

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: OLHAR INCLUSIVO E EMANCIPADOR

EIXO TEMÁTICO: 14
TIPO DO ESTUDO: RE

Claudete Marques das 1 NEVES

e-mail: claudete.neves@unesp.br

Estudante de Doutorado / Programa DINTER de pós-graduação em Educação
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Marília

Rosangela Carvalho da Costa 2 SCHMIDT

e-mail: rosangela.schmidt@ifro.edu.br

Professora EBTT - área Pedagogia

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Guajará-Mirim

Wagner Tenório dos 3 SANTOS

e-mail: wagner.santos@ifro.edu.br

Professor EBTT - área História

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Guajará-Mirim

RESUMO: Este relato de experiência apresenta o processo de alfabetização de um estudante com deficiência intelectual, matriculado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Guajará-Mirim, que ingressou no Ensino Superior ainda na fase silábico-alfabética. A metodologia de acompanhamento baseou-se em procedimentos de intervenção e análise, considerando critérios linguísticos, funcionais e atitudinais/sociais. A condução foi descritiva e comparativa, apoiada em registros semanais e fundamentada em autores como Freire (2011) e outros, orientando o desenvolvimento de estratégias contextualizadas e multissensoriais, incluindo o método da palavração, recursos lúdicos e tecnológicos e a abordagem fonovisuoarticulatória, com o objetivo de ampliar a consciência fonológica, desenvolver a oralidade e fortalecer a autonomia do estudante. O processo resultou em avanços relevantes na leitura, na escrita e na interação social, embora persistam dificuldades na produção textual autônoma e na fluência oral. Também foram identificadas barreiras atitudinais, metodológicas e institucionais. Conclui-se que a inclusão no Ensino Superior requer compromisso institucional, políticas públicas consistentes, formação docente continuada e ações integradas que reconheçam e respeitem as singularidades de cada estudante, assegurando sua participação plena e sua emancipação acadêmica e social.

Palavras-chave: deficiência intelectual. alfabetização. ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão no Ensino Superior brasileiro representa um avanço significativo nas políticas educacionais e na consolidação dos direitos humanos, mas ainda se configura como um desafio complexo, especialmente no que se refere às pessoas com deficiência intelectual. Historicamente, a Educação Especial no Brasil, conforme analisa Jannuzzi (2004), foi marcada por práticas segregadoras e pela ausência de políticas consistentes que assegurem a participação desses sujeitos no ensino regular, resultando em um quadro de invisibilidade social e acadêmica.

No Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – Campus Guajará-Mirim, situado em uma região de fronteira e imerso na cultura amazônica, representada, por exemplo, pela festa popular “O Duelo da Fronteira”, a inclusão requer estratégias que articulem as especificidades socioculturais do território às necessidades educacionais do estudante. Sassaki (1999), ao tratar do modelo social da deficiência, ressalta que as barreiras mais significativas não residem na limitação individual, mas nas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais impostas pela sociedade.

Do ponto de vista da aprendizagem, Rotta (2006) e Falcão (2011) enfatizam que o desenvolvimento cognitivo e linguístico pode ocorrer em qualquer fase da vida, desde que sejam garantidas mediações pedagógicas adequadas, adaptações curriculares individualizadas e o uso de recursos que respeitem o ritmo e as formas de aprendizagem do estudante. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis e planejadas de modo a promover a autonomia e a participação plena.

Diante desse contexto, a experiência de alfabetização de T.M., estudante com deficiência intelectual matriculado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO – Campus Guajará-Mirim, atualmente cursando parcialmente o 3º período, configura-se como um caso relevante para reflexão e análise. Este artigo tem como objetivo examinar esse processo, com foco nas barreiras enfrentadas no ambiente acadêmico, nas estratégias pedagógicas e adaptações curriculares implementadas e na experiência vivenciada pelo discente.

