálogo; h) desenvolvem a competência da comunicação oral; i) melhoram a recordação dos conteúdos; j) cria um ambiente ativo e investigativo (Mendes, 2023, p. 37).

Ademais, a cooperação mútua é imprescindível para a construção da alfabetização de crianças com o TDI, pois ela promove um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade e as diferenças individuais. Ao trabalhar em equipe, os alunos com TDI podem ter acesso a diferentes perspectivas e estratégias de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Além disso, a cooperação incentiva a comunicação, a resolução de problemas e o pensamento crítico, habilidades essenciais para o processo de alfabetização. Ao se sentirem parte de um grupo e apoiados por seus colegas, os alunos com TDI tendem a se envolver mais ativamente nas atividades de aprendizagem, aumentando suas chances de sucesso.

1.1. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual-TDI (DI)

O TDI está dentro dos critérios para os transtornos do neurodesenvolvimento. De acordo com a APA, os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período de desenvolvimento, “e são caracterizados por déficits de desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais que produzem prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou ocupacional”(APA, 2022, p.35).

A terminologia utilizada para descrever a deficiência intelectual é um tema complexo e em constante debate. Conforme salienta Trancoso (2020, p.46): “A natureza da deficiência intelectual é uma discussão que antecede a da terminologia e nesta também não há consenso.” Deste modo, os profissionais da educação e principalmente da saúde, especializados para fazer o diagnóstico do TDI, podem utilizar como norteadores avaliativos os destacados pela última versão DSM, APA:

O transtorno do desenvolvimento intelectual é caracterizado por déficits nas habilidades mentais gerais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado com a experiência. Os déficits resultam em deficiências no funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo deixa de cumprir os padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou ocupacional e independência pessoal em casa ou no trabalho. configurações da comunidade. O atraso global do desenvolvimento, como o próprio nome indica, é diagnosticado quando um indivíduo não consegue atingir os marcos de desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual (APA, 2022, p.35)

Os critérios para o diagnóstico do TDI(DI) também são dignos de cuidadoso olhar clínico e resultantes de diálogo com todos que convivem com esta pessoa supostamente com o transtorno. São critérios para diagnóstico de acordo com a APA:

A. Déficit nas funções intelectuais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado com a experiência, confirmados por avaliação clínica e testes de inteligência individualizados e padronizados.

B. Déficit no funcionamento adaptativo que resultam no fracasso em atender aos padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os déficits adaptativos limitam o

funcionamento em uma ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e vida independente, em vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade.

C. Início de déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento. (APA, 2022, p.37)

Dentro dos critérios para o diagnóstico, é possível a classificação do TDI por nível de gravidade. Sendo “F70-leve, F71-moderado, F72-grave, F73-profundo”. (APA, 2022, p.38).

Partindo dos critérios diagnósticos apontados pela APA, é possível afirmar que o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) é caracterizado por déficits nas habilidades cognitivas e no funcionamento adaptativo, impactando significativamente a vida da pessoa com essa condição. Conforme a Associação Americana de Psiquiatria (APA), os indivíduos com TDI apresentam dificuldades em áreas como raciocínio, resolução de problemas e aprendizagem. É relevante destacar que dentro dos critérios diagnósticos para este transtorno, também podem ocorrer os casos em que o TDI surge após o nascimento, durante o desenvolvimento humano como aponta a (APA, 2022, p. 35) “O transtorno do desenvolvimento intelectual pode resultar de um insulto adquirido durante o período de desenvolvimento de, por exemplo, um traumatismo craniano grave, caso em que um transtorno neuro cognitivo também pode ser diagnosticado”.

Diante dessas particularidades, é fundamental que as crianças com TDI tenham acesso a atividades diferenciadas e adaptadas às suas necessidades. A educação inclusiva, nesse contexto, desempenha um papel crucial, oferecendo oportunidades para que esses alunos desenvolvam suas habilidades ao máximo.

As atividades adaptadas e relevantes para crianças com TDI não se limitam ao desenvolvimento cognitivo. É fundamental que elas abranjam diversas áreas, como a social, emocional e motora. Ao proporcionar experiências significativas e personalizadas, é possível estimular a autonomia, a autoestima e a participação ativa dessas crianças em suas comunidades. Atividades lúdicas, artísticas, esportivas e pedagógicas, quando adequadamente adaptadas, podem promover a generalização de habilidades, a inclusão social e a qualidade de vida dessas crianças e seus familiares.

Nesse contexto, vale ressaltar que situações de vulnerabilidade social podem aumentar os índices de prevalência do TDI(DI) pois de acordo com a APA:

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual tem uma prevalência na população geral de aproximadamente 10 por 1.000; entretanto, a prevalência global varia de acordo com o país e o nível de desenvolvimento, sendo aproximadamente 16

por 1.000 em países de renda média e 9 por 1.000 em países de alta renda. A prevalência também varia de acordo com a idade, sendo maior em jovens do que em adultos. Nos Estados Unidos, a prevalência por 1.000 habitantes não varia significativamente por grupos étnoraciais. (APA, 2022, p. 43)

Outro aspecto a ser observado é o fator cultural pois conforme a APA:

Na Austrália Ocidental, a prevalência populacional de transtorno do desenvolvimento intelectual entre crianças aborígenes é de 39 por 1.000 pessoas, em oposição a 16 por 1.000 para a população jovem não aborígene mais abastada. A sensibilidade cultural e o conhecimento das condições sócio estruturais são necessários durante a avaliação, bem como a origem socioeconômica, étnica, cultural e linguística do indivíduo; experiências disponíveis; e o funcionamento adaptativo dentro de sua comunidade e ambiente cultural deve ser considerado. (APA, 2022, p.45)

A implementação de atividades adaptadas exige uma abordagem multidisciplinar, envolvendo profissionais de diversas áreas como pedagogia, psicologia, terapia ocupacional e fisioterapia. É essencial que cada criança com TDI seja avaliada de forma individualizada, considerando suas características, interesses e necessidades específicas. A partir dessa avaliação, é possível elaborar um plano de intervenção personalizado, que contemple atividades que promovam o desenvolvimento integral e a inclusão social. Além disso, a parceria entre a escola, a família e os profissionais da saúde é fundamental para garantir a efetividade das intervenções e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dessas crianças.

1.1.1. Processo evolutivo da nomenclatura do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual TDI (Deficiência Intelectual)

Resultando de pesquisas e intensas reflexões, as nomenclaturas para conceituar a chamada hoje de acordo com o DSM-5-TR (2022, p.37) de “Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI)”, ainda é conhecida e difundida apenas como “Deficiência Intelectual (DI)” de acordo com a penúltima versão do DSM, o DSM-5 (2013, p.31).

DSM- é a sigla para Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Este documento foi criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), para servir de padrão para os critérios diagnósticos para todos

os tipos de desordens que afetam as emoções e a mente, e ao longo do tempo foi passando por modificações a medida que as pesquisas sobre os temas abordados seguem avançando.

Com as reformulações do DSM, além das nomenclaturas para as deficiências e transtornos sofrerem alterações, o mesmo também pode ocorrer com os conceitos. Fato é que para toda alteração que ocorre no DSM, é histórico as versões publicadas demorarem a serem difundidas tanto no meio educacional como na saúde do Brasil. A demais, torna-se relevante destacar as mudanças ocorridas com esta nomenclatura para conceituar e definir o mesmo diagnóstico.

DSM I (1952), a primeira nomenclatura utilizada foi “Deficiência Mental” APA (1952, p.11).

DSM II (1968), a nomenclatura utilizada foi “Retardo Mental” (APA, 1968, p. 5).

DSM III (1980), a nomenclatura utilizada continuou sendo “Retardo Mental” APA (1980, p. 36), esta versão do DSM, foi difundida no Brasil em 1989 com as traduções para a língua portuguesa.

DSM IV (1994) , a nomenclatura de “Retardo Mental”, prevaleceu, esta versão do DSM foi difundida no Brasil em 1995 com as traduções para a língua portuguesa.

Por haver uma baixa procura por diagnósticos e por haver poucos especialistas na área, um número reduzido de profissionais tinham acesso a este documento, por tanto havia raso conhecimento dos diagnósticos e conceitos de acordo com o DSM, sendo utilizados mais os termos de acordo com o senso comum tais como “doença mental” ou “deficiência mental” para definir este transtorno até pouco tempo tão desconhecido.

A partir da 5ª edição com a difusão das traduções, as nomenclaturas ganham expansão.

DSM V (2013), o termo utilizado, acrescido de parêntese com o significado, “Deficiência Intelectual (Transtorno do desenvolvimento Intelectual)” APA (2013, p.33), difundido no Brasil em 2014.

DSM V-TR (2022) o termo utilizado, acrescido de parêntese com o significado “Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual)” APA (2022, p.37), difundido no Brasil em 2023.

De acordo com o DSM-V-TR:

O termo transtorno do desenvolvimento intelectual é usado para esclarecer sua relação com o sistema de classificação da OMS CID-11, que usa o termo Transtornos do Desenvolvimento Intelectual. O termo equivalente deficiência intelectual é colocado entre parênteses para uso continuado. A literatura médica e de pesquisa usa ambos os termos, enquanto deficiência intelectual é o termo de uso comum por profissionais de educação e outras profissões, grupos de defesa e público leigo. Nos

Estados Unidos, a Lei Pública 111-256 (Lei de Rosa) mudou todas as referências a “retardo mental” nas leis federais para “deficiência intelectual” (APA, 2022, p.38).

Diante disto, é possível concluir que embora a nomenclatura para o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual venha modificando-se ao longo da história, a sociedade demora um pouco mais para acompanhar esta evolução, atrelando a pessoa com o TDI à incapacidade.

É indeclinável ressaltar que as mudanças terminológicas no DSM refletem uma evolução no entendimento e na abordagem dos transtornos do neurodesenvolvimento. A substituição de termos como "Deficiência Mental" e "Retardo Mental" por "Transtorno do Desenvolvimento Intelectual" representa um avanço significativo, pois desvincula a pessoa da condição, colocando o foco nas dificuldades e potencialidades individuais. No entanto, a persistência de estigmas sociais faz com que, muitas vezes, pessoas com TDI ainda sejam rotuladas como "Doentes Mentais" ou "Retardadas", o que reforça preconceitos e dificulta a inclusão social. É crucial compreender que o TDI não é uma doença, mas uma condição que se manifesta de formas diversas e que não define a pessoa em sua totalidade.

A associação entre o TDI e termos como "Doença Mental" e "Retardo Mental" é prejudicial, pois reforça a ideia de que essas pessoas são incapazes, inferiores ou diferentes das demais. Essa visão equivocada limita as oportunidades e as expectativas em relação a essas pessoas, impedindo-as de alcançar seu pleno potencial. É importante ressaltar que as pessoas com TDI possuem habilidades e talentos únicos, e que com o apoio adequado podem ter uma vida plena e significativa. Ao utilizarmos uma linguagem mais precisa e respeitosa, contribuímos para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde todas as pessoas sejam valorizadas por suas diferenças.

1.2. As contribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

A legislação brasileira não estabelece uma única formação específica e obrigatória para atuar como professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, ela define alguns parâmetros e diretrizes que devem ser considerados para a atuação nesse campo como apresentar formação em Educação Especial, pois o Público Alvo deste seguimento necessita que este professor saiba lidar com o desenvolvimento das habilidades de seus alunos de acordo com as suas necessidades. Segundo Silva e Arruda (2014), a alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual demanda estratégias pedagógicas personalizadas e sistemáticas. A Sala

de Recursos Multifuncionais (SRM) se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas estratégias, contribuindo para a inclusão efetiva desses alunos.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, garante o direito à educação de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LBI determina que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja realizado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na escola regular em semelhança à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN (1996- 18 Art. 4º III), estabelece que deve ser efetivado o “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”.

Assim, a inclusão escolar ocorre, com a promoção da autonomia do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), exigindo a criação de estratégias pedagógicas e sociais que atendam às necessidades individuais de cada aluno. A literatura científica aponta para a necessidade de mais pesquisas sobre práticas pedagógicas inovadoras e eficazes para esses estudantes, a fim de superar os desafios encontrados na prática educativa (Aporta & Lacerda, 2018)

Perante isso, deve-se promover ações inclusivas, as quais englobam a adaptação do ambiente escolar aos estudantes como método de garantia ao direito de inclusão, bem como auxílio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conformidade com as orientações nos documentos internacionais Educação para Todos (Unicef, 1990) e Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) (Benitez; Domeniconi, 2014).

À medida que esta política pública expande-se no território nacional, é notório a eficácia deste serviço, quando prestado por profissionais realmente qualificados por conhecer as especificidades necessárias para a organização dos processos de alfabetização desta criança como explica (Pereira, 2024). Desta forma, é factível a importância da formação continuada para todos os educadores, principalmente os professores do AEE, uma vez que pesquisas relacionadas ao público alvo deste atendimento continuam em curso.

Este atendimento individualizado, fundamentado nas reais necessidades do aluno com o TDI, abre um leque de possibilidades para este educador e para este educando, se por um lado, embora o professor da sala regular de ensino individualize tarefas de acordo com a necessidade dos alunos, este, mesmo bem intencionado, não consegue dar a este aluno a real atenção que o mesmo necessita, por conta do número muitas vezes excessivo de alunos em sua

sala de aula; por outro lado, o educador da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) consegue com o AEE, lograr excelentes resultados.

No entanto, é impreterível a compreensão de que o professor do AEE, ou o cuidador deste aprendente não conseguem efetivar as aprendizagens deste aluno com TDI sozinhos e principalmente ao tratar-se de alfabetização. É neste cenário que deve ser consumado um trabalho colaborativo para a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) deste aprendente, onde a família não deve ser isenta de fazer as suas contribuições. De acordo com Braun e Nunes (2015), pesquisas têm mostrado de distintos modos que a participação da família é cabal para o processo de desenvolvimento integral de crianças o TDI.

O professor do AEE, desempenha um papel fundamental na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). Além de atuar diretamente com o aluno, oferecendo suporte pedagógico individualizado e adaptando as atividades às suas necessidades específicas, esse profissional também atua como um articulador entre os diversos atores envolvidos no processo educativo. Ao conhecer profundamente as características e as necessidades dos alunos com TDI, o professor do AEE pode orientar os demais professores da escola sobre como adaptar as atividades e os materiais pedagógicos, promovendo assim a participação plena desses alunos nas atividades da sala de aula.

O professor do AEE é um especialista que pode identificar as barreiras para a aprendizagem e propor estratégias para superá-las. Ele pode auxiliar os professores da sala de aula comum na adaptação do currículo, na utilização de recursos pedagógicos diversos e na criação de um ambiente inclusivo. Além disso, este profissional do AEE pode oferecer formação continuada aos demais professores, sensibilizando-os para as questões da inclusão e promovendo a troca de experiências. Ao atuar de forma colaborativa com a equipe escolar, o professor do AEE contribui para a construção de uma escola para todos, onde cada aluno possa desenvolver suas potencialidades ao máximo.

1.3. Psicogênese da língua escrita

A obra "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicada em 1979, revolucionou a compreensão da alfabetização ao apresentar a teoria da Psicogênese da Língua Escrita. As autoras, inspiradas nas ideias de Jean Piaget, destacaram o sujeito aprendiz como protagonista ativo nesse processo. Ao invés de uma visão passiva, onde a criança apenas recebe informações, a Psicogênese propõe que a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita, passando por diferentes fases até chegar à alfabetização.

Essa perspectiva, que valoriza o conhecimento prévio e as experiências individuais, abre portas para uma abordagem mais inclusiva e personalizada do ensino da leitura e da escrita, especialmente para crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), que podem apresentar ritmos e formas de aprendizagem diferenciadas.

A Psicogênese da Língua Escrita, ao reconhecer a criança como um sujeito pensante e ativo na construção do conhecimento, oferece subsídios importantes para a educação de crianças com TDI. Ao compreender que cada criança passa por um processo único de alfabetização, é possível adaptar as atividades e os materiais pedagógicos de acordo com as necessidades e o ritmo de cada uma. Além disso, a teoria enfatiza a importância de oferecer um ambiente rico em estímulos linguísticos e oportunidades para a criança interagir com a escrita de forma significativa. Ao valorizar as hipóteses e os erros como parte do processo de aprendizagem, a Psicogênese contribui para uma prática pedagógica mais flexível e humanizada, que respeita as diferenças individuais e promove o desenvolvimento integral de todos os alunos como explicam as autoras da teoria:

Quando se analisa a literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, encontramos basicamente, dois tipos de trabalho: os dedicados a difundir tal ou qual metodologia como sendo a solução para todos os problemas, e os trabalhos dedicados a estabelecer a lista de capacidades ou das aptidões necessárias envolvidas nessa aprendizagem. [...] Nosso trabalho não se encontra em nenhum dos dois grupos e é necessário explicar por que (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 28).

Ao analisar a literatura sobre a alfabetização, percebemos uma lacuna significativa: a ausência de estudos que investigassem de forma aprofundada como as crianças, de fato, aprendem a ler e escrever. A maioria das pesquisas se concentrava em propor métodos de ensino ou em listar habilidades necessárias para a alfabetização, mas poucas se dedicavam a observar e descrever os processos cognitivos envolvidos nesse aprendizado.

Diante desse cenário, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em meados dos anos 70, empreenderam um estudo pioneiro em Buenos Aires, Argentina, com o objetivo de compreender como as crianças construía o conhecimento sobre a língua escrita. Através de observações em escolas primárias e de jardim de infância e entrevistas com crianças de diferentes classes sociais com as idades de 4 a 7 anos, as autoras buscaram desvendar os processos mentais subjacentes à alfabetização, oferecendo uma nova perspectiva para a compreensão e o ensino da leitura e da escrita.

Para conduzir sua pesquisa, Ferreiro e Teberosky estabeleceram três princípios norteadores: a não identificação da leitura com a decodificação, da escrita com a cópia e do

progresso na compreensão da escrita com o aprimoramento da decodificação ou da caligrafia. Ao adotar esses princípios, as autoras buscavam superar a visão reducionista da alfabetização, que frequentemente limita o processo à aquisição de habilidades mecânicas, como a identificação de letras e a reprodução de modelos gráficos. Afinal, uma criança pode dominar a decodificação sem compreender o significado do texto, assim como pode copiar perfeitamente letras e palavras sem atribuir-lhes sentido. Para Ferreiro e Teberosky, a alfabetização é um processo mais complexo que envolve a construção de um sistema de representação da linguagem, o que vai além da mera aquisição de habilidades técnicas.

As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, trouxeram à tona a necessidade de repensar as práticas de alfabetização. Ao investigarem como as crianças, de diferentes classes sociais e idades, construíam o conhecimento sobre a língua escrita, as autoras evidenciaram que os métodos tradicionais, baseados na decodificação e na memorização, não eram eficazes para a maioria das crianças. Esses métodos, que predominavam na época, apresentavam um alto índice de fracasso escolar, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem. A denominação "Retardo Mental", utilizada na época para se referir ao que hoje conhecemos como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), revela a falta de compreensão sobre as especificidades do aprendizado dessas crianças e as limitações dos métodos pedagógicos disponíveis.

As crianças com TDI, conforme os critérios diagnósticos do DSM-5, apresentam déficits nas habilidades cognitivas e no funcionamento adaptativo, o que as torna particularmente vulneráveis aos métodos tradicionais de alfabetização. A dificuldade em generalizar, a lentidão no processamento da informação e as limitações na memória de trabalho, características frequentemente associadas ao TDI, tornam o aprendizado da leitura e da escrita um desafio ainda maior para essas crianças. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, ao demonstrarem que a aprendizagem da escrita é um processo construtivo e individual, contribuíram para a desmistificação da ideia de que a dificuldade em aprender a ler e escrever era um problema individual e não uma falha dos métodos de ensino.

A teoria da psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky, oferece subsídios importantes para a elaboração de práticas pedagógicas mais adequadas para crianças com TDI. Ao valorizar os conhecimentos prévios das crianças e seus processos de construção de hipóteses sobre a escrita, essa teoria permite que o professor compreenda melhor as dificuldades enfrentadas por esses alunos e ofereça atividades desafiadoras e significativas. A educação inclusiva, nesse contexto, se torna fundamental, pois busca garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem e possam desenvolver suas

potencialidades ao máximo. Ao adaptar os materiais e as atividades pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno, é possível promover a inclusão e garantir o sucesso de todos.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 33) trazem uma contribuição essencial ao destacar a importância dos erros na aprendizagem da escrita. Ao contrário da visão tradicional, que considera os erros como falhas a serem corrigidas, as autoras os enxergam como indicadores valiosos do processo de construção do conhecimento. “Os erros”, segundo elas, “são hipóteses” que as crianças elaboram sobre o sistema de escrita, e como tal, devem ser analisados e compreendidos pelo professor. A regularização de verbos irregulares, por exemplo, revela uma tentativa da criança de aplicar regras gerais à escrita, demonstrando seu esforço para construir um sistema de representação da linguagem. Essa perspectiva valoriza a autonomia do aprendiz e o considera um sujeito ativo na construção do próprio conhecimento.

A análise das hipóteses de escrita revela diferentes níveis de desenvolvimento. Na fase pré-silábica, por exemplo, as crianças ainda não estabelecem uma relação direta entre a fala e a escrita, não associando os grafemas aos fonemas. Nesse estágio, as produções escritas podem ser classificadas como indistintas, dentro das figuras ou entre as figuras, caracterizadas pela tentativa de diferenciar desenho de escrita, letras de números e pela ausência de correspondência entre grafia e som. A criança, nessa fase, demonstra ainda não compreender os aspectos quantitativos e qualitativos da formação das palavras (Campelo, 2015).

1.3.1. Os níveis da psicogênese da língua escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Ferreiro e Teberosky (1999) postularam que a aquisição da escrita segue um processo evolutivo, caracterizado por diferentes níveis de compreensão. Ao analisar as produções escritas de crianças, as autoras identificaram uma sequência de hipóteses sobre a natureza da escrita, que denominaram níveis de conceitualização. Para chegar a essas conclusões, as pesquisadoras realizaram diversas atividades com crianças, como a escrita de nomes e pequenas frases, e a comparação entre desenho e escrita. Através dessas atividades, as autoras observaram a evolução das hipóteses infantis sobre a escrita, identificando cinco níveis distintos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

A teoria da psicogênese da escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky, influenciada por pensamentos como "A autonomia é um dos fins da educação e deve ser cultivada desde cedo" (Piaget, 1972), oferece um marco teórico fundamental para compreender o processo de

alfabetização das crianças , entre elas as crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI).

No Nível 1, o pré-silábico, caracterizado pela reprodução de traços gráficos, a criança com TDI pode apresentar um ritmo mais lento na construção de suas hipóteses sobre a escrita, em comparação com crianças sem o transtorno. As dificuldades cognitivas inerentes ao TDI podem influenciar a capacidade da criança de perceber as regularidades da escrita e estabelecer relações entre os sons da fala e os símbolos gráficos. “a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p.194).

Na fase pré-silábica da escrita, as crianças exploram os instrumentos de escrita, produzindo garatujas e rabiscos que, para elas, representam a escrita. Contudo, como aponta Moraes (2012), nessa etapa ainda não há a compreensão de que a escrita representa a fala, ou seja, a criança não estabelece a relação entre os sons da língua e os símbolos gráficos.

É relevante ressaltar que, apesar das dificuldades, a criança com TDI também constrói hipóteses sobre a escrita e busca dar significado aos símbolos gráficos. No entanto, suas hipóteses podem ser mais concretas e menos abstratas, refletindo suas limitações cognitivas. Por exemplo, a criança pode atribuir um significado literal aos desenhos que produz, como desenhar um sol para representar a palavra "sol". Nesse sentido, a teoria da psicogênese da escrita se mostra relevante para compreender as especificidades do processo de alfabetização de crianças com TDI, permitindo que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas e ofereçam um suporte mais eficaz.

No nível 2, o silábico, aparece a construção do pensamento e da leitura observando a ordem das coisas; a criança compreende que diferentes escritos devem representar coisas diferentes. Ela começa a experimentar com a ordem das letras, percebendo que mudar a sequência altera o significado. Imagine uma criança que escreve "GATO" e depois inverte as letras para "OTAG". Ela entende que, embora as mesmas letras sejam utilizadas, a palavra agora não faz sentido. A criança ainda busca uma quantidade mínima de letras para que a escrita seja válida, mas já demonstra uma compreensão mais refinada da relação entre a ordem das letras e o significado das palavras.

A fase silábica marca um avanço significativo na compreensão da escrita pelas crianças. De acordo com Moraes (2012), nessa etapa, elas já percebem que a escrita registra os sons da fala e tentam representar cada sílaba da palavra com uma letra. É como se a criança descobrisse o código que relaciona os sons da linguagem oral aos símbolos gráficos da escrita

No Nível 3, o silábico alfabético, já percebe a escrita como representação do som; a criança dá um salto significativo: ela passa a associar cada letra a um som específico. Essa é a chamada hipótese silábica. A criança percebe que as palavras são compostas por partes menores (sílabas) e que cada parte pode ser representada por uma letra. Por exemplo, ao escrever "CACHORRO", a criança pode registrar uma letra para cada sílaba ("CACHO RO"). Essa compreensão é fundamental, pois marca a transição da escrita como simples desenho para a escrita como sistema de representação da fala.

Enquanto na fase silábica a correspondência entre letras e sílabas é predominante, na fase silábico-alfabética os estudantes começam a perceber a necessidade de representar os sons mais finos da fala, ou seja, os fonemas (Morais, 2012). Essa transição é marcada por um período de ajustes e descobertas, no qual os estudantes exploram as diferentes possibilidades de representação gráfica dos sons da língua.

Nível 4, o alfabético, ao avançar para este estágio a criança vivencia o conflito da quantidade, pois a mesma se depara com um dilema: a necessidade de usar uma quantidade mínima de letras para formar uma palavra entra em conflito com a nova compreensão de que cada som deve ser representado por uma letra. Palavras curtas, como "sol" ou "pé", podem parecer incompletas para a criança, que pode adicionar letras extras para "encher" a escrita. Esse conflito demonstra que a criança está buscando um equilíbrio entre a quantidade de letras e a representação precisa dos sons da fala.

O aprendizado da escrita alfabética está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da consciência fonológica, como aponta Moraes (2020). Essa habilidade complexa envolve a capacidade de refletir sobre os sons da fala, identificando e manipulando diferentes unidades linguísticas. A consciência fonológica, portanto, é fundamental para que os estudantes estabeleçam a correspondência entre os sons da fala e os símbolos gráficos da escrita.

No Nível 5, o ortográfico, a criança finalmente alcança a conquista da hipótese alfabética. Nesse estágio, ela compreende que cada letra representa um fonema (o menor som da fala) e que a combinação de fonemas forma as palavras. A criança é capaz de analisar a estrutura sonora das palavras e representá-la por escrito. Os erros cometidos nessa fase estão mais relacionados à ortografia do que à compreensão do sistema de escrita. A criança já domina os princípios básicos da escrita e está pronta para aprimorar suas habilidades, dominando as convenções ortográficas da língua.

Estes 5 níveis, alinham-se com as proposições de Ferreiro sobre a psicogênese da escrita, que concebe a escrita como uma representação da linguagem, um processo complexo que vai além da mera cópia. No entanto, ao pesquisar sobre os níveis de conceitualização da

escrita, é comum encontrar apenas quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa aparente discrepância se explica por uma reformulação posterior das ideias de Ferreiro. Conforme Camini (2015), em colaboração com Margarita Gomez Palacio a obra intitulada *Evolución de la escritura durante el primer año escolar* e publicada no ano de 1982, a autora passou a denominar os níveis 1 e 2, inicialmente descritos na *Psicogênese da língua escrita*, como nível pré-silábico. Essa reformulação, embora posterior, tornou-se mais difundida na literatura especializada.

A perspectiva de Emília Ferreiro sobre alfabetização e letramento propõe uma abordagem centrada na criança, onde o aprendizado é visto como um processo ativo e contínuo. Conforme Piaget (1972), "O ato de aprender é um processo ativo que depende da interação do indivíduo com o meio". Essa premissa sublinha a importância de criar um ambiente de aprendizagem rico e diversificado, que valorize e respeite as experiências e contextos culturais das crianças; estas reflexões são destacadas por . Morais (2012) partindo da compreensão que os estudantes precisam concentrar seus esforços para desvendar e compreender a lógica desse sistema percebendo que:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior da palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
6. As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais pronunciadas;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no

português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (Morais, 2012, p. 51).

Compreender os diferentes níveis de conceitualização da escrita, conforme propostos por Ferreiro e Teberosky, é fundamental para que os educadores planejem intervenções pedagógicas adequadas às necessidades de cada criança. Ao identificar em qual nível a criança se encontra, o professor pode oferecer atividades que desafiam e estimulam o desenvolvimento de suas hipóteses sobre a escrita. É importante ressaltar que o processo de alfabetização é individual e que cada criança avança em seu próprio ritmo. Desse modo, o papel do professor é acompanhar de perto esse processo, oferecendo o suporte necessário para que cada criança construa seu conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética de forma significativa e prazerosa.

A teoria da psicogênese da escrita, ao enfatizar o papel ativo da criança na construção do conhecimento, contribui para uma prática pedagógica mais significativa e humanizada. Ao valorizar as hipóteses iniciais das crianças, o professor as considera como ponto de partida para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Além disso, a teoria da psicogênese da escrita nos alerta para a importância de criar um ambiente de aprendizagem rico e desafiador, onde as crianças possam explorar e experimentar com a escrita de forma autônoma. Ao proporcionar diversas oportunidades de interação com a língua escrita, o professor contribui para que as crianças construam um conhecimento sólido e significativo sobre o sistema de escrita alfabética.

1.4. Alfabetização e letramento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece que a alfabetização formal se inicia, geralmente, entre os seis e sete anos de idade, no 1º e 2º anos do ensino fundamental. No entanto, a criança é imersa no mundo da linguagem desde o nascimento. A educação infantil, nesse sentido, prepara o terreno para a alfabetização, que é um processo gradual e contínuo. A BNCC destaca a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, da capacidade de identificar e manipular os sons da fala. Essa habilidade é fundamental para a criança aprender a relacionar os sons da língua com as letras do alfabeto e, assim, desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

A alfabetização é um processo que estabelece uma ponte entre a oralidade e a escrita. Ao aprender a ler e a escrever, a criança passa a dominar um novo sistema de representação da

linguagem, o sistema alfabético. Esse domínio é fundamental para a participação plena nas práticas sociais de leitura e escrita

Soares (1998, p.47) diz que: "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de forma que o indivíduo se torne ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado". O letramento leva em conta o contexto em que sabemos ler, escrever e nos comunicar, mas não somente pelo fato de conhecermos os símbolos do alfabeto, mas a linguagem como um produto social completo. De acordo com o dito por Ferreiro,

A linguagem é o primeiro contato do ser humano com o mundo. Desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo de ideias; no princípio, representado por sons, gestos, imagens com as quais a criança vai se inteirando, reconhecendo, assimilando as impressões do mundo que a circunda desde que nascem são construtoras do conhecimento (Ferreiro, 1986, p. 188).

Ensinar a ler e a escrever é apenas o ponto de partida para a alfabetização. É preciso ir além e desenvolver o letramento, que é a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma significativa em todas as esferas da vida. Um indivíduo letrado não apenas decodifica os textos, mas também os interpreta, reflete sobre eles e os utiliza para aprender, se comunicar e transformar o mundo ao seu redor, o que pode ser extremamente desafiador para os alunos com o TDI, desta maneira é imprescindível considerar as características do transtorno e as singularidades de cada aluno.

A alfabetização e o letramento são processos interligados. Enquanto a alfabetização se concentra no ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento envolve a utilização dessas habilidades em diferentes contextos sociais. Como afirma Magda Soares (2003), é preciso ensinar a ler e escrever de forma que a leitura e a escrita façam parte da vida dos alunos. A ausência de experiências significativas de leitura e escrita pode dificultar o processo de alfabetização e limitar as oportunidades de aprendizagem.

Ao refletir sobre as considerações de Soares (2003) é possível concluir que a alfabetização e o letramento são processos complexos que envolvem o desenvolvimento de diversas habilidades, como a leitura, a escrita e a compreensão de textos. Para crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), esses processos podem apresentar desafios adicionais, exigindo abordagens pedagógicas específicas e individualizadas. É fundamental que o ensino seja significativo e contextualizado, proporcionando oportunidades para que todos os alunos, incluindo aqueles com TDI, explorem diferentes gêneros textuais e utilizem a linguagem em diversas situações comunicativas. A adaptação dos materiais e atividades, o uso

de recursos visuais e a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo são essenciais para garantir o sucesso desses alunos.

É possível afirmar, ainda que a realidade histórica é mutável, as tecnologias se modificam e modificam as relações humanas e a compreensão do processo de ensinar e aprender. Essas transformações exigem que a educação se adapte às novas demandas da sociedade, incluindo a necessidade de atender à diversidade dos alunos. Quando nos reportamos ao processo de alfabetização, sabemos que a Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, nos diz que a educação é um direito de todos. Essa garantia constitucional se estende a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, como as crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Nesse contexto, a alfabetização de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) exige uma abordagem pedagógica que não apenas ensine a ler e escrever, mas que também promova o letramento crítico e a autonomia. É fundamental que o processo de alfabetização seja inclusivo e personalizado, considerando as especificidades de cada aluno e utilizando recursos e estratégias que facilitem a aprendizagem. Ao garantir o acesso à alfabetização de qualidade, estamos não apenas cumprindo o que determina a Constituição Federal, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e exercer sua cidadania.

Ao abordar a alfabetização de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), é fundamental compreender que os processos de alfabetização e letramento são intrinsecamente ligados e se complementam. Conforme destacado por Ferreiro (1986), a linguagem é o primeiro contato do ser humano com o mundo, e a criança, desde o nascimento, está imersa em um universo de significados. Para Soares (1998), o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita. No caso de alunos com TDI, essa relação torna-se ainda mais evidente, pois o letramento contribui para a construção de sentidos e para a participação ativa na sociedade, superando as dificuldades impostas pelo transtorno.

A BNCC (2018) enfatiza a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a alfabetização, mas é crucial que essa habilidade seja desenvolvida em conjunto com o letramento. Ao trabalhar com textos significativos e relevantes para a vida dos alunos, o

professor pode promover a compreensão dos diferentes gêneros textuais e a construção de significados. É importante ressaltar que a alfabetização e o letramento são processos contínuos e que se desenvolvem ao longo da vida. Para alunos com TDI, é fundamental oferecer um ensino individualizado e adaptado às suas necessidades, utilizando recursos e estratégias que facilitem a aprendizagem e a participação em atividades de leitura e escrita.

1.5. Teorias do desenvolvimento e a aprendizagem

Vygotsky, Piaget e Wallon, grandes nomes da psicologia do desenvolvimento, compartilham o interesse em compreender como os indivíduos aprendem e se desenvolvem. Ao considerar fatores como a interação social, a linguagem e o contexto, esses teóricos oferecem perspectivas valiosas sobre o desenvolvimento humano. No entanto, Vygotsky (1999) enfatiza de forma particular a importância da mediação cultural na construção dos processos mentais superiores, destacando o papel da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nesse processo:

A teoria vygotskyana compreende que o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam, o que o faz ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico (Vygotsky, 1999 17 apud Nunes; Silveira, 2009, p. 98).

