



O MÉTODO FÔNICO MEDIADO (MFM) COMO ESTRATÉGIA INOVADORA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

THE MEDIATED PHONIC METHOD (MFM) AS AN INNOVATIVE STRATEGY FOR THE LITERACY OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Izabel Cristina Feijó de Andrade¹

Resumo: Este artigo analisa as dificuldades enfrentadas por professores na alfabetização de crianças com deficiência intelectual (DI) e apresenta o Método Fônico Mediado como proposta inovadora fundamentada em evidências científicas. O objetivo central foi identificar percepções docentes, discutir fundamentos neurocientíficos, cognitivos e pedagógicos aplicáveis à alfabetização inclusiva e propor alternativas metodológicas eficazes. O público-alvo compreendeu professores da educação básica atuantes em contextos inclusivos, especialmente aqueles que participaram das 12 edições da Jornada da Nova Era da Alfabetização de Crianças com DI, evento que reuniu mais de 100 mil docentes. A metodologia utilizada foi quantitativa e exploratória, baseada em questionários eletrônicos com 30.802 respostas. A pergunta central — “Você tem dificuldade de alfabetizar crianças com D.I.?” — revelou que 95,9% dos professores declararam não saber como proceder. Os dados foram analisados à luz da neurociência da leitura (Stanislas Dehaene), da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Experiência de Aprendizagem Mediada (Reuven Feuerstein) e dos estudos sobre memória e aprendizagem (Ivan Izquierdo). Os resultados evidenciam que a dificuldade não está na incapacidade das crianças em aprender, mas na ausência de estratégias pedagógicas adequadas e formação continuada específica. O MFM surge como alternativa concreta, articulando consciência fonêmica, mediação cognitiva e multissensorialidade (som, articulema, gesto e significado), favorecendo não apenas avanços na leitura, mas também autoconfiança docente. Conclui-se que a alfabetização inclusiva exige metodologias fundamentadas em ciência, suporte institucional e políticas públicas de formação que garantam acesso universal à cultura escrita.

Abstract: This article analyzes the challenges faced by teachers in the literacy process of children with intellectual disabilities (ID) and presents the Mediated Phonic Method as an innovative proposal grounded in scientific evidence. The main objective was to identify teachers' perceptions, discuss neuroscientific, cognitive, and pedagogical foundations of inclusive literacy, and propose effective methodological alternatives. The target audience comprised basic education teachers working in inclusive contexts, particularly those who attended the 12 editions of the “New Era of Literacy for Children with ID” Conference, which brought together over 100,000 teachers. The methodology was quantitative and exploratory, based on electronic questionnaires with 30,802 responses. The central question — “Do you find it difficult to teach literacy to children with ID?” — revealed that 95.9% of teachers reported not knowing how to proceed. Data were analyzed in light of reading neuroscience (Stanislas Dehaene), Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience (Reuven Feuerstein), and studies on

¹ Doutora em Educação pela PUCRS.

memory and learning (Ivan Izquierdo). The results indicate that the main difficulty lies not in the children's inability to learn, but in the lack of adequate pedagogical strategies and specific continuous training. The MFM emerges as a concrete alternative by integrating phonemic awareness, cognitive mediation, and multisensory input (sound, articulatory gesture, movement, and meaning), fostering not only progress in reading but also teachers' self-efficacy. It is concluded that inclusive literacy requires methodologies based on scientific evidence, institutional support, and public policies for teacher training to ensure universal access to written culture.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem o propósito de analisar as dificuldades enfrentadas por professores na alfabetização de crianças com deficiência intelectual, a partir de dados empíricos coletados em 12 edições da *Jornada da Nova Era da Alfabetização de Crianças com DI*. Para isso, foi necessário identificar a percepção de professores quanto às suas competências e limitações no ensino de crianças com DI; evidenciar a necessidade de formação docente contínua em alfabetização inclusiva; discutir os fundamentos neurocientíficos, cognitivos e pedagógicos aplicáveis à alfabetização inclusiva; e, apresentar o Método Fônico Mediado como proposta metodológica inovadora para esse público.