A discussão apoia-se no modelo social da deficiência (Sassaki, 1999), nos princípios da educação inclusiva (Stainback e Stainback, 1999), na análise histórico-social da Educação Especial no Brasil (Jannuzzi, 2012) e nas concepções de aprendizagem ao longo da vida (Rotta, 2016; Falcão, 1989), além de estar

respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esse arcabouço teórico-normativo orienta a análise da trajetória de um estudante que, fruto de um sistema educacional excludente e fragmentado, chega ao Ensino Superior ainda em processo de alfabetização. A metodologia caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, centrado no acompanhamento de um estudante com deficiência intelectual matriculado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Guajará-Mirim. O participante, identificado pelas iniciais T.M., ingressou no Ensino Superior apresentando nível de escrita compatível com a fase silábico-alfabética, com predominância de características da fase silábica, e demonstrava compreensão oral preservada, mas dificuldades significativas na leitura e produção textual autônoma. Ele tem 27 anos, sexo masculino, natural de Guajará-Mirim/RO e foi diagnosticado ainda na infância com deficiência intelectual confirmado e histórico escolar marcado por experiências de bullying e fracasso escolar. A metodologia de acompanhamento foi organizada em duas etapas: intervenção e análise.

a) Intervenção: O processo começou com um diagnóstico pedagógico, identificando as hipóteses de escrita e as dificuldades fonológicas do estudante. A intervenção foi estruturada em três eixos:

1. **Método da palavração:** escolha de palavras significativas (como “biologia”), segmentação silábica e formação de famílias silábicas.
2. **Gamificação:** uso semanal do aplicativo *Formar Palavras* para ampliar vocabulário e reforçar a construção de palavras.
3. **Abordagem fonovisuoarticulatória:** combinação de percepção auditiva, observação visual e prática motora dos fonemas, com apoio de espelhos e imagens para favorecer a autocorreção.

b) Análise: A evolução foi avaliada segundo três critérios:

- **Linguísticos:** ampliação do repertório silábico, maior precisão fonêmica e avanço para a escrita alfabética.
- **Funcionais:** utilização da leitura e da escrita em situações acadêmicas e cotidianas.
- **Atitudinais e sociais:** participação em sala, interação com colegas e professores e autonomia nas tarefas.

A análise foi conduzida de forma descritiva e comparativa, com base em registros semanais de diário de campo, evidenciando progressos, dificuldades e

retrocessos. Esse processo foi fundamentado em autores como Paulo Freire (2011), Maria Montessori (1965/2017) e Ferreiro e Teberosky (1986).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Contexto Institucional e Cultural

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, Campus Guajará-Mirim, está inserido em uma região multicultural, onde a festa “O Duelo da Fronteira” simboliza a resistência e a identidade local. Nesse cenário, a educação inclusiva especial assume um papel transformador, promovendo a equidade e o respeito à diversidade.

O Campus localiza-se no extremo oeste de Rondônia, na fronteira entre o Brasil e a Bolívia, o que lhe confere relevância histórica e geopolítica na região amazônica. Banhado pelo Rio Mamoré, seu desenvolvimento esteve condicionado às dinâmicas impostas pelo rio. Essa posição estratégica consolidou o município como um importante entreposto comercial e cultural desde a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, no início do século XX. Hoje, Guajará-Mirim mantém viva essa herança histórica e fronteiriça, refletida em suas manifestações culturais, práticas sociais e no cotidiano de seus habitantes, que transitam entre identidades brasileiras e bolivianas com naturalidade. Essa condição confere ao município um caráter singular, em que a interculturalidade e a diversidade se apresentam como elementos estruturantes da vida social e educacional.

Diante dessa diversidade, observa-se a realização de projetos e ações voltados não apenas ao acesso, mas também à permanência e ao êxito dos estudantes. Para os que apresentam necessidades educacionais específicas, o compromisso institucional se concretiza especialmente por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.

Atualmente, no IFRO, o NAPNE está vinculado à Coordenação de Educação Inclusiva (CEI), integrante da Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) e subordinada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). O núcleo desempenha papel central na consolidação de uma cultura institucional inclusiva, atuando para assegurar o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de estudantes com necessidades educacionais específicas em todas as dimensões da vida acadêmica (ensino, pesquisa e extensão). Para isso, promove a articulação entre setores da

instituição, desenvolvendo ações integradas de formação, sensibilização, assessoramento e suporte pedagógico.

Um diferencial do IFRO em relação a outros institutos da Rede Federal é o Sistema de Acompanhamento automatizado: módulo NAPNE, inserido no Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP. Esse recurso possibilita o acompanhamento dinâmico e colaborativo dos estudantes com deficiência, tanto na comunicação entre docentes, equipe gestora, setores administrativos e NAPNE, quanto no registro de intervenções e encaminhamentos.