Piaget, nascido na Suíça em 1896, dedicou sua vida a estudar os processos de pensamento e aprendizagem, contribuindo significativamente para o campo da psicologia do desenvolvimento (Quadros, 2017). Ao contrário da visão interacionista de Vygotsky, que enfatiza o papel da cultura e da interação social, Piaget adota uma abordagem mais individualista e construtivista, baseada na ideia de que o conhecimento é construído ativamente pela criança. Sua teoria, com raízes na biologia e na filosofia, busca compreender como as estruturas cognitivas se desenvolvem ao longo da vida, desde a infância até a o fim da vida.

Wallon, por sua vez, destaca a importância da afetividade e das relações sociais no processo de desenvolvimento, propondo uma visão dialética entre o indivíduo e o meio. Ao considerar as etapas do desenvolvimento e a interação entre os fatores biológicos, psicológicos e sociais, Wallon contribui significativamente para a compreensão da complexidade do ser humano, complementando as perspectivas de Piaget e Vygotsky e oferecendo subsídios importantes para a prática educativa e clínica.

Assim, é possível afirmar que as contribuições das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, embora apresentem nuances e ênfases distintas, complementam-se ao oferecer uma visão abrangente do desenvolvimento humano revolucionando o entendimento de como ocorrem as aprendizagens e apontando possíveis intervenções que podem ser profundamente relevantes para todas as pessoas em todas as etapas de suas vidas em especial à crianças em fase de alfabetização tendo estas algum tipo e transtorno do neurodesenvolvimento ou não.

1.5.1. Teoria histórico-cultural do desenvolvimento: Vygotsky

A teoria histórico-cultural também conhecida como sócio-histórica, com Lev Vygotsky como principal expoente, revolucionou a compreensão do desenvolvimento humano. Ao enfatizar a importância da interação social e da cultura na construção dos processos mentais superiores, Vygotsky nos convida a enxergar o indivíduo como um ser social por natureza. Seu legado, que abrange áreas como psicologia, pedagogia e educação, continua a contribuir com pesquisadores e educadores em todo o mundo (Santos, 2011).

A teoria de Lev Vygotsky oferece um arcabouço teórico fundamental para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com necessidades especiais. Ao enfatizar a importância das interações sociais e do contexto cultural no processo de desenvolvimento, Vygotsky destaca o papel crucial do educador como mediador entre o aluno e o conhecimento. Segundo o autor, o educador deve estar atento às especificidades do desenvolvimento de cada criança, buscando estratégias de ensino que promovam a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o que o aluno já sabe e o que ele é capaz de aprender com o auxílio de um mediador mais experiente (Vygotsky, 2021).

Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento infantil é um processo social e culturalmente mediado. As interações sociais, especialmente aquelas que ocorrem em contextos de aprendizagem, são fundamentais para a construção do conhecimento. O jogo e a brincadeira, por exemplo, desempenham um papel crucial nesse processo, pois permitem que as crianças internalizem regras, simbolizem objetos e desenvolvam habilidades sociais e cognitivas. Ao proporcionar experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras, o educador pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, pois conforme o autor “É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento, interação e da concentração” (Vygotsky, 1984, p. 39).

Ao analisar a perspectiva Vygotskiana, percebe-se a importância de criar ambientes de aprendizagem que estimulem a interação social e a colaboração entre os alunos. A criação de grupos cooperativos, por exemplo, permite que as crianças com necessidades especiais aprendam com seus pares mais experientes, expandindo suas zonas de desenvolvimento proximal. Além disso, a utilização de materiais concretos e atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, pode facilitar a compreensão de conceitos abstratos e promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

A linguagem, segundo Vygotsky, é um instrumento fundamental para a construção do pensamento. Através da interação social, as crianças internalizam os significados das palavras e desenvolvem a capacidade de utilizar a linguagem para representar o mundo e comunicar suas ideias. Para crianças com dificuldades de aprendizagem, a linguagem pode ser um desafio, mas o uso de estratégias como a modelagem, a repetição e o feedback podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. É fundamental que o educador ofereça um ambiente rico em estímulos linguísticos, utilizando diferentes recursos como histórias, músicas e jogos de linguagem, para promover a aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito central na teoria histórico-cultural de Vygotsky, representa a distância entre o que um indivíduo é capaz de realizar sozinho e o que pode alcançar com a ajuda de um outro mais experiente. Essa zona é como uma fronteira móvel, que se expande à medida que o indivíduo interage com o meio social e cultural. Ao enfatizar a importância da ZDP, Vygotsky destaca que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto de interação social e cultural. Essa perspectiva revolucionou a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, pois evidencia que o papel do educador é fundamental para mediar a aprendizagem e auxiliar os alunos a avançarem em seus conhecimentos e habilidades, conduzindo-os a níveis de desenvolvimento superiores; um entendimento fundamental para auxiliar na alfabetização de crianças com o TDI (DI).

Ao aplicar a teoria Vygotskiana à alfabetização de crianças com TDI e outras neurodivergências, compreendemos a importância da colaboração e da mediação no processo de ensino-aprendizagem. A ZDP, nesse contexto, destaca a necessidade de criar ambientes de aprendizagem que permitam a interação entre crianças com diferentes perfis e habilidades. Através da colaboração com pares mais experientes e com o apoio de mediadores, como professores, familiares e especialistas, as crianças neurodivergentes podem desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma mais eficaz, superando as dificuldades que possam encontrar. Santos (2011) destaca a fala de Vigotsky referente a ZPD “[...] define aquelas funções ainda não amadurecidas, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão,

mas que estão presentemente em estado embrionário” Vigotsky (1998 apud Santos, 2011, p. 82).

Vygotsky (1999 apud Nunes; Silveira, 2009) propõe uma distinção entre as funções psicológicas elementares, de base biológica e mais simples como memória imediata, atenção não voluntária, percepção natural etc. e as funções superiores culturalmente mediadas e complexas como memória voluntária, atenção consciente, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, percepção mediada, desenvolvimento da volição, dentre outros. As primeiras, como a percepção imediata, são mais instintivas e ligadas à sobrevivência. Já as superiores, como a linguagem e o pensamento abstrato, se desenvolvem por meio da interação social e cultural, permitindo ao indivíduo ir além das suas capacidades biológicas as funções elementares (Nunes; Silveira, 2009).

A abordagem Vygotskiana, que concebe o conhecimento como sendo construído nas interações sociais, oferece uma perspectiva promissora para a alfabetização de crianças com necessidades especiais. Ao considerar a criança como um ser ativo e social, os educadores podem criar situações de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a investigação e a construção de significados. A valorização das habilidades aprendidas ainda na educação infantil, como a escuta, a fala, a coordenação motora e a interação social, é fundamental para solidificar a base para a alfabetização no ensino fundamental. A valorização da linguagem oral e escrita, bem como a utilização de diferentes recursos didáticos, são essenciais para promover o desenvolvimento integral dessas crianças. Ao construir sobre as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, os educadores podem tornar o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso, contribuindo para o sucesso escolar de todos.

Em suma, a teoria histórico-cultural de Vygotsky oferece um arcabouço teórico robusto e relevante para a alfabetização de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). Ao enfatizar a importância da interação social, da mediação cultural e da Zona de Desenvolvimento Proximal, essa teoria orienta a prática pedagógica, promovendo a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e desafiadores. Ao considerar as especificidades de cada aluno e oferecer apoio individualizado, os educadores podem potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, contribuindo para a inclusão escolar e a autonomia dessas crianças.

1.5.2. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo: Piaget

Jean Piaget, que nasceu no ano de 1896, em Neuchâtel, na Suíça, e faleceu em 1980. Com formação em Biologia e Filosofia, contribuiu de maneira significativa no que refere-se ao desenvolvimento das aprendizagens. Seu estudo que era baseado em como ocorre o conhecimento no passar do desenvolvimento humano, representa um marco fundamental para a compreensão do desenvolvimento cognitivo. Diferentemente de outros teóricos como Vygotsky, que enfatiza o papel da cultura e da interação social, Piaget centra sua análise nos processos internos de construção do conhecimento.

A Teoria do Desenvolvimento de Piaget, com raízes na biologia e na filosofia, propõe que a criança é um pequeno cientista que, ao interagir com o ambiente, constrói suas próprias representações da realidade. Essa perspectiva, que se distancia da abordagem psicanalítica, oferece uma visão original sobre o desenvolvimento. Ao estudar os processos de pensamento e aprendizagem, Piaget identificou diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, oferecendo subsídios importantes para a criação de atividades pedagógicas adequadas a cada faixa etária (Quadros, 2017).

Para Piaget, a assimilação e a acomodação são processos cognitivos fundamentais para o desenvolvimento. A assimilação consiste na incorporação de novas informações às estruturas mentais já existentes, ou seja, o indivíduo interpreta o mundo a partir de seus conhecimentos prévios. Piaget distingue diferentes tipos de assimilação, como a reprodutora, a recognitiva e a generalizadora. Por outro lado, a acomodação envolve a modificação das estruturas mentais para dar conta de novas informações que não se encaixam perfeitamente nos esquemas existentes. Dessa forma, a acomodação permite que o indivíduo se adapte a novas situações e construa conhecimentos mais complexos (Quadros, 2017).

Piaget propôs uma sequência de estágios de desenvolvimento cognitivo que refletem a evolução das estruturas mentais da criança. Esses estágios são: 1- sensório-motor (0-2 anos), 2- pré-operacional (2-7 anos), 3- operatório concreto (7-12 anos) e 4- operatório formal (a partir dos 12 anos). Cada estágio é caracterizado por avanços específicos no pensamento e na capacidade de resolver problemas. Por exemplo, no estágio sensório-motor, a criança aprende a coordenar suas ações com a percepção do mundo, enquanto no estágio operatório concreto, ela se torna capaz de pensar de forma abstrata e hipotética (Quadros, 2017).

Em suas investigações sobre o desenvolvimento infantil, Piaget atribuiu ao jogo um papel fundamental na construção do conhecimento. Para o psicólogo suíço, o jogo não é apenas uma atividade lúdica, mas sim um processo cognitivo que acompanha a criança em diferentes

fases de seu desenvolvimento. Piaget identificou três tipos principais de jogo: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras (Kishimoto, 1998).

Os jogos de exercício, predominantes nos primeiros anos de vida, caracterizam-se pela repetição de ações e pela exploração do ambiente. Ao manipular objetos e realizar movimentos repetitivos, a criança desenvolve suas habilidades motoras e sensoriais, construindo esquemas mentais que lhe permitem compreender o mundo ao seu redor. Com o surgimento da representação mental, por volta dos dois anos de idade, o jogo simbólico se torna mais presente. Nessa fase, a criança utiliza objetos e ações para simbolizar outras coisas, permitindo-lhe criar mundos imaginários e explorar diferentes papéis sociais.

O jogo de regras, por sua vez, emerge gradualmente a partir dos jogos simbólicos e se intensifica na idade escolar. Nessa modalidade de jogo, a criança aprende a seguir normas e a cooperar com os outros, desenvolvendo habilidades sociais e cognitivas mais complexas. As regras do jogo proporcionam um marco de referência para a ação, exigindo da criança a capacidade de planejar, antecipar e resolver problemas (Kishimoto, 1998).

Ao longo do desenvolvimento, os jogos desempenham um papel crucial na construção da identidade, na socialização e na aprendizagem. Ao brincar, a criança explora diferentes papéis sociais, desenvolve sua linguagem, imaginação e criatividade, além de internalizar as normas e valores da cultura em que está inserida. A teoria de Piaget sobre o jogo, portanto, oferece uma perspectiva valiosa para compreendermos como as crianças aprendem e se desenvolvem, tanto no âmbito cognitivo quanto no social.

Conforme o exposto, a teoria de Piaget é extremamente relevante para a educação e também saúde, sendo muito utilizada por terapeutas pois suas contribuições acerca do esperado para cada faixa etária aponta os caminhos de atividades que podem ser assertivas para cada aprendente, sendo muito significativa para os educadores da sala regular e principalmente professores do AEE. A maneira de cada indivíduo interagir com os jogos pode indicar onde o mesmo encontra-se cognitivamente, por tanto, onde precisa chegar. Assim, o docente de crianças neuro atípicas ou não, necessita ter conhecimento de sua teoria sendo imprescindível para os docentes de crianças com o TDI (DI).

Tabela Nº 01: O desenvolvimento infantil por Piaget

PRIMEIRO ESTÁGIO	SENSORIAL MOTOR	0 – 2 ANOS	Trabalho mental: estabelecer relações entre as ações e as modificações que elas provocam no ambiente físico; exercício dos reflexos; manipulação do mundo por
---------------------	--------------------	---------------	---

			meio da ação, ao final, constância/permanência do objeto.
SEGUNDO ESTÁGIO	PRÉ OPERATÓRIO (INTUITIVO)	3 – 6 ANOS	Desenvolvimento da capacidade simbólica (símbolos mentais: imagens e palavras que representam objetos ausentes); explosão linguística; características do pensamento (egocentrismo, intuição, variância); pensamento dependente das ações externas.
TERCEIRO ESTÁGIO	OPERATÓRIO CONCRETO	7 – 11 ANOS	Capacidade de ação interna: operação. Características da operação: reversibilidade/invariância – Conservação (quantidade, constância, peso, volume); descontração, capacidade de seriação, capacidade de classificação.
QUARTO ESTÁGIO	OPERACIONAL FORMAL (ABSTRATO)	11 ANOS OU MAIS	A operação se realiza através da linguagem (conceitos). O raciocínio é hipotético dedutivo (levantamento de hipóteses; realização de deduções). Essa capacidade de sair-se bem com as palavras e essa independência em relação ao recurso concreto permite: ganho de tempo; aprofundamento do conhecimento; domínio da ciência, da filosofia.

FONTE: Kuligowski, K. A. B., Pereira, C. A. C., & Inocêncio, K. C. M. (2020, pp.140-157).

Em sua teoria, ao descrever os estágios de desenvolvimento cognitivo e os mecanismos de assimilação e acomodação, Piaget oferece subsídios valiosos para a prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à educação de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). Ao compreender os processos cognitivos típicos de cada faixa etária, os educadores podem adaptar as atividades e os materiais didáticos às necessidades específicas de seus alunos. A identificação dos estágios em que a criança com TDI se encontra permite que o professor ofereça estímulos e desafios adequados, promovendo seu desenvolvimento ao máximo de suas potencialidades pois de acordo com a APA:

O início do transtorno do desenvolvimento intelectual ocorre no período de desenvolvimento. A idade e as características de início dependem da etiologia e gravidade da disfunção cerebral. Atrasos nos marcos motor, linguístico e social podem ser identificáveis nos primeiros 2 anos de vida entre aqueles com transtorno do desenvolvimento intelectual mais grave, enquanto os níveis leves podem não ser identificáveis até a idade escolar, quando a dificuldade com o aprendizado acadêmico se torna aparente. Todos os critérios (incluindo o Critério C) devem ser atendidos pelo histórico ou apresentação atual. Algumas crianças menores de 5 anos cuja apresentação acabará por preencher os critérios para transtorno do desenvolvimento intelectual apresentam déficits que atendem aos critérios para atraso global do desenvolvimento (APA, 2022, p. 43).

Além disso, a observação do comportamento lúdico das crianças com TDI, à luz da teoria de Piaget, pode revelar importantes informações sobre seus processos cognitivos e suas dificuldades de aprendizagem. Ao analisar os tipos de jogos que a criança prefere e como ela interage com eles, o educador pode identificar quais habilidades estão mais desenvolvidas e quais necessitam de maior estimulação. O jogo, portanto, se configura como uma ferramenta poderosa para a avaliação e intervenção pedagógica, permitindo que o professor personalize o ensino e promova o desenvolvimento integral da criança com TDI(DI).

1.5.3. Teoria Psicogenética: Wallon

Na intenção de explicar o desenvolvimento cognitivo da criança, surge a Teoria da Psicologia genética de Henri Paul Hyacinthe Wallon um francês nascido em Paris em 1879, criou o conceito de “campos funcionais” que seriam categorias de atividades cognitivas específicas. Como Campos/Conjuntos/Domínios funcionais, Prandini entende que “são constructos de que se lança mão para analisar o homem como objeto de estudo, por meio do agrupamento de funções em categorias, de acordo com suas características predominantes” (Prandini, 2004, p.30).

Ente 1908 e 1914, Wallon, o filósofo tornou-se médico, trabalhou em instituições psiquiátricas francesas, dedicando-se a psiquiatria infantil com ênfase na área de anomalias motoras e mentais. O que torna imensamente relevantes as suas pesquisas até os dias de hoje para todas as áreas que estudam sobre o desenvolvimento das aprendizagens.

A teoria de Wallon propõe uma visão integrada do desenvolvimento humano, considerando quatro campos funcionais inter-relacionados: o movimento, a afetividade, a

inteligência e a pessoa. Para Wallon, esses campos não atuam de forma isolada, mas sim de maneira integrada e complementar, influenciando mutuamente o desenvolvimento da criança. Essa perspectiva holística, que considera a criança em sua totalidade, diferencia a teoria de Wallon de outras abordagens que fragmentam o desenvolvimento humano.

Wallon destaca o movimento como o primeiro campo funcional a se desenvolver, servindo de base para a evolução dos demais. Essa relação é estreita, pois as emoções, que mobilizam a afetividade, encontram no movimento sua expressão inicial. Para o autor, o movimento antecede a linguagem e é a primeira forma de comunicação da criança com o mundo, sendo fundamental para a construção da identidade e das relações sociais. Ao explorar o ambiente através do movimento, a criança não apenas desenvolve suas habilidades motoras, mas também constrói conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma (Wallon, 1975, p.75).

A afetividade apresenta uma natureza dual para Wallon, englobando tanto aspectos psicológicos quanto biológicos. Os sentimentos e desejos representam a dimensão psicológica, enquanto as emoções refletem a dimensão biológica. Dentre as manifestações afetivas, as emoções ocupam um lugar de destaque na teoria walloniana, o autor afirma que estas “consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação” (Wallon, 1968, p. 140).

A gênese da inteligência, na perspectiva walloniana, é indissociável dos contextos sociais e culturais em que o indivíduo está inserido. Embora as bases biológicas sejam essenciais, é a interação com o outro e a mediação cultural que possibilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sendo as emoções o motor que impulsiona essa construção pois os fatores biológicos referem-se às emoções que tem o papel de estabelecer “uma relação imediata dos indivíduos entre si” (Wallon, 1995, p.135).

A compreensão do desenvolvimento humano sob a perspectiva walloniana revela a importância de cada uma das cinco etapas propostas pelo autor: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e puberdade e adolescência. Nessa trajetória, a alternância entre afetividade e inteligência é constante, evidenciando a complexidade do processo de desenvolvimento e a necessidade de considerar as especificidades de cada fase. A teoria walloniana contribui significativamente para a compreensão da criança como um ser integral, cujas emoções e cognição se desenvolvem de forma interligada. Para Salla (2011):

No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e 18 intermediam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar,

falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento. Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece (Salla, 2011, p. 2).

A demais, a teoria de Wallon oferece uma base sólida para a compreensão do desenvolvimento infantil e para a criação de práticas pedagógicas eficazes para crianças com TDI. Ao considerar a criança como um ser integral e valorizar a afetividade, o movimento e as relações sociais, a teoria walloniana contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo, incentivando as adaptações necessárias e promovendo o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

1.6. A relevância do PEI- Plano Educacional Individualizado para a construção de uma educação equitativa

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes que necessitam de um olhar mais individualizado por parte de seus professores; normalmente são alunos com: alguma deficiência, algum transtorno do neurodesenvolvimento e/ou Altas habilidades/ Superdotação. Cujas referências são a trajetória individual de cada um.

No capítulo V da LDBEN, a lei estabelece sobre as adaptações que devem ocorrer de acordo com as necessidades de cada aluno público alvo da Educação Especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, Art. 59).

Partindo deste princípio de adaptação curricular para suprir as necessidades e respeitando a singularidade de cada aluno com necessidade especial, conforme o exposto pela lei é que surgem as reflexões e discussões de quais práticas adotar, de quais caminhos seguir a

fim de garantir a aprendizagem de crianças neuro atípicas como é o caso das crianças com o TDI(DI). É neste cenário que surge o PEI- Plano Educacional Individualizado.

Embora já temos quase duas décadas da lei 9.394/96, infelizmente ainda não vemos este direito sendo garantido ou efetivamente sendo respeitado em todo o território nacional, o tema ainda é tímido, pouco discutido e nota-se uma confusão por conceituar o Plano de Educacional Individualizado dentro dos contextos onde o mesmo faz-se necessário.

Assim, utilizando uma lógica epistemológica é possível definir os Planos Individualizados desta maneira: PDI- Plano de Desenvolvimento Individualizado, este pode ocorrer dentro das SRMs e nos consultórios terapêuticos onde estes aprendentes fazem terapias, ou nas salas de aula regulares, este título sugere que este ser individual, necessita de uma intervenção de ensino individual em todos os espaços em que é atendido; assim, o termo é adequado para todos estes espaços. PAEE- Plano de Atendimento Educacional Especializado, este segundo título, sugere um plano feito especificamente pelo professor do AEE, onde o mesmo vai atender este educando preferencialmente em uma SRM. Já o PAI- Plano de Atendimento Individualizado, com a palavra “atendimento” sugere um ensino proposto ou pelo terapeuta ou pelo professor do AEE. E por fim o PEI- Plano Educacional Individualizado, esta palavra “educacional”, sugere um ensino que ocorre no âmbito da educação, não mais em consultórios, ou seja, dentro da escola.

A relevância do PEI, por tanto, é uma discursão cada vez mais necessária, partindo do entendimento do seu conceito, atores e suas contribuições para boas práticas de ensino-aprendizagem.

A elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) se torna ainda mais crucial quando consideramos as especificidades de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). O PEI, nesse contexto, vai além de uma simples adaptação curricular; ele representa um documento norteador que detalha as estratégias pedagógicas, os recursos e os apoios necessários para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos. Ao considerar as necessidades individuais de cada estudante com TDI(DI), o PEI promove a inclusão escolar e contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades.

A teoria psicogenética de Henri Wallon (1995), que enfatiza a importância da afetividade, do movimento e das relações sociais no processo de desenvolvimento, encontra um terreno fértil para sua aplicação na elaboração de PEIs para alunos com o TDI. Ao considerar as necessidades individuais de cada aluno e promover um ambiente de aprendizagem significativo e humanizado, o PEI se alinha aos princípios da teoria walloniana. A partir dessa perspectiva, esse instrumento pode ser um aliado poderoso para promover o desenvolvimento

integral desses alunos, considerando suas emoções, suas relações sociais e suas características cognitivas.

O Decreto Federal nº 7.677/2011, ao instituir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva. Ao revogar o Decreto nº 6.571/2008, a legislação brasileira busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais, tenham acesso a uma educação de qualidade. O AEE, nesse contexto, configura-se como um serviço fundamental para a promoção da inclusão escolar, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas que possibilitem a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem conforme o descrito:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (Decreto, 2011, p. 12)

Ao contextualizar o exposto pelo decreto e o entendimento sobre um PEI efetivo, destaca-se a importância do professor do AEE na escola, que pode ser este condutor de boas práticas pedagógicas baseadas não apenas em seus conhecimentos teóricos de formação, mas também em suas práticas e percepções individualizadas de cada educando. No entanto, é relevante destacar que orientar o trabalho não significa fazê-lo sozinho, as palavras de um ensino “complementar” e “suplementar” no Decreto 7.677 (2011, p.11) deixa explícito de que este ensino já ocorre ou deva ocorrer, e este profissional especializado vai trazer um

complemento para ajudar a desenvolver as habilidades que faltam ou um suplemento para potencializar o desenvolvimento de alunos com altas habilidades e/ou Superdotação.

Durante a elaboração de um PEI , alguns cuidados devem ser levados em consideração como coletar informações com a família ou terapeutas que atendem este aprendente, saber o que o educando gosta e não gosta, como ele interage, como fazer para ter a atenção dele, quanto tempo ele consegue manter-se focado em uma atividade, o quanto ele se motiva durante as atividades, quanto tempo o educador terá para trabalhar a habilidade proposta, priorizar objetivos de ensino que sejam mensuráveis e evitando assim algumas falhas como só priorizar objetivos para habilidades acadêmicas, não priorizar habilidades funcionais, não especificar objetivos de curto, médio e longo prazo e por fim não priorizar objetivos que eliminem as barreiras para a aprendizagem.

Neste sentido, educadores alfabetizadores não só podem, como devem avaliar que habilidades que são desenvolvidas na EI, esta criança do EF ainda não adquiriu; ao avaliar e constatar quais habilidades ainda precisam ser efetivadas deve então o PEI ser elaborado.

Ademais, o PEI permite adaptar os objetivos de aprendizagem, adaptar materiais, modificar estratégias pedagógicas, modificar recursos didáticos, modificar a forma de avaliar, adaptar o tempo para o desenvolvimento de cada atividade. Deste modo, o direito de um PEI bem estruturado deve ser respeitado a fim de garantir as aprendizagens de todos os alunos que necessitam de um olhar individualizado e adaptação curricular, entre esses as crianças com o TDI(DI).

2. AS CONTRIBUIÇÕES DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM ALUNOS COM O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

A Educação Infantil (EI) é o período em que as crianças iniciam sua trajetória escolar e adquirem as bases para a aprendizagem ao longo da vida. É nessa etapa que são desenvolvidas habilidades como atenção, memória, coordenação motora e linguagem oral, que são pré-requisitos para a alfabetização. Ao oferecer um ambiente rico em estímulos e atividades lúdicas, a Educação Infantil proporciona às crianças a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, de interagir com outras crianças e adultos, e de desenvolver suas capacidades cognitivas e sociais.

Para crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) Deficiência Intelectual (DI), a Educação Infantil se torna ainda mais relevante. As dificuldades que essas crianças enfrentam na aquisição de habilidades pré-leitoras podem ser minimizadas por meio de um trabalho pedagógico intensivo e individualizado, iniciado desde os primeiros anos de vida. Ao oferecer atividades adaptadas às necessidades de cada criança, a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades essenciais para a alfabetização, ao passo que, se estas habilidades que são precedentes da leitura não estiverem bem consolidadas, é necessário que os professores da alfabetização em um regime colaborativo desenvolvam atividades a fim de efetivá-las.

Algumas dificuldades apresentadas em crianças com o TDI (DI) podem se manifestar em diferentes níveis, como dificuldade em manter a atenção em tarefas, em memorizar informações, em coordenar movimentos finos para realizar atividades de escrita e em compreender e utilizar a linguagem de forma eficaz. A ausência, ou o desenvolvimento tardio dessas habilidades prévias, pode comprometer significativamente o processo de alfabetização, tornando-o mais lento e complexo para essas crianças pois de acordo com Gomes (2015), se o educando não apresentar esses requisitos é necessário começar a ensiná-los antes do ensino de habilidades de leitura.

As habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização, como sentar e finalizar atividades simples, emparelhar palavras e nomear figuras, são fundamentais para a construção de um alicerce sólido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para crianças com o TDI(DI), essas habilidades podem representar um obstáculo a ser superado. A falta de desenvolvimento dessas competências básicas dificulta a aquisição de habilidades mais complexas, como a decodificação de palavras, a compreensão de textos e a produção escrita. Dessa forma, é

imprescindível que os profissionais da educação identifiquem e trabalhem de forma intensiva essas habilidades prévias, utilizando estratégias e recursos pedagógicos adequados, para que as crianças com TDI possam alcançar os objetivos da alfabetização.

Considerando-se a variabilidade de características e de níveis de habilidades em falta que a pessoa com o transtorno do neurodesenvolvimento pode apresentar, orienta-se que o ensino de habilidades de leitura para esse público deve ser gradativo e sistemático. Sob esse entendimento Gomes (2015, p. 29) apresenta a seguinte rota:

[...] o ensino de comportamentos que são requisitos para o início das atividades relacionadas à leitura. Em seguida há dois caminhos que o educador pode escolher: (1) ensinar habilidades rudimentares de leitura e na sequência ensinar sílabas simples (2) ou pular o ensino de habilidades rudimentares e seguir direto para o ensino de sílabas simples. (3) Posteriormente o educador pode simultaneamente utilizar o programa informatizado (4), treinar a leitura oral (5) e explorar a interpretação de textos.

A autora destaca a importância de ensinar comportamentos básicos, como finalizar atividades, permanecer sentado e nomear figuras, quando essas habilidades não se desenvolvem espontaneamente na criança. Ao dominar essas competências, adquiridas principalmente na Educação Infantil, os pequenos constroem a base fundamental para o processo de alfabetização.

O ensino de sílabas simples, por sua vez, é direcionado para aqueles que apresentam dificuldades na pronúncia. Ao dominar a leitura de sílabas simples, a criança dá um passo significativo rumo à decodificação de palavras mais complexas. Essa habilidade, também trabalhada na Educação Infantil, é crucial para o desenvolvimento da fluência leitora.

Deste modo, é possível afirmar que a EI desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de crianças com o TDI (DI). Através de atividades lúdicas e manipulativas, é possível estimular a curiosidade e a criatividade dessas crianças, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de forma gradual e significativa. Ao explorar diferentes texturas, sons e formas, as crianças aprendem a relacionar os objetos do mundo real com as representações gráficas, construindo as bases para a compreensão do sistema alfabético e a decodificação de palavras.

2.1 Campos de experiências da Educação Infantil

Embora as habilidades destacadas nesses campos sejam desenvolvidas ainda na educação infantil por crianças com ou sem transtornos, se as mesmas não estiverem consolidadas para as

crianças com o TDI(DI), devem ser estimuladas, ainda que esta criança tenha ultrapassado a idade cronológica deste seguimento, pois de acordo com a APA:

As características essenciais do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual) são déficits nas habilidades mentais gerais (Critério A) e prejuízo no funcionamento adaptativo diário, em comparação com os pares de idade, gênero e socio culturalmente compatíveis (Critério B). O início é durante o período de desenvolvimento (Critério C)(APA 2022, p. 41).

Assim, é ponderoso considerar que mesmo que a criança com o TDI(DI) seja aluna do ensino fundamental, em fase de alfabetização, se não desenvolveu as habilidades adquiridas através dos campos de experiência da Educação Infantil, estas precisam ser desenvolvidas com um programa paralelo e com atividades adaptadas.

São cinco os campos de experiência estabelecidos pela BNCC, no eixo dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento nos quais os objetivos definidos são organizados por faixa etária, vale ressaltar que os campos de experiência são os mesmos, porém com distintas aplicações e metodologias a depender da maturação biológica e cognitiva de cada grupo.

Os aspectos englobados como propostas de experiências pela BNCC são os seguintes: o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações BNCC (2018). O quadro campo de experiência, apresenta as áreas que a BNCC aborda como importantes antecedentes das habilidades de leitura e escrita, trazendo cada campo de experiência conectado aos objetivos de aprendizagem por eles propostos.

Tabela Nº 02: Campos de Experiência da EI

O Eu, o outro, e o nós	• Respeitar e expressar sentimentos e emoções. • Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. • Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, Gestos e Movimentos	• Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. • Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. • Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. • Coordenar suas habilidades manuais.

Traços, sons, cores e formas	• Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. • Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. • Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	• Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. • Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. • Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. • Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	• Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. • Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. • Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. • Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. • Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

FONTE: BNCC (2018, p. 52 - 53)

Os campos de experiência abordados no quadro campo de experiência, tem ligação direta com todas as funções executivas que se correlacionam com as habilidades do processo de alfabetização.

As Funções Executivas (FE) são habilidades que proporcionam a organização, o planejamento de tarefas, a ação intencional, o automonitoramento, dentre outros comportamentos adaptativos direcionados a metas que são essenciais para a aprendizagem Cragg et al., 2017; Willoughby et al., (2019).

2.1.1. O eu, o outro, o nós

As experiências deste campo por enfatizarem a interação social, são essenciais para o desenvolvimento integral da criança com o TDI, pois segundo a APA (2022 p. 41) estas crianças apresentam “déficits no funcionamento adaptativo (Critério B) referem-se a quão bem uma pessoa atende aos padrões comunitários de independência pessoal e responsabilidade social”, desta maneira, atividades que estejam inseridas neste campo podem estimular em primeiro curso o desenvolvimento das atividades da vida diária (AVD) individuais, fazendo ênfase no “eu”.

Sincrônico com os cuidados e as percepções que ocorrem individualmente, aprendendo principalmente com o “outro” e o “nós” BNCC (2018, p.52), naturalmente vai ocorrendo o desenvolvimento de habilidades que se dão por meio da interação social, pois como bem destaca a APA (2022) sobre a imaturidade deste aprendente, mesmo em casos de TDI classificado como leve ou suave, como enfatiza:

A comunicação, a conversação e a linguagem são mais concretas ou imaturas do que o esperado para a idade. Pode haver dificuldades em regular a emoção e o comportamento de maneira apropriada à idade; essas dificuldades são percebidas pelos pares em situações sociais. Há uma compreensão limitada do risco em situações sociais; o julgamento social é imaturo para a idade, e a pessoa corre o risco de ser manipulada por outros (credulidade) (APA, 2022, p.39).

O processo de alfabetização e letramento vai ocorrendo a medida que estas habilidades de auto cuidado, cuidado com o outro, responsabilidade social, vão sendo desenvolvidas e a criança vai se letrando e neste contexto é indispensável a presença da afetividade para trazer segurança a este aprendente conforme enfatiza Mourão (2022) sobre transcendências afetivas: a autora apresenta a necessidade de considerarmos junto ao corpo da pessoa com deficiência as suas múltiplas conexões, os seus atravessamentos históricos e existenciais, bem como, as marcas, as conexões e os afetos que entrelaçam esse corpo.

Respeitar e expressar sentimentos e emoções BNCC (2018), são habilidades que desenvolvem-se somente em convívio social, desta maneira a criança deve ser inserida em distintos contextos sociais, onde deve ser bem acolhida e a depender do seu nível de classificação deve estar acompanhada de suporte humano e material.

Ao promover experiências que estimulem a interação social, o desenvolvimento das atividades da vida diária e a construção de relações afetivas, estamos proporcionando às crianças com TDI(DI) a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para a vida em

sociedade. A plasticidade cerebral, aliada a práticas pedagógicas adequadas, permite que essas crianças superem suas dificuldades e alcancem seu pleno potencial. A alfabetização, nesse contexto, vai além da decodificação de letras e palavras, envolvendo a construção de significados, a compreensão do mundo e a participação ativa na sociedade. Ao valorizar as experiências do "eu" e do "nós", estamos promovendo a inclusão e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

2.1.2. Corpo, gestos e movimentos

Partindo do corpo humano e de movimentos com o corpo, explorando a coordenação motora ampla, para enfim chegar a fina, as experiências deste campo são essenciais para o bom desenvolvimento da alfabetização.

Diante do exposto, vale destacar a relevância da psicomotricidade. Pesquisas tem revelado a relação direta entre a psicomotricidade e a alfabetização, principalmente no domínio da linguagem escrita e na formação do pensamento abstrato conforme destacam Gromowk e Silva (2014. p.1):

Através da Psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos a criança descobre o mundo e se autodescobre. A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Desta maneira, podemos afirmar que o corpo é o ponto de referência ou de partida para que a criança interaja com o mundo, servindo de fundamento para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, precedentes de conceitos considerados imprescindíveis na alfabetização.

Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. BNCC (2018), estes objetivos de aprendizagens, que partem do próprio corpo, destacam o desenvolvimento de habilidades de

auto cuidado e autonomia, sendo estas essenciais para crianças com TDI, pois mesmo em um nível de classificação moderado de acordo com a APA:

O indivíduo pode cuidar de necessidades pessoais que envolvem alimentação, vestuário, eliminação e higiene quando adulto, embora seja necessário um longo período de ensino e tempo para que o indivíduo se torne independente nessas áreas, e lembretes podem ser necessários (APA, 2022, p.39).