A alfabetização de crianças com deficiência intelectual (DI) constitui-se como um dos maiores desafios da educação contemporânea. Apesar dos avanços legais e pedagógicos que buscam garantir a inclusão escolar, permanece uma lacuna significativa na formação docente, especialmente no que se refere às práticas efetivas de ensino da leitura e da escrita para esse público. Essa problemática torna-se ainda mais urgente diante dos altos índices de analfabetismo entre pessoas com deficiência, evidenciados em dados oficiais e em pesquisas de campo.

O Censo Demográfico de 2022 apontou que o Brasil possui cerca de 19 milhões de pessoas com deficiência, sendo que aproximadamente 63,3% não estão alfabetizadas. Isso representa quase 12 milhões de pessoas à margem da cultura escrita, o que reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas direcionadas. No entanto, os números também revelam uma oportunidade: existe uma demanda latente por professores que são capazes de transformar esse cenário por meio de um passo a passo estruturado e preparado para alfabetizar crianças com deficiência intelectual ou com algum transtorno de aprendizagem.

Nesse contexto, a experiência acumulada em 12 edições da *Jornada da Nova Era da Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual* apresenta dados inéditos e expressivos. O evento online, realizado ao longo de dois anos, reuniu mais de 100 mil professores da educação básica. Durante essas Jornadas, aplicou-se um questionário que obteve 30.802 respostas. À pergunta “Você tem dificuldade de alfabetizar crianças com D.I.?”, 95,9% dos participantes afirmaram não saber como proceder.

Esses números não apenas revelam a magnitude da dificuldade enfrentada pelos docentes, mas também reforçam a hipótese de que a formação inicial e continuada em educação inclusiva não tem preparado suficientemente os profissionais para lidar com a complexidade da alfabetização de crianças com DI. Tal dado ecoa nas falas de professoras que relatam sentimento de frustração, impotência e insegurança diante da tarefa de ensinar.

Do ponto de vista teórico, a neurociência da leitura, conforme desenvolvida por Stanislas Dehaene (2012), oferece pistas valiosas para compreender os processos cognitivos que precisam ser mobilizados no ensino da leitura. A ativação do que o autor

Revista Gepesvida

chama de “reciclagem neuronal” evidencia que o cérebro pode ser ensinado a ler independentemente das barreiras iniciais, desde que submetido a estímulos adequados. Isso se aplica, de forma ainda mais relevante, às crianças com DI.

Em paralelo, as contribuições de Reuven Feuerstein (2014) sobre a *Modificabilidade Cognitiva Estrutural* e a *Experiência de Aprendizagem Mediada* reforçam que nenhum indivíduo deve ser considerado incapaz de aprender. Ao contrário, a mediação intencional, planejada e sistemática pode promover mudanças estruturais no funcionamento cognitivo, abrindo caminhos para a aprendizagem significativa. Essa perspectiva é especialmente promissora quando aplicada à alfabetização de crianças com DI.

Ivan Izquierdo (2018), referência nos estudos sobre memória e aprendizagem, complementa essa discussão ao demonstrar que a consolidação da memória depende de experiências ricas e reiteradas, capazes de fortalecer as conexões sinápticas. Esse fundamento científico legitima o uso de métodos que privilegiam estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, frequentemente negligenciados nas práticas escolares tradicionais, mas essenciais para crianças com necessidades específicas.

A análise desses aportes teóricos, articulados aos dados empíricos coletados nas Jornadas, permite concluir que o desafio não está na incapacidade das crianças com DI em aprender, mas sim na insuficiência de estratégias pedagógicas eficazes empregadas por seus professores. Nesse sentido, metodologias inovadoras, como o Método Fônico Mediado (MFM), emergem como alternativas viáveis, pois conciliam evidências neurocientíficas, princípios da mediação cognitiva e práticas fonológicas já reconhecidas na literatura.