O núcleo atua como vetor de transformação institucional, pautado por princípios de equidade, justiça social e emancipação humana, em consonância com marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Assim, um dos grandes desafios da instituição é assegurar que a educação inclusiva vá além da simples inserção de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Trata-se de garantir pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Nesse sentido, autoras como Mantoan (2003) e Sasaki (1997) reforçam que a inclusão deve ser entendida como processo contínuo, exigindo a metamorfose das práticas escolares para assegurar a participação efetiva de todos.

Portanto, o compromisso do IFRO com a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual deve ultrapassar a dimensão técnica. Trata-se de um ato político e transformador. Garantir o acesso à linguagem significa também garantir o acesso aos direitos, à crítica social e à autonomia. Alfabetizar, nesse contexto, é promover cidadania e inclusão de forma efetiva, consolidando o papel da instituição como espaço que acolhe, respeita e potencializa todas as formas de aprender e de ser no mundo.

2.2 Barreiras Encontradas

Receber um estudante não alfabetizado no Ensino Superior implica reconhecer as múltiplas barreiras que marcam seu percurso: preconceitos, expectativas reduzidas, limitações metodológicas, comunicacionais, estruturais e institucionais. Esse cenário reflete falhas do sistema educacional em assegurar alfabetização e acesso igualitário ao conhecimento, exigindo ações institucionais articuladas que promovam práticas inclusivas, recursos de acessibilidade e políticas de apoio. No cotidiano acadêmico, essas barreiras manifestam-se na descrença de

docentes e colegas, na superproteção que restringe a autonomia e na ausência de escuta ativa. Para autores como Sassaki (1999), Stainback e Stainback (1999) e Mantoan (2003), a superação desses obstáculos requer transformação cultural, desconstrução de crenças limitantes e compromisso coletivo com a diversidade como recurso pedagógico. Quando não enfrentadas, reduzem a participação, fragilizam vínculos e comprometem o desenvolvimento acadêmico e social do estudante, como observa Jannuzzi (2012).

Entre as barreiras, as metodológicas destacam-se pela rigidez dos modelos de ensino e avaliação que ignoram as especificidades de aprendizagem. No Ensino Superior, predominam aulas expositivas centradas no professor, com poucos recursos visuais, táteis ou tecnológicos, escassez de materiais acessíveis e ausência de flexibilização avaliativa. Ao desconsiderar estilos e ritmos diferentes de aprendizagem, tais práticas limitam a participação. Stainback e Stainback (1999) defendem a diversificação de métodos, Mantoan (2003) propõe repensar currículo e práticas pedagógicas, e autores como Rotta (2016) e Falcão (1989) reforçam que a aprendizagem se torna mais efetiva quando mediada por múltiplos canais sensoriais.

As barreiras comunicacionais referem-se aos obstáculos que dificultam o acesso à informação e à interação plena. Em estudantes com deficiência intelectual, isso pode ocorrer pelo uso de linguagem técnica ou abstrata, ausência de explicações graduadas, falta de materiais acessíveis — como textos em leitura fácil ou com apoio visual — e escassez de tempo adicional para processamento. Para Sassaki (1999), comunicação acessível é condição essencial para a participação; Stainback e Stainback (1999) destacam que inclusão envolve garantir compreensão e expressão; e Mantoan (2003) relaciona o direito de aprender ao direito de compreender. Jannuzzi (2012) acrescenta que assegurar acessibilidade comunicacional é romper com a tradição excludente e aproximar a educação da equidade.

As barreiras institucionais surgem na ausência de políticas, protocolos e serviços que sustentem a inclusão de forma contínua. No caso de estudantes com deficiência intelectual, isso inclui a falta de articulação entre setores — como coordenação, NAPNE e docentes — e a inexistência de programas permanentes de formação. Sassaki (1999) defende planejamento institucional de longo prazo, enquanto Stainback e Stainback (1999) ressaltam a necessidade de compromisso coletivo e estruturado. Mantoan (2003) enfatiza a integração das práticas inclusivas

ao projeto político-pedagógico, e Jannuzzi (2012) alerta que, sem mudanças normativas, as ações tendem a ser pontuais e pouco eficazes.