Atividades que são realizadas no campo de experiência o eu, o outro, o nós, podem ser bem utilizadas neste campo também.

Wallon (1968, p.10) destaca a “intrínseca relação entre o corpo e a mente no desenvolvimento humano”. Segundo ele, o movimento corporal é fundamental para a construção do psiquismo, atuando como um instrumento que molda nossas experiências e percepções do mundo. Essa perspectiva, precursora na área da psicomotricidade, evidencia a importância dos estágios iniciais do desenvolvimento, nos quais corpo e mente se encontram em um processo de interação constante e mútua.

Ao integrar as experiências do campo do corpo, movimento e saúde com as práticas pedagógicas, é possível promover um desenvolvimento integral da criança, incluindo aquelas com TDI. A psicomotricidade, ao estimular a coordenação motora, a percepção espacial e a lateralidade, contribui significativamente para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autonomia e do autocuidado, promovido pelas atividades do campo do corpo, fortalece a autoestima e a autoconfiança da criança, preparando-a para enfrentar os desafios da alfabetização. A interação social, por sua vez, proporciona oportunidades para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da cooperação, elementos essenciais para o sucesso escolar. Dessa forma, a psicomotricidade emerge como uma ferramenta poderosa para a inclusão e o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas características individuais.

2.1.3. Traços, sons, cores e formas

As experiências deste campo que possuem uma conexão direta com a música, proporcionam o desenvolvimento da consciência fonológica. Sobre esta capacidade de análise fonética das palavras no processo de alfabetização e o conceito da consciência fonológica podemos considerar as contribuições de (Soares 2020); para a autora, a consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala. A habilidade de focalizar e

segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros se dá quando a criança distingue por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas.

Partindo desta premissa, é necessário perceber que antes de aprender a ler e a escrever, esta criança necessita adquirir consciência fonológica aprendendo inicialmente a distinguir os sons.

Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva (BNCC, 2017), pode ser desafiador para algumas crianças com TDI, para ajudar a ultrapassar este desafio, devem ser explorados os mais distintos sons, os altos, os baixos, os agudos, os graves, os mansos, os bravos, todos os tipos possíveis de sons, incluindo sons de animais, de instrumentos e de palavras humanas conforme afirma Soares (2021, p.124):

Ler as palavras, sobretudo aquelas que a criança mesma escreveu, suscita a consciência fonêmica. Ao identificar lacunas na cadeia sonora, voltando sua atenção para a representação de sons da fala por letras, a criança busca as letras que correspondam aos fonemas necessários para completar a cadeia sonora da palavra.

Pesquisas revelam que uma consciência fonológica mal desenvolvida acarreta sérias dificuldades para um grande contingente de crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. É neste momento de discriminação de sons que as crianças devem ser expostas a todos os ritmos musicais possíveis, ampliando o seu repertório cultural, além de estimular a memória auditiva.

Langendonck, Asnis e Elias (2020, p. 582) apontam que “a área da Linguagem Musical envolve, entre outros aspectos, a aprendizagem de comportamentos verbais e simbólicos como ler uma partitura, nomear as notas e estabelecer seu som”.

Vale ressaltar, que a interação com a música pode ser extremamente benéfica para a criança com TDI não apenas em tratando-se de alfabetização, mas também em todo o seu aspecto global, uma vez que além de proporcionar experiências individuais psicossociais no próprio aprendente, ainda favorece uma interação com o meio social em que o mesmo está inserido, ajudando a ultrapassar as os “déficits no funcionamento adaptativo que resultam no fracasso em atender aos padrões de desenvolvimento e socioculturais” APA (2022, p.37).

Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais BNCC (2018), inicialmente pode ser desafiador para as crianças com TDI pois elas apresentam “déficits nas funções intelectuais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado com a experiência”, APA (2022, p.37), por assim dizer, esta expressão deve ocorrer pela repetição, explorando toda a ludicidade disponível, utilizando como prévia a imitação, partindo sempre do concreto para chegar no

pensamento abstrato. O aprendente deve primeiro observar o professor ou terapeuta, receber estímulos auditivos e visuais, fazer junto com ele e depois sozinho, repetindo os estímulos sempre que necessário.

A presença da ludicidade é fundamental para as crianças com TDI, neste momento de construção de pensamento abstrato, e principalmente de expressão visual. Primeiro podem ser utilizados como ponto de partida, movimentos com o próprio corpo, para em seguida serem inseridos os mais variados objetos, e recursos pedagógicos como fantoches, livros e por fim, telas, cadernos, tintas, pinceis, lápis... a respeito, Sommerhalder e Alves (2020, p. 55) discorrem: “Um processo de ensino aprendizagem embebido do espírito lúdico será muito mais significativo, portanto, mais rico e fértil tanto para quem ensina quanto para quem aprende”.

2.1.4. Escuta, fala, pensamento e imaginação

Os objetivos deste campo, podem revelar importantes dificuldades para as pessoas com TDI, por estarem intimamente relacionadas as habilidades de comunicação. É comum, os transtornos do neurodesenvolvimento apresentarem comorbidades:

Dadas as características associadas dos transtornos da comunicação e a relação da comunicação com outros domínios do desenvolvimento, os transtornos da comunicação têm altas taxas de comorbidade com outros transtornos do neurodesenvolvimento (por exemplo, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtorno específico de aprendizagem, transtorno do desenvolvimento intelectual [deficiência intelectual]) (APA, 2022, p. 47).

Além das habilidades da comunicação, este campo ajuda a desenvolver habilidades sociais e o bom funcionamento das habilidades mentais em geral. Desta maneira, a utilização de atividades com os objetivos deste campo é indispensável, para que hajam estímulos nestas áreas cerebrais da criança com TDI(DI), principalmente em fase da alfabetização. Atividades com música, além de serem relevantes para as experiências que envolvem os sons, podem ser também extremamente eficazes para efetivar as aprendizagens deste campo.

Através dos sons, dos ritmos, das melodias e dos campos harmônicos que compõem as músicas, é possível desenvolver nos aprendentes em processo de alfabetização variadas vivências que estimulam e aguçam a criatividade, a imaginação, os diferentes tipos de atenção, percepção, espontaneidade, estimulando assim sua concentração e todos os tipos de memórias,

sejam de curto ou de longo prazo. Estas são fundamentais nesta fase de aprendizagem da leitura e da escrita.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (BNCC, 2018), são objetivos que podem ser alcançados por meio da exposição a uma variedade de tipologias textuais. É fundamental considerar a adequação da linguagem ao nível de desenvolvimento do aprendente e ao objetivo específico da atividade proposta. No entanto, independentemente do propósito imediato, seja o deleite, a ampliação do repertório cultural ou a obtenção de informações, o simples ato de ler desempenha um papel essencial na formação de leitores críticos e na construção do conhecimento.

Ao estimular as habilidades de comunicação e sociais, é possível proporcionar às crianças com TDI as ferramentas necessárias para uma aprendizagem significativa e inclusiva. A música, por exemplo, emerge como um recurso poderoso para estimular a linguagem, a memória, a atenção e a criatividade, facilitando o processo de alfabetização. Ao vivenciar diferentes experiências com a linguagem oral e escrita, as crianças desenvolvem a compreensão do mundo e ampliam seus conhecimentos. A inclusão de atividades musicais e de diferentes gêneros textuais em sala de aula promove a autonomia, a autoestima e a participação ativa de todos os alunos, garantindo que cada um possa construir seus próprios significados e trilhar um caminho de sucesso na aprendizagem.

2.1.5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Embora esteja implícita a presença da interdisciplinaridade em todos os campos de experiências, é neste campo que percebemos um maior destaque nas habilidades cognitivas relacionadas a nomeação de objetos, seriação, quantificação e noções de espaço e tempo, sendo estes objetivos de aprendizagens fundamentais para todas as crianças em fase de alfabetização e merecendo destaque para os aprendentes com TDI mesmo em um nível de gravidade leve, conforme explica a APA:

Para crianças e adultos em idade escolar, há dificuldades no aprendizado de habilidades acadêmicas envolvendo leitura, escrita, aritmética, tempo ou dinheiro, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para atender às expectativas relacionadas à idade. Em adultos, o pensamento abstrato, função executiva (ou seja, planejamento, estratégia, definição de prioridades e flexibilidade cognitiva) e memória

de curto prazo, bem como o uso funcional de habilidades acadêmicas (por exemplo, leitura, gerenciamento de dinheiro), são prejudicados. Há uma abordagem um tanto concreta para problemas e soluções em comparação com colegas de idade (APA, 2022, p.39).

Desta maneira, podemos considerar que estas habilidades são construídas a partir de experiências concretas, com objetos concretos, para que o conhecimento abstrato seja adquirido; ousar afirmar que sem a construção do pensamento abstrato e sem a consolidação das habilidades de identificação dos códigos, o complexo processo de alfabetização não pode ser efetivado.

A prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se, assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986; Ferreiro, 1985 apud Soares, 2018, p. 21).

Dada a relevância deste campo, e pelas habilidades que podem ser desenvolvidas a partir dos objetivos por ele propostos, considero que o mesmo aponta caminhos para o “letramento”. Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles BNCC (2018), podemos considerar estas habilidades próprias do chamado conhecimento de mundo ou também de “letramento”. Se a criança típica ou atípica não identificar os objetos, não souber o nome deles, não identificar que este objeto é duro ou mole, áspero ou macio... tampouco conseguirá ler ou escrever os seus nomes.

Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles BNCC (2018), como o sugerido, o objetivo deste campo não é apenas contemplar, mas adquirir uma postura de interação e reflexão, cuidando e contribuindo com o meio ambiente a sua volta, através das mais distintas experiências; é neste momento que a criança pode colocar os seus pés no chão, explorar a natureza plantando, colhendo, regando, fazer bolinhos na terra e contar, adquirindo a percepção se todos os bolinhos são iguais, se tem maior ou menor quais os são. Ir ao zoológico ou mesmo ver imagens de animais, adquirindo os conceitos de peludos, lisos, mamíferos, pequenos, grandes... mantendo

uma relação de cuidado, refletindo se o ambiente está limpo, quem limpou, quem suja, e o que podemos fazer para contribuir:

(...)as crianças entendem, apreciam e cuidam do mundo natural pela exposição a ele, pelo brincar autodirigido e a exploração com adultos que comunicam a sua maravilha e significado. Memórias de brincadeiras da infância e de lazer na natureza reforçam os recursos com os quais se lida com o estresse, inspiram um sentimento de admiração espiritual e incentivam a gestão da terra. Brincar em ambientes naturais também contribui para agilidade, equilíbrio, criatividade, cooperação social e concentração. A conexão com a natureza pela jardinagem, colheita, festas tradicionais e tempo para a contemplação pacífica representa uma dimensão importante das artes e do patrimônio de muitas culturas (Becker, 2019, p. 4).

Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências BNCC (2018). Uma infinidade de atividades podem ser desenvolvidas para a apropriação destas aprendizagens, desde a utilização de objetos concretos à realização de atividades xerocadas, é importante neste momento considerar o nível de maturação cerebral do aprendente.

Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano BNCC (2018). Atividades que envolvam a conversa informal, rodas de conversa, reconto de histórias e estórias, a utilização do calendário diariamente, brincar de mercearia, podem ser metodologias eficazes para crianças com TDI.

2.2. Plasticidade Cerebral e a Aprendizagem.

O desenvolvimento cognitivo de crianças com necessidades especiais requer atenção especial às suas funções psicológicas superiores. Para que essas crianças avancem em áreas como memória, atenção e pensamento abstrato, é fundamental que os educadores promovam situações de aprendizagem mediadas. Seguindo os preceitos de Vygotsky, a escola pode criar ambientes que permitam às crianças explorarem a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o que elas já sabem e o que podem aprender com o auxílio de um mediador. Ao oferecer atividades desafiadoras e suporte adequado, os professores possibilitam que os alunos internalizem novas habilidades e conhecimentos, transformando o que era potencial em conhecimento real (Vygotsky, 2007, p. 98). Dessa forma, é relevante destacar:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha de aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante (Vygotsky 2011, p. 869).

Com base nestas habilidades a serem desenvolvidas, é imprescindível que todos os responsáveis pela alfabetização deste aprendente com o TDI, caminhem juntos em uma mesma direção, não esquecendo que o mesmo é um ser singular, dotado de personalidade e necessidades individualizadas, levando em consideração a classificação do seu transtorno; desta maneira, o seu aspecto faixa etária deve estar de acordo com a sua maturação cerebral, conforme explicam as autoras Crespi, Nóbile e Noro (2020), que o amadurecimento cerebral na primeira infância não ocorre apenas pelo crescimento da massa cerebral mas também pela aquisição de novas habilidades.

As mudanças de metodologias de cada direito de aprendizagem estimulado, devem ocorrer a medida que o aprendente vai avançando ou não. Vygotsky (1984 apud Pozas, 2020), também faz ênfase sobre a plasticidade cerebral, para ele, o cérebro é um sistema aberto, onde as funções cognitivas têm origem em questões biológicas e são desenvolvidas através da cultura em que o aprendente está inserido. Ressalta que, através dessa plasticidade é que são geradas as condutas humanas, que ele chama de “atividade reprodutora” que se relaciona com a memória, e a “atividade criadora e combinatória” (p.57) que está relacionada com a imaginação.

A plasticidade cerebral, aliada a práticas pedagógicas adequadas, possibilita que crianças com necessidades especiais desenvolvam as habilidades necessárias para a alfabetização. Ao explorar a zona de desenvolvimento proximal, os educadores podem oferecer atividades desafiadoras e significativas que estimulem a aprendizagem e a superação de obstáculos. É importante ressaltar que a plasticidade cerebral não tem um limite temporal definido, mas é mais intensa nos primeiros anos de vida. Portanto, é fundamental que as intervenções pedagógicas sejam iniciadas o mais cedo possível, para que a criança possa aproveitar ao máximo esse período de grande potencial para o aprendizado.

2.3. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A palavra 'transição' evoca a ideia de mudança, de passar de um estado para outro. É como uma jornada, uma passagem de uma fase para outra. Quando falamos de transição,

pensamos em evoluções, transformações e adaptações. Para as crianças, essa transição pode ser marcada por sentimentos como ansiedade e expectativa. Afinal, é o início de uma nova etapa, com novas experiências e desafios.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo na trajetória escolar de cada criança, conforme aponta Martins (2020). Essa transição, marcada por profundas transformações, impacta não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional da criança. Além das crianças, pais, responsáveis e educadores vivenciam um período de adaptação, diante de novas demandas e dinâmicas escolares. As divergências nas metodologias de ensino, na carga horária e na organização do ambiente escolar podem gerar desafios para os alunos nesse processo de mudança.

Nesse sentido, ao ingressarem no Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com uma nova realidade pedagógica, marcada por metodologias mais estruturadas e menos flexíveis, como aponta Costa (2020). Essa transição pode gerar angústia nas crianças, comprometendo seu rendimento escolar e bem-estar emocional. Nesse contexto, o papel do professor se torna fundamental, conforme destacado por Costa (2019). Os docentes devem atuar como mediadores, auxiliando os alunos a se adaptarem às novas exigências e a lidar com as emoções inerentes a essa fase. A criação de um ambiente acolhedor e seguro é essencial para que as crianças se sintam à vontade para expressar suas dúvidas e inseguranças.

Ao considerar a criança como protagonista de sua aprendizagem, é fundamental refletir sobre as expectativas e ansiedades que permeiam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Martinati e Rocha (2015), destacam a importância de acolher e ouvir as emoções das crianças nesse momento, evitando reforçar a ideia de que elas devem abandonar repentinamente seu universo infantil. É comum ouvirmos frases como 'Ano que vem você vai ver, não vai poder ficar brincando assim!' ou 'Bota essa roupa porque ano que vem não haverá ninguém para te ajudar como um bebê'. Essas expectativas, muitas vezes implícitas, podem gerar insegurança e ansiedade nas crianças.

Nicholson (2019), evidencia que as expectativas em relação à transição para o Ensino Fundamental são um fenômeno global. No Brasil, Dias e Campos (2015), corroboram essa perspectiva ao mostrar que as crianças frequentemente associam essa nova etapa a uma fase rígida e um momento da aquisição da leitura e escrita, com a diminuição dos momentos de brincadeira e interação. Essa visão fragmentada do desenvolvimento infantil pode ter impactos negativos na aprendizagem e no bem-estar das crianças. É fundamental que os educadores compreendam as especificidades dessa fase e promovam um ambiente escolar que favoreça a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa.

A natureza do TDI(DI), caracterizada por dificuldades em áreas como aprendizagem, comunicação e adaptação social, torna a transição para um ambiente escolar mais estruturado e com demandas cognitivas mais elevadas um processo particularmente complexo e desafiador. As crianças com TDI podem apresentar dificuldades em se adaptar às novas rotinas, compreender as instruções e acompanhar o ritmo da turma, o que pode gerar frustração, ansiedade e, conseqüentemente, afetar seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional.

A partir da teoria de Piaget, busca-se compreender como os processos de aquisição e construção do conhecimento se manifestam na transição da oralidade para a escrita, evidenciando a importância da atividade mental da criança na construção de seu próprio conhecimento sobre a linguagem conforme destaca Inocêncio:

A alfabetização embasada no construtivismo de Ferreiro, nos propõe duas maneiras para a aquisição da leitura e da escrita: coletiva e individual. Assim, essa construção da alfabetização parte da lógica individual, mas, é aberta às relações sociais que dela derivam, seja em ambiente escolar ou não. Assim sendo, cabe ao educador ter a percepção, ou entrever, se o caminho que a criança percorrerá para desenvolver a escrita e a leitura agregará maior significado ao processo, sobretudo se comparado aos métodos alfabetizadores anteriores. Nessa perspectiva, a ideia construtivista herdada de Piaget (Inocêncio, 2021, p.93).

É relevante considerar que toda aprendizagem parte de um princípio, desta forma para saber o ponto de partida, sempre se fará necessária uma avaliação diagnóstica desta criança a ser alfabetizada. Ao saber em que nível da psicogênese da língua escrita este aprendente está e quais habilidades precedentes a leitura e escrita ele adquiriu e não adquiriu é que pode ser feito um Plano de Ensino Individualizado- PEI, que atenda as suas reais necessidades.

De acordo com a BNCC, no processo de ensino aprendizagem dos anos iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores. Como bem destaca em seu parecer, o Ensino Fundamental nos anos iniciais, “ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BNCC, 2017, p.55).

Assim, estas habilidades que devem ser estimuladas desde Educação Infantil (EI), são essenciais para que ocorra a maturação cerebral e o desenvolvimento de crianças típicas e atípicas, ou seja crianças sem ou com transtornos; ao passo que as crianças com o TDI, podem apresentar atrasos significativos no desenvolvimento das atividades próprias desta etapa, desta maneira, o olhar atento dos professores pode ajudar no diagnóstico precoce do TDI em todos os seus níveis de classificação.

2.4. Atividades desenvolvidas na Educação Infantil para crianças com TDI (DI)

As atividades propostas para que as crianças da EI desenvolvam as suas habilidades, tenham elas ou não algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento, são pautadas nos 6 direitos de aprendizagens deste seguimento, 1-Conviver, 2-Brincar, 3-Participar, 4-Explorar, 5-Expressar e 6-Conhecer-se. Portanto, é a elucidação destes direitos que vai proporcionar as aprendizagens das crianças não apenas com a experiência, mas na experiência. Este entendimento pode ser benéfico para as crianças com o TDI (DI) mesmo no EF, uma vez que a aquisição de algumas habilidades essenciais para a leitura e a escrita, pode ocorrer de maneira mais lenta, necessitando de atividades menos complexas, lúdicas e com significado para elas.

Nos direitos de Conviver, Expressar e Conhecer-se, uma estratégia eficaz para aprimorar nossas habilidades socioemocionais é registrar os momentos desafiadores, este registro pode ser apenas de memória, através de brincadeiras ou documental, através de escrita ou desenhos, observando as emoções que surgem e as ações que tomamos para gerenciá-las. Registrar experiências desafiadoras, anotando nossas reações emocionais e as estratégias de enfrentamento utilizadas, é uma prática valiosa para o desenvolvimento pessoal e social.

Com a efetivação dos direitos Brincar e Experimentar e Participar habilidades essenciais como a fala e a coordenação motora ampla e fina, imaginação, criatividade, memórias podem ser estimuladas, pois é através do movimento e da experimentação que as crianças constroem ativamente seu conhecimento de mundo. Ao explorar o espaço, manipular objetos e vivenciar diferentes sensações, elas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de uma compreensão mais profunda de si mesmas e do ambiente em que vivem. Assim, é ponderoso afirmar que todos os direitos de aprendizagens das crianças estão entrelaçados entre si. Sobre os direitos de aprendizagens na EI a BNCC considera:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e o do outro, o respeito em relação à cultura a cultura e às diferenças entre pessoas.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e

fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário

Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BNCC, 2018, p.38).

Tabela Nº 03: Atividades da EI para crianças com o TDI em contextos inclusivos

Direito de Aprendizagem	Atividade	Ambiência	Comandos	Tempo
Conhecer-se e expressar	Caminhar diferente	As crianças devem ser organizadas em círculo em um local amplo. Pode ser utilizado música para direcionar movimentos de correr, saltar....	Andar de frente, de costas, de lado, com os pés abertos, andar e gire, andar igual sapo...	De 30 a 40 minutos
Conviver	Contação de histórias	Roda de leitura com as crianças acomodadas confortavelmente. O texto pode ser escolhido na hora pelas crianças ou previamente	Esculta, reconto e interpretação... Permitir que cada criança responda as perguntas do mediador,	60 minutos

		selecionado pelo mediador.	desenhar o que mais gostou...	
Participar, Explorar e brincar	Caixa sensorial(com materiais diversos como grãos, brinquedos, texturas distintas.	Uma roda de conversa com uma caixa de papelão no centro, onde as crianças devem colocar a mão dentro e somente com o tato identificar o objeto que está pegando.	Identificar o que está pegando, textura duro ou mole, macio, duro, lembra-se da cor, para que serve...	60 minutos

FONTE: A autora, 2025.

Segundo Piaget (1975), a aprendizagem é um processo ativo de construção, no qual a criança, por meio da interação com o ambiente, desenvolve esquemas mentais que lhe permitem compreender o mundo. O jogo, nesse contexto, desempenha um papel fundamental, pois proporciona à criança a oportunidade de explorar, experimentar e construir conhecimentos de forma autônoma e prazerosa. Ao brincar, a criança desenvolve habilidades cognitivas, como a atenção, a memória, a resolução de problemas e a criatividade, essenciais para seu desenvolvimento integral. Além disso, o jogo favorece a sociabilização, a cooperação e o desenvolvimento da linguagem, contribuindo para a formação de um indivíduo mais completo e integrado à sociedade.

A teoria piagetiana enfatiza a importância de um ensino que considere as características de desenvolvimento da criança e que promova a construção ativa do conhecimento. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras podem ser utilizados como recursos pedagógicos eficazes para o ensino de crianças com transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI). Ao oferecer atividades lúdicas adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança, é possível estimular o seu interesse pela aprendizagem, facilitar a aquisição de novos conhecimentos e habilidades e promover a sua autonomia. É importante ressaltar que o uso de jogos no ensino de crianças com TDI deve ser realizado de forma intencional e planejada, com o objetivo de alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

De acordo com Vygotsky (1988), o brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois estimula a imaginação e a capacidade de simbolizar. Ao brincar de faz de conta, a criança utiliza objetos para representar outros, como folhas de árvore como

dinheiro ou um ursinho como filho, antecipando a aquisição da linguagem escrita. As regras presentes nos jogos, sejam elas explícitas ou implícitas, contribuem para o desenvolvimento da lógica e do raciocínio abstrato, habilidades essenciais para a alfabetização.

É importante destacar que o brincar livre, sem a interferência direta de um adulto, permite que a criança explore suas próprias ideias e construa seu conhecimento de forma autônoma. Essa autonomia é fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, aspectos cruciais para o processo de aprendizagem.

Mesmo para crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), o brincar livre é uma ferramenta poderosa para a aquisição da alfabetização. Ao proporcionar um ambiente rico em estímulos e oportunidades para a exploração, é possível estimular o desenvolvimento da linguagem, da consciência fonológica e das habilidades de leitura e escrita de forma lúdica e prazerosa.

2.4.1. Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas

A linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social, sendo fundamental para o processo de alfabetização. Indivíduos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual TDI(DI) podem apresentar desafios específicos na aquisição e uso da linguagem, impactando diretamente suas habilidades de comunicação e aprendizagem. A intervenção fonoaudiológica, com foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas, se mostra essencial para promover a autonomia e a inclusão social dessas pessoas uma vez que os distúrbios da fala são comumente apresentados em pessoas com o TDI(DI).

Os distúrbios de comunicação incluem distúrbio de linguagem, distúrbio de som da fala, transtorno de comunicação (pragmático) e transtorno de fluência com início na infância (gagueira). Os três primeiros distúrbios são caracterizados por déficits no desenvolvimento e uso da linguagem, fala e comunicação social, respectivamente. O transtorno da comunicação social é caracterizado por déficits nas habilidades de comunicação verbal e não verbal que resultam em comprometimento social e não são mais bem explicados por baixas habilidades em linguagem estrutural, Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ou transtorno do espectro autista. O Transtorno da Fluência com início na infância é caracterizado por distúrbios da Fluência Normal e da produção motora da fala, incluindo sons ou sílabas repetitivas, prolongamento de sons de consoantes ou vogais, palavras quebradas, bloqueios ou

palavras produzidas com excesso de tensão física. Como outros distúrbios do neurodesenvolvimento, os distúrbios da comunicação começam cedo na vida e podem produzir prejuízos funcionais ao longo da vida (APA, 2022, pp. 35-36).

O desenvolvimento da linguagem, como qualquer outra habilidade, é um processo individual e dinâmico. Embora existam marcos de desenvolvimento que servem como referência geral, é importante ressaltar que cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizado. Assim, a aquisição da linguagem pode ocorrer dentro de uma faixa etária considerada típica, mas também pode apresentar variações individuais. No entanto, é fundamental estar atento a possíveis atrasos ou dificuldades que possam indicar a necessidade de uma avaliação mais aprofundada, não seguir os marcos do desenvolvimento da fala pode indicar um quadro de transtorno do neurodesenvolvimento. Pelos atrasos de processamentos cognitivos que as crianças com o TDI(DI) podem apresentar, é comum que não sigam os marcos do desenvolvimento da linguagem.

Sobre os marcos do desenvolvimento da linguagem e fala é ponderoso considerar os destaques feitos pela APA:

Ao produzir sons da fala com clareza e precisão e aprender a produzir fala conectada fluentemente, são habilidades de desenvolvimento. A articulação dos sons da fala segue um padrão de desenvolvimento, que se reflete nas normas etárias dos testes padronizados. Não é incomum que crianças com desenvolvimento típico usem processos de desenvolvimento para encurtar palavras e sílabas enquanto estão aprendendo a falar, mas sua progressão no domínio da produção do som da fala deve resultar em fala principalmente inteligível aos 3 anos de idade. Crianças com distúrbio do som da fala continuam a usar processos de simplificação fonológica imaturos após a idade em que a maioria das crianças pode produzir palavras com clareza. A maioria dos sons da fala deve ser produzida com clareza e a maioria das palavras deve ser pronunciada com precisão de acordo com a idade e as normas da comunidade aos 5 anos de idade (APA, 2022, p. 50).

Tabela Nº 04: Marcos do desenvolvimento da linguagem

RECEPTIVO	IDADE	EXPRESSIVO
Assustar-se. Aquietar-se ao som da voz	0-6 semanas	Choros diferenciados e sons primitivos. Aparecem os sons das vogais (v)

Responde com tons emotivos a voz materna.	6 meses	Balucio (sequência de CVCV sem mudar a consoante). Ex.; “Dudadá”
Entende muitas palavras familiares de ordem simples associados a gestos. Ex.: “Vem pro papai”.	12 meses	Começa a dizer as primeiras palavras como “mamá”, “papá”, “dadá”.
Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais (os quais são substantivos). Ex.: “Coloque o copo na caixa”.	24 meses	Tem um vocabulário de cerca de 150 palavras. Usa a combinação de duas ou três.
Conhece diversas cores. Reconhece plurais, pronomes que diferenciam os sexos, adjetivos.	36 meses	Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares.
Começa a aprender conceitos abstratos (duro, mole, liso). Linguagem usada para raciocínio. Entende “se”, “por que”, “quanto”. Compreende de 1.500 a 2.000 palavras.	48 meses	Formula frases corretamente, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou antecipa outros no futuro.

FONTE: AVAMEC (20024, p.05).

Com base nos marcos do desenvolvimento da fala é possível identificar sinais de atraso na linguagem que podem ter diversas origens, incluindo a falta de estímulos adequados ou a presença de condições mais complexas. A identificação precoce desses sinais e a busca por uma avaliação especializada são fundamentais para garantir que a criança receba o suporte necessário para seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

As pessoas com o TDI(DI) podem apresentar atrasos significativos na fala por conta da comorbidade com algum tipo de distúrbio da comunicação. De acordo com a APA estes distúrbios podem ser da seguinte maneira caracterizados:

Distúrbios da comunicação incluem déficits na linguagem, fala e comunicação. A fala é a produção expressiva de sons e inclui a articulação, fluência, voz e qualidade de ressonância de um indivíduo. A linguagem inclui a forma, função e uso de um sistema convencional de símbolos (ou seja, palavras faladas, linguagem de sinais, palavras escritas, imagens) em uma forma regida por regras para a comunicação. A

comunicação inclui qualquer comportamento verbal ou não verbal (intencional ou não) que tenha o potencial de influenciar o comportamento, ideias ou atitudes de outro indivíduo (APA, 2022, pp. 46-47).

Narrar fatos da vida social, seguindo uma ordem lógica e cronológica dos fatos é uma habilidade complexa, mais pode ser estimulada de maneira simples com conversas informais ou mesmo com atividades que oportunizem a fala das crianças; uma atividade que pode ser eficaz é o conto, reconto e interpretação de histórias. De acordo com Rodrigues e Oliveira (2009), a capacidade de narrar oralmente é um marco importante no desenvolvimento da linguagem infantil, preparando a criança para a escrita. Ao contar suas histórias, a criança exercita a linguagem, a memória e a imaginação, habilidades essenciais para a produção de textos escritos.

2.4.2. Desenvolvimento de Outras Habilidades

A aprendizagem é um processo intrinsecamente social, moldado pelas experiências e por interações que estabelecemos. As relações interpessoais desempenham um papel central no processo educacional, tornando o aprendizado mais desafiador, engajador e significativo. Consequentemente, as habilidades socioemocionais, que sustentam nossas interações sociais, são fundamentais para o aprendizado (Santos & Primi, 2014).

Neste sentido, é possível afirmar que quanto mais estes direitos de aprendizagens são explorados mais habilidades são adquiridas pelas crianças. É necessário conviver, brincar, participar de resoluções de desafios, planejamentos de ações, tomadas de decisões, explorar espaços, recursos, expressar-se em diferentes contextos de diferentes maneiras nas suas mais variadas formas, sejam gráficas, orais ou artísticas, conhecer seu próprio corpo e cuidando dele, aprender a identificar emoções e expressar-se. A aquisição dessas habilidades são essenciais para que a criança faça as conexões neuronais mais complexas até adquirir as habilidades de leitura e escrita que vão ocorrendo também de maneira concomitante:

- **Autoconsciência** que é a consciência de si, autoconhecimento, entendimento pessoal, percepção interna, capacidade de reconhecer e compreender seus próprios sentimentos, pensamentos e comportamentos, incluindo seus pontos fortes e fracos, com um senso realista de confiança em si mesmo;
- **Autorregulação** que é a habilidade de controlar e direcionar suas emoções, pensamentos e comportamentos de forma adaptativa, especialmente em situações desafiadoras.

- **Consciência social** que é a capacidade de entender e compartilhar os sentimentos e perspectivas de outras pessoas, respeitando diferentes culturas e valores, e de se conectar com a comunidade.
- **Habilidades de relacionamento** que é um conjunto de habilidades que permitem estabelecer e manter relações positivas com outras pessoas, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e colaboração.
- **Tomada de decisão responsável** que é a capacidade de avaliar as consequências de suas ações e tomar decisões que considerem o bem-estar próprio e dos outros, com base em princípios éticos e sociais.

A aquisição das habilidades mais primárias é fundamental para a aquisição de outras habilidades mais complexas. Nesse contexto podemos citar a importância da autorregulação pois, a regulação emocional inadequada pode comprometer as funções cognitivas, como a atenção e a memória. A intensa atividade emocional pode sobrecarregar os recursos cognitivos, prejudicando o desempenho em tarefas que demandam foco e concentração como a leitura e a escrita por exemplo. A relação entre emoção e cognição é estreita e complexa. Emoções intensas podem sequestrar os recursos atencionais, comprometendo a capacidade de processar informações relevantes e formar novas memórias.

3.MARCO METODOLÓGICO

Diante da complexidade do processo de alfabetização para as crianças com o TDI (DI), esta pesquisa propõe uma investigação aprofundada das práticas pedagógicas utilizadas na Educação Infantil, buscando compreender como as atividades desenvolvidas nessa etapa podem contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente em casos onde essas habilidades não se consolidaram de forma adequada; considerando as especificidades do desenvolvimento cognitivo e linguístico desse público em estudo.

Sobre o método científico, é relevante considerar:

O método científico é o elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferencia-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (Siverio, 2017, p. 128).

Assim, a metodologia científica, ao instituir protocolos precisos para a coleta, análise e interpretação de dados, assegura a objetividade e o rigor na produção do conhecimento. Essa estruturação sistemática permite que os resultados de uma pesquisa sejam submetidos à avaliação crítica de outros pesquisadores, promovendo a confiabilidade e a validade das conclusões. Para Gil (2014, p. 26), “Pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico que tem como principal objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Por meio de uma busca constante por evidências científicas que embasem as práticas pedagógicas, este estudo busca estabelecer uma ponte entre os fundamentos teóricos da alfabetização e as práticas pedagógicas concretas desenvolvidas através dos campos de experiência da Educação Infantil para crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual -TDI (DI).

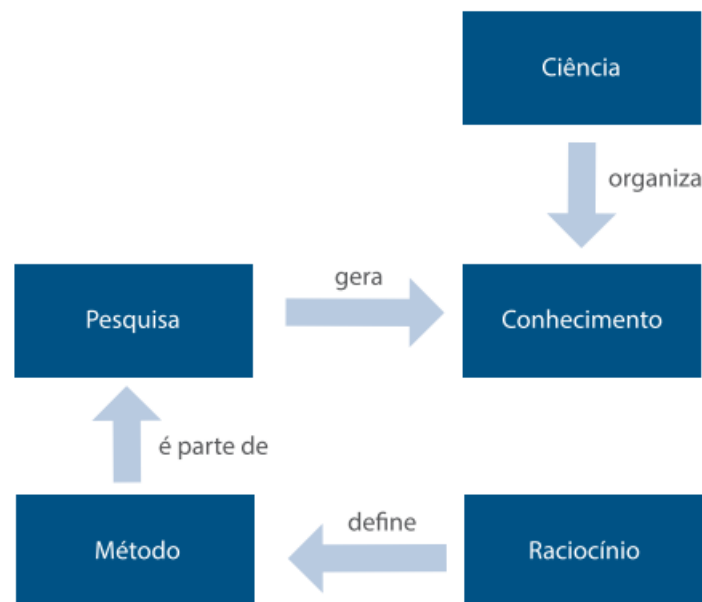
Ao adotar uma perspectiva interdisciplinar, que converge elementos da psicologia do desenvolvimento, da linguística e da educação especial, pretende-se aprofundar a compreensão dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da leitura e da escrita nesse público específico. A partir de uma análise minuciosa das atividades pedagógicas implementadas, objetiva-se

identificar quais estratégias didáticas são mais eficazes em promover o desenvolvimento dessas habilidades que precedem e efetivam a alfabetização e o letramento desses sujeitos.