A criação do MFM foi resultado da integração entre diferentes campos do conhecimento. A formação internacional em mediação cognitiva, aliada aos estudos em neurociência da leitura e à experiência prática com crianças com DI, possibilitou a elaboração de uma metodologia sistemática, replicável e acessível a qualquer professor. Os depoimentos de educadores que já aplicaram o método confirmam que a mudança não está apenas no desempenho das crianças, mas também na autoestima e na autoconfiança dos docentes.

Assim, este artigo parte da constatação de uma realidade preocupante: a maioria dos professores não se sente preparada para alfabetizar crianças com deficiência intelectual. Ao mesmo tempo, busca demonstrar que existem caminhos pedagógicos possíveis, baseados em evidências científicas e na prática docente mediada, capazes de transformar a alfabetização inclusiva em realidade concreta.

A pesquisa caracteriza-se como quantitativa e exploratória, utilizando dados provenientes de questionários aplicados durante 12 edições da *Jornada da Nova Era da Alfabetização de Crianças com DI*, evento online com abrangência nacional e internacional com amostra de 30.802 professores da educação básica brasileiros que participaram voluntariamente das Jornadas. O instrumento de coleta foi um questionário estruturado pelo google, contendo a questão central “Você tem dificuldade de alfabetizar crianças com D.I.?”. Os dados foram coletados por meio de formulário eletrônico, tabulados e analisados estatisticamente. Os resultados foram interpretados à luz dos referenciais de Stanislas Dehaene (neurociência da leitura), Reuven Feuerstein (mediação cognitiva), Ivan Izquierdo (memória e aprendizagem), além de contribuições de autores brasileiros da educação inclusiva. Por se tratar de questionário autodeclarado, os dados refletem percepções subjetivas dos participantes; contudo, o número expressivo de respostas fortalece a confiabilidade das conclusões.

NEUROCIÊNCIA DA LEITURA E O “CIRCUITO CEREBRAL”

A aprendizagem da leitura é um processo que altera profundamente a arquitetura cerebral, especialmente no que tange à relação entre visão e linguagem. De acordo com Dehaene, o ato de ler depende da reciclagem neuronal, ou seja, da capacidade de áreas cerebrais originalmente destinadas a outras funções serem redirecionadas para o reconhecimento dos símbolos escritos. “Os neurônios humanos podem aprender através da reciclagem neuronal. Os sistemas cerebrais são reorientados para novos símbolos culturais” (DEHAENE, 2014, p. 25)

A região occipitotemporal ventral esquerda, conhecida como “caixa das letras”, desempenha papel central nesse processo. Essa área só aparece em pessoas alfabetizadas e é responsável por reconhecer a forma escrita das palavras, independentemente de variações como tamanho, posição ou caixa tipográfica. “A ‘caixa das letras’ do cérebro localiza-se na região occipitotemporal ventral esquerda. Ela é detectável em todos os leitores e existe apenas em pessoas que aprenderam a ler” (DEHAENE, 2012, p. 45)

Os neurônios dessa região apresentam propriedades específicas: são invariantes quanto a tamanho e posição, mas sensíveis a pequenas diferenças que alteram o significado das palavras. Tal especialização garante eficiência no reconhecimento da escrita e rapidez na decodificação fonológica. “Os neurônios da caixa das letras identificam letras independentemente do tamanho e da posição, mas são extremamente sensíveis às diferenças que mudam o significado das palavras” (DEHAENE, 2014, p. 63)

Outro aspecto crucial é a interação entre essa região visual especializada e as áreas de linguagem do hemisfério esquerdo. O processo de leitura conecta grafemas aos fonemas, ativando circuitos que envolvem pronúncia, articulação e compreensão semântica. Isso explica a necessidade de métodos de alfabetização que priorizem a consciência fonêmica. “Aprender a ler consiste em acessar as áreas da linguagem falada através da visão. O circuito cerebral da leitura conecta a imagem acústica, o significado e os gestos motores da fala” (DEHAENE, 2014, p. 81)

Por fim, estudos em neuroimagem mostram que, após a alfabetização, há um aumento significativo da ativação dessa região para palavras escritas, acompanhado por uma diminuição da resposta a rostos e objetos. Isso confirma a plasticidade cerebral e a adaptação funcional em resposta à cultura escrita.