As barreiras estruturais dizem respeito a aspectos físicos e de infraestrutura. Embora a deficiência intelectual não implique, necessariamente, impedimentos de locomoção, a ausência de espaços adequados, sinalizados e organizados, bem como a falta de recursos tecnológicos acessíveis, compromete a autonomia. Sassaki (1999) destaca a importância da acessibilidade ambiental; Stainback e Stainback (1999) reforçam que espaços inclusivos devem eliminar barreiras arquitetônicas e considerar necessidades sensoriais e cognitivas; e Mantoan (2003) defende o alinhamento entre estrutura física e práticas pedagógicas. Para Jannuzzi (2012), infraestrutura acessível é parte indissociável das políticas inclusivas.

Diante dessa análise, torna-se imprescindível avançar para a definição de estratégias concretas de inclusão. A superação das barreiras exige ações conjuntas de docentes, equipe pedagógica, gestão institucional e serviços especializados, de modo que permanência e êxito acadêmico não dependam de esforços isolados, mas de uma política institucional consistente e contínua. Nesse contexto, destacam-se como eixos centrais as adaptações curriculares e pedagógicas, assegurando que conteúdos, metodologias e avaliações sejam flexíveis e compatíveis com o ritmo de aprendizagem do estudante, e o apoio do NAPNE, por meio de acompanhamento individualizado, monitoria inclusiva e articulação entre setores. Quando implementadas de forma integrada, essas ações consolidam um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo e comprometido com a equidade.

2.3 Estratégias Implementadas

A adaptação curricular e pedagógica destinada a um estudante com deficiência intelectual no Ensino Superior deve contemplar a individualização do ensino e a flexibilização das propostas, assegurando o acesso e a participação ativa em todas as atividades acadêmicas. Nesse contexto, as adaptações são construídas em parceria entre os docentes e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que atua no reforço da alfabetização do discente no contraturno, favorecendo o desenvolvimento de sua independência e autonomia. Esse trabalho é complementado pela monitoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com

Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, destacando-se, entre as ações implementadas:

- **Aprendizagem centrada no estudante** – Maria Montessori (1965) defende que o ensino deve respeitar o ritmo e os interesses do aluno, oferecendo recursos concretos e sensoriais para favorecer a compreensão de conceitos abstratos. No Ensino Superior, isso implica utilizar materiais visuais, táteis e tecnológicos, bem como exemplos contextualizados à realidade do curso.
- **Construção ativa da escrita e leitura** – Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) demonstram que o processo de alfabetização se dá pela construção de hipóteses sobre o sistema de escrita. Assim, as atividades devem permitir que o estudante experimente, escreva, leia e reescreva, explorando diferentes gêneros textuais acadêmicos e cotidianos, com apoio visual e mediado.
- **Sequenciação e contextualização** – Piaget (1978) e Vygotsky (1998) destacam a importância de atividades graduadas e com mediação constante, partindo do conhecimento prévio e avançando para conteúdos mais complexos.
- **Metodologias ativas** – Uso de aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e atividades práticas que relacionem o conteúdo do curso ao desenvolvimento da leitura e escrita, tornando o processo significativo.
- **Avaliação adaptada** – Instrumentos diversificados (avaliação oral, produção com apoio de imagens, mapas conceituais, leitor e transcritor especializado) e critérios que valorizem o avanço individual, não apenas a comparação com padrões normativos.

2.4 Relato de Experiência/Caso prático

O estudante T.M. ingressou no Ensino Superior apresentando nível de escrita compatível com a fase silábico-alfabética, com predominância de características da fase silábica. No diagnóstico inicial, constatou-se que T.M. compreendia plenamente contextos, conversas e situações do cotidiano acadêmico e social, mas não realizava a leitura convencional de textos e palavras. Sua escrita ocorria apenas por meio de cópia, não produzindo textos de forma autônoma. Essa dissociação entre compreensão oral e domínio do código escrito evidenciava que a principal barreira estava na decodificação e na escrita espontânea, e não na compreensão linguística

ou cognitiva, reforçando a necessidade de estratégias de alfabetização significativas, contextualizadas e multissensoriais.