Em suma, a presente pesquisa, ao se debruçar sobre as especificidades da alfabetização de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual-TDI (DI), busca contribuir para a construção de um campo de conhecimento mais robusto e fundamentado em evidências científicas. Este estudo visa oferecer subsídios para a elaboração de propostas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, promovendo assim a equidade e a qualidade na educação de todos os estudantes.

Figura Nº 1

Relação entre ciência e conhecimento



FONTE: Pereira, Shitsuka, Pereira e Shitsuka (2018).

Conforme demonstrado na Figura 1, a investigação científica é um percurso metodológico que se inicia com a definição do problema, podendo também ser chamado de raciocínio, e culmina na divulgação dos resultados, também chamado de conhecimento. Essa jornada investigativa busca, por meio de uma abordagem sistemática e rigorosa, desvelar os mecanismos que subjazem aos fenômenos estudados, proporcionando um conhecimento aprofundado e confiável sobre a realidade.

3.1. Justificativa da Investigação

O termo justificativo da pesquisa segundo Minayo (2001, p. 41): "trata-se da relevância, do por que tal pesquisa deve ser realizada. Quais motivos a justificam? Que contribuições para a compreensão, intervenção ou solução para o problema trará a realização de tal pesquisa?"

Deste modo, as questões abordadas nesta pesquisa estão relacionadas a relevância do tema, uma vez que a alfabetização através de uma inclusão efetiva das crianças com o TDI (DI), é um direito que se consolida através da busca contínua pela equidade; pois somente estarem matriculadas em uma rede de ensino, frequentar uma sala de aula em fase de alfabetização não evidencia que estas crianças estão sendo alfabetizadas, por conseguinte é pertinente buscar caminhos norteadores para aquisição deste processo, a fim de auxiliar docentes e discentes, pois a inclusão escolar dessas crianças, garantida por políticas públicas e legislações vigentes, não se resume apenas à matrícula e frequência na escola, mas sim ao direito de acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

É comum ouvir dos profissionais da educação, o quanto pode ser desafiador alfabetizar as crianças com o TDI(DI), por diversos fatores psicossociais e biológicos. Segundo Minayo (2001, p. 42): "a forma de justificar em pesquisa que produz maior impacto é aquela que articula a relevância intelectual e prática do problema investigado à experiência do investigador". Assim, a falsa ideia de inclusão destes alunos provoca uma inquietude, uma vez que os professores e os próprios pais muitas vezes relatam "ele não aprende" ou "eu não sei como ensinar". Nesse contexto, a presente investigação busca evidenciar os desafios enfrentados pelos professores e alunos, bem como propor estratégias e metodologias que possam contribuir para um ensino mais inclusivo e equitativo.

Diante disso, pensar na alfabetização como um processo complexo que vai além da decodificação e que ocorre de maneira sincrônica com o letramento, trás o entendimento de que o amadurecimento cerebral na primeira infância não ocorre apenas pelo crescimento da massa cerebral, mas também pela aquisição de novas habilidades como: interação social, autocuidado, coordenação motora ampla e fina, consciência fonológica, comunicação, escuta, fala, pensamento, imaginação e letramento. Este debate sobre a alfabetização e letramento na perspectiva da inclusão efetiva é imprescindível, pois há uma lacuna significativa entre a inserção desses alunos no ambiente escolar e a efetividade das práticas pedagógicas voltadas ao seu desenvolvimento.

Uma reflexão sobre o tema e a busca por metodologias eficazes, tornam-se cada vez mais significativas e relevantes neste cenário, sendo inconcebível a fala "não sei como

alfabetizar a criança com o TDI (DI)”. Ao investigar as práticas atuais e identificar as lacunas existentes, busca-se contribuir para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, subsidiando a elaboração de propostas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desse público. Dessa forma, esta pesquisa visa fornecer embasamento teórico e prático para que educadores possam atuar de maneira mais assertiva e qualificada na alfabetização de crianças com TDI(DI).

Além disso, a presente pesquisa se justifica pela possibilidade de fornecer subsídios para a elaboração de propostas pedagógicas mais eficazes, que atendam às especificidades das crianças com TDI. A reflexão sobre o tema e a busca por metodologias inovadoras são essenciais para transformar a realidade educacional, tornando obsoleta a visão de que a alfabetização desses alunos é um desafio intransponível. Dessa forma, espera-se que os resultados desta investigação possam contribuir significativamente para a formação docente, para a adaptação curricular e para o fortalecimento de práticas inclusivas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ademais, a importância desta pesquisa transcende o campo acadêmico e se insere diretamente na práxis educativa, fortalecendo o compromisso com a equidade e a inclusão real na educação, garantindo que crianças com TDI (DI) não apenas estejam na escola, mas, de fato, aprendam e desenvolvam suas habilidades de maneira significativa e respeitosa às suas particularidades.

3.2. Problema da Investigação

Com o destaque feito pela última LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9.394/(1996) à Educação Especial, e mais recentemente com a LBI- Lei brasileira de Inclusão, a lei 13.146/(2015); nota-se um crescente número de matrículas de alunos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI) na rede regular de ensino, principalmente na fase de alfabetização; em contrapartida, apenas a matrícula não configura de fato a inclusão e a alfabetização destas crianças.

As crianças com o TDI(DI) são seres psicossociais, e os seus desenvolvimentos pedagógicos estão associados aos seus estados de maturação cerebral que pode ocorrer de maneira mais lenta do que em crianças que não apresentam este transtorno. Assim, a medida em que este público de crianças com o TDI(DI), vai chegando em cada sala de aula do território nacional, vai crescendo e perdurando a fala dos docentes em relação a sua falta de preparo para efetivar a alfabetização destes aprendentes.

Concomitante a fala assumida destes professores, é relevante considerar que se o ensinar que é a essência docente não está ocorrendo por aspectos como a falta de formação adequada, falta da didática adequada, para a transmissão dos seus conteúdos, contidos em seus currículos, ou mesmo com a necessidade de adaptação curricular pelo fato das crianças apresentarem o diagnóstico do TDI (DI), faz-se necessária uma busca por soluções, fundamentando-se na razão das dificuldades das crianças, e a razão para que a aquisição destas habilidades de leitura e escrita não estejam ocorrendo.

A alfabetização, que exige maturação cerebral e aquisição de habilidades específicas, torna-se um desafio ainda maior para crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI), especialmente quando não estimuladas adequadamente na Educação Infantil. As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, pilares do desenvolvimento infantil, ajudam a compreender a importância crucial dessa etapa.

Piaget, em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, descreve os estágios pelos quais a criança passa, desde o sensório-motor até o operatório formal (Quadros, 2017). Cada estágio representa um avanço na forma como a criança interage com o mundo e constrói o seu conhecimento. A Educação Infantil, período que abrange os estágios sensório-motor e pré-operacional, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades que serão a base para a alfabetização. Através de jogos e atividades lúdicas, a criança explora o ambiente, desenvolve a coordenação motora ampla e fina, a linguagem, a capacidade simbólica e o pensamento lógico (Kishimoto, 1998).

Wallon, por sua vez, em sua teoria psicogenética, destaca a importância da afetividade e do movimento no desenvolvimento infantil (Wallon, 1975). A criança se expressa e interage com o mundo através do movimento, e as emoções são o motor que impulsiona a construção do conhecimento. A Educação Infantil, ao proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, estimula a criança a explorar suas emoções, a interagir com os outros e a desenvolver sua identidade.

Vygotsky, ao enfatizar a importância da interação social, da mediação cultural e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com sua teoria, orienta a prática pedagógica, promovendo a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e desafiadores. A ZDP, nesse contexto, destaca a necessidade de criar situações de aprendizagem que permitam a interação entre crianças com diferentes perfis e habilidades, reconhecendo que o aprendizado se dá através da colaboração e do apoio de um mediador mais experiente. No caso da alfabetização, a ZDP se torna ainda mais crucial, pois o cérebro da criança em fase de alfabetização no Ensino Fundamental precisa se reconectar com os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil.

As habilidades desenvolvidas nos primeiros anos de vida, como a linguagem oral, a coordenação motora ampla e fina e a consciência fonológica, são a base para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, quando a criança com TDI(DI) não teve a oportunidade de desenvolver essas habilidades na Educação Infantil, a ZDP se alarga, exigindo um trabalho mais intenso do professor no Ensino Fundamental.

Quando a criança com TDI(DI) não tem a oportunidade de desenvolver essas habilidades na Educação Infantil, ela chega ao Ensino Fundamental com dificuldades que podem comprometer sua alfabetização. A falta de estímulo adequado nos primeiros anos de vida pode levar a atrasos no desenvolvimento cognitivo, motor e social, o que dificulta a aquisição das habilidades necessárias para a leitura e a escrita. Assim, o professor precisa atuar como mediador, oferecendo apoio individualizado, adaptando as atividades e utilizando estratégias que estimulem a criança a construir pontes entre o que ela já sabe e o que ela precisa aprender para se alfabetizar. Ao considerar as especificidades de cada aluno e oferecer apoio individualizado, os educadores podem potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, contribuindo para a inclusão escolar e a autonomia dessas crianças.

Sobre o conceito de problema da investigação, é relevante considerar a afirmação de Campoy (2018, p. 52): “O problema é o ponto de partida de toda investigação. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, já que implica vários passos inter-relacionados”.

Ainda sobre o problema da investigação, Campoy, (2018, p. 52) afirma que:

O problema consiste em uma pergunta ou enunciado sobre a realidade ou sobre qualquer outra situação para ao qual se encontra uma solução satisfatória ou não disponha de uma resposta adequada. Todo problema de investigação tem uma origem que pode surgir das leituras, reflexões pessoais, experiências ou observação de situações.

O processo de alfabetização por ser tão complexo, pode tornar-se doloroso para crianças com ou sem transtornos. Conhecer as habilidades que são precedentes a este processo é portanto imprescindível. É neste sentido, que podemos elencar alguns questionamentos sobre os alunos que serão participantes desta pesquisa tais como:

- 1- Em qual nível de alfabetização está cada aluno com o TDI (DI)?
- 2- Qual a relevância de um trabalho colaborativo para que ocorra a alfabetização das crianças com o TDI (DI)?
- 3- Quais habilidades precedentes a aquisição da leitura e escrita esses alunos com o TDI ainda não adquiriram?

- 4- Quais atividades desenvolvidas na Educação Infantil podem ser eficazes para efetivar a alfabetização das crianças com o TDI(DI)?

Diante do exposto, esta pesquisa busca respostas para as dificuldades dos docentes e discentes, utilizando uma contextualização entre a definição para os critérios diagnósticos da pessoa com o TDI(DI), suas principais dificuldades de aprendizagens e aponta caminhos que podem ser eficazes para a alfabetização destas crianças.

Desta forma, surge a pergunta que norteadora desta investigação: **Quais as habilidades desenvolvidas nos campos da experiencia da Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental?**

3.3. Objetivos da Pesquisa

Uma vez que este estudo propõe-se a investigar como as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem contribuir para promover a alfabetização de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual TDI (DI) no Ensino Fundamental, bem como diante da crescente demanda por uma educação efetivamente inclusiva e da necessidade de qualificar os profissionais da educação para atender às especificidades desse público, a presente pesquisa busca responder à sua pergunta central para contribuir com os docentes, cuidadores e mães que atuam com este público e principalmente melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem e de vida dessas crianças.

De acordo com Campoy (2018, p. 69):

Em geral, o objetivo significa um propósito ou meta, um propósito para o qual deve dirigir-se os recursos e esforços para dar cumprimento a um plano. Os objetivos da pesquisa são pontos de referência que guiam o desenvolvimento do estudo. Se trata de um enunciado que expressa o desejo de indagar e conhecer para responder a um problema colocado.

Desta maneira, ao analisar as práticas pedagógicas atualmente implementadas e identificar as lacunas existentes para a alfabetização das crianças com o TDI(DI), este estudo visa contribuir significativamente para o campo da educação em geral, fundamentalmente para a educação especial e inclusiva, bem como para professores alfabetizadores; fornecendo subsídios teóricos e práticos para a elaboração de propostas pedagógicas mais eficazes e personalizadas. Assim, os resultados desta pesquisa poderão amparar a prática docente,

oferecendo ferramentas, para a elaboração de atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dessas crianças e contribuam para a sua inclusão social.

3.3.1. *Objetivo Geral*

Analisar como as habilidades desenvolvidas nos campos de experiências da Educação Infantil- EI, podem contribuir para a alfabetização das crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI) no Ensino Fundamental.

3.3.2. *Objetivos Específicos*

- 5- Conhecer em qual nível da psicogênese da língua escrita os alunos com o TDI (DI) encontram-se.
- 6- Identificar quais habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil (EI) ainda não estão desenvolvidas nas crianças com o TDI (DI) no Ensino Fundamental (EF).
- 7- Verificar junto aos professores, quais atividades dos campos de experiências da Educação Infantil, estão sendo aplicadas semanalmente.
- 8- Relatar sobre as contribuições das atividades desenvolvidas na Educação Infantil para a alfabetização dos alunos com o TDI (DI) no Ensino Fundamental.

Tabela Nº 05: Objetivos geral e específicos

Objetivo Geral	Analisar como as habilidades desenvolvidas nos campos de experiências da Educação Infantil- EI, podem contribuir na alfabetização das crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI) no Ensino Fundamental.		
Objetivos Específicos	Questões aos Professores da Sala Regular	Questões ao Professor de Ed. Física	Questões à professora do AEE
Conhecer em qual nível da psicogênese da língua escrita os alunos com	Pergunta 1- Identificação geral: a) Qual é a sua formação acadêmica? b) Há quanto tempo trabalha com		

o TDI (DI) encontram-se.	alfabetização e com crianças com o TDI/DI? Pergunta 2- Em qual nível da psicogênese da Língua escrita o aluno está? Pergunta 3- Há quanto tempo são aplicadas para este aluno as atividades desenvolvidas na Educação Infantil? Pergunta 4- Quais estratégias você utiliza para avaliar o nível de desenvolvimento da linguagem escrita da criança? Pergunta 5- Como a criança lida com o conceito da escrita? Ela demonstra algum entendimento sobre a relação entre as letras e os sons?		
Identificar quais habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil ainda não estão	Pergunta 6- Existem áreas específicas em que a criança apresenta maiores dificuldades ou desafios? Se sim, quais são elas? Pergunta 7- Como a criança lida com as	Pergunta 1- Identificação Geral: a) Qual a formação acadêmica? b) Há quanto tempo você trabalha com crianças com o TDI(DI)?	Pergunta 1- Identificação Geral: a) Qual é a sua formação acadêmica? b) Há quanto tempo trabalha com o AEE e com crianças com TDI/DI?

desenvolvidas nas crianças com o TDI(DI), no Ensino Fundamental.	atividades que envolvem a expressão de emoções, o reconhecimento de sentimentos e a interação social? Pergunta 8- Nas atividades motoras, como está o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina da criança? Quais aspectos ainda precisam de maior suporte? Pergunta 9- A criança consegue demonstrar interesse e engajamento nas atividades que exploram criatividade e imaginação, como jogos simbólicos, histórias e artes? Pergunta 10- Quais estratégias ou recursos você utiliza para apoiar o desenvolvimento dessas habilidades, e como a criança responde a eles?	Pergunta 2- A criança demonstra controle adequado sobre seu corpo em atividades que envolvem equilíbrio, deslocamento e manipulação de objetos? Pergunta 3 - Como está o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar e agarrar? Quais dessas habilidades ainda não foram plenamente desenvolvidas? Pergunta 4- A criança demonstra iniciativa para se engajar nas atividades propostas, ou é necessário incentivá-la constantemente? Pergunta 5- Há dificuldades em compreender ou seguir instruções simples durante as atividades? Se sim, como você adapta sua	Pergunta 2- Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ajuda as crianças com TDI(DI) a desenvolverem as habilidades que são trabalhadas na Educação Infantil, agora que estão no Ensino Fundamental? Pergunta 3- De que maneira a parceria entre o AEE e a sala regular contribui para o desenvolvimento das habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil em crianças com TDI(DI) no Ensino Fundamental? Pergunta 4- Sobre o campo de experiência “o eu, o outro, o nós”: a) As crianças demonstram interesse e envolvimento em atividades coletivas de leitura e escrita? b) Há desafios relacionados à atenção
--	--	--	--

		abordagem para facilitar a compreensão?	e permanência nas atividades? Pergunta 5- Sobre o campo “Corpo, gestos e movimentos”, Como está o desenvolvimento da coordenação motora fina para o manuseio do lápis e outros materiais gráficos? Pergunta 6- Sobre o campo “Traços, Sons, Cores e Formas”, as crianças conseguem associar letras a sons? Pergunta 7- Sobre o campo ” Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”: a) Como está a capacidade de escuta e compreensão de histórias e instruções? b)As crianças demonstram interesse em falar sobre o que escutam ou veem em livros e atividades? Pergunta 8- Sobre o campo “Espaços, Tempos, Quantidades,
--	--	--	---

			Relações e Transformações", Como as crianças lidam com a sequência de eventos em histórias e instruções?
Verificar junto aos professores, quais atividades dos campos de experiências da Educação Infantil, estão sendo aplicadas semanalmente.	Pergunta 11- Que tipos de atividades são realizadas para estimular a interação das crianças com os colegas e professores semanalmente? Pergunta 12- Quais atividades motoras são incluídas semanalmente no planejamento? Pergunta 13- São realizadas atividades com pintura, música e artes visuais? Com que frequência? Pergunta 14- Quais atividades são realizadas para estimular a oralidade e a imaginação? Pergunta 15- Como você acompanha e registra o progresso das crianças em cada um	Pergunta 6- Quais atividades corporais são realizadas semanalmente? Pergunta 7- Como ocorre a troca de informações entre os professores da sala regular, AEE e Educação Física sobre o desenvolvimento das crianças? Pergunta 8 - Como você acompanha e registra o progresso das crianças em cada um dos campos de experiência?	Pergunta 9 - Quais atividades você realiza semanalmente para estimular a interação social das crianças com TDI/DI? Pergunta 10- Que atividades motoras são aplicadas semanalmente para desenvolver a coordenação motora fina e ampla das crianças? Pergunta 11- Quais atividades de artes visuais, música ou expressão criativa você aplica semanalmente no AEE? Pergunta 12- Quais estratégias você utiliza para estimular a linguagem oral e a

	dos campos de experiência?		comunicação das crianças com TDI/DI? Pergunta 13- Como você acompanha e registra o progresso das crianças em cada um dos campos de experiência?
Relatar sobre as contribuições das atividades desenvolvidas na Educação Infantil para a alfabetização dos alunos com o TDI (DI) no Ensino Fundamental.	Pergunta 16- Quais atividades da Educação Infantil você observa que são mais significativas para o desenvolvimento das crianças com TDI(DI)? Pergunta 17- Quais atividades desenvolvidas na Educação Infantil facilitam a alfabetização dessas crianças no Ensino Fundamental?	Pergunta 9 - Você percebe avanços na autonomia e na atenção das crianças que participaram ativamente das aulas de Educação Física com base nos campos de experiência da EI? Descreva:	Pergunta 14- Quais atividades trabalhadas na EI trouxeram e/ ou trazem mais benefícios para a alfabetização dos alunos com o TDI(DI)?

FONTE: A autora (2025).

3.4. Desenho Metodológico

A presente investigação se configura como uma pesquisa descritiva, corte transversal, com enfoque qualitativo e abordagem fenomenológica.

O desenho descritivo é relevante para esta pesquisa, pois permite aprofundar a compreensão sobre a relação entre as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil (EI) e o complexo processo de alfabetização de crianças com o TDI (DI). A partir da descrição dos resultados obtidos através de coleta de dados ricos e detalhados sobre as atividades e práticas pedagógicas utilizadas, os desafios enfrentados pelos professores e principalmente as reações e

dificuldades das crianças foi possível identificar as habilidades desenvolvidas na EI que se mostram mais eficazes no processo de alfabetização de crianças com TDI (DI) no Ensino Fundamental.

É descritiva, pois como afirma Campoy (2018, p. 156) “a pesquisa descritiva pergunta sobre a natureza de um fenômeno social. Seu objetivo é oferecer uma definição de realidade, examinar um fenômeno para caracterizá-lo da melhor maneira possível”. Sendo assim, esse estudo cumpre a sua transcendência social, pois pretende descrever os fatos e fenômenos da realidade pesquisada e contribuir para a alfabetização não apenas das crianças participantes mas de todas as que apresentam este transtorno.

Alvarenga (2019, p.41) afirma que “este nível de investigação consiste fundamentalmente em caracterizar como se apresentam as variáveis em estudo, quais são seus traços mais característicos”. Nesta pesquisa o foco da pesquisadora é estudar e descrever sobre as contribuições das habilidades desenvolvidas nos campos de experiência da Educação Infantil para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI(DI).

A pesquisa apresenta um enfoque qualitativo. Para Campoy (2019, p. 260) “os métodos de investigação qualitativos são usados em uma ampla gama de campos e disciplinas”. Desta maneira, a pesquisa qualitativa se concentra na compreensão profunda e singular de cada indivíduo e de suas experiências. No contexto da alfabetização de crianças com TDI, essa escolha metodológica se revela particularmente relevante, por diversos motivos:

- **Mergulho na Subjetividade:** A abordagem qualitativa permite explorar a fundo a subjetividade das crianças com TDI, buscando compreender como elas vivenciam e experienciam o processo de alfabetização. Cada criança é única, com suas próprias formas de aprender, seus ritmos e suas dificuldades. A pesquisa qualitativa, ao valorizar a singularidade de cada criança, possibilita traçar um panorama rico e detalhado de suas experiências, revelando nuances e aspectos que seriam negligenciados em uma abordagem quantitativa.
- **Compreensão do Contexto:** A alfabetização não ocorre em um vácuo, mas sim em um contexto social, cultural e emocional específico. A pesquisa qualitativa, ao buscar compreender o contexto em que a criança está inserida, permite identificar os fatores que influenciam seu processo de alfabetização, como as práticas pedagógicas utilizadas, o apoio familiar, as interações com os colegas e as características da escola. Essa compreensão contextualizada é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

- **Diálogo com a Teoria:** A pesquisa qualitativa não se limita à descrição dos dados coletados, mas busca dialogar com as teorias do desenvolvimento infantil, da aprendizagem e da alfabetização. Ao analisar os dados à luz dessas teorias, o(a) pesquisador(a) pode construir com novas interpretações e aprofundar a compreensão sobre o fenômeno estudado.

Em suma, a abordagem qualitativa se mostra como a mais adequada para esta pesquisa, pois permite aprofundar a compreensão sobre a relação entre as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil e o complexo processo de alfabetização de crianças com TDI no Ensino Fundamental. Ao mergulhar na subjetividade das crianças, compreender o contexto em que estão inseridas e dialogar com a teoria, a pesquisa qualitativa oferece um panorama rico e elucidativo da problemática em foco, contribuindo para a criação de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Conforme afirma Minayo (2001, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Através do enfoque qualitativo poderemos compreender o fenômeno referente as contribuições das habilidades precedentes à alfabetização para que enfim ocorra este processo, ou seja, esse enfoque torna-se essencial para responder questões particulares dessa problemática, trabalhando com significados e aspirações, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Além disso como afirma Alvarenga (2019, p. 57) “deve-se observar o ambiente e o que ocorre ao seu redor. Ter uma visão geral dos costumes e da rotina das pessoas. Tentar dialogar, conversar com eles a vida cotidiana. Estabelecer o relacionamento, ganhar a confiança. Lembre-se que o desenho é aberto, pronto para captar o imprevisto”.

O modelo da pesquisa é o corte transversal, pois nesse modelo, os pesquisadores coletam dados em um só momento, em um tempo único.

Segundo Alvarenga (2019, p. 60) o estudo transversal:

Estudam as variáveis em um momento determinado, sem realizar um seguimento prospectivo nem retrospectivo. É como fazer um corte no tempo. Em muitos estudos do comportamento humano, pode-se tomar os dados de um só grupo, ou de diferentes grupos, simultaneamente em um determinado momento. O tempo não intervém no comportamento das variáveis.

A escolha do corte transversal para esta pesquisa se justifica pela necessidade de capturar um retrato do momento presente na relação entre as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil e o processo de alfabetização de crianças com TDI no Ensino Fundamental, pois conforme Alvarenga (2019, p. 60) destaca, “o estudo transversal permite analisar as variáveis em um tempo único”. Essa característica é fundamental para esta investigação, que busca compreender como as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil se manifestam no momento em que a criança com TDI (DI) inicia o processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

Ao optar pelo corte transversal, a pesquisa busca identificar as habilidades que se mostram mais relevantes nesse momento específico, bem como as dificuldades que as crianças com TDI (DI) enfrentam ao iniciar a alfabetização. Essa análise permitirá traçar um panorama detalhado da situação, revelando as lacunas existentes e as necessidades específicas desse grupo de crianças.

A opção pela abordagem fenomenológica se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão das vivências subjetivas dos docentes e discentes com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no contexto da alfabetização, bem como o impacto das atividades desenvolvidas nos campos de experiência da Educação Infantil nesse processo. A fenomenologia, conforme delineada por Giorgi (2009), tem como propósito investigar e interpretar os significados atribuídos pelos indivíduos às suas vivências, buscando descrever a essência dessas pessoas específicas tal como são experienciadas pelos participantes. No escopo desta investigação, a fenomenologia possibilitou a captação das experiências de educadores e estudantes, considerando não apenas os eventos observáveis, mas também emoções, percepções e interpretações individuais sobre o processo de alfabetização.

Para relatar sobre as contribuições das atividades desenvolvidas, foi necessário verificar através de entrevista aberta, quais foram adotadas pelos professores, bem como a frequência semanal desta aplicação e ainda observação participante aos alunos.

3.5. Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa

A Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso situada no Brasil, país localizado na América do Sul e considerado o quinto maior do mundo em extensão territorial. O Brasil faz fronteira com quase todos os países sul-americanos, com exceção do Equador e do Chile.

A maior parte do território brasileiro encontra-se no Hemisfério Sul, abrangendo aproximadamente 93% de sua área total, enquanto os 7% restantes situam-se no Hemisfério Norte.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população dos 5.570 municípios brasileiros é estimada com base na atualização da Divisão Político-Administrativa do país totalizando 203.080. Além disso, o Brasil possui uma área total de 8.510.820,623 km², conforme registrado no Diário Oficial da União (DOU) nº 53, publicado em 19 de março de 2019, e na Resolução nº 01, de 18 de março do mesmo ano.

Figura Nº 02: Mapa político do Brasil



FONTE: IBGE (2023).

Neste contexto de país continental, milhões de brasileiros, de acordo com o censo de (2019) afirmam apresentar Deficiência Mental (DM) ou Deficiência Intelectual (DI).

Tabela: Nº 06: Pessoas com Deficiência Mental ou Intelectual por grupo de idade e situação de domicílio

Variável- Pessoas que referiram ter Deficiência Mental ou Intelectual para realizar atividades habituais.
Brasil
Situação de domicílio- Total
Ano- 20219

Grupo de idade- Total – 2.455, 128
Pessoas de 2- 9 anos- 115,706

FONTE: IBGE- Pesquisa Nacional de Saúde (2019).

A classificação "Situação do domicílio" está disponível apenas para o nível territorial Brasil.

Foram consideradas as pessoas de 2 a 9 anos de idade e também o número total de pessoas que referiram apresentar DM ou DI. “Atividades habituais” incluem se comunicar, realizar cuidados pessoais, trabalhar, ir à escola, brincar, etc.

Ao analisar esta mesma pesquisa das pessoas que referiram ter Deficiência Mental ou Deficiência Intelectual com um olhar voltado para as grandes regiões do Brasil, é possível verificar a seguinte realidade:

Tabela Nº 07: Pessoas com Deficiência Mental ou Intelectual por grupo de idade e situação de domicílio por grande região

Variável- Pessoas que referiram ter Deficiência Mental ou Intelectual para realizar atividades habituais.		
Situação de domicílio- Total		
Ano- 20219		
Brasil e Grande Região	Grupo e Idade	
	Total	2 a 9 anos
Brasil	2.455.128	115,706
Norte	170.222	14.882
Nordeste	807.342	34.802
Sul	984.675	39.151
Sudeste	336.547	18.807
Centro-Oeste	156.342	8.064

FONTE: IBGE- Pesquisa Nacional de Saúde (2019).

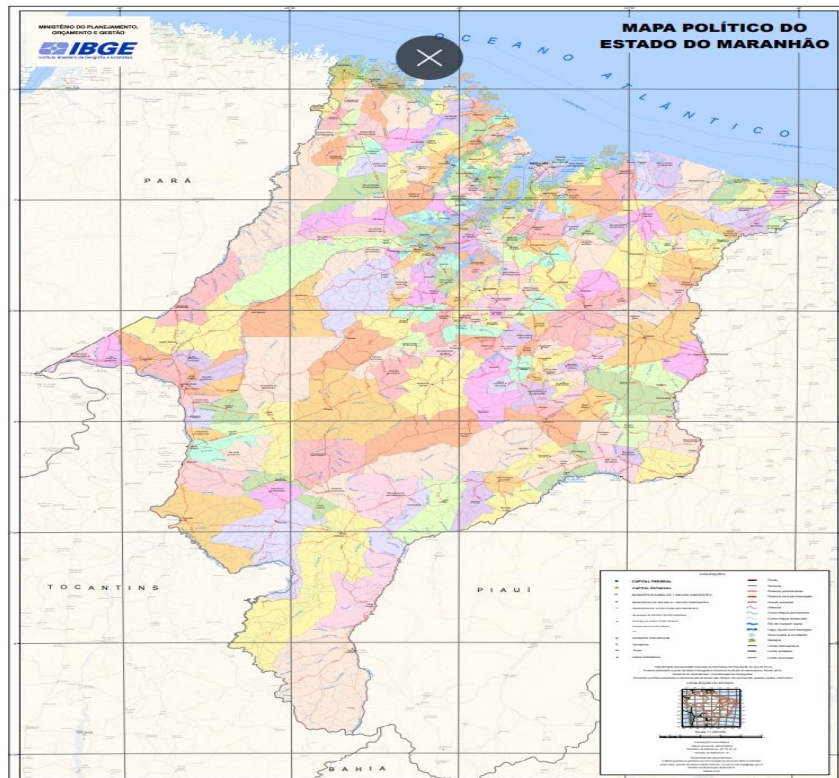
De acordo com a tabela Nº 7, a região nordeste tem o segundo maior número nacional de pessoas que referiram ter Deficiência Mental ou Deficiência Intelectual, região onde está localizado o estado do Maranhão.

Ao olhar para o estado público-alvo desta pesquisa, o estado do Maranhão, localizado na região nordeste do país, segundo dados do IBGE (2024), estima-se uma população de 7.263.617 habitantes neste estado, ocupando a 4ª posição populacional da região nordeste, dentre os 9 estados e ocupando 12ª posição no ranking nacional em termos populacionais dentre as 27 unidades federativas. Sua capital São Luís. Possui no total de 217 municípios. A

densidade demográfica, 329.651,496 km².; em 2022, 70,93% dos habitantes do Maranhão viviam em cidades, enquanto 29,07% viviam no campo.

No indicador de renda, o Maranhão fica em último lugar, com índice de 0,612 (2021). Enquanto no Distrito Federal o Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,824 o maior do país em 2024. Em 2024 não foi divulgado o IDH do estado do Maranhão, o que é preocupante, podendo este índice ter baixado ainda mais nos últimos anos.

Figura Nº 03: Mapa político do Estado do Maranhão



FONTE: IBGE (2022).

Para abordar a cidade onde está localizada a Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso (instituição base desta pesquisa), cita-se Santa Inês, cidade do interior do estado do Maranhão, com população aproximada de 85,14 habitantes, conforme dados do IBGE (2022). É um município da Microrregião de Pindaré, no estado do Maranhão, no Brasil. Localiza-se a cerca de 245 quilômetros da capital do estado. Possui uma área de 786.689 km², dos quais 3,845 km² estão em zona urbana, possuindo uma densidade demográfica de 108,07 hab./km². Santa Inês é um município privilegiado por ter vários acessos rodoviários: (BR-316 e BR-222), ferroviário: Estrada de Ferro Carajás (Vale S.A).

Fundada por senhores de escravos, Santa Inês era o principal povoado do município de Pindaré Mirim. Conhecida primitivamente como “Ponta da Linha”, por estar localizada,

em 1884, no final da via férrea construída pela Companhia Progresso Agrícola para percorrer as plantações de cana-de-açúcar que abasteciam o Engenho Central em Pindaré-Mirim, Santa Inês deve sua origem a esse importante empreendimento agroindustrial.

Santa Inês que antes teve vários nomes, no início, Aldeia dos Pretos, depois chamado de Ponta da Linha, devido ao trem que carregava a cana para o engenho de Pindaré-Mirim, pois na época Santa Inês situava-se no município de Pindaré. Em seguida Conceição, e por fim, Santa Inês, em razão do voto de uma senhora pelo sucesso que obteve em um parto de risco. Sua emancipação política ocorreu em 1967.

Com o encerramento das atividades produtivas do Engenho Central, por volta de 1910, a população de “Ponta da Linha” passou a dedicar-se à cultura de algodão, arroz, milho e mandioca, porém continuou dependendo de Pindaré-Mirim, a quem era subordinado administrativamente e por onde sua produção era escoada. Muito procurado por famílias nordestinas, que constituem atualmente, com seus descendentes, mais da metade da população local, o povoado cresceu rapidamente, a ponto de, no início da década de 60, tornar-se mais importante, em termos demográficos e econômicos, do que a sede do município a que pertencia.

A 14 de março de 1967, o antigo povoado de “Ponta da Linha”, já então conhecido como Santa Inês, conquistou sua autonomia. Beneficiado pela passagem da BR-222, BR 316 e da Estrada de Ferro Carajás em sua sede, o município de Santa Inês é atualmente um dos mais importantes do Estado, tanto pela força de seu comércio e de sua agricultura como pela instalação, em seu território, de um distrito industrial que abriu largas perspectivas para seu desenvolvimento.