NEUROCIÊNCIA DA LEITURA E MODIFICABILIDADE COGNITIVA

Stanislas Dehaene (2012) demonstrou que o aprendizado da leitura ocorre por meio da reciclagem neuronal, em que áreas cerebrais originalmente ligadas ao reconhecimento visual são reconfiguradas para decodificar os símbolos escritos. Esse processo é possível porque o cérebro é plástico: os neurônios reorganizam suas conexões, fortalecendo circuitos entre a visão, a audição e a linguagem. Assim, quando uma criança aprende a ler, especialmente a criança com deficiência intelectual, ela não apenas memoriza letras, mas cria redes funcionais estáveis que conectam sons, gestos articulatórios e significados.

Esse ponto de vista dialoga diretamente com a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) de Reuven Feuerstein. Para o autor, a inteligência não é fixa; ela é “a propensão do organismo a ser modificado em sua própria estrutura, como resposta à necessidade de adaptar-se a novos estímulos” (FEUERSTEIN, 2002, p. 66). Ou seja, a

Revista Gepesvida

mesma plasticidade cerebral que Dehaene descreve como base da leitura é o alicerce da hipótese de que todo ser humano pode aprender — inclusive crianças com limitações cognitivas severas.

A ponte entre esses dois referenciais é a mediação cognitiva. Enquanto Dehaene descreve os circuitos cerebrais que tornam a leitura possível, Feuerstein enfatiza que tais circuitos só são ativados de forma eficiente quando há um mediador humano que organiza, seleciona e dá significado aos estímulos. Como afirma Feuerstein, a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) transforma uma simples atividade em mudança estrutural duradoura, pois “quanto mais intenso e eficaz for o processo de mediação, maior será a capacidade do sujeito de se beneficiar da exposição direta ao estímulo” (FEUERSTEIN, FALIK; FEUERSTEIN, 1998, p. 15).

Esse aspecto é vital para crianças com deficiência intelectual. Muitas vezes, a exposição direta a letras, sílabas e palavras não gera aprendizagem significativa, pois elas não conseguem organizar sozinhas os estímulos. No entanto, quando a mediação provoca intencionalidade, significado, transcendência e sentimento de competência, a criança passa a experimentar a plasticidade de seu próprio cérebro e a modificar sua forma de pensar. Isso confirma que a alfabetização mediada precisa combinar a base neurocientífica da leitura (Dehaene) com a metodologia mediada (Feuerstein).

Feuerstein (2014) fundamenta a tese de que a inteligência é modificável e de que a qualidade das interações mediadas altera a estrutura e o funcionamento dos sistemas cognitivos (*Modificabilidade Cognitiva Estrutural* – MCE). A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) propõe critérios universais de mediação (intencionalidade, significado, transcendência, sentimento de competência, regulação do comportamento, entre outros) que transformam tarefas em aprendizagem. Para crianças com DI/TEA, que frequentemente exibem falhas em funções cognitivas (atenção focalizada, comparação, categorização, planejamento, controle da impulsividade), a EAM opera como “andaime”: torna explícitos objetivos, relevância e estratégias, regula entrada-elaboração-saída e promove transferência (transcendência) para outros contextos.

No Método Fônico Mediado a EAM está embutida: cada atividade (ex.: “arco do alfabeto”, “estradinha”, mapeamento por quadriculos) é apresentada com intenção clara, pistas graduadas, perguntas metacognitivas (“como você fez?”, “o que ajudou?”) e validação do esforço (sentimento de competência). Assim, a Mediação Cognitiva explica por que as mesmas tarefas, quando aplicadas de forma mecânica, falham; e por que, mediadas, geram plasticidade funcional — observável clinicamente nos ganhos de atenção, automonitoramento, flexibilidade e autonomia relatados nos depoimentos.