Inspirando-se nas ideias de Paulo Freire (2011), de que antes de aprender a ler as palavras escritas o ser humano lê o mundo ao seu redor, por meio de experiências, vivências e interações sociais, e que essa leitura de mundo constitui a base para a compreensão da palavra escrita, optou-se por iniciar o processo de alfabetização com um elemento significativo para o discente: a palavra “biologia”, nome do curso no qual estava matriculado. Foi-lhe apresentada uma folha com a palavra BIOLOGIA escrita em letras maiúsculas e ampliadas e, ao ser questionado, reconheceu prontamente tratar-se do nome do curso. Ao separar as letras, demonstrou conhecer a ordem, mas não lembrar dos sons, o que exigiu a leitura integral pela facilitadora, seguida da repetição pelo estudante. Na leitura segmentada, “Bi-o-lo-gi-a”, o discente apresentou alteração fonêmica, pronunciando “Bi-lo-lo-dji-a” indicando que a alteração fonêmica se deu:

- pela **supressão** do fonema /o/ na segunda sílaba;
- pela **repetição** da sequência “lo”;
- e pela **substituição** do som /gi/ pelo som /dji/.

Esse fenômeno é recorrente em estudantes que ainda não consolidaram a percepção auditiva refinada e a articulação precisa de fonemas, sobretudo em sílabas complexas ou de menor familiaridade. No caso de T.M., embora reconhecesse a palavra apresentada, não compreendia seu significado. A análise dos registros de atendimentos anteriores evidenciou que o estudante já havia sido exposto a diferentes métodos de alfabetização — analítico-alfabético, fônico e silábico. Diante desse histórico, optou-se pela adoção do método analítico da palavração, utilizando a palavra “biologia” inserida em uma frase curta: “A biologia é a ciência que estuda a vida.” O estudante identificou a palavra central pela configuração gráfica, mas ignorou as demais. Considerou-se, portanto, a palavração como estratégia pedagógica principal.

As sílabas que compõem a palavra “biologia” foram trabalhadas por 12 dias consecutivos, por meio da repetição de famílias silábicas e da formação de palavras simples, atividades registradas em vídeos para prática autônoma. Ao término desse período, em avaliação realizada, T.M. demonstrou domínio das famílias “bá, á, lá e gá”, sem necessidade de apoio tecnológico.

O trabalho, iniciado em março de 2024, favoreceu significativa interação do estudante com o recurso, que foi avaliado por ele como simples e, ao mesmo tempo, envolvente. Apesar de não dominar plenamente a oralidade da leitura, T.M. demonstrava compreensão de diálogos complexos, interpretação de situações sociais e respostas adequadas, inclusive diante de ironias e comentários depreciativos.

No decorrer do acompanhamento, o estudante relatou ter sido vítima de intenso bullying ao longo de sua trajetória escolar, circunstância que contribuiu para a manifestação de ideações suicidas. Considerando o impacto emocional desses episódios e a necessidade de suporte integral ao processo de alfabetização, foi encaminhado para acompanhamento psicológico. Entretanto, devido às dificuldades de expressão verbal apresentadas, o atendimento mostrou resultados limitados, uma vez que o profissional responsável não conseguia compreender plenamente suas produções orais.

No contexto acadêmico, observou-se ainda que parte do corpo docente deixou de utilizar recursos de acessibilidade previamente disponibilizados para apoiar sua aprendizagem, como os serviços de leitor, transcritor, monitoria e atendimento individualizado. A ausência dessas adequações pedagógicas comprometeu parcialmente os avanços esperados, reforçando a necessidade de sensibilização e de formação continuada dos docentes para o trabalho com estudantes com deficiência intelectual no Ensino Superior.

A fala de T.M., nesse período, permanecia restrita e de difícil articulação, configurando-o como não verbal. Em resposta a essa demanda, o NAPNE articulou parceria com uma fonoaudióloga disponibilizada pela Prefeitura, possibilitando quatro sessões de acompanhamento. Nessas intervenções, foram observados avanços na comunicação oral, ainda que sem alcance de domínio pleno. Além do método da palavração e da gamificação, incorporou-se ao processo a abordagem fonovisuoarticulatória, visando ampliar a consciência fonológica e favorecer o desenvolvimento da oralidade. Essa abordagem fundamenta-se na integração simultânea de três dimensões:

- **Fono** – percepção e discriminação auditiva dos sons da fala (fonemas);
- **Visuo** – observação visual dos movimentos articulatórios da boca e da face;
- **Articulatória** – execução motora dos sons pelos órgãos fonoarticulatórios (lábios, língua, dentes, palato etc.).