Figura Nº 04: Praça da Matriz anos 80

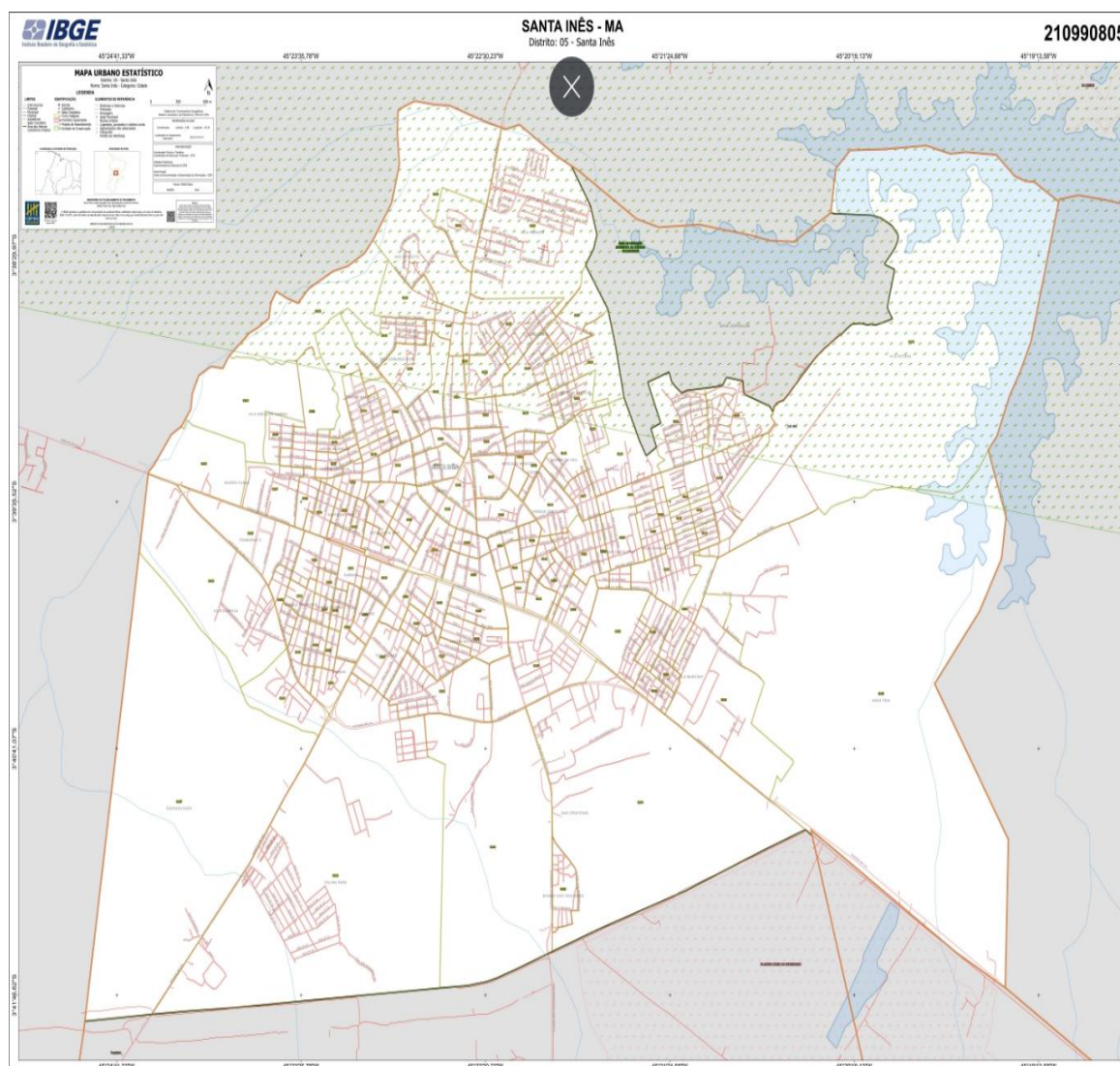


FONTE: Documentário TV Mirante (2020)

Figura Nº 05: Praça da Matriz em 2023



FONTE: Jadson Madeira (2023)

Figura Nº 06: Mapa do município Santa Inês

FONTE: Google Maps (2015).

Tabela Nº 08: Localização do Município de Santa Inês

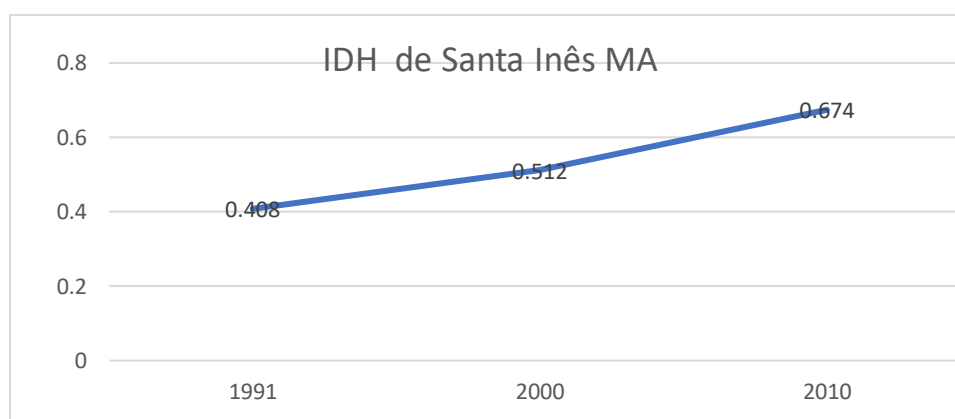
Grande Região:	Nordeste
Unidade da Federação	Maranhão
Região Geográfica Intermediária	Santa Inês - Bacabal
Região Geográfica Imediata	Santa Inês
Mesorregião Geográfica	Oeste Maranhense
Microrregião Geográfica	Pindaré
Região Rural	Centro Sub-regional de Santa Inês
Amazônia Legal	Amazônia Legal
Área de Atuação da SUDENE	Área de Atuação da SUDENE

Área de Atuação da SUDENE de Unidade da Federação	Área de Atuação da SUDENE do Maranhão
Amazônia Legal de Unidade da Federação	Amazônia Legal do Maranhão

FONTE: IBGE (2022).

Segundo os dados do IBGE (2010), o IDHM é de 0, 674 que conforme o gráfico N °01, está em constante evolução (IBGE, 2010).

FIGURA N° 07: IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal)



FONTE: IBGE (2024)

3.6. Delimitação da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na “Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso”. Esta escola foi escolhida por ser a primeira escola do município a elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI) para cada um dos seus alunos que são Público Alvo (PA) da Educação Especial (EE), permitindo assim, adaptar o currículo e atividades para as crianças com o TDI(DI). Além disso, a escola faz parte de um projeto piloto, uma parceria entre os governos municipal e estadual com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem da referida escola.

A Unidade Mais Integral Antônio Santos veloso, situa-se na rua das Paparaúbas nº 40, Angelim, CEP. 65302-505 O endereço eletrônico é escolasantosveloso@outlook.com

Figura Nº 08: Localização geográfica da UMI Antônio Santos veloso

FONTE: Google (2024)

Fundada em dezembro de 2012 e começando a funcionar em fevereiro de 2013, a escola Antônio Santos Veloso foi criada com a intenção de atender preferencialmente aos alunos do bairro Angelim, bairro da escola. Funcionando até 2023 em modalidade regular de ensino, alcançando baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola passou então a chamar-se em 2024 “Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso”, passando então a atender aos alunos em modalidade integral, com a finalidade de melhorar o IDEB da mesma e garantir maior qualidade de vida para a comunidade local que é periférica. Além disso, a escola de Ensino Fundamental (EF) que atendia alunos do 1º ao 9º ano até 2023, passou a ser apenas uma escola primária, atendendo alunos do 1º ano 5º Ano com um foco absoluto na alfabetização de todos os seus alunos, incluindo entre esses, os alunos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI).

Figura Nº 09: Imagem frontal da UMI Antônio Santos Veloso

FONTE: Google (2024).

Tabela N° 09: Infraestrutura da escola

Alimentação fornecida	Sala de Leitura – compartilhada com a secretaria
Água filtrada	Sala da Diretoria – compartilhada com a sala de AEE.
Sanitário dentro da escola	Sala de Professores- compartilhada com a sala de Da coordenação pedagógica.
Cozinha	Água de poço artesiano
Energia Elétrica (rede pública)	lixo (Outros)
Esgoto (Fossa)	Internet
Pátio coberto	refeitório
Rampa para cadeirante	08- salas de aula

FONTE: A autora (2025).**Tabela N° 10:** Equipe de colaboradores da UMI Antônio Santos Veloso

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE
Gestora geral	01
Coordenadores pedagógicos	02
Supervisora pedagógica	01
Agente administrativo	01
Professor de Educação Física	01
Professora do AEE	01
Professores da sala regular	16
Cozinheiras	04
Auxiliar de serviços gerais	05
Cuidadores	10
Vigias	03

FONTE: A autora (2025).

3.7. Participantes da Pesquisa

A escolha dos participantes desta pesquisa, que inclui alunos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI) e seus professores, é fundamental para gerar resultados com alta aplicabilidade no contexto escolar. Ao investigar as especificidades da alfabetização

dessas crianças, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, beneficiando não apenas os alunos participantes, mas também outros estudantes com características semelhantes. Além disso, os dados coletados podem auxiliar os profissionais da educação, a compreenderem melhor as necessidades e desafios enfrentados por essas crianças, promovendo uma maior autonomia e qualidade de vida para todos os envolvidos.

Em um universo de 213 alunos da Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso, na cidade de Santa Inês, MA, 10 alunos apresentam o diagnóstico (laudo) do Transtorno do Espectro Autista -TEA, sendo que destes estudantes com laudo, 02 apresentam características do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual-TDI (DI) como comorbidade, sendo este último transtorno um dos mais comuns associados ao TEA, e embora a Classificação Internacional de doenças (CID) desse transtorno não conste no laudo destes alunos, as queixas dos professores, cuidadores e familiares apontam para os sintomas do mesmo em um nível leve; e este foi o critério para a escolha destes alunos como participantes desta pesquisa. Estes são alunos do 2º e 5º ano do ensino fundamental, ambos não estão alfabetizados e apresentam acentuadas dificuldades com as habilidades de leitura, escrita e letramento.

A pesquisa foi realizada com os professores dos dois alunos selecionados, sendo que os mesmos estudam em séries e sala distintas. Cada aluno apresenta dois professores da sala regular de ensino e uma professora do Atendimento Educacional Especializado- AEE, sendo que esta é a mesma professora para ambos os alunos, bem como um professor de Educação física sendo este também professor dos dois alunos, sendo este último imprescindível na construção deste processo de alfabetização, uma vez que as práticas de psicomotricidade desenvolvidas por ele estimulam a coordenação motora ampla e fina, circulação de sangue em todo o cérebro, principalmente na parte pré-frontal, área bastante utilizada para os processos de alfabetização. E por fim, os dois alunos que apresentam as características com o TDI(DI).

- **Foco na colaboração:** A participação de diversos profissionais, demonstra a importância da colaboração interdisciplinar para o sucesso da alfabetização destas crianças com o TDI. Essa abordagem colaborativa é fundamental para a construção de um conhecimento mais rico e para a implementação de intervenções eficazes.
- **Professores da sala regular:** Fornecem informações sobre o desempenho dos alunos em sala de aula, as dificuldades encontradas no processo de ensino e as estratégias pedagógicas utilizadas, bem como a aplicação das novas metodologias de ensino e aprendizagem.

- **Professor de Educação Física:** Destaca a importância da psicomotricidade no desenvolvimento das habilidades cognitivas, especialmente para crianças com o TDI(DI).
- **Professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE:** enquanto os professores da sala regular e o professor de educação física contribuem com suas perspectivas específicas, o professor do AEE possui um conhecimento aprofundado sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos com o TDI. Sua formação e atuação permite-o ajudar na construção de adaptação curricular, mediação pedagógica, desenvolvimento de habilidades, articulação com a família. Atua como um mediador entre o aluno, a família e a escola, garantindo que as necessidades educacionais especiais sejam atendidas e que o aluno possa alcançar seu máximo potencial. Sua atuação é fundamental para o sucesso da alfabetização de alunos com o TDI, promovendo a inclusão e a equidade na educação.
- **Alunos:** Permitem uma análise direta das suas dificuldades e progressos, possibilitando a adaptação das estratégias pedagógicas às suas necessidades específicas.

TABELA Nº 11: Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Professores da sala regular de ensino	04
Professora do AEE	01
Professor de Educação Física	01
Alunos com o TDI(DI)	02

FONTE: A autora, (2024).

A partir da análise dos dados coletados por meio de entrevistas com os professores, além da observação participante às crianças, pretende-se identificar as habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil que ainda não estão desenvolvidas nesses alunos, bem como as atividades que estão sendo implementadas para estimular o desenvolvimento da alfabetização.

3.7.1. Alunos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

A escolha dos dois alunos com TDI(DI) para participarem desta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre as dificuldades e potencialidades no processo de alfabetização desse público. Ambos os alunos, pertencentes ao 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, apresentam desafios acentuados nas habilidades de leitura, escrita e letramento, demonstrando que os métodos pedagógicos convencionais não têm sido suficientemente eficazes para garantir sua alfabetização. Assim, investigar as estratégias aplicadas na Educação Infantil e sua relação com a aquisição dessas habilidades possibilitará a identificação de práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas, contribuindo para o avanço do conhecimento nessa área.

Outro fator determinante para a seleção desses alunos foi a relevância da abordagem interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, evidenciada pela participação de múltiplos profissionais no suporte educacional oferecido a eles. A colaboração entre professores da sala regular, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor de Educação Física demonstra a importância da articulação de diferentes áreas do conhecimento para favorecer o desenvolvimento integral dessas crianças. Dessa forma, ao analisar as práticas pedagógicas empregadas por esses profissionais e suas contribuições para a alfabetização dos alunos com TDI(DI), espera-se identificar metodologias eficazes que possam ser replicadas e aprimoradas no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Por fim, a pesquisa ganha ainda mais relevância ao considerar o cenário educacional da Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso, onde há um número crescente de matrículas de crianças com deficiência, reforçando a necessidade de capacitação docente e adaptação curricular para garantir uma inclusão efetiva. A partir da observação e análise dos desafios enfrentados pelos alunos selecionados, bem como das estratégias adotadas pelos educadores, pretende-se oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuam para a construção de um ensino mais equitativo e acessível. Assim, a presente investigação não apenas beneficiará os participantes diretos do estudo, mas também poderá impactar positivamente a alfabetização de outras crianças com TDI na rede regular de ensino.

3.7.2. Professora do AEE

A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi escolhida como participante dessa pesquisa devido ao seu papel central na adaptação e implementação de

estratégias pedagógicas para alunos com TDI(DI), sendo esta a responsável por coordenar e efetivar o Plano Educacional Individualizado- PEI. Ela possui um conhecimento especializado sobre as necessidades e desafios desses estudantes e é responsável por oferecer suporte individualizado, o que torna uma fonte crucial de informações sobre o desenvolvimento das habilidades nas crianças. Sua experiência prática no acompanhamento dos alunos permite uma análise detalhada das atividades que estão sendo realizadas e seu impacto no aprendizado de cada aluno atendido na escola.

Além disso, a professora do AEE possui uma visão ampliada sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças com TDI(DI), não apenas no contexto da sala regular, mas também no atendimento específico realizado no AEE. Ela tem uma compreensão mais aprofundada das estratégias de ensino diferenciadas e das adaptações curriculares que podem ser permitidas para potencializar o desenvolvimento dessas crianças. Sua participação na pesquisa é essencial para compreender as abordagens específicas do AEE voltadas para o progresso das habilidades relacionadas ao campo de experiência da Educação Infantil e alfabetização dos alunos participantes.

3.7.3. Professor de Educação Física

O professor de Educação Física como participante desta pesquisa, justifica-se pela relevância do seu trabalho no desenvolvimento integral das crianças com TDI (DI), especialmente no que diz respeito à promoção de habilidades motoras e cognitivas que influenciam diretamente no processo de leitura e escrita. As atividades físicas, quando bem estruturadas, podem atuar como estímulos importantes para o desenvolvimento da progressão motora, percepção espacial e lateralidade, que são fundamentais para o aprendizado da leitura e escrita.

O professor de Educação Física também contribui para o desenvolvimento da autoestima e da confiança das crianças com TDI (DI), elementos essenciais para o sucesso em atividades de leitura e escrita. Através de um trabalho que valoriza o esforço e a superação individual, ele pode proporcionar experiências que favorecem a motivação dessas crianças, tornando-as mais interessadas e engajadas no processo de aprendizagem. Sua perspectiva como participante da pesquisa é crucial, pois ele observa o impacto das atividades físicas na concentração, no foco e na disposição das crianças, fatores que influenciam diretamente sua participação em atividades que envolvem a alfabetização, além de promover um ambiente interativo entre as crianças e os seus pares.

Esse envolvimento do professor de Educação Física também oferece uma visão diferenciada sobre as estratégias que podem ser utilizadas para criar conexões entre as habilidades motoras e as cognitivas das crianças. A sua prática pedagógica, que muitas vezes integra o movimento físico com o desenvolvimento de outras competências, permite explorar abordagens inovadoras que podem ser úteis para o contexto de leitura e escrita. Dessa forma, o professor de Educação Física contribui não apenas com seu conhecimento especializado na área, mas também com uma abordagem que amplia as possibilidades de intervenção pedagógica para crianças com TDI(DI).

3.7.4. Professores da Sala Regular

A relevância dos professores da sala regular para esta pesquisa é inegável, uma vez que são esses profissionais que convivem diariamente com os alunos e têm uma percepção direta sobre suas capacidades e limitações. Ao serem incluídos como participantes da pesquisa, os professores oferecem uma visão aprofundada do desenvolvimento de cada criança em diferentes contextos de aprendizagem, além de poderem relatar as dificuldades enfrentadas e as estratégias pedagógicas que utilizam para promover o desenvolvimento de cada uma.

Esses docentes são fundamentais para a construção de um ambiente inclusivo, onde as crianças com TDI(DI) possam ser estimuladas de maneira eficaz. Sua participação permite obter informações valiosas sobre como a adaptação do currículo e o planejamento de atividades específicas contribuem para a promoção de habilidades nas diversas áreas do campo de experiência da Educação Infantil e por consequência, habilidades de leitura e escrita. Os professores, ao interagir com os alunos, conseguem identificar nuances do processo de aprendizagem que podem passar despercebidas.

Além disso, o envolvimento dos professores da sala regular possibilita um aprofundamento na análise das práticas pedagógicas que realmente funcionam no dia a dia da escola. Dessa forma, os professores não atuam apenas como fontes de informação, mas também como agentes de mudança no processo educativo, fortalecendo a inclusão e garantindo que cada criança tenha acesso a uma educação realmente equitativa.

3.7.5. Seleção dos participantes

A escolha dos participantes ocorreu de maneira específica, intencional e não probabilística. Essa técnica de amostragem é útil para registrar um evento que acontece dentro

de um grupo particular. Nesse sentido, conforme Campoy (2018, p. 84) aponta, "os sujeitos são selecionados de acordo com os critérios do pesquisador. Trata-se de obter amostras representativas, incluindo grupos supostamente típicos". Assim, a seleção dos alunos e dos professores se deu a partir do levantamento realizado na Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso. Isso porque, segundo Gil (2011, p.121), "quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do ¹ universo".

Para a pesquisa, foram escolhidos dois alunos do Ensino Fundamental que manifestam sinais de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), sendo este transtorno um dos mais frequentes como condições associadas em pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtorno diagnosticado em ambos os alunos.

Ademais, todos os professores completam a lista de participantes selecionados, pois trabalham diretamente com os alunos que exibem sinais e características do TDI. Além disso, os critérios estabelecidos pela pesquisadora atendem às perspectivas da investigação e abrangem os objetivos propostos, ou seja, esses participantes têm a capacidade de fornecer dados confiáveis e relevantes para responder à questão.

O propósito de delimitar esses participantes é buscar a compreensão de quais as habilidades desenvolvidas nos campos da experiência da Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual-TDI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental. A participação ativa destes torna mais eficaz a busca por uma solução para a problemática.

3.8. Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados

Para a coleta dos dados desta pesquisa foram escolhidas as técnicas entrevista aberta e a observação participante, pois ambas as técnicas, aplicam-se bem a um grupo pequeno de participantes, sendo possível manter um contato mais próximo com os mesmos e por atenderem bem ao modelo da pesquisa que é qualitativa, descritiva e transversal.

A escolha da entrevista aberta e da observação participante como técnicas de coleta de dados para esta pesquisa fenomenológica e transversal, revela-se estratégica para aprofundar a compreensão do processo de alfabetização de alunos com o TDI(DI). A entrevista aberta permitiu acessar o rico universo de significados e experiências subjetivas dos professores e alunos, possibilitando a identificação de nuances e particularidades que poderiam passar despercebidas em outras técnicas. As entrevistas transversais, permitirão acompanhar as

percepções desses sujeitos sobre a evolução dos alunos, revelando a dinâmica das dificuldades e dos avanços.

Paralelamente, a observação participante proporcionará um olhar mais direto sobre as interações em sala de aula e os desafios enfrentados pelos alunos e professores no dia a dia, complementando as informações obtidas nas entrevistas e permitindo uma análise mais aprofundada das estratégias utilizadas pelos professores e dos progressos dos alunos. A combinação dessas técnicas, portanto, garante a obtenção de dados ricos e complexos, que possibilitarão uma compreensão mais completa e contextualizada do fenômeno em estudo.

3.8.1. Entrevista Aberta

Na pesquisa qualitativa, a entrevista aberta, é uma técnica valiosa para a coleta de dados. Através da interação verbal entre pesquisador e participantes, é possível obter informações ricas e detalhadas sobre o tema em estudo. O pesquisador, ao dominar a linguagem do grupo, garante que os entrevistados se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e visões de mundo. A entrevista, dessa forma, se configura como um instrumento de pesquisa que valoriza a perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Segundo Campoy (2018, pp. 346-347):

A entrevista aberta padronizada é altamente estruturada em termos da redação das perguntas. Os entrevistados sempre fazem as mesmas perguntas, mas são redigidos para que as respostas sejam abertas. Essa é a modalidade de entrevista mais utilizada em pesquisas. As perguntas abertas permitem que os participantes expressem seus pontos de vista e experiências.

A pesquisa adotou a entrevista aberta como técnica de coleta de dados, visando aprofundar a compreensão da realidade dos participantes em relação ao tema investigado. As entrevistas foram realizadas individualmente com professores da sala regular, de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), utilizando um roteiro de questões abertas específicas sobre as contribuições dos campos de experiência da Educação Infantil para a alfabetização de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). O roteiro foi cuidadosamente elaborado e revisado de acordo com os objetivos da pesquisa. Cada entrevista foi conduzida em um ambiente individual, buscando evitar interferências externas e garantir a coleta de dados com foco na pesquisa.

3.8.2. *Observação participante*

Na pesquisa qualitativa, a observação participante se destaca como uma técnica valiosa para a coleta de dados. Através da interação do pesquisador com o grupo estudado, é possível obter informações sobre o fenômeno em sua complexidade. Marconi e Lakatos (2003, p. 191) ressaltam que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

A pesquisa utilizou a observação participante como técnica de coleta de dados, buscando aprofundar a compreensão sobre o fenômeno investigado. A observação foi planejada de forma intencional, com o objetivo de direcionar o olhar do pesquisador para as questões centrais da pesquisa. O roteiro de observação participante foi cuidadosamente elaborado, levando em consideração os objetivos da pesquisa e complementando os demais instrumentos de coleta de dados. Os participantes observados foram alunos do ensino fundamental ainda não alfabetizados que apresentam sinais de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). Todas as condições favoráveis foram garantidas para a realização da pesquisa com os participantes, assegurando a sua participação e a coleta de dados de forma ética e responsável.

TABELA Nº 12: Técnicas qualitativas utilizadas na pesquisa

Objetivos da investigação	Técnicas	Fonte de Informação
Conhecer em qual nível da psicogênese da língua escrita os alunos com o TDI (DI) encontram-se.	• Observação participante • Entrevista aberta	• Alunos • Professores de língua portuguesa
Identificar quais habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil (EI) ainda não estão desenvolvidas nas crianças com o TDI(DI), no Ensino Fundamental (EF).	• Observação participante • Entrevista aberta	• Alunos • Professores

Verificar junto aos professores, quais atividades dos campos de experiências da EI estão sendo aplicadas semanalmente.	• Observação participante • Entrevista aberta	• Alunos • Professores
Relatar sobre as contribuições das atividades desenvolvidas na EI para a alfabetização dos alunos com o TDI (DI) no EF.	• Entrevista aberta	• Professores

FONTE: A autora

3.9. Validação dos Instrumentos

Para a validação dos instrumentos de pesquisa foi adotada a metodologia proposta por Campoy (2018), que enfatiza a análise das propriedades psicométricas como critério fundamental na avaliação da qualidade de um instrumento. De acordo com o autor, a precisão de um instrumento é determinada por duas características principais: validade e confiabilidade.

Após a elaboração dos instrumentos para coleta de dados, foi realizado um processo de validação, envolvendo a análise de três professores doutores. Os doutores avaliaram se os instrumentos estavam alinhados com os objetivos da pesquisa, analisando a coesão e a coerência das questões, e garantindo a conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica.

A análise realizada pelos doutores, limitou-se apenas à avaliação da estrutura e do conteúdo dos instrumentos. Buscou-se também garantir que os instrumentos fossem capazes de descrever com precisão os construtos teóricos que embasam a pesquisa. Em outras palavras, a validação procurou assegurar que os instrumentos fossem capazes de captar de forma confiável e válida os fenômenos que pretendeu-se investigar, contribuindo para a produção de resultados científicos robustos e relevantes. Os doutores não sugeriram modificações nos instrumentos, considerando-os dentro dos critérios de clareza, coesão e coerência.

3.10. Riscos da Pesquisa

Esta investigação, assim como qualquer outra, também envolveu alguns riscos que foram cuidadosamente considerados. Uma responsabilidade relevante residiu na garantia da

privacidade e do sigilo dos participantes, sendo fundamental assegurar o anonimato de cada indivíduo envolvido. Para mitigar esse risco, foram implementadas medidas rigorosas, como a utilização de códigos para identificar os participantes em vez de seus nomes, a restrição do acesso aos dados brutos e a garantia de que os resultados fossem apresentados de forma agregada, sem revelar informações pessoais que possam levar à identificação.

Adicionalmente, a investigação está sujeita ao risco de viés na interpretação dos dados. As percepções da pesquisadora, embora fundamentadas em conhecimento técnico, poderiam influenciar a análise das habilidades desenvolvidas nos campos de experiência da Educação Infantil. Para minimizar esse risco, os pressupostos teóricos que fundamentaram a análise foram explicitados de forma clara e transparente, permitindo que outros pesquisadores avaliem a influência desses pressupostos na interpretação dos resultados. Essa combinação de estratégias visa garantir a objetividade e a confiabilidade das conclusões da pesquisadora.

Outro ponto relevante residiu na possibilidade de resistência por parte de algum participante, fosse durante a observação participante ou nas entrevistas abertas. Alunos e/ou professores poderiam experimentar desconforto ao contribuir com a pesquisa. Para lidar com essa possibilidade, a pesquisadora se comprometeu a estabelecer um ambiente de confiança e respeito, enfatizando a voluntariedade da participação e o direito de interrompê-la a qualquer momento, sem prejuízo. Além disso, foram utilizados métodos de coleta que minimizaram a intrusão, respeitando o tempo e a disponibilidade dos participantes.

3. 11. Benefícios da Pesquisa

Esta pesquisa destaca-se por seu potencial de trazer benefícios significativos para uma educação efetivamente inclusiva de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), com um foco especial na relevância das habilidades desenvolvidas na Educação Infantil como um alicerce crucial para a efetivação da alfabetização. Ao investigar a influência dos campos de experiência da Educação Infantil no desenvolvimento de habilidades essenciais para essas crianças, o estudo visa fornecer um entendimento mais profundo de como essa fase inicial prepara o terreno para o aprendizado posterior, especialmente no que tange à aquisição da leitura e da escrita.

O estudo também lança luz sobre a importância do Plano Educacional Especializado (PEI) como ferramenta fundamental para adaptar as atividades e suprir as lacunas de aprendizagem quando essas habilidades não foram plenamente adquiridas na fase inicial e o aluno já se encontra no Ensino Fundamental.

A investigação pode iluminar a relevância da educação infantil como base fundamental para o desenvolvimento de habilidades cruciais em crianças com TDI, que são pré-requisitos essenciais para o sucesso na alfabetização. Ao detalhar como atividades e interações nessa etapa promovem o desenvolvimento da linguagem oral, da atenção, da memória e das habilidades sociais, todas fundamentais para o processo de alfabetização o trabalho pode oferecer insights valiosos para professores alfabetizadores da sala regular de ensino, professores do AEE, professores de Educação Física, pesquisadores do tema, pais e educadores em um modo geral. Contudo, reconhece-se que nem sempre essas habilidades são plenamente desenvolvidas na Educação Infantil. É nesse contexto que o PEI se torna essencial, oferecendo um olhar individualizado e adaptando as estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno, preenchendo as lacunas e pavimentando o caminho para a alfabetização.

Compreender essa conexão entre habilidades precedentes essenciais e o processo de alfabetização, pode levar a práticas pedagógicas mais eficazes e personalizadas, que realmente atendam às necessidades específicas dessas crianças, fortalecendo sua preparação para a alfabetização e facilitando sua inclusão e progresso escolar, sendo estes benefícios que irão melhorar não apenas as habilidades acadêmicas dessas crianças, mas principalmente a sua qualidade de vida de um modo geral.

3.12. Ética da Pesquisa

A conduta ética em pesquisa não se limita à relação entre o investigador e os sujeitos ou participantes do estudo. Conforme Gil (2008), a ética permeia todo o processo de investigação, desde a seleção do tema ou da amostra até a escolha dos instrumentos de coleta de informações. Essas decisões demandam do pesquisador um compromisso com a veracidade e um profundo respeito pelos indivíduos que nele depositam confiança. Similarmente, a análise dos dados e a elaboração das conclusões requerem do pesquisador um cuidado ético rigoroso.

Assim, antes de iniciar a pesquisa, foram adotados todos os procedimentos éticos necessários. Os participantes foram informados sobre os propósitos do estudo, os métodos de coleta de dados e como estes seriam utilizados e divulgados pelo investigador.

Dessa forma, os indivíduos puderam aderir voluntariamente aos projetos de investigação, estando cientes da natureza do estudo e dos riscos e responsabilidades envolvidos. Após os esclarecimentos sobre os objetivos e intenções da pesquisa, todos os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, possibilitando a participação de forma voluntária e garantindo o anonimato pessoal nos textos

produzidos para fins exclusivamente acadêmicos. O risco de identificação foi minimizado com a remoção de registros pessoais que pudessem vincular o relato ao seu autor. Não houve qualquer violação da privacidade dos sujeitos envolvidos, sendo as informações fornecidas nas entrevistas abertas e observação participante uma escolha dos próprios participantes. Assim, foi assegurado o acesso aos resultados individuais, garantido um local reservado e a liberdade para não responder perguntas que não desejassem responder.

A pesquisa assegurou a confidencialidade e a privacidade, garantindo que as informações não seriam utilizadas em prejuízo das pessoas, assegurando que o estudo seria interrompido imediatamente ao identificar qualquer risco à saúde do sujeito participante, respeitando os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, assim como os hábitos e costumes dos participantes voluntários da pesquisa. Os alunos participantes foram identificados como A1, para o aluno do 2º ano, e A2, para o aluno do 5º ano. Os professores foram identificados da seguinte forma: PR1, para os professores de português e outras disciplinas da Sala Regular, PR2, para os professores de matemática e outras disciplinas da Sala Regular, PEF, para o professor de Educação Física, e PAEE, para a professora do AEE.

3.13. Procedimento para Coleta de Dados

A fim de garantir a transparência metodológica da pesquisa, é importante descrever os passos seguidos na aplicação das técnicas de coleta de dados. A seguir, detalhado o processo de pesquisa que segundo Minayo:

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (Minayo, 2001, p.25).

Antes de iniciar a aplicação das técnicas no campo de estudo, consideramos essencial apresentar os objetivos da pesquisa tanto à escola envolvida quanto aos participantes. Isso se alinha ao que afirma Minayo:

Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso,

queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação. (Minayo, 2001, p.55).

Seguindo a abordagem proposta por Minayo (2001), a pesquisa foi estruturada da seguinte maneira: inicialmente, foi realizada uma revisão teórica para embasar o estudo. Em seguida, seguiu-se a aproximação com o campo de pesquisa, incluindo a apresentação dos objetivos aos participantes. Posteriormente, foram aplicadas as técnicas de coleta de dados seguindo as seguintes etapas:

A primeira estratégia definida para a coleta de dados foi a observação participante (**conforme anexos nº 04**). Nesse contexto, buscamos analisar os aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa.

As visitas foram agendadas anteriormente junto à gestora.

Além da observação, também foram realizadas entrevistas em profundidade com docentes dos alunos com o TDI, estes são os professores da sala regular, educação física e Atendimento Educacional Especializado- AEE (**conforme anexos nº 03**). Esses encontros para as entrevistas ocorreram nas dependências da escola, em horários do Horário Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de investigar, quais atividades desenvolvidas nos campos de experiências da educação Infantil podem contribuir com o processo de alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI(DI) no ensino fundamental, esta seção apresenta os resultados obtidos com a coleta de dados, acompanhados de suas respectivas interpretações.

A análise dos dados foi realizada a partir das informações fornecidas pelos participantes, considerando suas percepções, desafios e benefícios com a aplicação dessas atividades planejadas individualmente para cada um dos alunos. Os resultados evidenciam como esta aplicação e esse olhar para as habilidades que precedem as habilidades de leitura e escrita podem contribuir para a alfabetização dessas crianças.

Além disso, foram identificados fatores que influenciam nesta aplicação de atividades adaptadas como a efetivação do Plano Educacional Individualizado-PEI, promovendo através de um regime colaborativo um ambiente mais inclusivo, através de atividades acessíveis e equitativas.

Segundo Gil (2008, p 156):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriores obtidos.

Dessa forma, foi adotada uma abordagem de análise por categorias pela compreensão que essa metodologia permite uma organização mais clara e estruturada dos dados, facilitando a interpretação dos resultados. A categorização possibilita não apenas a identificação de padrões e recorrências, mas também o esclarecimento entre os achados da pesquisa e a adoção teórica referencial. O processo de definição das categorias ocorreu de maneira sistemática e avançada em três etapas principais:

1. **Imersão nos dados:** Foi realizada uma leitura aprofundada do material coletado, oriundo da observação participante e entrevistas abertas.
2. **Organização temática:** Foram agrupadas as informações obtidas através das técnicas de pesquisa, com base em eixos temáticos comuns identificados nos dados.
3. **Nomeação das categorias:** Foi atribuído um nome a cada um dos eixos temáticos, definindo, assim, as categorias de análise que emergiram do estudo.

A partir dessa sistematização, foram definidas as seguintes categorias para a análise dos dados:

1ª Categoria: Nível da psicogênese da Língua escrita dos alunos com o TDI;

2ª Categoria: Habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil ainda não estão desenvolvidas nas crianças com o TDI(DI);

3ª Categoria: Frequência e tipo de atividades nos campos de experiência para alunos com o TDI;

4ª Categoria: Atividades da Educação Infantil para o desenvolvimento da alfabetização de alunos com o TDI(DI)

Com a definição dessas categorias, foi possível organizar os dados de maneira clara e consistente, garantindo uma análise mais aprofundada sobre o impacto das práticas pedagógicas na alfabetização de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). A categorização permitiu identificar padrões, dificuldades e avanços, além de estabelecer conexões entre a teoria e a prática.

Os resultados evidenciaram a importância de uma abordagem pedagógica planejada e estruturada, que leva em consideração as especificidades dos alunos com o TDI, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz. A relação entre os campos de experiência da Educação Infantil (EI) e o processo de aquisição da leitura e escrita mostrou-se fundamental, destacando a necessidade de atividades significativas que favoreceram o desenvolvimento desses alunos.

Além disso, a análise apontou desafios que precisam ser superados, como salas de aula com um número muito grande de alunos, o que dificulta o trabalho individualizado dos professores, não apenas com as crianças com transtornos, mas também com todas as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A frequência e o tipo de atividades aplicadas tiveram impacto direto no progresso dos alunos, reforçando a importância de estratégias planejadas de acordo com a real necessidade de cada aluno e a possibilidade de aplicação por parte dos professores.

Para manter a ética da pesquisa e descrever os resultados, foram utilizados os termos:

(A1) Para o aluno do 2º Ano;

(A2) Para o aluno do 5º Ano;

(PR1) Para o Professor Regular 1- Que é o professor de língua portuguesa e outras disciplinas;

(PR2) Para o Professor Regular 2- Que é o professor de matemática e outras disciplinas;

(PEF) Para o professor de Educação Física;

(PAEE) Para a professora do AEE.