Por fim, tanto a neurociência quanto a teoria da mediação reforçam que não há determinismo biológico absoluto. Mesmo crianças com comprometimentos genéticos ou neurológicos, como a síndrome de Down, podem desenvolver-se cognitivamente quando expostas a experiências mediadas intensas. Como diz Feuerstein, “o cromossomo não tem a última palavra” (FEUERSTEIN, 2002, p. 83). É a intervenção pedagógica qualificada que abre espaço para a modificabilidade, ativando os circuitos da leitura descritos por Dehaene e possibilitando que a criança avance além dos limites previstos por diagnósticos clínicos.

A aprendizagem duradoura, segundo Ivan Izquierdo, depende da consolidação mnésica, processo em que traços de memória são estabilizados por meio da repetição significativa, do sono e da modulação emocional. Neurotransmissores como dopamina e serotonina participam desse processo, reforçando a marcação da saliência e o prazer de aprender. A literatura de Izquierdo mostra que experiências ricas, acompanhadas de feedback contingente ao esforço, fortalecem as conexões sinápticas e favorecem a

Revista Gepesvida

recuperação futura das informações aprendidas.

Essa visão dialoga de maneira direta com o critério de transcendência descrito por Feuerstein na *Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)*. A transcendência ocorre quando o mediador ajuda o aprendiz a perceber que a tarefa realizada não se limita ao “aqui e agora”, mas que seus princípios e significados podem ser transferidos para outras situações futuras.

“A mediação da transcendência é auxiliar o aluno a desenvolver metacognição para que seja possível, a partir do trabalho, da reflexão e da interação com o objeto de aprendizagem, a generalização e abstração objetivando a construção de novos conceitos a partir daqueles iniciais” (FEUERSTEIN; FALIK; FEUERSTEIN, 1998, p. 15)

Ou seja, assim como Izquierdo demonstra que a repetição significativa e o reforço emocional consolidam a memória de longo prazo, Feuerstein aponta que a transcendência garante que a experiência de aprendizagem não se esgote no momento imediato, mas seja internalizada e generalizada para contextos diversos. Ambas as perspectivas, neurocientífica e mediacional, convergem para a ideia de que o cérebro se modifica e fortalece quando aprende em situações que possuem significado, emoção e possibilidade de transferência.

No caso de crianças com deficiência intelectual, esse elo é ainda mais relevante: a consolidação da memória exige experiências mediadas que provoquem a transcendência, ajudando a criança a dar sentido ao que aprendeu e a reutilizar esse conhecimento em novos contextos, ampliando sua autonomia cognitiva.

O MÉTODO FÔNICO MEDIADO EM CONTRAPOSIÇÃO ÀS PRÁTICAS TRADICIONAIS NO BRASIL

A alfabetização no Brasil, especialmente no ensino de crianças com deficiência intelectual (DI), transtorno do espectro autista (TEA) e outros transtornos de aprendizagem, ainda é marcada pelo predomínio de práticas tradicionais que não encontram respaldo na neurociência da leitura. Entre elas, destacam-se: (1) o ensino do nome das letras em vez dos sons, (2) o uso das famílias silábicas como eixo central da alfabetização, (3) a memorização global de palavras inteiras, como se fossem imagens, e (4) a antecipação da escrita, muitas vezes em letra cursiva, antes mesmo da consolidação do processo de decodificação.

Do ponto de vista do cérebro leitor, tais práticas não constroem o mapeamento fonema-grafema de maneira eficiente. Pelo contrário, reforçam estratégias visuais superficiais e sobrecarregam a memória de trabalho, limitando a criança a reproduzir formas sem compreender a lógica sonora que sustenta a leitura. Em crianças com DI e TEA, essa lacuna é ainda mais grave, pois amplia a frustração, a dispersão e a dificuldade de generalização.

O Método Fônico Mediado surge em contraposição a essas práticas, propondo uma abordagem baseada em evidências neurocientíficas e princípios da mediação cognitiva. Diferente da ênfase em nomes de letras ou em blocos silábicos, o MFM coloca o som como ponto de partida da alfabetização. A cada fonema ensinado, são sincronizados quatro estímulos: a escuta auditiva do som, a observação do articulema (movimento da boca), o gesto motor correspondente e o uso do som em palavras significativas.