Segundo Capovilla e Capovilla (2004), a estimulação multisensorial (visual, auditiva e cinestésica) potencializa a aprendizagem da leitura e da escrita, pois possibilita ao aprendiz construir representações mentais mais robustas e precisas sobre os sons da língua e sua correspondência com a grafia. Tal perspectiva também dialoga com Teberosky e Colomer (2003), que destacam a consciência fonológica como elemento essencial para a transição das hipóteses iniciais de escrita ao domínio do sistema alfabético.

Na prática, foram utilizados espelhos para que T.M. pudesse visualizar seus próprios movimentos articulatórios, auxiliando na autorregulação da produção sonora. Imagens ilustrativas das posições da boca para cada fonema foram exploradas, permitindo associação visual consistente. Exercícios repetitivos com famílias silábicas — especialmente as relacionadas à palavra “biologia” (*bá, á, lá, gá*) — reforçaram a memória auditiva e visual.

Todo o percurso foi conduzido sob a perspectiva montessoriana, respeitando o ritmo, os interesses e as potencialidades do estudante, com uso de materiais concretos, recursos visuais ampliados e atividades significativas. O ambiente de aprendizagem foi organizado para favorecer a autonomia, o engajamento e a interação social, em consonância com o papel do educador como facilitador e organizador das condições para que o aprendiz construa seu próprio saber (Montessori, 1965/2017). O uso de palavras do seu cotidiano acadêmico, associado a recursos lúdicos, tecnológicos e multissensoriais, permitiu que o processo de alfabetização ocorresse de forma mais natural e contextualizada, valorizando tanto a experiência de vida quanto às necessidades específicas do aprendiz.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no IFRO – Campus Guajará-Mirim demonstra que a inclusão de um estudante com deficiência intelectual em processo de alfabetização no Ensino Superior é possível e viável, desde que haja um comprometimento coletivo e contínuo por parte da instituição, envolvendo docentes, equipe pedagógica, NAPNE e demais setores. O caso de T.M. evidencia que, quando as práticas pedagógicas são adaptadas ao ritmo, aos interesses e às potencialidades do estudante — como preconizam Montessori, Freire, Ferreiro e Teberosky —, é possível promover avanços significativos tanto no desenvolvimento acadêmico quanto na autonomia pessoal.

A utilização do método da palavração, associada a recursos lúdicos, tecnológicos e à abordagem fonovisuoarticulatória, mostrou-se eficaz para potencializar a consciência fonológica, ampliar o repertório de leitura e fortalecer a oralidade, mesmo diante de limitações persistentes. Contudo, a trajetória do estudante também expôs fragilidades institucionais, como a não utilização de recursos de acessibilidade já disponíveis (ledor, transcritor, atendimento individualizado), barreiras atitudinais e ausência de estratégias de acompanhamento psicológico compatíveis com suas necessidades comunicacionais.

Assim, reafirma-se que a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual no Ensino Superior não se restringe à dimensão técnica da leitura e escrita, mas configura um ato político, que envolve garantir condições de participação, pertencimento e exercício da cidadania. A superação das barreiras identificadas requer políticas institucionais sólidas, formação continuada dos docentes e fortalecimento das redes de apoio.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Lei Nº 13.146, de 6 de julho 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 06 de agosto de 2025.
- Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 06 de agosto de 2025
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (2004). Alfabetização: Método fônico (3ª ed.). São Paulo, SP: Memnon.
- Falcão, G. M. (1984). Psicologia da aprendizagem. São Paulo, SP: Ática.
- Ferreiro, E., Teberosky, A., & Lichtenstein, D. M. (1986). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Freire, P. (2011). A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam (51ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Gardner, H. (2000). Inteligência: Um conceito reformulado. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Jannuzzi, G. M. (2012). A educação do deficiente no Brasil (3ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo, SP: Summus.
- Montessori, M. (1965). Pedagogia científica. São Paulo, SP: Flamboyant.
- Montessori, M. (2017). Educação para um novo mundo (3ª ed.). São Paulo, SP: Palas Athena. (Trabalho original publicado em 1965)

- Nussbaum, M. C. (2013). *Fronteiras da justiça: Deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Piaget, J. (1978). *O nascimento da inteligência na criança* (5ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Rotta, N. T., Ohlweiler, L., & Riesgo, R. S. (2016). *Transtorno de aprendizagem* (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sassaki, R. K. (1999). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (3ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: WVA.
- Stainback, S. B. E., & Stainback, W. C. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.