4.1. 1ª Categoria- Nível da psicogênese da Língua escrita dos alunos com o TDI

Esta categoria, responde a quatro perguntas feitas diretamente aos professores de língua portuguesa em entrevista aberta, são elas:

Pergunta 2- Em qual nível da psicogênese da Língua escrita o aluno está?

PR1 do A1: *“O mesmo está no nível pré-silábico, apresentando ainda muita dificuldade com a língua escrita. O aluno apresenta dificuldade para escrever com o lápis convencional, apresentando melhores resultados ao pintar com pincel e tinta guache”*

PR1 do A2: *“O aluno está no nível silábico- alfabético e em constante evolução após a adoção de atividades adaptadas especificamente para ele”.*

Com base nestas respostas, percebe-se que os professores conhecem sobre os níveis da psicogênese da Língua Escrita, identificando de maneira clara o nível de leitura e escrita dos seus alunos.

Pergunta 3- Há quanto tempo são aplicadas para este aluno as atividades desenvolvidas na Educação Infantil?

PR1 do A1: *“A cerca de um ano quando as atividades começaram a ser aplicadas, o aluno não falava, não apontava nada e nem identificava qualquer objeto e embora ainda esteja no nível pré-silábico, o aluno está em evolução”.*

PR1 do A2: *“Cerca de um ano”.*

As respostas evidenciam o pouco tempo que as atividades adaptadas para estes alunos, vem sendo aplicadas. Ambas com um ano de aplicação, evidenciando um trabalho de acompanhamento estruturado, a nível de escola.

Pergunta 4- Quais estratégias você utiliza para avaliar o nível de desenvolvimento da linguagem escrita da criança?

PR1 do A1: *“Através da tentativa de ditado e observação do desempenho da criança continuamente em sala de aula”*

PR1 do A2: *“Começo com frases simples e vou aumentando o nível, através de ditado. Gosto de saber como escrevem e leem individualmente”.*

As estratégias de avaliação utilizadas pelos professores embora são claras e garantem um acompanhamento contínuo de acordo com as suas respostas.

Pergunta 5- Como a criança lida com o conceito da escrita? Ela demonstra algum entendimento sobre a relação entre as letras e os sons?

PR1 do A1: *“A criança apresenta dificuldade em entender a escrita como uma ferramenta funcional e simbólica. Não consegue perceber que ao escrever pode comunicar uma ideia ou mensagem”.*

PR1 do A2: *“Sim. O aluno ler e compreende”.*

Através destas respostas, é possível perceber uma diferença normal em nível de leitura e escrita desses alunos, considerando as suas distintas séries. Embora ambos apresentem o mesmo transtorno.

Por fim, para finalizar esta categoria, é relevante considerar o que foi possível analisar através da observação participante durante as aulas, que os alunos estão nos níveis da psicogênese descritas pelos professores e que através de suas estratégias de avaliação e registro é possível obter resultados confiáveis.

Resumo final da 1ª categoria

Esta categoria foi reservada aos docentes de língua portuguesa da Sala Regular de Ensino dos dois alunos que participaram da pesquisa. Um dos propósitos da mesma é, além de conhecer em qual nível da psicogênese da Língua Escrita cada aluno está, também investigar a compreensão e aplicação dos conceitos da psicogênese da língua escrita no contexto escolar. Buscou-se identificar se os professores reconhecem os diferentes níveis de desenvolvimento da escrita em seus alunos, quais estratégias utilizam para avaliar esse desenvolvimento, há quanto tempo aplicam atividades específicas e como os alunos lidam com o conceito da escrita, incluindo a relação entre letras e sons. As respostas fornecem insights valiosos sobre as práticas pedagógicas, o acompanhamento do progresso dos alunos e a adaptação de abordagens de ensino às necessidades individuais, mesmo entre alunos com o mesmo transtorno, mas em diferentes estágios de aprendizado.

Com base nas respostas da professora de língua portuguesa (PR1) do (A1), o aluno do 2º ano, o mesmo encontra-se no nível pré-silábico, o estágio inicial da psicogênese da escrita, caracterizado pela reprodução de traços gráficos, conforme a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999). É importante notar que crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) podem apresentar um ritmo mais lento na construção de suas hipóteses sobre a escrita, impactadas pelas dificuldades cognitivas inerentes ao transtorno, o que pode influenciar a percepção das regularidades da escrita e a associação entre sons da fala e símbolos gráficos.

Como ilustra Ferreiro e Teberosky (1999, p.194), nesse estágio, "a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente".

A análise das respostas dos professores e a observação participante na Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso revelaram um quadro multifacetado do processo de alfabetização. Evidenciou-se que os educadores possuem conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita e empregam estratégias de avaliação que permitem acompanhar o desenvolvimento dos alunos, adaptando suas práticas para atender às necessidades individuais. Embora o tempo de aplicação das atividades adaptadas ainda seja relativamente curto, já se percebem progressos, especialmente em relação à compreensão da escrita como ferramenta funcional e simbólica por parte dos alunos. A observação em sala de aula confirmou as percepções dos professores, reforçando a validade das avaliações e a importância de um acompanhamento contínuo e estruturado para o avanço no processo de alfabetização, mesmo diante das particularidades de cada aluno.

4.2. 2ª Categoria- Habilidades dos campos de experiencia da Educação Infantil ainda não estão desenvolvidas nas crianças com o TDI(DI)

Esta categoria responde às perguntas feitas aos professores da sala regular, professor de educação física e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para os professores da sala regular:

Pergunta 6- Existem áreas específicas em que a criança apresenta maiores dificuldades ou desafios? Se sim, quais são elas?

PR2 do A1: *“Atividades que envolvem geografia, ciências língua portuguesa são as suas maiores dificuldades”.*

PR2 do A2: *“Trabalhos em grupo, pois o aluno é mais individualista”.*

A análise revela que o aluno A1 demonstra dificuldades significativas em áreas acadêmicas específicas como geografia, ciências e língua portuguesa, indicando um possível desafio na assimilação de conteúdos nessas disciplinas. Já o aluno A2 apresenta dificuldades em interações sociais e colaborativas, especificamente em trabalhos em grupo, sugerindo uma preferência por atividades individuais. Essas respostas destacam a importância de abordagens pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Pergunta 7- Como a criança lida com as atividades que envolvem a expressão de emoções, o reconhecimento de sentimentos e a interação social?

PR2 do A1: *“Nas atividades que envolvem a expressão de emoções, o aluno tem demonstrado certa resistência em participar”.*

PR2 do A2: *“Demonstra alegria com os seus bons resultados. As reações com os sentimentos dos outros não é tão perceptível, mas a interação com os pares é boa”.*

A análise revela que o aluno A1 demonstra resistência em participar de atividades que envolvem a expressão de emoções, sugerindo possíveis desafios no reconhecimento e manejo de seus sentimentos. Por outro lado, o aluno A2 expressa alegria com seus sucessos acadêmicos e, apesar da dificuldade em reconhecer os sentimentos alheios, apresenta boa interação com os colegas. Isso indica diferentes níveis de desenvolvimento socioemocional entre os alunos, com o aluno A1 necessitando de apoio na expressão emocional e o aluno A2 apresentando desafios na empatia, mas com boa sociabilidade.

Pergunta 8- Nas atividades motoras, como está o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina da criança? Quais aspectos ainda precisam de maior suporte?

PR2 do A1: *“Em ambas habilidades a criança apresenta dificuldades. As duas precisam de suporte, pois a criança apresenta dificuldade em desenvolvê-las”.*

PR2 do A2: *“Está conseguindo desenvolver-se em um bom ritmo”.*

A análise revela que o aluno A1 apresenta dificuldades tanto na coordenação motora ampla quanto na fina, necessitando de suporte significativo em ambas as áreas. Em contraste, o aluno A2 demonstra um desenvolvimento satisfatório nas habilidades motoras. Essa disparidade indica diferentes níveis de desenvolvimento motor entre os alunos, com o aluno A1 exigindo atenção e intervenções específicas para auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades motoras.

Pergunta 9- A criança consegue demonstrar interesse e engajamento nas atividades que exploram criatividade e imaginação, como jogos simbólicos, histórias e artes?

PR2 do A1: *“Apenas nas atividades de jogos simbólicos a criança demonstra interesse”.*

PR2 do A2: *“A criança demonstra interesse em todas”.*

A análise revela que o aluno A1 demonstra interesse apenas em atividades de jogos simbólicos, sugerindo uma preferência por este tipo de exploração criativa. Em contraste, o aluno A2 demonstra interesse e engajamento em todas as atividades que exploram criatividade e imaginação, como jogos simbólicos, histórias e artes. Essa diferença indica que o aluno A2

possui uma gama mais ampla de interesses e engajamento em atividades criativas, enquanto o aluno A1 se sente mais atraído por jogos simbólicos.

Pergunta 10- Quais estratégias e/ou recursos você utiliza para apoiar o desenvolvimento dessas habilidades, e como a criança responde a eles?

PR2 do A1: *“Estratégias como contação de histórias, brincadeiras, jogos etc. A criança aumenta de forma lenta o interesse pelas atividades propostas”.*

PR2 do A2: *“Utilizo recursos concretos, onde os próprios alunos têm a oportunidade de fazer, após a minha orientação. Gosto de utilizar imagens através de data show”.*

A análise revela que a professora do aluno A1 utiliza estratégias como contação de histórias, brincadeiras e jogos, observando um aumento lento no interesse do aluno pelas atividades propostas. Já a professora do aluno A2 emprega recursos concretos e visuais (data show), com os alunos tendo a oportunidade de praticar após sua orientação. Essa diferença nas estratégias reflete abordagens distintas para engajar os alunos, com a professora do A1 buscando despertar o interesse de forma mais gradual e a professora do A2 focando na experiência prática e no apelo visual.

Para o professor de Educação Física:

Pergunta 2- A criança demonstra controle adequado sobre seu corpo em atividades que envolvem equilíbrio, deslocamento e manipulação de objetos?

PEF sobre o A1: *“Equilíbrio ainda não consegue como as demais crianças, deslocamento sim, manipulação de objetos, só quando quer”.*

PEF sobre o A2: *“Sim. O aluno apresenta equilíbrio, desloca-se normalmente e consegue manipular adequadamente os objetos”.*

A análise revela que o aluno A1 apresenta dificuldades em atividades que envolvem equilíbrio, demonstra bom controle em deslocamento, mas a manipulação de objetos é inconsistente, dependendo do seu interesse. Em contraste, o aluno A2 demonstra controle adequado em todas as áreas avaliadas: equilíbrio, deslocamento e manipulação de objetos. Essa disparidade indica diferentes níveis de desenvolvimento motor entre os alunos, com o aluno A1 necessitando de suporte específico em equilíbrio e manipulação de objetos.

Pergunta 3 - Como está o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar e agarrar? Quais dessas habilidades ainda não foram plenamente desenvolvidas?

PEF sobre o A1: *“Em nível inicial, como se fosse a Educação infantil. Consegue correr, saltar não, agarrar, as vezes sim. Lançar é mais complexo, o aluno apresenta resistência”.*

PEF sobre o A2: *“Precisa de um reforço, pois desmotiva-se facilmente, principalmente da metade da aula em diante. Este comportamento é recorrente”.*

A análise revela que o aluno A1 apresenta um desenvolvimento inicial nas habilidades motoras fundamentais, com dificuldades em saltar, agarrar e lançar. O aluno A2, embora possua as habilidades, demonstra desmotivação durante as aulas, necessitando de reforço para manter o engajamento, principalmente na segunda metade da aula. Isso indica que o aluno A1 precisa de suporte para desenvolver as habilidades motoras básicas, enquanto o aluno A2 necessita de estratégias para manter a motivação e o engajamento durante as atividades físicas.

Pergunta 4- A criança demonstra iniciativa para se engajar nas atividades propostas, ou é necessário incentivá-la constantemente?

PEF sobre o A1: *“Sempre precisa de estímulos. Sempre preciso atraí-lo com o que ele gosta, principalmente música”.*

PEF sobre o A2: *“Estas habilidades estão em pleno desenvolvimento”.*

A análise revela que o aluno A1 necessita de estímulo constante para se engajar nas atividades, sendo a música um fator motivacional importante. Em contraste, o aluno A2 demonstra iniciativa para se engajar nas atividades propostas, indicando um desenvolvimento pleno dessas habilidades. Essa diferença sugere que o aluno A1 requer abordagens pedagógicas que considerem seus interesses para promover o engajamento, enquanto o aluno A2 demonstra autonomia e motivação intrínseca nas atividades físicas.

Pergunta 5- Há dificuldades em compreender ou seguir instruções simples durante as atividades? Se sim, como você adapta sua abordagem para facilitar a compreensão?

PEF sobre o A1: *“Sim. Há dificuldades para seguir instruções e compreende-las. Estimulo a atenção, utilizando o que ele gosta”.*

PEF sobre o A2: *“Aos poucos, está demonstrando compreende as instruções. Está começando a apresentar soluções e apresentar iniciativa”.*

A análise revela que o aluno A1 apresenta dificuldades em compreender e seguir instruções simples, necessitando de estímulo à atenção através de elementos que lhe agradam. Já o aluno A2 demonstra progresso na compreensão das instruções, começando a apresentar soluções e iniciativa. Isso indica que o aluno A1 precisa de abordagens pedagógicas que

facilitem a compreensão e o mantenham engajado, enquanto o aluno A2 está desenvolvendo autonomia e capacidade de seguir instruções, com sinais de iniciativa.

Para a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Pergunta 2- Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ajuda as crianças com TDI(DI) a desenvolverem as habilidades que são trabalhadas na Educação Infantil, agora que estão no Ensino Fundamental?

PAEE: *“Através do PDI que é o plano do Desenvolvimento Individualizado, desenvolvido para cada um dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais e com as orientações e observações no Plano Educacional Individualizado (PEI), para cada um dos alunos atendidos”.*

A análise revela que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) utiliza o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramentas principais para apoiar o desenvolvimento das habilidades trabalhadas na Educação Infantil em crianças com TDI(DI) que agora estão no Ensino Fundamental. Isso indica uma abordagem estruturada e individualizada, com planos específicos para cada aluno, considerando suas necessidades e progressos, e alinhada com as orientações e observações contidas no PEI. O AEE atua, portanto, como um suporte fundamental para garantir a continuidade e a adaptação do processo de aprendizagem para esses alunos.

Pergunta 3- De que maneira a parceria entre o AEE e a sala regular contribui para o desenvolvimento das habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil em crianças com TDI(DI) no Ensino Fundamental?

PAEE: *“Através de troca de informações, um diálogo constante no tocante as habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada criança”.*

A análise revela que a parceria entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala regular se baseia na troca de informações e em um diálogo constante focado nas habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada criança com TDI(DI). Isso indica que a colaboração entre os profissionais visa a um acompanhamento mais completo e integrado, permitindo que as estratégias e intervenções sejam mais eficazes e alinhadas às necessidades específicas de cada aluno, assegurando a continuidade do desenvolvimento das habilidades da Educação Infantil no contexto do Ensino Fundamental.

Pergunta 4- Sobre o campo de experiência “o eu, o outro, o nós”:

a) As crianças demonstram interesse e envolvimento em atividades coletivas de leitura e escrita?

PAEE: *“O A1, só é possível atender com qualidade individualmente, coletivamente distrai-se facilmente tornando-se agressivo. Já o A2, a cada dia desenvolve-se melhor em atividades coletivas; ao melhorar a autoestima, melhora de forma geral”.*

b) Há desafios relacionados à atenção e permanência nas atividades?

PAEE: *“Sim, em ambos os casos, principalmente o A1”.*

A análise revela que o aluno A1 apresenta dificuldades em atividades coletivas de leitura e escrita, necessitando de atendimento individualizado devido à facilidade com que se distrai e à possibilidade de se tornar agressivo. Por outro lado, o aluno A2 demonstra um desenvolvimento positivo em atividades coletivas, com a melhora da autoestima impactando positivamente seu desempenho geral. Ambos os alunos apresentam desafios relacionados à atenção e permanência nas atividades, sendo essa dificuldade mais acentuada no caso do aluno A1. Isso indica a necessidade de estratégias diferenciadas para cada aluno, considerando suas necessidades individuais e o impacto da autoestima no engajamento em atividades coletivas.

Pergunta 5- Sobre o campo “Corpo, gestos e movimentos”, Como está o desenvolvimento da coordenação motora fina para o manuseio do lápis e outros materiais gráficos?

PAEE: *“O A1, apresenta muita resistência para pegar no lápis convencional, desenvolve-se melhor com tinta guache e pincel e através destes recursos que exploro a coordenação motora fina, já o A2, está conseguindo desenvolver-se gradativamente”.*

A análise revela que o aluno A1 apresenta dificuldades significativas na coordenação motora fina para o manuseio do lápis convencional, demonstrando melhor desempenho com tinta guache e pincel, recursos utilizados para explorar essa habilidade. Em contraste, o aluno A2 está desenvolvendo a coordenação motora fina de forma gradual. Isso indica que o aluno A1 necessita de abordagens e materiais alternativos para o desenvolvimento da coordenação motora fina, enquanto o aluno A2 está progredindo com as estratégias convencionais.

Pergunta 6- Sobre o campo “Traços, Sons, Cores e Formas”, as crianças conseguem associar letras a sons?

PAEE: *“Sim, em ambos os casos, até mesmo o A1 que não falava no início do ano passado, através de atividades da educação infantil, principalmente a música já consegue associar as letras aos sons”.*

A resposta da professora revela que ambos os alunos, inclusive o A1 que inicialmente não falava, conseguem associar letras a sons. Isso indica que as atividades da Educação Infantil, especialmente a música, foram eficazes no desenvolvimento dessa habilidade em ambos os casos. O progresso do aluno A1, que superou a dificuldade inicial de fala, demonstra o impacto positivo das estratégias utilizadas e a importância do AEE no suporte ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Pergunta 7- Sobre o campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”:

a) Como está a capacidade de escuta e compreensão de histórias e instruções?

PAEE: *“Os alunos escutam, mas o nível de atenção do A1 é baixo, muitas vezes o aluno parece estar em outro ambiente, dificultando-o em compreender e seguir instruções. Já A2, compreende e segue instruções”.*

b) As crianças demonstram interesse em falar sobre o que escutam ou veem em livros e atividades?

PAEE: *“O A1, nunca demonstrou este interesse, já o A2, sim, a medida que vai melhorando a sua fluência leitora, o seu interesse pelo que ouve ou ler nos livros se amplia”.*

A análise revela que o aluno A1 apresenta dificuldades na escuta e compreensão de histórias e instruções devido ao seu baixo nível de atenção, frequentemente parecendo alheio ao ambiente. Ele também não demonstra interesse em falar sobre o que escuta ou vê em livros e atividades. Em contraste, o aluno A2 compreende e segue instruções, e seu interesse em falar sobre o que ouve ou lê se amplia à medida que sua fluência leitora melhora. Isso indica que o aluno A1 necessita de estratégias para melhorar a atenção e o engajamento, enquanto o aluno A2 demonstra um desenvolvimento positivo nas habilidades de escuta, compreensão e expressão oral.

Pergunta 8- Sobre o campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, Como as crianças lidam com a sequência de eventos em histórias e instruções?

PAEE: *“O A1, apresenta dificuldade em sequenciar fatos até mesmo por imagens, por exemplo as fases do dia, fases das plantas, do desenvolvimento humano. Já o A2, está ampliando a sua capacidade de sequenciar”.*

A análise revela que o aluno A1 apresenta dificuldades em sequenciar eventos, mesmo com o auxílio de imagens, como nas fases do dia, plantas ou desenvolvimento humano. Em contraste, o aluno A2 está demonstrando melhora na sua capacidade de sequenciar. Isso indica

que o aluno A1 necessita de suporte e estratégias específicas para desenvolver a habilidade de sequenciar, enquanto o aluno A2 está progredindo nessa área.

Para assegurar uma profundidade maior nesta categoria, intimamente ligada ao segundo objetivo específico desta investigação, “Identificar quais habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil (EI) ainda não estão desenvolvidas nas crianças com o TDI (DI) no Ensino Fundamental (EF)”, além das perguntas e respostas adquiridas através de entrevista aberta, ela também apresenta os resultados adquiridos durante a observação participante que ocorreu durante as aulas de educação física, português e matemática respectivamente.

TABELA Nº 13: Observação participante do A1

Campo de Experiência: O eu, o outro, o nós (Aula de Educação Física)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Reconhece a si e aos outros em interações	Com apoio	As vezes
Participa de atividades coletivas respeitando regras simples	Com apoio	As vezes
Expressa emoções e sentimentos de forma compreensível	Com apoio	As vezes
Demonstra iniciativa para se comunicar com adultos e colegas	Não	-
Responde a comandos simples dados pelo professor ou mediador	Com apoio	As vezes
Campo de Experiência: Corpo gestos e movimentos (Aula de Educação Física)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Coordena movimentos amplos (pular, correr, subir escadas)	Com apoio	As vezes
Coordena movimentos finos (pegar objetos pequenos, usar lápis)	Com apoio	As vezes
Imita gestos e movimentos em brincadeiras e danças	Com apoio	As vezes
Explora diferentes posturas e deslocamentos no espaço	Com apoio	As vezes
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas (Aula de Matemática)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Demonstra interesse por desenhar, pintar ou modelar	Não	-
Explora diferentes texturas e materiais	Com apoio	As vezes
Reage a sons, ritmos e melodias	Sim	Sempre
Participa de atividades musicais e brincadeiras cantadas	Com apoio	Sim

Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Aula de Português)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Compreende e responde a instruções simples	Com apoio	As vezes
Nomeia objetos, pessoas e ações do cotidiano	Com apoio	As vezes
Participa de conversas curtas, mesmo que com apoio	Com apoio	As vezes
Demonstra interesse por histórias, músicas e brincadeiras faladas	Com apoio	As vezes
Campo de Experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (Aula de Matemática)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Identifica noções simples de espaço (dentro/fora, em cima/embaixo)	Com apoio	As vezes
Identifica e diferencia quantidades básicas (mais/menos, grande/pequeno)	Não	-
Participa de brincadeiras que envolvem organização e sequenciamento	Não	-
Demonstra curiosidade ao explorar ambientes e objetos	Com apoio	As vezes

FONTE: A autora, (2025).

TABELA Nº 14: Observação participante do A2

Campo de Experiência: O eu, o outro, o nós (Aula de Educação Física)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Reconhece a si e aos outros em interações	Sim	As vezes
Participa de atividades coletivas respeitando regras simples	Sim	As vezes
Expressa emoções e sentimentos de forma compreensível	Sim	Sempre
Demonstra iniciativa para se comunicar com adultos e colegas	Sim	As vezes
Responde a comandos simples dados pelo professor ou mediador	Sim	Sempre
Campo de Experiência: Corpo gestos e movimentos (Aula de Educação Física)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Coordena movimentos amplos (pular, correr, subir escadas)	Sim	Sempre

Coordena movimentos finos (pegar objetos pequenos, usar lápis)	Sim	Sempre
Imita gestos e movimentos em brincadeiras e danças	Sim	As vezes
Explora diferentes posturas e deslocamentos no espaço	Sim	As vezes
Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas (Aula de Matemática)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Demonstra interesse por desenhar, pintar ou modelar	Sim	Sempre
Explora diferentes texturas e materiais	Sim	As vezes
Reage a sons, ritmos e melodias	Sim	Sempre
Participa de atividades musicais e brincadeiras cantadas	Sim	As vezes
Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Aula de Português)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Compreende e responde a instruções simples	Sim	Sempre
Nomeia objetos, pessoas e ações do cotidiano	Sim	Sempre
Participa de conversas curtas, mesmo que com apoio	Sim	Sempre
Demonstra interesse por histórias, músicas e brincadeiras faladas	Sim	As vezes
Campo de Experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (Aula de Matemática)		
Habilidade Observada	Atingida? Sim/Com Apoio/Não	Frequência Sempre/ Às Vezes/Nunca
Identifica noções simples de espaço (dentro/fora, em cima/embaixo)	Sim	Sempre
Identifica e diferencia quantidades básicas (mais/menos, grande/pequeno)	Sim	Sempre
Participa de brincadeiras que envolvem organização e sequenciamento	Sim	As vezes
Demonstra curiosidade ao explorar ambientes e objetos	Sim	Sempre

FONTE: A autora, (2025).

A análise dos dados da observação participante, que o aluno A1 demonstra dificuldades em quase todas as áreas, necessitando de apoio frequente e apresentando baixa frequência de engajamento, com destaque para a resistência em atividades de desenho, pintura e modelagem, além de desafios na identificação de quantidades básicas e sequenciamento. Em contrapartida,

o aluno A2 apresenta um desenvolvimento mais consistente, alcançando as habilidades observadas com maior frequência e autonomia, demonstrando interesse e engajamento em uma variedade de atividades, indicando um progresso mais favorável em relação aos campos de experiência da Educação Infantil. Ambos os alunos demonstram dificuldades em atividades coletivas, mas o aluno A2 progride mais rápido que o A1.

Resumo final da 2ª categoria

Esta categoria, apresenta os resultados da observação participante, bem como o resultado de perguntas direcionadas aos professores participantes da pesquisa, são eles: professores da Sala Regular (PR), professor de Educação Física (PEF), professora do AEE (PAEE). Com base nas respostas para as perguntas propostas foi possível identificar que para o A1, que é o aluno do 2º ano, os resultados das atividades se mostram de maneira mais lenta, porém segundo os professores o aluno está em evolução. Para os professores, o aluno apresenta dificuldades em habilidades como expressões de emoções, coordenação motora ampla e fina, criatividade, imaginação, manifestação através das artes, equilíbrio, saltar, iniciativa, autonomia, compreender e seguir instruções, atenção, escuta, fala e sequenciar fatos.

Ainda sobre o A1, foi possível identificar que o mesmo apresenta resistência em algumas atividades, conforme bem destacou o PEF, que atividades como manipulação de objetos e agarrar o aluno “...faz quando quer”. Esta resistência pode ser explicada pela rigidez cognitiva, característica em pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) transtorno que o aluno também apresenta, além do TDI; podendo explicar também os interesses do aluno, que segundo a PR2 é mais por “jogos simbólicos”.

Através das respostas dos professores, bem como através da observação participante, foi possível identificar que o A2, que é o aluno do 5º ano, embora ainda apresente algumas habilidades não plenamente desenvolvidas, principalmente do campo “o eu, o outro, o nós” que estão relacionadas principalmente com a interação social, desenvolvimento da autoestima e cumprimento de regras. Através da observação participante foi possível observar que quando contrariado o aluno passa alguns momentos de bloqueio, demorando a responder aos estímulos externos; apesar dessas dificuldades, segundo os professores, o aluno está desenvolvendo as suas habilidades em um ritmo bom ao considerar as características do seu transtorno, onde as atividades preparadas especificamente para ele, apresentam um papel fundamental.

Ainda segundo os professores, a fluência leitura e o nível de interpretação do A2 vem alcançando bons resultados, podendo então ser fruto das estratégias adotadas como respondeu

o PR2 do aluno, “Utilizo recursos concretos..., gosto de utilizar imagens em data show”. Evidenciando a necessidade de utilizar recursos e uma linguagem mais concreta com esses alunos.

4.3. 3ª Categoria- Frequência e tipo de atividades nos campos de experiência para alunos com o TDI

Esta categoria também apresenta respostas à perguntas direcionadas aos professores participantes dessa pesquisa.

Professores da Sala regular:

Pergunta 11- Que tipos de atividades são realizadas para estimular a interação das crianças com os colegas e professores semanalmente?

PR2 sobre o A1: *“Atividades em grupos, construção de cartazes coletivos, jogos cooperativos, caça ao tesouro e outros”*.

PR2 sobre o A2: *“Além de trabalhos em grupo, a correção dos simulados semanais entre eles”*.

A análise revela que ambos os professores utilizam atividades em grupo para estimular a interação entre as crianças e com os professores. O professor do aluno A1 emprega uma variedade de atividades como construção de cartazes coletivos, jogos cooperativos e caça ao tesouro. Já o professor do aluno A2, além dos trabalhos em grupo, utiliza a correção dos simulados semanais entre os alunos como estratégia de interação. Isso indica que ambos os professores reconhecem a importância da interação social e utilizam diferentes abordagens para promovê-la em sala de aula.

Pergunta 12- Quais atividades motoras são incluídas semanalmente no planejamento?

PR2 sobre o A1: *“Corrida, pula corda, brincadeiras de roda, jogo de bola (lançar, pegar e chutar)”*.

PR2 sobre o A2: *“Escrita no caderno”*.

A análise revela uma diferença significativa nas atividades motoras planejadas para os alunos. Para o aluno A1, o planejamento inclui atividades que visam desenvolver a coordenação motora ampla, como corrida, pula corda, brincadeiras de roda e jogos de bola. Em contraste, para o aluno A2, a única atividade motora mencionada é a escrita no caderno, focada no desenvolvimento da coordenação motora fina. Isso sugere abordagens distintas no planejamento das atividades motoras, com o aluno A1 recebendo um foco maior no

desenvolvimento de habilidades motoras amplas e o aluno A2 no desenvolvimento da motricidade fina através da escrita.

Pergunta 13- São realizadas atividades com pintura, música e artes visuais? Com que frequência?

PR2 sobre o A1: *“Atividade com música é realizada diariamente sempre no momento da acolhida. Pintura e artes todas as vezes que há a necessidade no desenvolvimento das atividades diárias ou no dia referente à disciplina”.*

PR2 sobre o A2: *“Sim, toda semana nas aulas de artes e música”.*

A análise revela que ambos os professores incluem atividades de pintura, música e artes visuais em seus planejamentos. A professora do aluno A1 utiliza a música diariamente no momento da acolhida e incorpora pintura e artes visuais conforme a necessidade no desenvolvimento das atividades diárias ou nos dias dedicados a essas disciplinas. Já a professora do aluno A2 realiza essas atividades semanalmente nas aulas de artes e música. Isso indica que ambas as professoras reconhecem a importância das atividades artísticas para o desenvolvimento dos alunos, integrando-as de maneiras distintas em suas práticas pedagógicas.

Pergunta 14- Quais atividades são realizadas para estimular a oralidade e a imaginação?

PR2 sobre o A1: *“Contação de histórias e recontagem, conversas informais diárias, fantoches e dramatização”.*

PR2 sobre o A2: *“Leitura oral, interpretação de textos e produção textual dos resumos das aulas diárias”.*

A análise revela que ambos os professores empregam diferentes estratégias para estimular a oralidade e a imaginação. A professora do aluno A1 utiliza contação e recontagem de histórias, conversas informais diárias, fantoches e dramatização. Já a professora do aluno A2 foca em leitura oral, interpretação de textos e produção textual dos resumos das aulas diárias. Isso indica que a professora do A1 prioriza atividades mais lúdicas e interativas para estimular a oralidade e imaginação, enquanto a professora do A2 utiliza abordagens mais centradas na leitura, interpretação e registro escrito para desenvolver essas habilidades.

Pergunta 15- Como você acompanha e registra o progresso das crianças em cada um dos campos de experiência?

PR2 sobre o A1: *“Nas observações diretas, nas intenções sociais e nas atividades em grupos, registro em meu caderno de observações”.*

PR2 sobre o A2: *“Anoto no próprio diário online algumas observações e outras anoto em meu caderno”*.

De acordo com as respostas, ambos os professores utilizam a observação como principal ferramenta para acompanhar o progresso das crianças nos campos de experiência. A professora do aluno A1 registra suas observações diretas, as interações sociais e o desempenho em atividades em grupo em um caderno específico para esse fim. A professora do aluno A2 utiliza o diário online da escola para algumas anotações e complementa com registros em seu caderno pessoal. Isso indica que ambas valorizam o registro contínuo do desenvolvimento dos alunos, utilizando diferentes meios para documentar suas observações.

Professor de Educação Física:

Pergunta 6- Quais atividades corporais são realizadas semanalmente?

PRF: *“Para o A1, Circuitos motores, jogos e brincadeiras para desenvolver estas habilidades de equilíbrio, agilidade e atenção e para o A2, iniciação esportiva e danças. O A2 participa ativamente”*.

A análise revela que o professor de Educação Física adota abordagens distintas para os alunos A1 e A2. Para o aluno A1, as atividades corporais semanais incluem circuitos motores, jogos e brincadeiras, com foco no desenvolvimento de habilidades como equilíbrio, agilidade e atenção. Já para o aluno A2, as atividades são centradas em iniciação esportiva e danças, com participação ativa do aluno. Essa diferença indica que o professor adapta as atividades às necessidades e interesses de cada aluno, buscando promover o desenvolvimento motor e o engajamento de forma individualizada.

Pergunta 7- Como ocorre a troca de informações entre os professores da sala regular, AEE e Educação Física sobre o desenvolvimento das crianças?

PRF: *“Através de diálogo, principalmente nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)”*.

A análise revela que a troca de informações sobre o desenvolvimento das crianças entre os professores da sala regular, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de Educação Física ocorre principalmente através do diálogo durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Isso indica que o HTPC é visto como um momento crucial para a colaboração e o compartilhamento de informações entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educacional dos alunos.

Pergunta 8 - Como você acompanha e registra o progresso das crianças em cada um dos campos de experiência?

PRF: “Sinto falta de algo mais estruturado. Por enquanto faço anotações em meu caderno”.

Ao analisar a resposta do professor de Educação Física à pergunta sobre como acompanha e registra o progresso das crianças nos campos de experiência, é possível identificar que ele sente falta de um método mais estruturado e, atualmente, utiliza anotações em seu caderno pessoal. Isso revela uma necessidade percebida pelo professor de um sistema de registro mais formal e organizado para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos na área da Educação Física.

Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Pergunta 9 - Quais atividades você realiza semanalmente para estimular a interação social das crianças com TDI/DI?

Pergunta 10- Que atividades motoras são aplicadas semanalmente para desenvolver a coordenação motora fina e ampla das crianças?

Pergunta 11- Quais atividades de artes visuais, música ou expressão criativa você aplica semanalmente no AEE?

Pergunta 12- Quais estratégias você utiliza para estimular a linguagem oral e a comunicação das crianças com TDI/DI?

Pergunta 13- Como você acompanha e registra o progresso das crianças em cada um dos campos de experiência?

Sobre a **pergunta 9**, que trata de quais atividades são realizadas semanalmente para estimular a interação social das crianças com TDI/DI, a PAEE apresentou uma sequência de atividades bem estruturadas. Para o A1, a mesma apresentou a seguinte sequência mensal:

- **Brincadeiras com músicas e gestos:** Utilizando canções com movimentos simples e repetitivos, como "Cabeça, ombro, joelho e pé", incentivando a criança a imitar os gestos e interagir com a professora.
- **Jogos de imitação:** Explorando jogos como "espelho", onde a criança imita os movimentos da professora, ou "faz de conta", estimulando a interação e a criatividade.
- **Atividades com massinha de modelar:** Modelando letras, números e figuras simples em conjunto, incentivando a criança a compartilhar materiais e ideias com a professora.
- **Contação de histórias com fantoches:** Utilizando fantoches para representar personagens de histórias infantis, convidando a criança a interagir com os personagens e com a professora.

- **Brincadeiras sensoriais:** Explorando atividades com diferentes texturas, como caixas sensoriais com grãos, tecidos e outros materiais, incentivando a criança a compartilhar suas descobertas com a professora.
- **Jogos de regras simples:** Utilizando jogos da memória, jogos de encaixe, ou jogos com animais ou frutas, adaptadas ao nível de compreensão da criança, incentivando a interação e o respeito às regras.
- **Atividades com bolas e outros objetos:** Utilizando bolas pequenas, pregadores, tampinhas, para realizar atividades que incentivem a interação, a cooperação e a coordenação motora ampla e fina.