Essa convergência de estímulos promove uma entrada **multissensorial** que ativa o hemisfério esquerdo, região central no circuito da leitura, permitindo a decodificação fonológica e a ligação com áreas semânticas. Em atividades práticas de segmentação e

Revista Gepesvida

fusão, por exemplo, quando a criança trabalha com o som /p/, ela simultaneamente ouve, articula, observa o gesto e reconhece palavras que utilizam esse fonema (“pai”, “pé”, “pia”). Esse procedimento garante que os neurônios da chamada “caixa das letras” sejam estimulados de forma adequada, construindo uma base sólida para a fluência leitora.

Portanto, enquanto os métodos tradicionais priorizam a memorização e o reconhecimento global das palavras, o MFM aposta na consciência fonêmica mediada e na plasticidade cerebral, oferecendo às crianças com DI e TEA condições de construir a leitura a partir de processos cerebrais naturais de associação entre som e símbolo. Trata-se de uma mudança de paradigma que não apenas corrige o descompasso das práticas vigentes, mas também devolve ao professor ferramentas claras e cientificamente validadas para ensinar qualquer criança a ler.

O cenário educacional brasileiro é marcado por um conjunto robusto de marcos legais e normativos que garantem o direito à inclusão. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) normatiza o atendimento especializado, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015) reforça a obrigatoriedade da acessibilidade pedagógica. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) consolidaram a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas também a aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Contudo, como aponta Mantoan (2006), a inclusão não se esgota na matrícula. É preciso “superar práticas assistencialistas ou segregadoras, garantindo o acesso ao currículo comum por meio de estratégias diferenciadas” (MANTOAN, 2006, p. 32). Nesse mesmo sentido, Werneck (1997) destaca que a escola inclusiva deve se organizar a partir de uma pedagogia centrada no sujeito, considerando singularidades e promovendo interações sociais que valorizem a diversidade.

No campo específico da alfabetização, as contribuições de autoras brasileiras como Glat e Pletsch (2010) evidenciam que a garantia do direito à educação passa por cinco eixos fundamentais: (1) foco em competências linguísticas nucleares, como a consciência fonológica e a correspondência fonema-grafema; (2) mediação intencional alinhada a metas funcionais; (3) uso de andaimagem e diferenciação didática, aplicando estratégias como facilitação, simplificação ou substituição quando necessário; (4) monitoramento contínuo de progresso com indicadores claros; e (5) fortalecimento da parceria entre escola e família. Tais dimensões não apenas ampliam as possibilidades de aprendizagem, como também contribuem para reduzir a evasão e a marginalização de estudantes com deficiência intelectual.

A convergência entre a literatura brasileira em educação inclusiva e os achados internacionais da neurociência reforça uma tese central: não é a criança que “não aprende”, mas sim o sistema que precisa transformar o “como” ensina. Stanislas Dehaene (2012) demonstra que o cérebro leitor se constrói pela ativação de circuitos fonológicos e semânticos, exigindo metodologias que priorizem os sons em detrimento de práticas baseadas na memorização global. Reuven Feuerstein (1997), por sua vez, evidencia que a mediação cognitiva e a crença na modificabilidade estrutural da inteligência são essenciais para provocar mudanças duradouras no funcionamento mental. Complementando esse quadro, Ivan Izquierdo (2002) demonstra que a consolidação da memória depende da repetição significativa e da mediação emocional, indicando que o ensino precisa mobilizar tanto a cognição quanto a afetividade.

O Método Fônico Mediado é apresentado, nesse contexto, como uma síntese aplicada dessa convergência. Ele articula os achados da neurociência da leitura

(Dehaene), da modificabilidade e mediação (Feuerstein) e da consolidação emocional da memória (Izquierdo), traduzindo-se em protocolos práticos que respondem às lacunas formativas identificadas em sua pesquisa com professores, na qual 95,9% declararam não saber como alfabetizar crianças com deficiência intelectual. Trata-se, portanto, de uma proposta inovadora que dialoga com os marcos legais brasileiros, com a produção acadêmica nacional e com as descobertas científicas internacionais, oferecendo um caminho concreto para a alfabetização inclusiva com base em evidências.