E para o A2, a PAEE apresentou a seguinte sequência de atividades mensais:

Para estimular as rimas e consciência fonológica:

- **Caça às rimas:** Apresentando palavras simples e pedindo ao aluno que encontre outras que rimem. Utilizando jogos de cartas com imagens e palavras, onde o objetivo é formar pares de rimas.
- **Criação de rimas:** Começando com frases simples e pedindo para o aluno completar com palavras que rimem. Incentivando a criação de pequenos poemas ou versos com rimas.
- **Jogos de consciência fonológica:** Explorando jogos que trabalhem a identificação de sons iniciais, finais e mediais das palavras. Utilizando aplicativos ou jogos online que trabalhem a consciência fonológica de forma lúdica.

Para estimular a leitura e interpretação de textos:

- **Leitura de poemas e histórias curtas:** Através de textos com linguagem simples e temas de interesse do aluno. Realizando a leitura em conjunto com a professora, explorando a sonoridade das palavras e o ritmo dos poemas.
- **Interpretação de textos:** Utilizando perguntas simples para verificar a compreensão do texto. Incentivando o aluno a expressar suas opiniões e sentimentos sobre o que foi lido.
- **Criação de histórias em quadrinhos:** Utilizando imagens e balões de fala para criar histórias simples. Incentivando o aluno a escrever as legendas e os diálogos das histórias.
- **Leitura de diferentes gêneros textuais:** Apresentando textos como receitas, notícias, cartas e convites, explorando suas características e funções. Incentivando o aluno a produzir seus próprios textos, adaptando-os aos diferentes gêneros.

Para estimular a escrita e a produção Textual:

- **Escrita de palavras e frases:** Utilizando jogos de letras e sílabas para formar palavras e frases. Incentivando o aluno a escrever sobre seus interesses e experiências.
- **Produção de pequenos textos:** Começando com a escrita de frases simples e, gradualmente, avançando para textos mais elaborados. Incentivando o aluno a utilizar a criatividade e a expressar suas ideias de forma escrita.
- **Reescrita de textos:** Apresentando textos simples e pedindo para o aluno reescrevê-los com suas próprias palavras.
- **Criação de um diário:** Incentivando o aluno a escrever sobre seu dia a dia, seus sentimentos e pensamentos.

Atividades Lúdicas e Interativas:

- **Jogos de palavras cruzadas e caça-palavras:** Utilizando jogos adaptados ao nível de conhecimento do aluno.
- **Jogos de adivinhação e trava-línguas:** Explore jogos que trabalhem a sonoridade das palavras e a agilidade mental.

Sobre a **questão 10**, que trata de quais atividades motoras são aplicadas semanalmente para desenvolver a coordenação motora fina e ampla das crianças, a PAEE respondeu que para o A1, a mesma utiliza semanalmente as seguintes atividades:

- **Massinha de modelar:** Modelando diferentes formas, letras e números. Fazendo figuras livres e seguindo comandos.
- **Jogos de encaixe e montagem:** Utilizando blocos de montar, quebra-cabeças e jogos de encaixe. Construindo torres, casas e outros objetos. Explorando diferentes formas e tamanhos.

E para o A2 a PAEE apresentou as seguintes atividades semanais:

- **Desenho livre:** Utilizando lápis de cor, giz de cera e canetinhas. Desenhar figuras, paisagens e outros temas de interesse.
- **Escrita de letras e palavras:** Utilizando jogos de letras e sílabas. Escrevendo palavras simples e frases curtas. Praticar a escrita em diferentes tipos de papel e superfícies.
- **Recorte e colagem:** Utilizando tesouras de ponta arredondada e diferentes tipos de papel. Recortando figuras, formas e letras. Criando colagens e mosaicos.

Sobre a **pergunta 11**, que trata de quais atividades de artes visuais, música ou expressão criativa são aplicadas semanalmente no AEE, a PAEE respondeu que para os dois alunos, ela utiliza as atividades iguais, o que vai diferir uma da outra é apenas o nível de complexidade, respeitando a particularidade de cada aluno.

Artes Visuais:

- **Pintura:** Com os dedos, explore texturas e cores, permitindo que as crianças se expressem livremente. Pintura com pincéis: utilizando diferentes tipos de pincéis e cores de tinta guache, incentivando a criação de desenhos e pinturas.
- **Desenho:** Livre, incentivando as crianças a desenharem o que quiserem, utilizando lápis de cor, giz de cera e canetinhas. Desenho com modelo, utilizando imagens e objetos como modelos, incentivando a observação e a representação.

Música:

- **Canto:** Cantando músicas infantis. Utilizando músicas com letras simples e melodias repetitivas, incentivando as crianças a cantarem junto. Cantando músicas com gestos e movimentos, incentivando a expressão corporal e a coordenação motora.
- **Instrumentos musicais:** Explorando diferentes instrumentos musicais, apresentando instrumentos de brinquedo como chocalhos, tambores e flautas, incentivando as crianças a explorarem os sons e ritmos. Criando instrumentos musicais com materiais reciclados, utilizando materiais como garrafas, latas e caixas, criando instrumentos musicais caseiros. Tocando músicas simples e melodias conhecidas com os instrumentos musicais.

Sobre a **pergunta 12**, que trata das estratégias utilizadas para estimular a linguagem oral e a comunicação das crianças com TDI/DI, a PAEE respondeu que utiliza as seguintes estratégias:

- **Contação de histórias:** Utilizando livros, fantoches e outros recursos para contar histórias, incentivando a criança a participar da narrativa e a expressar suas ideias.
- **Jogos de imitação:** Utilizando jogos de imitação para estimular a comunicação não verbal e a expressão corporal.
- **Jogos de adivinhação:** Utilizando jogos de adivinhação para estimular a linguagem oral e a compreensão de conceitos.
- **Conversa Informal:** Promovendo a afetividade através de conversas sobre temas de interesse da criança, incentivando a participação e a expressão de opiniões.
- **Dramatização:** Utilizando dramatizações para estimular a linguagem oral, a expressão corporal e a criatividade.
- **Criação de histórias:** Incentivando a criança a criar histórias com a professora, estimulando a imaginação e a colaboração.

E sobre a **pergunta 13**, a PAEE respondeu que faz os seus acompanhamentos e registros do progresso dos alunos através dos seguintes meios:

- **Portfólio Individual:** Criando um portfólio para cada criança, reunindo seus trabalhos, desenhos, pinturas, produções textuais e outros materiais relevantes.
- **Fichas de Acompanhamento Individual:** Através de fichas de acompanhamento individual com indicadores de aprendizagem para cada atividade realizada. As fichas contém a atividade que cada aluno deve realizar em cada atendimento, bem como a avaliação do desempenho de cada um.

Resumo final da 3ª categoria

Nesta categoria direcionada aos professores da Sala Regular, Professor de Educação Física e professora do AEE, foi possível verificar que os professores utilizam com frequência semanal atividades dos cinco campos de experiência da Educação Infantil.

A análise desta categoria revela o quanto as perguntas e respostas foram relevantes para esta investigação, uma vez que todas as perguntas estão intimamente relacionadas ao objetivo específico nº 3, “Verificar junto aos professores, quais atividades dos campos de experiências da Educação Infantil, estão sendo aplicadas semanalmente”. E também a pergunta norteadora desta pesquisa, “Quais as habilidades desenvolvidas nos campos da experiência da Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental?”.

Com uma rotina bem estruturada os professores trabalham o currículo na maioria das vezes de forma lúdica, e além disso, oportunizam a interação social através de atividades extra curriculares principalmente no momento da acolhida. Foi possível identificar atividades simples, mas que podem contribuir com a alfabetização das crianças com o TDI, como reescrita de textos, essa atividade ajuda a desenvolver a compreensão textual e a ampliar o vocabulário, criação de um diário, essa atividade é relevante para o desenvolvimento da escrita e da expressão pessoal, jogos de palavras cruzadas e caça-palavras, ajudam a ampliar o vocabulário e a desenvolver a atenção, Jogos de adivinhação e trava-línguas, são divertidos e ajudam a desenvolver a consciência fonológica.

As principais atividades para o A1 foram: Jogos cooperativos, corrida, pulos, lançamento, agarrar, contação de histórias e estórias, dramatização com fantoches, modelagem com massinha de modelar, pintura livre e com modelo utilizando tinta guache, jogos simples, jogos de encaixe e montagem, jogos de imitação e músicas, além de conversas informais.

As atividades realizadas com mais frequência para o A2 foram: trabalhos em grupo, correção dos simulados dos colegas semanalmente, escrita no caderno, atividades com pintura, dramatização, atividades de consciência fonológica, rimas, escrita e produção textual, jogos de adivinhação e trava-língua, leitura de textos em diferentes gêneros, palavras cruzadas e caça-palavras, resumo diário das aulas e música, além de conversa informal.

Nesta categoria, foi possível conhecer a forma de acompanhamento e registro dos professores referente as atividades trabalhadas, sendo que os professores da sala regular e professor de educação física registram o desempenho dos alunos em seus diários online e algumas observações escrevem em seus cadernos, a professora do AEE por sua vez, acompanha e registra os resultados através de portfólio e fichas individuais de acompanhamento. Sobre os instrumentos de acompanhamentos da PAEE é ponderoso considerar, permitem acompanhar a evolução das habilidades e competências das crianças em cada campo de experiência.

4.4. 4ª Categoria- Atividades da Educação Infantil para o desenvolvimento da alfabetização de alunos com o TDI(DI)

Nesta categoria, além das respostas às perguntas feitas aos Professores da Sala regular (PR), Professor de Educação Física (PEF), Professora do AEE (PAEE), contém também a análise dos resultados sobre as aplicações das atividades desenvolvidas através dos campos de experiência da Educação Infantil (EI) para esses alunos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) no Ensino Fundamental (EF) em fase de alfabetização, bem como as habilidades apontadas como essenciais para que este processo seja efetivado.

Esta categoria foi escolhida também para responder a primeira pergunta feita aos professores participantes, que é referente a formação acadêmica de cada um e sobre a quanto tempo trabalham com crianças com o TDI(DI). A formação acadêmica dos professores também pode estar relacionada aos resultados da pesquisa.

Perguntas aos professores da Sala Regular

Pergunta 1

a) Qual a formação acadêmica?

(PR1) do A1 _ “Graduada em Ciências e Biologia”.

(PR2) do A1 _ “Graduada em pedagogia”.

(PR1) do A2 _ “Graduada em Pedagogia”.

(PR2) do A2 _ “Graduado em matemática, pedagogia e cursa geografia. Especialista em matemática e física, especialista em inspeção escolar e supervisão escolar, especialista em SRM e Educação Especial”.

b) Há quanto tempo você trabalha com crianças com o TDI(DI)?

(PR1) do A1 _ “Há 15 anos”.

(PR2) do A1 _ “Há 2 anos”.

(PR1) do A2 _ “Há 2 anos”

(PR2) do A2 _ “Há 2 anos”.

A análise das respostas dos professores da Sala Regular revela uma equipe com formações acadêmicas diversificadas, abrangendo pedagogia, ciências, biologia e matemática, com um professor possuindo múltiplas graduações e especializações em áreas como educação especial. A experiência com crianças com TDI(DI) varia significativamente, de 2 a 15 anos, indicando diferentes níveis de vivência na área. Essa diversidade de formação e experiência sugere uma equipe multidisciplinar capaz de atender às necessidades dos alunos, com um professor demonstrando um alto nível de qualificação e experiência em diversas áreas, incluindo educação especial, o que pode enriquecer as práticas pedagógicas e o suporte oferecido aos alunos.

Pergunta 16- Quais atividades da Educação Infantil você observa que são mais significativas para o desenvolvimento das crianças com TDI(DI)?

PR1 do A1: “As atividades lúdicas e de expressão corporal, motricidade, contação de história”

PR1 do A2: “Brincadeiras em dupla ou grupo, movimentos guiados com música, como coreografias por exemplo e outras”.

A análise revela que ambos os professores identificam atividades lúdicas e interativas como significativas para o desenvolvimento de crianças com TDI(DI). A professora do aluno A1 destaca atividades lúdicas, expressão corporal, motricidade e contação de histórias. Já a professora do aluno A2 enfatiza brincadeiras em dupla ou grupo e movimentos guiados com música, como coreografias. Isso indica que ambas as professoras valorizam atividades que estimulam o movimento, a interação social e a imaginação, adaptando suas práticas para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Pergunta 17-Quais atividades desenvolvidas na Educação Infantil facilitam a alfabetização dessas crianças no Ensino Fundamental?

PR1 do A1: *“Atividade de imaginação e repetição. Atividade de sequência de imagem e palavras”.*

PR1 do A2: *“Atividades que incluam habilidades prévias à leitura e escrita, como consciência fonológica, coordenação motora fina e ampliação do vocabulário”.*

A análise das respostas revela que ambas as professoras reconhecem a importância das atividades da Educação Infantil como base para a alfabetização de crianças com TDI(DI) no Ensino Fundamental. A professora do aluno A1 destaca atividades que estimulam a imaginação, repetição e sequenciamento de imagens e palavras. Já a professora do aluno A2 enfatiza atividades que desenvolvem habilidades prévias à leitura e escrita, como consciência fonológica, coordenação motora fina e ampliação do vocabulário. Isso indica que ambas as professoras valorizam atividades que preparam os alunos para o processo de alfabetização, com foco em diferentes aspectos do desenvolvimento.

Pergunta feita ao Professor de Educação Física

Pergunta 1

a) Qual a formação acadêmica?

(PEF) _ *“Graduado em Educação Física e especialista em Educação Física”.*

b) Há quanto tempo você trabalha com crianças com o TDI(DI)?

(PEF) _ *“Há dois anos”.*

A análise das respostas do Professor de Educação Física revela que ele possui formação acadêmica adequada para a sua atuação profissional, com graduação e especialização na área, mas sua experiência específica com crianças com TDI(DI) é relativamente recente, totalizando dois anos. Essa combinação de formação acadêmica adequada e experiência inicial sugere que o professor possui as bases teóricas necessárias para sua função, mas ainda está em processo de desenvolvimento de expertise específica no trabalho com essa população.

Pergunta 9 - Você percebe avanços na autonomia e na atenção das crianças que participaram ativamente das aulas de Educação Física com base nos campos de experiência da EI? Descreva:

PRF: *“Sim percebo! A vivência das atividades propostas, estimulam a interação social e o desenvolvimento das habilidades motoras. As aulas de Educação Física são um ambiente favorável para a construção da autonomia de forma divertida e criativa”.*

A análise desta resposta revela que o professor de Educação Física percebe avanços na autonomia e atenção das crianças que participam ativamente de suas aulas, fundamentadas nos

campos de experiência da Educação Infantil. Ele destaca que as atividades propostas promovem a interação social e o desenvolvimento de habilidades motoras, criando um ambiente favorável para a construção da autonomia de forma lúdica e criativa. Isso indica que as aulas de Educação Física desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, motoras e de autonomia.

Pergunta feita à professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Pergunta 1

a) Qual a formação acadêmica?

(PAEE) _ “Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, em Atendimento Educacional Especializado- AEE, em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar”.

b) Há quanto tempo você trabalha com crianças com o TDI(DI)?

(PAEE) _ “Há cinco anos”.

A análise das respostas da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) revela uma profissional altamente qualificada e experiente, com graduação em Pedagogia e especializações em Psicopedagogia, AEE, Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar. Sua experiência de cinco anos com crianças com TDI(DI) demonstra um conhecimento prático significativo, o que, somado à sua vasta formação acadêmica, sugere uma profissional bem preparada para atender às necessidades específicas desses alunos e desenvolver práticas pedagógicas eficazes.

Pergunta 14- Quais atividades trabalhadas na EI trouxeram e/ou trazem mais benefícios para a alfabetização dos alunos com o TDI(DI)?

Sobre a **pergunta 14** a PAEE, apresentou as seguintes atividades:

Para desenvolver a **Consciência Fonológica**:

- Jogos de rimas e aliterações: Identificar palavras que rimam ou que começam com o mesmo som.
- Segmentação de fonemas: Dividir palavras em seus sons individuais usando blocos ou outros objetos concretos.
- Manipulação de fonemas: Adicionar, remover ou substituir sons em palavras para criar novas palavras.
- Exploração de parlendas, cantigas e histórias que trabalhem os sons da fala.

Para desenvolver a **Correspondência Grafo fonêmica**:

- Jogos de pareamento: Associar letras a seus sons correspondentes usando cartões ou aplicativos interativos.
- Escrita de palavras simples: Começar com palavras de alta frequência e com estruturas silábicas simples (CV).
- Uso de alfabeto móvel: Montar palavras usando o alfabeto móvel.

Para desenvolver o **Vocabulário e Compreensão**:

- Leitura de livros com imagens: Discutir as imagens e fazer perguntas sobre a história para verificar a compreensão.
- Jogos de adivinhação: Descrever objetos ou animais para que os alunos adivinhem.
- Criação de histórias em quadrinhos: Usar imagens e balões de fala para criar pequenas histórias.

Para desenvolver as **Habilidades Motoras e Perceptivas**:

- Atividades de coordenação motora fina: Recortar, colar, desenhar, escrever, movimento de pinça e modelar com massinha.
- Jogos de percepção visual: Quebra-cabeças, jogos de memória e atividades de classificação, seriação e sequenciamento.
- Atividades sensoriais: Utilizando diferentes texturas, imagens, sons e cheiros para estimular os sentidos.

Para desenvolver as habilidades de **Noção de tempo e espaço**:

- Atividades que exploram conceitos como antes, depois, agora, perto, longe, dentro, fora, etc.
- Atividades como a observação do calendário, a organização de rotinas, a exploração de diferentes espaços e a criação de mapas.
- As brincadeiras de movimento, dança e a exploração de diferentes espaços.
- As rotinas diárias visuais e os ritmos musicais.

Considerando a relevância desta categoria, antes mesmo das entrevistas-abertas, foi realizada a observação participante durante a aula de português. Os resultados fidedignos sobre estão relatados nas tabelas nº15 e nº16 que demonstram com clareza a condução deste momento através da guia de observação.

TABELA Nº 15: Resultados da 2ª Observação participante- A1

1. Contextualização da Atividade • Nome da atividade: Decorando a minha máscara. • Tipo de atividade: ☒ Lúdica ☒ Sensorial ☒ Motora ☐ Musical ☐ Contação de histórias ☐ Escrita ☐ Leitura ☐ Outras: _____ • Material utilizado: Cartolina, E.V.A. picado, cola. • Duração da atividade: 30 minutos • Papel do professor: ☒ Mediador ☒ Instrutor ☐ Observador ☐ Outro: _____ • Interação com os alunos: ☐ Individual ☐ Em grupo ☒ Ambos
2. Participação e Engajamento dos Alunos • O aluno com TDI participou da atividade? ☐ Sim, de forma ativa ☒ Sim, com mediação do professor ☐ Pouco participativo ☐ Não participou • O aluno demonstrou interesse pela atividade? ☐ Alto ☐ Médio ☒ Baixo ☐ Nenhum • Quais foram as principais dificuldades apresentadas pelo aluno durante a atividade? ☒ Atenção/concentração ☒ Coordenação motora ☒ Compreensão da proposta ☒ Comunicação ☐ Interação social ☐ Outra: _____ • Houve adaptação na atividade para atender às necessidades do aluno com TDI? ☐ Sim, quais? _____ ☒ Não
3. Contribuições da Atividade para a Alfabetização • A atividade favoreceu o desenvolvimento de alguma das habilidades pré-alfabetização? ☐ Consciência fonológica ☐ Identificação de letras/palavras ☐ Expressão oral ☒ Coordenação motora fina

- () Interesse por leitura e escrita
- (x) Outra: ____Atenção e concentração.
- **A atividade foi significativa para o aprendizado do aluno com TDI?**
 - x) Sim, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades essenciais
 - () Parcialmente, houve algumas limitações
 - () Não, a atividade não teve impacto perceptível

FONTE: A autora, (2025).

TABELA Nº 16: Resultados da 2ª Observação participante- A2

1. Contextualização da Atividade

- **Nome da atividade:** Leitura interativa
- **Tipo de atividade:**
 - () Lúdica () Sensorial () Motora () Musical () Contação de histórias
 - (x) Escrita (x) Leitura () Outras: _____
- **Material utilizado:** Data show, notebook e o material individual dos alunos.
- **Duração da atividade:** 40 minutos
- **Papel do professor:** (x) Mediador (x) Instrutor () Observador () Outro: _____
- **Interação com os alunos:** () Individual () Em grupo (x) Ambos

2. Participação e Engajamento dos Alunos

- **O aluno com TDI participou da atividade?**
 - (x) Sim, de forma ativa
 - () Sim, com mediação do professor
 - () Pouco participativo
 - () Não participou
- **O aluno demonstrou interesse pela atividade?**
 - (x) Alto () Médio () Baixo () Nenhum
- **Quais foram as principais dificuldades apresentadas pelo aluno durante a atividade?**
 - () Atenção/concentração
 - () Coordenação motora
 - () Compreensão da proposta
 - () Comunicação
 - () Interação social
 - () Outra: ____Obs. o aluno não demonstrou dificuldade.
- **Houve adaptação na atividade para atender às necessidades do aluno com TDI?**
 - () Sim, quais?

(X) Não
3. Contribuições da Atividade para a Alfabetização • A atividade favoreceu o desenvolvimento de alguma das habilidades pré-alfabetização? () Consciência fonológica (X) Identificação de letras/palavras (X) Expressão oral (X) Coordenação motora fina (X) Interesse por leitura e escrita () Outra: • A atividade foi significativa para o aprendizado do aluno com TDI? (X) Sim, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades essenciais () Parcialmente, houve algumas limitações () Não, a atividade não teve impacto perceptível

FONTE: A autora, (2025).

A análise das observações participantes das atividades "Decorando a minha máscara" (A1) e "Leitura interativa" (A2) revela que aluno A1 demonstrou baixo interesse e participação limitada, necessitando de mediação constante e apresentando dificuldades em atenção, coordenação motora, compreensão e comunicação. A atividade, embora significativa para o desenvolvimento de habilidades essenciais como coordenação motora fina, exigiu adaptações mínimas. Já o aluno A2 exibiu alto interesse e participação ativa na leitura interativa, sem apresentar dificuldades aparentes. A atividade foi altamente significativa, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, expressão oral, coordenação motora fina e interesse pela leitura e escrita. Essa disparidade indica diferentes níveis de desenvolvimento e necessidades entre os alunos, com o aluno A1 necessitando de maior suporte e adaptações para se engajar nas atividades.

Resumo final da 4ª categoria

Esta categoria, através da observação participante e entrevista aberta com os professores da Sala regular, professor de Educação Física e professora do AEE, contempla o objetivo específico nº 4 desta investigação, “Relatar sobre as contribuições das atividades

desenvolvidas na Educação Infantil para a alfabetização dos alunos com o TDI (DI) no Ensino Fundamental”. Intimamente relacionado ao objetivo geral, “Analisar como as habilidades desenvolvidas nos campos de experiências da Educação Infantil- EI, podem contribuir na alfabetização das crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI) no Ensino Fundamental”.

Através dos dados obtidos nessa categoria, é possível considerar a relevância da utilização de atividades desenvolvidas nos campos de experiência da Educação Infantil, mesmo no Ensino Fundamental para crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, principalmente crianças com o TDI(DI) pois de acordo com a APA:

O transtorno do desenvolvimento intelectual é caracterizado por déficits nas habilidades mentais gerais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado com a experiência. Os déficits resultam em deficiências no funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo deixa de cumprir os padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou ocupacional e independência pessoal em casa ou no trabalho. configurações da comunidade. O atraso global do desenvolvimento, como o próprio nome indica, é diagnosticado quando um indivíduo não consegue atingir os marcos de desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual (APA, 2022, p.35).

Assim, é pertinente também destacar que o PEI permitiu este olhar cuidadoso para as habilidades já desenvolvidas e as que necessitam ainda da continuidade, através de um trabalho mais estruturado e atividades adaptadas, sobre isso é possível destacar as atividades mais utilizadas pelos professores desses alunos pois de acordo com Vygotsky:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha de aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante (Vygotsky 2011, p. 869).

Os jogos cooperativos, bastante utilizados principalmente pelos professores da sala regular e pelo professor de educação física se mostraram eficazes para desenvolverem as habilidades que são essenciais para o processo de alfabetização e estão presentes nos cinco campos de experiência da EI, conforme a tabela:

Tabela Nº 17: Contribuições dos jogos cooperativos para a alfabetização

Campos de Experiência	Habilidades Desenvolvidas	Objetivos através dos jogos cooperativos
O eu, o outro e o nós	Desenvolvimento da socialização Desenvolvimento da autonomia	• <u>Conviver</u> e interagir com os pares, promovendo o respeito às diferenças, a empatia e a construção de relações saudáveis. • <u>Participar</u> e aprender a trabalhar em equipe, a compartilhar ideias e a tomar decisões em conjunto, fortalecendo o senso de pertencimento ao grupo • <u>Expressar</u> suas opiniões, a defender seus pontos de vista e a negociar soluções, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões e de agir de forma independente
Corpo, gestos e movimentos	Desenvolvimento da coordenação motora Desenvolvimento da expressão corporal	• <u>Conhecer-se</u> correndo, pulando, lançando e recebendo objetos, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina. • <u>Conhecer-se</u> controlando seus movimentos, <u>explorando</u> as possibilidades do corpo e a desenvolvendo o equilíbrio e a agilidade. • <u>Expressar-se</u> de forma corporal, com danças, dramatizações e brincadeiras de imitação. • <u>Expressar</u> suas emoções e ideias por meio do corpo, desenvolvendo a criatividade e a capacidade de comunicação não verbal.

		desenvolvendo a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático Desenvolvimento da noção de tempo e espaço	• <u>Explorar</u> e <u>expressar</u> sua capacidade de contagem, de comparação, de classificação e a ordenação de objetos, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. • <u>Participar</u>, aprendendo a resolver problemas matemáticos de forma lúdica e aplicar conceitos matemáticos em situações do dia a dia. • <u>Explorar</u> de diferentes espaços e a vivência de diferentes ritmos e sequências temporais. • <u>Conhecer-se</u> aprendendo a se orientar no espaço, a medir o tempo e a compreender as relações entre eventos, desenvolvendo a capacidade de se organizar e de planejar suas ações.

FONTE: A autora, (2025).

Também é possível observar na tabela Nº 17, que todos os objetivos propostos para cada habilidade, começam com os 6 direitos de aprendizagem da EI, que são: “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se” (BNCC, 2018, p.38), ficando o direito “Brincar” como possibilidade em todos os objetivos e como um potencializador para a consolidação de habilidades superiores como o processo de alfabetização.

Corrida, pulos, lançamento e agarrar também foram bastante citadas pelos professores, o que demonstra um alinhamento de ideias e uma valorização às atividades de psicomotricidade e movimento; estando de acordo com a afirmação de Gromowk e Silva (2014, p.1):

Através da Psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos a criança descobre o mundo e se autodescobre. A educação psicomotora deve ser considerada como uma

educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Nesse contexto, podemos sustentar que o corpo é o ponto de referência ou de partida para que a criança interaja com o mundo, servindo de fundamento para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, precedentes de conceitos considerados imprescindíveis na alfabetização.

Contação de histórias e estórias, para a PR2 do A1, este tipo de atividade são as atividades que mais contribuem com o processo de alfabetização das crianças com o TDI(DI) pois estimulam a imaginação, utilizando a repetição, sequencia de imagem e palavras. A PAEE, também citou este tipo de atividade como uma das mais utilizadas e que mais contribuem para a alfabetização. Estas atividades que permeiam o imaginário infantil, desde a Educação Infantil (EI) e segue durante todo o Ensino Fundamental Menor (EFM), foi uma técnica utilizada pelos professores da sala regular todos os dias. Durante esta atividade foi possível observar que o tempo de atenção do A1 foi curto, precisando ser estimulando constantemente através de músicas e figuras. Mas, segundo a professora do AEE, este tempo de atenção está sendo ampliado, ainda que lentamente. Já o A2, demonstrou atenção e gostar da atividade.

Dramatização com fantoches, atividade utilizada principalmente com a criança em nível pré-silábico, maiormente pelos professores da sala regular e professora do AEE, mostrou-se eficaz no desenvolvimento de habilidades pré-leitoras em desenvolvimento, como especificado na tabela Nº 18.

Tabela Nº 18: Contribuições da dramatização com fantoches para a alfabetização

Campos de experiência	Contribuições da dramatização com fantoches
O eu, o outro e o nós	• A dramatização promove a interação social, a colaboração e o respeito às diferenças. • As crianças podem vivenciar diferentes papéis e perspectivas, desenvolvendo a empatia e a compreensão do outro.
Corpo, gestos e movimentos	• A manipulação dos fantoches exige coordenação motora fina e controle dos movimentos.

	• As crianças podem explorar diferentes gestos e expressões corporais para dar vida aos personagens.
Traços, sons, cores e formas	• A confecção dos fantoches pode envolver atividades de desenho, pintura, colagem e modelagem, explorando diferentes materiais e texturas. • A criação de cenários e a utilização de sons e músicas durante a dramatização enriquecem a experiência sensorial.
Escuta, fala, pensamento e imaginação:	• A dramatização estimula a oralidade, a expressão de ideias e sentimentos, e a criação de narrativas. • As crianças podem criar diálogos, inventar histórias e dar voz aos personagens, desenvolvendo a linguagem e a capacidade de comunicação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	• A dramatização pode abordar conceitos de tempo e espaço, como a sequência de eventos em uma história ou a localização dos personagens no cenário. • As crianças podem explorar relações entre os personagens e compreender noções de causa e efeito.

FONTE: A autora, (2025).

Modelagem com massinha de modelar, pintura livre e com modelo, utilizando tinta guache, foram atividades citadas principalmente pela professora do AEE. Em um contexto mais individualizado, ou mesmo em um grupo pequeno de alunos atendidos, é possível explorar bem estas atividades citadas, possibilitando então observar, mediar e intervir, contribuindo assim para a coordenação motora fina e o desenvolvimento de habilidades artísticas dessas crianças. As atividades com massinha de modelar e pintura, próprias para um nível pré-silábico da psicogênese que é o caso do A1, evoluem para a **Correspondência Grafofonêmica**, citada pela PAEE, como uma das que mais contribuem para a alfabetização dessas crianças. Esta última, apresenta atividades apropriadas para os níveis silábico e silábico-alfabético da psicogênese da língua escrita, sendo bastante eficaz para o A2 que encontra-se no nível silábico-alfabético.

Música, esta técnica foi bastante utilizada por todos os professores, todos os dias, principalmente pelos professores do A1 em diferentes atividades, por ser algo que claramente ele gosta muito, em alguns momentos os professores cantavam juntamente com os alunos, em outros momentos os alunos cantavam escutando através da caixa de som, e em outros, relaxavam apenas ouvindo. Através da música, os professores conseguiram chamar a atenção, propor novas atividades, consolidar conteúdos através da repetição, acalmar os alunos em

momentos de estresse e ansiedade. A técnica mostrou-se extremamente eficaz em todos os momentos propostos para os alunos com o TDI, bem como para toda a turma desses.

As habilidades apontadas pelos professores como essenciais para o processo de alfabetização em crianças com o TDI (DI), bem como as atividades referentes a elas desenvolvidas por eles, estão descritas na tabela Nº 19.

Tabela Nº 19: Habilidades essenciais para a alfabetização de crianças com o TDI(DI)

Campos de experiência	Habilidades	Atividades desenvolvidas
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Consciência fonológica	• Jogos de rimas e aliterações: Identificar palavras que rimam ou que começam com o mesmo som. • Segmentação de fonemas: Dividir palavras em seus sons individuais usando blocos ou outros objetos concretos. • Manipulação de fonemas: Adicionar, remover ou substituir sons em palavras para criar novas palavras. • Jogos de sons e brincadeiras com palavras. • Exploração de parlendas, cantigas e histórias que trabalhem os sons da fala.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Correspondência Grafo fonêmica	• Jogos de pareamento: Associar letras a seus sons correspondentes usando cartões ou aplicativos interativos. • Escrita de palavras simples: Começar com palavras de alta frequência e com estruturas silábicas simples (CV). • Apresentação do alfabeto e uso de alfabeto móvel: Montar palavras usando o alfabeto móvel. • Exploração de diferentes tipos de letras e escrita espontânea.

		• Associação entre sons e letras por meio de jogos e atividades lúdicas. • Ditado de letras, palavras e frases. • Caça-palavras. • Palavras cruzadas.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Vocabulário e Compreensão	• Leitura de livros com imagens: Discutir as imagens e fazer perguntas sobre a história para verificar a compreensão, a interpretação. • Jogos de adivinhação: Descrever objetos ou animais para que os alunos adivinhem. • Criação de histórias em quadrinhos: Usar imagens e balões de fala para criar pequenas histórias. • Leitura de histórias, conversas sobre diferentes temas, exploração de imagens e objetos. • Incentivo à narração de histórias, descrição de objetos e expressão de ideias. • Atividades de sequência, principalmente através de imagens. • Caça rimas.
Corpo, gestos e movimentos	Habilidades Motoras e Perceptivas	• Atividades de coordenação motora fina: Recortar, colar, desenhar, escrever, movimento de pinça e modelar com massinha. • Jogos de percepção visual: Quebra-cabeças, jogos de memória e atividades de classificação, seriação e sequenciamento. • Atividades que envolvam coordenação motora fina (desenho, pintura, recorte) e ampla (correr, pular, dançar, lançar, agarrar). • Jogos e brincadeiras que estimulem a percepção visual, auditiva e tátil.

Traços, sons, cores e formas		• Atividades sensoriais: Utilizando diferentes texturas, imagens, sons e cheiros para estimular os sentidos. • Manipulação de objetos, manuseio de ferramentas de escrita e desenho, e atividades que estimulem a coordenação motora fina.
O eu, o outro e o nós	Socialização	• Brincadeiras em grupo, jogos cooperativos, conversas sobre sentimentos e emoções. • Atividades que promovam o respeito às diferenças, a empatia e a colaboração e o cumprimento de instruções. • Atividades em grupo. • Correção dos simulados dos pares.
O eu, o outro e o nós	Autonomia	• Incentivo à realização de tarefas simples, como guardar brinquedos, vestir-se e alimentar-se. • Oportunidades para que as crianças tomem decisões e resolvam problemas de forma independente.
Traços, sons, cores e formas Escuta, fala, pensamento e imaginação	Criatividade	• Atividades de desenho, pintura, modelagem, música, dança e teatro. • Exploração de diferentes materiais e linguagens artísticas, incluindo o uso de instrumentos musicais feitos pelas crianças. • Incentivar a criação de histórias, músicas e outras formas de expressão. • Dramatização com fantoches.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Linguagem	• Contação de histórias e estórias. • Atividades como rodas de conversa e conversa informal • Jogos de palavras e dramatizações. • Jogos de adivinhação e trava-língua.

Escuta, fala, pensamento e imaginação	Pensamento	• Encontrar soluções para situações de problemas e desafios. • Atividades que estimulem a imaginação como teatro de sombras e caixa das descobertas. • Jogos de encaixe.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Raciocínio lógico-matemático	• Jogos, brincadeiras, atividades de contagem, seriação e resolução de problemas são ótimas formas de desenvolver essa habilidade. • Pareamento de cores, imagens e objetos. • Jogos simples e de encaixe.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Noção de tempo e espaço	• Atividades que exploram conceitos como antes, depois, agora, perto, longe, dentro, fora, etc. • Atividades como a observação do calendário, a organização de rotinas, a exploração de diferentes espaços e a criação de mapas. • As brincadeiras de movimento, dança e a exploração de diferentes espaços. • As rotinas diárias visuais e os ritmos musicais.
Corpo, gestos e movimentos		

FONTE: A autora (2025).

As habilidades e atividades descritas na tabela Nº 19, foram todas apontadas como eficazes pelos professores dos alunos com o TDI, exceto as atividades descritas como “incentivo à realização de tarefas simples, como guardar brinquedos, vestir-se e alimentar-se” todas relacionadas as habilidades de autonomia, embora não mencionadas pelos professores, foi possível identifica-las através da observação participante.

A análise dos dados revela um mosaico de práticas pedagógicas que, em conjunto, promovem o desenvolvimento integral das crianças com TDI(DI). A valorização das atividades lúdicas e de expressão corporal, como observado nas respostas da PR1 do A1, ressalta a importância do corpo como mediador do aprendizado, ecoando a visão de Gromowk e Silva

(2014). A contação de histórias, uma constante no cotidiano escolar, demonstra seu poder de estimular a imaginação e a linguagem, especialmente quando combinada com repetição e recursos visuais, como apontado pela PR2 do A1 e pela PAEE. A dramatização com fantoches, por sua vez, emerge como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de habilidades pré-leitoras, promovendo a interação social e a expressão criativa, conforme detalhado na tabela Nº 13.

As atividades de modelagem e pintura, amplamente utilizadas pela PAEE, evidenciam a importância da coordenação motora fina e da exploração sensorial no processo de alfabetização. A progressão dessas atividades para a correspondência grafo fonêmica, adaptada aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, demonstra um planejamento cuidadoso e individualizado. A música, onipresente no ambiente escolar, revela seu potencial como ferramenta pedagógica multifacetada, capaz de capturar a atenção, consolidar conteúdos e acalmar as emoções.

Perante isso, é relevante destacar o olhar cuidadoso desses professores em especial da professora do AEE, que semelhante a um maestro regendo uma orquestra, ela observa os pontos a melhorar e consegue através de um diálogo que mantém com os demais professores ir construindo através de um trabalho colaborativo, onde ninguém pode desafinar, o que é possível chamar de uma linda melodia, intitulada, aprendizagem.

A metáfora da orquestra, utilizada para descrever o trabalho colaborativo da equipe escolar, captura a essência de um ambiente onde cada profissional, com sua expertise, contribui para a construção de uma melodia harmoniosa: a aprendizagem. A figura da professora do AEE, como maestro, destaca seu papel fundamental na coordenação e no acompanhamento individualizado dos alunos, garantindo que cada um tenha suas necessidades atendidas e seu potencial máximo desenvolvido.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam a eficácia das atividades da Educação Infantil (EI) no desenvolvimento da alfabetização de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), alinhando-se diretamente com o objetivo geral da pesquisa: **analisar a contribuição das atividades da Educação Infantil para o desenvolvimento da alfabetização de alunos com TDI no Ensino Fundamental**. Buscando compreender de que forma as experiências vivenciadas na EI podem fundamentar e potencializar o processo de alfabetização desses alunos, a pesquisa se propôs a analisar como as habilidades desenvolvidas nos campos de experiência da EI, podem ser utilizadas como alicerce para a aquisição da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. Ao aprofundar a compreensão sobre essa relação, este estudo busca fornecer subsídios para a criação de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, que considerem as particularidades dos alunos com TDI e promovam seu desenvolvimento integral.

Os objetivos específicos foram plenamente alcançados.

Através do objetivo específico 1, **“Conhecer em qual nível da psicogênese da língua escrita os alunos com o TDI (DI) encontram-se”**, foi possível concluir através das respostas dos professores e da observação participante, que o aluno A1 encontra-se no nível pré-silábico, com dificuldades características desse estágio, enquanto o aluno A2 demonstra um desenvolvimento mais avançado. As estratégias de avaliação e acompanhamento utilizadas pelos professores, aliadas à aplicação de atividades adaptadas, mostraram-se eficazes para identificar e atender às necessidades individuais de cada aluno, confirmando a importância de um acompanhamento contínuo e estruturado no processo de alfabetização. A observação em sala de aula validou as percepções dos professores, reforçando a confiabilidade das avaliações e a eficácia das práticas pedagógicas adotadas na Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso.

O objetivo específico 2 que buscou, **“Identificar quais habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil (EI) ainda não estão desenvolvidas nas crianças com o TDI (DI) no Ensino Fundamental (EF)”**, foi alcançado e descrito na 2ª categoria das análises dos dados. Ao apresentar os resultados da observação participante e as respostas dos professores, permitiu identificar de forma abrangente as habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil que ainda não estavam plenamente desenvolvidas nos alunos com TDI(DI) no Ensino Fundamental.

O objetivo específico 3 que procurou **“Verificar junto aos professores, quais atividades dos campos de experiências da EI, estão sendo aplicadas semanalmente”**, foi plenamente alcançado. Através das respostas dos professores da Sala Regular, Educação Física e AEE, foi possível verificar a implementação frequente de atividades lúdicas e interativas, adaptadas às necessidades individuais dos alunos A1 e A2. A rotina estruturada e o uso de atividades como reescrita de textos, jogos de palavras, contação de histórias, dramatização e atividades motoras demonstram a integração dos campos de experiência da EI no Ensino Fundamental. Além disso, a variedade de estratégias de acompanhamento e registro, como diários online, cadernos de observação e portfólios, evidenciam o compromisso dos professores em monitorar o progresso dos alunos de forma individualizada, validando a eficácia das práticas pedagógicas no desenvolvimento de habilidades essenciais para a alfabetização e o desenvolvimento integral das crianças com TDI(DI).

O objetivo 4 que visou **“Relatar sobre as contribuições das atividades desenvolvidas na EI para a alfabetização dos alunos com o TDI (DI) no EF”**. Através da análise das atividades de expressão corporal, modelagem, pintura e música, foi possível evidenciar o papel fundamental dessas práticas no desenvolvimento de habilidades pré-leitoras, coordenação motora fina, exploração sensorial e interação social. A progressão das atividades para a correspondência grafo fonêmica, adaptada aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, demonstra um planejamento individualizado e eficaz. A metáfora da orquestra destaca o papel colaborativo da equipe escolar, com a professora do AEE atuando como maestro, coordenando e acompanhando o desenvolvimento individualizado dos alunos, garantindo que cada um tenha suas necessidades atendidas e seu potencial máximo desenvolvido.

Sendo a problemática desta investigação, **“Quais as habilidades desenvolvidas nos campos da experiência da Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental?”**. Foi possível verificar que as atividades desenvolvidas nos cinco campos de experiência da EI "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades essenciais à alfabetização.

Através da pesquisa, foi evidenciada a importância das atividades lúdicas e sensoriais no processo de alfabetização de alunos com TDI. A música, a contação de histórias, a dramatização com fantoches e as atividades de manipulação de materiais concretos

demonstraram ser estratégias eficazes para capturar a atenção, estimular a imaginação e promover a aprendizagem.

Um ponto relevante da investigação, foi observar um interesse contínuo por parte dos professores relacionado à identificação das habilidades ainda não desenvolvidas, por meio de avaliação das atividades a partir dos campos de experiência da EI, permitindo ajustes periódicos no Plano Educacional Individualizado (PEI) contemplando as especificidades de cada aluno, promovendo um aprendizado significativo e equitativo.

A pesquisa evidenciou que a alfabetização de crianças com TDI exige um olhar atento e sensível às suas singularidades, reconhecendo que o desenvolvimento pedagógico está intrinsecamente ligado à maturação cognitiva, que pode ocorrer de forma mais lenta nesses alunos. A valorização das atividades lúdicas, sensoriais e interdisciplinares, inspiradas nos campos de experiência da EI, demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem e a inclusão desses alunos.

Os resultados desta pesquisa ressaltam a importância de repensar as práticas pedagógicas, buscando alternativas que promovam a inclusão efetiva de crianças com TDI no processo de alfabetização, bem como a relevância de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde a criança sinta-se valorizada e respeitada, sendo essencial para o desenvolvimento de sua autoestima e para a superação de suas dificuldades.

Ao considerar a plasticidade cerebral, como apontado por Vygotsky, e a importância da cultura no desenvolvimento cognitivo, esta pesquisa reforça a necessidade de oferecer oportunidades ricas e diversificadas de aprendizagem para crianças com TDI, respeitando seus ritmos e potencialidades.

Ademais, é ponderoso ressaltar que ao investir na educação inclusiva, estamos construindo uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver seu máximo potencial. A valorização das atividades da EI, aliada a um trabalho pedagógico individualizado e colaborativo, pode transformar a trajetória escolar desses alunos, abrindo portas para um futuro mais promissor e inclusivo.

PROPOSTAS

A presente pesquisa evidenciou a importância das atividades da Educação Infantil (EI) para o desenvolvimento da alfabetização de crianças com TDI. No entanto, para garantir a efetividade dessas práticas, é fundamental que a comunidade escolar adote medidas que promovam a inclusão e o aprendizado desses alunos.

Uma das propostas centrais é a **formação continuada e especializada** dos profissionais da educação. A criação de núcleos de apoio à inclusão nas escolas, compostos por profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, é essencial para oferecer suporte contínuo aos professores e alunos com TDI. Além disso, a promoção de cursos e workshops práticos, que abordem estratégias de ensino adaptadas, uso de recursos pedagógicos diferenciados e técnicas de avaliação formativa, é fundamental para capacitar os professores a atender às necessidades específicas desses alunos.

Outra proposta relevante é a **adaptação curricular e metodológica**. A elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs) eficazes, com metas claras e atividades adaptadas às necessidades de cada aluno, é crucial para garantir um aprendizado significativo. Além disso, a utilização de recursos lúdicos e sensoriais, como jogos, brincadeiras, materiais concretos e atividades sensoriais, torna o aprendizado mais prazeroso e estimulante. A adoção de estratégias de ensino diferenciadas, que favoreçam a repetição, a modelagem, o uso de pistas visuais e a divisão de tarefas complexas em etapas menores, também é fundamental para atender às necessidades específicas desses alunos.

O **fortalecimento da rede de apoio** é outra proposta importante. A criação de parcerias com instituições especializadas, como universidades, centros de pesquisa e ONGs, pode promover a formação de profissionais e o desenvolvimento de projetos de pesquisa. O envolvimento das famílias, por meio de encontros regulares e grupos de apoio, é fundamental para fortalecer o vínculo entre escola e família e promover a troca de experiências. A criação de redes de apoio entre escolas também é importante para compartilhar recursos, trocar experiências e promover a inclusão de forma colaborativa.

Por fim, a **avaliação e o monitoramento contínuos** são essenciais para garantir a efetividade das práticas pedagógicas. A adoção de práticas de avaliação formativa, que permitam acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário, é fundamental para garantir um aprendizado significativo. O monitoramento do PEI, por meio de reuniões periódicas, e a criação de indicadores de inclusão,

para monitorar a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com TDI, também são importantes para garantir a efetividade das práticas pedagógicas.

Ao implementar essas propostas, a comunidade escolar estará dando passos importantes para garantir a inclusão efetiva de crianças com TDI, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor, estimulante e equitativo.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, E. M. (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa*. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos, 2.
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM* (1ª ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM* (2ª ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM* (3ª ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM* (4ª ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM* (5ª ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision- Dsm-5-Tr*. Washington D/C.
- Aporta, A. P., & Lacerda, C. B. F. de. (2018). Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 45-58.
- Becker, D., Solé, D., Ting, E., Eisenstein, E., Filho, J. M., Fleury, L., Silva, L. R., Barros, M. I. A. de, Ghelman, R., & Weffort, V. R. S. (2019). *Manual de Orientação- Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes*. https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_ce_n.pdf
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2014). *Capacitação de agentes educacionais: Proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 371-386.
- Bernardi, J. (2023). *Práticas de leitura e escrita: Letramento na era digital*. Livros da Editora Integrar, pp. 63-74.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.677, de 17 de novembro de 2011*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 27833.

- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 de abril de 2024.
- Brasil. (2017). *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília, DF.
- Braun, P., & Nunes, L. R. O. de P. (2015). *A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian*. Revista da Educação Especial, 15.
- Camini, P. (2015). *Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Campelo, M. E. C. H. (2015). *Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização*. Revista Educação em Questão, 53(39). Natal: EDUFRN
- Campoy, T. J. A. (2018). *Metodología de la investigación científica. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción. Paraguay: Marben, p. 52-347.
- Campoy, T. (2019). *Metodología de la investigación científica: manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. 1a Ed. – Assunção: Marben.
- Costa, A. M. (2019). *A formação de professores e a transição escolar: uma análise crítica*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, M. F., & Silva, L. P. (2020). *Estratégias pedagógicas para uma transição bem-sucedida*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Cragg, L. (2017). *Direct and indirect influences of executive functions on mathematics achievement*. Cognition, 162.
- Crespi, L., Noro, D., & Nóbile, M. (2020). *Neurodesenvolvimento na primeira infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil*. Estudo em Re-vista, 27.
- Dias, E. B., & Campos, R. (2015). *Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 96(244), 635-649. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita* (D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, & M. Corso, Trans.). Artmed.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita* (2ª ed.). São Paulo: Ática.

- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª ed.). Lisboa: Ancora Editores.
- Gil, A. C. (2014). *Competências na gestão pública: uma avaliação dos servidores públicos do Grande ABC paulista*. Revista Gestão Pública Prática e Desafios, p. 26
- Giorgi, A. (2009). *A fenomenologia como método de pesquisa nas ciências sociais e humanas*. Hucitec.
- Gontijo, C. M. M. (2008). *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez.
- Gontijo, C. M. M. (2014). *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais. Educação Contemporânea*. Campinas: Autores Associados.
- Gromowski, V., & Silva, J. A. da. (2014, Janeiro). *Psicomotricidade na Educação Infantil. Psicologado*. <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/psicomotricidade-naeducacao-infanti>.
- Gomes, C. G. S. (2015). *Ensino de leitura para pessoas com autismo*. Curitiba: Appris.
- Inocência, K. (2021). *Alfabetizar com Paulo Freire: Aprendendo a ler a palavra pela leitura do mundo* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. <https://www.pucpr.br/escola-de-educacao-ehumanidades/mestrado-e-doutorado/producao-academica/>
- Kishimoto, T. M. (1998). *Os jogos infantis segundo Piaget, Wallon, Vygotski*. In *O jogo e a educação infantil* (Cap. 3, pp. 39-46). Pioneira.
- Kuligowski, K. A. B., Pereira, C. A. C., & Inocência, K. C. M. (2022). *A afetividade como fator de influência na alfabetização de crianças de 4 a 6 anos*. Caderno Intersaberes, 11(32), 140-157.
- Langendonck, M. F. P. V., Asnis, V. P., & Elias, N. C. (2020). *Ensino de notas musicais ao piano para um menino com autismo*. Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis Del Comportamiento, <https://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/77330>
- Martinati, A. Z., & Rocha, M. S. P. M. L. (2015). *Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Psicologia Escolar e Educacional, 19(2), 309-320. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>
- Martins, J. G. B. (2020). *Formação e profissionalização docente*. Caderno Intersaberes, 9(17).
- Mendes, E. G. (2023). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora.

- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, p. 21-42.
- Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos.
- Morais, A. G. (2020). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mourão, M. P. (2022). *Corpo, deficiência, inclusão escolar em teses na Educação em Ciências (2008-2018)* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Nicholson, P. (2019). *Play-based pedagogy under threat? A small-scale study of teachers' and pupils' perceptions of pedagogical discontinuity in the transition to primary school*. Education, 47(4), 450-461. <https://doi.org.10.1080/03004279.2018.1496124>
- Nunes, A. I., & Silveira, R. N. (2009). *Os processos de aprendizagem nas psicologias de Vygotsky e Wallon*. In *Psicologia da aprendizagem* (2ª ed., pp. [página inicial-página final]). Liber Livro.
- Pereira, A. S. P., Shitsuka D. M. S., Pereira, F. J., & Shitsuka P. R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Universidade Federal de Santa Maria UAB/NTE/UFSM
- Pereira, R. M. F. (2024). *O processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual: Conhecimentos, concepções e práticas de professores*. Editora CRV.
- Piaget, J. (1972). *O nascimento da inteligência na criança* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1975). O jogo – 2ª parte. In J. Piaget, *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo, sonho, imagem e representação* (2ª ed., pp. 115-274). Traduzido por Álvaro Cabral e Christiann M. Oiticida. Rio de Janeiro: Zahar.
- Prandini, R. C. A. R. (2004). *A constituição da pessoa: Integração funcional*. Em A. A. Mahoney & L. R. Almeida (Orgs.), *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (pp. 25-46). Edições Loyola.
- Pozas, D. (2020). *Criança que brinca mais aprende mais*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio de Janeiro. 1ª Edição.
- Quadros, E. A. (2017). *A psicologia e desenvolvimento humano* (Cap. 6, pp. 116-135). Vozes.
- Salla, F. (2011). *O conceito de afetividade de Henri Wallon*. Nova Escola.
- Santos, C. S. (2011). *Psicologia da educação e literatura: A perspectiva sociocultural como link*. In *Educação: Links filosóficos e psicológicos* (Vol., pp. [página inicial-página final]). Editora da UFPB.
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna. Recuperado de

- Silva, A. P. M., & Arruda, A. L. M. M. (2014). *O papel do professor diante da inclusão escolar*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, 5(1).
- Severio, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora, p. 128.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2003). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
- Soares, M. (2018). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto. 1. ed. 2ª reimpressão
- Soares, M. (2020). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Ed. Contexto.
- Soares, M. (2021). *Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Ed. Contexto.
- Sommerhalder, A., & Alves, F. D. (2020). *Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender*. CRV.
- Trancoso, B. (2020). *Deficiência Intelectual: Uma Abordagem Multidisciplinar*. Atheneu.
- Vigotsky, L. S. (1987). *El arte y la imaginación en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2011). *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. Tradução de Denise Regina Sale, Martha Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Educação e Pesquisa, 37.
- Vigotsky, L. S. (2021). *Problemas da Defectologia*. São Paulo: Expressão Popular.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (1968). *Ecrits et souvenirs (textes de Wallon sur des auteurs de son choix)*. Enfance, 1-2, 15.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Editorial Estampa.
- Wallon, H. (1995). *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. (I. Galvão, Trad.). Vozes.

ANEXOS

ANEXO 1: Carta de apresentação para pesquisa de campo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Santa Inês, 24 de fevereiro de 2025

Prezado(a) Senhor(a), _____ sou Mestranda da Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai.

Estou desenvolvendo a dissertação de conclusão de curso, sob a orientação da professora Dra. Marta Suely Alves Cavalcante, intitulada **“O Processo de Alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI(DI): Um olhar para as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil”**.

Considero este trabalho relevante porque é indispensável levar para dentro das instituições educativas o discurso acerca dos desafios formativos docentes para uma prática pedagógica de qualidade e inclusiva que envolva a acessibilidade de todos ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo o acesso à alfabetização, sendo esta, a base para toda a etapa escolar no Ensino Fundamental. Todo esse processo de informações são indispensáveis nesse momento, pois vivemos em uma sociedade que necessita entender que educação, respeito e equidade são direitos de todos, e estes vão além de uma matrícula em uma sala regular de ensino. Assim, temas como estes, necessitam serem discutidos principalmente dentro dessas instituições.

Nesse sentido, **gostaria de contar com o apoio e colaboração desta conceituada instituição de ensino para realização da pesquisa de campo da referida investigação.**

A pesquisa consistirá em duas distintas etapas: primeira etapa: observação participante, que permitirá a visualização de como os professores lidam com as particularidades dos alunos e como as crianças interagem com o meio através das atividades desenvolvidas, permitirá também observar as práticas pedagógicas desses professores, bem como os desafios que os mesmos podem enfrentar diariamente.

Segunda etapa: Entrevista aberta com os professores, coletando informações mais detalhadas sobre quais atividades dos campos de experiência da Educação Infantil são desenvolvidas para esses alunos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI, no Ensino Fundamental, bem como sobre as contribuições dessas atividades para a aquisição da leitura e da escrita.

A participação dessa instituição é de grande importância nessa investigação, a fim de que a partir dos resultados dessa pesquisa seja possível uma reflexão sobre o que tem sido feito acerca das práticas pedagógicas dos participantes. Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração e nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Erica Fernanda Bastos Avelino
Mestranda em Ciências da Educação - UAA

ANEXO 2: Carta de permissão da UAA para a pesquisa de campo



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ASUNCIÓN**

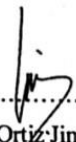
Asunción, 28 de enero del 2025

A quien corresponda:

Por la presente, a pedido de la interesada, se comunica que **ERICA FERNANDA BASTOS AVELINO** es alumna de la Maestría en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación, de la **Universidad Autónoma de Asunción (UAA)**, quien, en el presente año, se encuentra en fase de elaboración de su tesis de la Maestría con el tema de investigación: **"O processo de Alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: Um olhar para as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil."**

A fin de recolectar datos como parte de la elaboración de la Tesis mencionada, solicitamos, por favor a las autoridades de la institución, se le concede a la alumna, la autorización para la aplicación de su instrumento de investigación, necesario para concluir el trabajo correspondiente.

Para lo que hubiere lugar,

.....


Luis Ortiz Jiménez
Presidente del Comité Científico
Universidad Autónoma de Asunción

ANEXO 3: Formulário de validação de instrumentos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MESTRANDA: **ERICA FERNANDA BASTOS AVELINO**
ORIENTADORA: **DRA. MARTA SUELY ALVES CAVALCANTE**

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à **validação** dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **O Processo de Alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI(DI): Um olhar para as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil.**

Problemática: Quais as habilidades desenvolvidas nos campos da experiência da Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental?

Objetivo geral da Pesquisa: Analisar como as habilidades desenvolvidas nos campos de experiências da Educação Infantil- EI, podem contribuir para a alfabetização das crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI) no Ensino Fundamental.

As questões 1 a 5, destinadas aos professores da sala regular, são respaldadas no **1º Objetivo específico: Conhecer em qual nível da psicogênese da língua escrita os alunos com o TDI (DI) encontram-se.** As questões 6 a 10, destinadas aos professores da sala regular, as questões 1 a 5, destinadas ao professor de Educação Física, as questões 1 a 8, destinadas à professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE, possuem como base o **2º objetivo específico: Identificar quais habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil (EI) ainda não estão desenvolvidas nas crianças com o TDI(DI), no Ensino Fundamental (EF).** As questões 11 a 15, destinadas aos professores da sala regular, as questões 6 a 8, destinadas ao professor de educação física, as questões 9 a 13, destinadas à professora do AEE,

ressaltam as investigações com relação ao **3º objetivo específico: Verificar junto aos professores, quais atividades dos campos de experiências da EI , estão sendo aplicadas semanalmente.** E as questões 16 e 17, destinadas aos professores da sala regular, questão 9, destinada ao professor de educação física e questão 14, destinada à professora do AEE, possuem como base o **4º objetivo específico: Relatar sobre as contribuições das atividades desenvolvidas na EI para a alfabetização dos alunos com o TDI (DI) no EF.**

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se **há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação. A numeração na coluna I corresponde ao número de questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA SALA REGULAR	Sim	Não	?	Sim	Não	?
Pergunta 1- Identificação Geral: a) Qual é a sua formação acadêmica? b) Há quanto tempo você trabalha com crianças com o TDI(DI)?						
Pergunta 2- Em qual nível da psicogênese da Língua escrita o aluno está?						
Pergunta 3- Há quanto tempo são aplicadas para este aluno as atividades desenvolvidas na Educação Infantil?						

pergunta 4- Quais estratégias você utiliza para avaliar o nível de desenvolvimento da linguagem escrita da criança?						
Pergunta 5- Como a criança lida com o conceito da escrita? Ela demonstra algum entendimento sobre a relação entre as letras e os sons?						
Pergunta 6- Existem áreas específicas em que a criança apresenta maiores dificuldades ou desafios? Se sim, quais são elas?						
pergunta 7- Como a criança lida com as atividades que envolvem a expressão de emoções, o reconhecimento de sentimentos e a interação social?						
Pergunta 8- Nas atividades motoras, como está o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina da criança? Quais aspectos ainda precisam de maior suporte?						
Pergunta 9- A criança consegue demonstrar interesse e engajamento nas atividades que exploram criatividade e imaginação, como jogos simbólicos, histórias e artes?						
pergunta 10- Quais estratégias ou recursos você utiliza para apoiar o desenvolvimento dessas habilidades, e como a criança responde a eles?						
Pergunta 11- Que tipos de atividades são realizadas para estimular a interação das crianças com os colegas e professores semanalmente?						

pergunta 12- Quais atividades motoras são incluídas semanalmente no planejamento?						
Pergunta 13- São realizadas atividades com pintura, música e artes visuais? Com que frequência?						
Pergunta 14- Quais atividades são realizadas para estimular a oralidade e a imaginação?						
Pergunta 15- Como você acompanha e registra o progresso das crianças em cada um dos campos de experiência?						
Pergunta 16- Quais atividades da Educação Infantil você observa que são mais significativas para o desenvolvimento das crianças com TDI(DI)?						
Pergunta 17- Quais atividades desenvolvidas na Educação Infantil facilitam a alfabetização dessas crianças no Ensino Fundamental?						

QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Sim	Não	?	Sim	Não	?
Pergunta 1- Identificação Geral: a) Qual é a sua formação acadêmica? b) Há quanto tempo você trabalha com crianças com o TDI(DI)?						
Pergunta 2- A criança demonstra controle adequado sobre seu corpo em atividades que envolvem equilíbrio, deslocamento e manipulação de objetos?						

Pergunta 3- Como está o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar e agarrar? Quais dessas habilidades ainda não foram plenamente desenvolvidas?						
Pergunta 4- A criança demonstra iniciativa para se engajar nas atividades propostas, ou é necessário incentivá-la constantemente?						
Pergunta 5- Há dificuldades em compreender ou seguir instruções simples durante as atividades? Se sim, como você adapta sua abordagem para facilitar a compreensão?						
Pergunta 6- Quais atividades corporais são realizadas semanalmente?						
Pergunta 7- Como ocorre a troca de informações entre os professores da sala regular, AEE e Educação Física sobre o desenvolvimento das crianças?						
Pergunta 8 - Como você acompanha e registra o progresso das crianças em cada um dos campos de experiência?						
Pergunta 9 - Você percebe avanços na autonomia e na atenção das crianças que participaram ativamente das aulas de Educação Física com base nos campos de experiência da EI? Descreva:						

QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DO ATENDIMENTO	Sim	Não	?	Sim	Não	?

EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)						
Pergunta 1- Identificação Geral: a) Qual é a sua formação acadêmica? b) Há quanto tempo você trabalha com o AEE e com crianças com TDI/DI?						
Pergunta 2- Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ajuda as crianças com TDI(DI) a desenvolverem as habilidades que são trabalhadas na Educação Infantil, agora que estão no Ensino Fundamental?						
Pergunta 3- De que maneira a parceria entre o AEE e a sala regular contribui para o desenvolvimento das habilidades dos campos de experiência da Educação Infantil em crianças com TDI(DI) no Ensino Fundamental?						
Pergunta 4- Sobre o campo de experiência “o eu, o outro, o nós”: a) As crianças demonstram interesse e envolvimento em atividades coletivas de leitura e escrita? b) Há desafios relacionados à atenção e permanência nas atividades?						
Pergunta 5- Sobre o campo “Corpo, gestos e movimentos”, Como está o desenvolvimento da coordenação motora fina para o manuseio do lápis e outros materiais gráficos?						
Pergunta 6- Sobre o campo “Traços, Sons, Cores e Formas”, as crianças conseguem associar letras a sons?						

Pergunta 7- Sobre o campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”: a) Como está a capacidade de escuta e compreensão de histórias e instruções? b) As crianças demonstram interesse em falar sobre o que escutam ou veem em livros e atividades?						
Pergunta 8- Sobre o campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, Como as crianças lidam com a sequência de eventos em histórias e instruções?						
Pergunta 9- Quais atividades você realiza semanalmente para estimular a interação social das crianças com TDI(DI)?						
Pergunta 10- Que atividades motoras são aplicadas semanalmente para desenvolver a coordenação motora fina e ampla das crianças?						
Pergunta 11- Quais atividades de artes visuais, música ou expressão criativa você aplica semanalmente no AEE?						
Pergunta 12- Quais estratégias você utiliza para estimular a linguagem oral e a comunicação das crianças com TDI(DI)?						
Pergunta 13 - Como você acompanha e registra o progresso das crianças em cada um dos campos de experiência?						
Pergunta 14 - Quais habilidades trabalhadas na EI trouxeram e/ou trazem mais benefícios para a alfabetização dos alunos com o TDI (DI)?						

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

DURANTE AS AULAS REGULARES E DE EDUCAÇÃO FÍSICA	OBJETIVO DA OBSERVAÇÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
HABILIDADES OBSERVADAS	Sim	Não	?	Sim	Não	?
Habilidades Observadas, Campo: O Eu, o Outro e o Nós.						
Reconhece a si e aos outros em interações						
Participa de atividades coletivas respeitando regras simples						
Expressa emoções e sentimentos de forma compreensível						
Demonstra iniciativa para se comunicar com adultos e colegas						
Responde a comandos simples dados pelo professor ou mediador						
Habilidades Observadas, Campo: Corpo, gestos e movimentos						
Coordena movimentos amplos (pular, correr, subir escadas)						
Coordena movimentos finos (pegar objetos pequenos, usar lápis)						
Imita gestos e movimentos em brincadeiras e danças						
Explora diferentes posturas e deslocamentos no espaço						
Habilidades Observadas, Campo: Traços, Sons, Cores e Formas						
Demonstra interesse por desenhar, pintar ou modelar						
Explora diferentes texturas e materiais						
Reage a sons, ritmos e melodias						
Participa de atividades musicais e brincadeiras cantadas						

Habilidades Observadas, Campo: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação						
Compreende e responde a instruções simples						
Nomeia objetos, pessoas e ações do cotidiano						
Participa de conversas curtas, mesmo que com apoio						
Demonstra interesse por histórias, músicas e brincadeiras faladas						
Habilidades Observadas- Campo: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações						
Identifica noções simples de espaço (dentro/fora, em cima/embaixo)						
Identifica e diferencia quantidades básicas (mais/menos, grande/pequeno)						
Participa de brincadeiras que envolvem organização e sequenciamento						
Demonstra curiosidade ao explorar ambientes e objetos						

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo	
Formação	
Instituição de Ensino	
Local/Data	
Assinatura do avaliador	

ANEXO 4: Guia da observação participante



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MESTRANDA: ERICA FERNANDA BASTOS AVELINO
ORIENTADORA: DRA. MARTA SUELY ALVES CAVALCANTE

Guia Nº 02: Observação Participante

Escola: Unidade Mais Integral Antônio Santos Veloso

Objetivo: Relatar sobre as contribuições das atividades desenvolvidas na EI para a alfabetização dos alunos com o TDI (DI) no EF.

Sala de aula regular

Data: // _____

Horário: _____ às _____

Criança/ Faixa etária: _____

1. Contextualização da Atividade

- **Nome da atividade:** _____
- **Tipo de atividade:**
() Lúdica () Sensorial () Motora () Musical () Contação de histórias
() Escrita () Leitura () Outras: _____
- **Material utilizado:**

- **Duração da atividade:** _____ minutos
- **Papel do professor:** () Mediador () Instrutor () Observador () Outro:

- **Interação com os alunos:** () Individual () Em grupo () Ambos

2. Participação e Engajamento dos Alunos

- **O aluno com TDI participou da atividade?**
 - () Sim, de forma ativa
 - () Sim, com mediação do professor
 - () Pouco participativo
 - () Não participou
 - **O aluno demonstrou interesse pela atividade?**
 - () Alto () Médio () Baixo () Nenhum
 - **Quais foram as principais dificuldades apresentadas pelo aluno durante a atividade?**
 - () Atenção/concentração
 - () Coordenação motora
 - () Compreensão da proposta
 - () Comunicação
 - () Interação social
 - () Outra: _____
 - **Houve adaptação na atividade para atender às necessidades do aluno com TDI?**
 - () Sim, quais? _____
 - () Não
-

3. Contribuições da Atividade para a Alfabetização

- **A atividade favoreceu o desenvolvimento de alguma das habilidades pré-alfabetização?**
 - () Consciência fonológica
 - () Identificação de letras/palavras
 - () Expressão oral
 - () Coordenação motora fina
 - () Interesse por leitura e escrita
 - () Outra: _____
- **A atividade foi significativa para o aprendizado do aluno com TDI?**
 - () Sim, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades essenciais
 - () Parcialmente, houve algumas limitações
 - () Não, a atividade não teve impacto perceptível

- **Outras Observações**

- **Assinatura da Observadora:** _____

ANEXO 5: Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Erica Fernanda Bastos Avelino**, pesquisadora da Universidad Autónoma de Asunción, convido o(a) Professor(a) _____, a participar de um estudo intitulado **“O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – TDI(DI): UM OLHAR PARA AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, que tem por objetivo: Analisar como as habilidades desenvolvidas nos campos de experiências da Educação Infantil- EI, podem contribuir na alfabetização das crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (DI) no Ensino Fundamental.

Essa pesquisa será realizada com dois alunos do Ensino fundamental que apresentam sinais do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual-TDI; bem como, com os professores destes, para analisar quais as habilidades desenvolvidas nos campos da experiência da Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização de crianças com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI (Deficiência Intelectual) no Ensino Fundamental.

O(a) Sr.(a) tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. O risco com a quebra de sigilo e privacidade da identidade e das informações, ainda que involuntária e não intencional está assegurada, visto que somente os pesquisadores terão acesso aos dados e, serão tomadas todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra de sigilo, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o coordenador responsável pelo estudo: Prof. Drº. Luis Ortiz Jiménez, que pode ser localizado pelo e-mail: tutorias.uaa.ortiz@gmail.com.

Com a Universidad Autónoma de Asunción, na Sede Central em Jejuí 667 com 15 de Agosto, Telefone 495.873, e-mail: info@uaa.edu.py.

Com a Pesquisadora: Erica Fernanda Bastos Avelino, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado- AEE, Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar, professora no Colégio Militar Tiradentes Unidade XXXI Papa João Paulo II, no município de Santa Inês- MA e psicopedagoga no Núcleo Multidisciplinar da SEMEC do município de Pindaré-Mirim- MA. Telefone celular (98) 98219-7414 e-mail: erica12psico@gmail.com

Sua participação é importante e voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Sua contribuição vai gerar informações que serão úteis para uma política pública de inclusão escolar que atenda às necessidades dos alunos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual- TDI, evitando a exclusão e/ou marginalização desses alunos. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Desta forma, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade e o seu anonimato.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Esta pesquisa qualitativa foi aprovada pelo Comitê de Ética mediante Parecer Consubstanciado nº _____, por meio da tramitação no CAAE_____/Plataforma Brasil e de acordo com aprovação da Secretaria de Estado da Educação no Protocolo nº _____.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou representante legal para a participação neste estudo.

ERICA FERNANDA BASTOS AVELINO

Santa Inês, 10 de fevereiro de 2025.

Este termo será assinado em duas vias, pelo(a) senhor(a) e pela responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: **“O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – TDI(DI): UM OLHAR PARA AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. Discuti com a pesquisadora ERICA FERNANDA BASTOS AVELINO, responsável pela pesquisa, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Nome e Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal) Santa Inês,
_____de _____de 2025.

(Somente para o responsável do projeto)

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o
TCLE _____