AS DORES DAS PROFESSORAS DIANTE DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A análise das respostas abertas do questionário evidencia que as dificuldades relatadas pelas professoras não são apenas técnicas, mas estruturais e emocionais. Para compreender melhor, organizamos as “dores” em categorias principais:

Muitas professoras declararam não se sentirem preparadas para alfabetizar crianças com DI. A ausência de conhecimentos sobre metodologias diferenciadas, neurociência da leitura e mediação cognitiva gera insegurança e ansiedade. Como ressalta Andrade e Santos (2017), a deficiência não é o único obstáculo: “outros desafios estão presentes, tais como a formação adequada e contínua do professor, a quantidade elevada de alunos na sala e a indisciplina escolar”.

Nesse cenário, a formação continuada dos professores torna-se condição indispensável. Mais do que conhecer generalidades da educação inclusiva, é necessário apropriar-se de metodologias fundamentadas em evidências, como o Método Fônico Mediado, que integra os achados da neurociência da leitura e da mediação cognitiva. Esse conhecimento possibilita ao docente compreender que as crianças com deficiência intelectual têm potencial de aprendizagem, desde que expostas a práticas explícitas, intencionais e mediadas. Portanto, investir em formação continuada não é apenas suprir lacunas técnicas, mas transformar a prática pedagógica, fornecendo aos professores ferramentas concretas para alfabetizar de forma eficaz e para enxergar, em cada criança, possibilidades reais de desenvolvimento.

Relatos de desatenção, dispersão, resistência às tarefas e dificuldades em concluir atividades aparecem com frequência. Essas manifestações estão ligadas à falta de estratégias de mediação e de recursos adaptados, o que leva a sentimento de frustração. Estudos destacam que, para crianças com DI, a aprendizagem precisa partir de situações significativas, concretas e organizadas, associando ludicidade e interação social.

Diante desses desafios, a formação continuada dos professores se apresenta como caminho essencial para que deixem de atuar apenas de forma intuitiva e passem a utilizar recursos validados cientificamente. O Método Fônico Mediado, ao integrar consciência fonêmica, articulemas e mediação cognitiva, oferece estratégias claras para lidar com a desatenção e a dispersão, tornando as atividades mais significativas e acessíveis. Além disso, a neurociência da leitura demonstra que a aprendizagem se fortalece quando as práticas ativam múltiplos estímulos sensoriais e emocionais, algo que o MFM operacionaliza de maneira sistemática. Assim, ao conhecerem o método e o potencial de suas crianças, os professores podem ressignificar a frustração em resultados concretos, transformando dificuldades em oportunidades de desenvolvimento.

As professoras também apontaram a insuficiência de apoio das escolas: turmas numerosas, ausência de materiais concretos ou de tecnologias assistivas, além da falta de equipe multidisciplinar. Como destaca Minetto (2008), um currículo inclusivo só se

Revista Gepesvida

efetiva quando a escola reconhece a complexidade das relações humanas e dispõe de recursos materiais, pedagógicos e institucionais adequados.

Nesse contexto de limitações institucionais, a formação continuada dos professores ganha ainda mais relevância, pois permite que os educadores desenvolvam autonomia para superar parte da ausência de recursos com práticas fundamentadas na ciência. O Método Fônico Mediado mostra-se como alternativa concreta, já que utiliza estratégias acessíveis e replicáveis que não dependem de materiais sofisticados, mas sim de conhecimento técnico sobre neurociência da leitura, mediação cognitiva e consciência fonêmica. Ao compreenderem que mesmo em condições adversas é possível ativar o potencial das crianças por meio de práticas sistematizadas, os professores passam a desempenhar um papel de agentes de transformação, diminuindo os impactos da falta de infraestrutura e garantindo avanços reais na alfabetização inclusiva.

Várias respostas revelam sentimentos de impotência, solidão e sobrecarga. As docentes relatam que o esforço para adaptar sozinhas as práticas gera desgaste emocional. Paulon (2005) observa que, muitas vezes, o professor é colocado como o único responsável pelo sucesso da inclusão, transformando o ideal pedagógico em um “fardo” individual.

Para romper com esse ciclo de solidão pedagógica e desgaste emocional, é urgente investir em formação continuada que ofereça aos professores não apenas apoio teórico, mas sobretudo ferramentas práticas baseadas em evidências. O Método Fônico Mediado representa uma dessas ferramentas, pois fornece ao docente um passo a passo claro para a alfabetização, apoiado na neurociência da leitura e na mediação cognitiva, reduzindo a sensação de improviso e incerteza. Ao perceberem que existe um caminho estruturado capaz de revelar o potencial das crianças com deficiência intelectual, os professores resgatam sua confiança profissional, compartilham responsabilidades dentro da escola e deixam de carregar sozinhos o peso da inclusão, transformando o “fardo” em um projeto coletivo e viável.

Por fim, há queixas sobre a pouca participação das famílias, o que dificulta a continuidade dos processos de aprendizagem em casa. Como aponta Vygotsky (2000), o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais; logo, a ausência de parceria entre escola e família fragiliza o processo de internalização.

Essas categorias mostram que o índice de 95,9% das professoras declarando dificuldade para alfabetizar crianças com DI não decorre da falta de empenho, mas de uma conjunção de fatores: lacunas na formação inicial e continuada, ausência de recursos, escassez de apoio institucional e isolamento pedagógico.

À luz da literatura, fica evidente que a superação dessas dores exige formação docente específica, currículos acessíveis e práticas mediadas que favoreçam a modificabilidade cognitiva. Como conclui Mantoan (2008), a verdadeira inclusão requer romper com paradigmas assistencialistas e garantir que cada criança aprenda de fato, respeitando suas singularidades.

Como síntese dessa análise apresento o quadro 1:

Quadro 1 – Categorias de Análise das Dores das Professoras

Categoria	Descrição	Implicações para a Formação
1. Falta de formação específica	Professoras relatam insegurança e ausência de preparo para alfabetizar crianças com deficiência intelectual.	Evidencia a necessidade de formação continuada fundamentada em metodologias eficazes como o MFM, aliada ao conhecimento da neurociência da leitura e da mediação cognitiva.

Revista Gepesvida

2. Dificuldades de manejo em sala de aula	Problemas recorrentes de atenção, dispersão, resistência às tarefas e dificuldade de conclusão das atividades.	Reforça a importância de estratégias mediadas, estruturadas e multissensoriais, que favoreçam engajamento e motivação. O MFM traz recursos claros para lidar com esses desafios.
3. Escassez de recursos e apoio institucional	Turmas numerosas, ausência de materiais adaptados e falta de equipe multidisciplinar.	Torna evidente a urgência de capacitar professores para atuarem com autonomia metodológica, utilizando estratégias que independem de recursos caros, como as propostas do MFM.
4. Solidão pedagógica e desgaste emocional	Sentimentos de impotência, sobrecarga e falta de apoio no processo de inclusão.	A formação docente deve incluir espaços de colaboração e suporte, fortalecendo a confiança profissional e mostrando que há caminhos estruturados e cientificamente validados.
5. Necessidade de articulação escola-família	Baixa participação das famílias dificulta a continuidade do aprendizado em casa.	Ressalta a necessidade de formar professores para atuarem como mediadores da relação escola-família, ensinando atividades simples e eficazes que envolvam os pais no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo evidenciam um descompasso estrutural entre a demanda crescente por alfabetização inclusiva e a capacidade formativa do sistema educacional brasileiro para responder a esse desafio. O panorama quantitativo — 30.802 respondentes em 12 edições da Jornada, com 95,9% declarando dificuldade em alfabetizar crianças com DI — não reflete insuficiência de empenho docente, mas sim lacunas de formação, escassez de apoios institucionais e ausência de referenciais metodológicos baseados em evidências no cotidiano escolar. Em síntese: o problema não é a criança que “não aprende”; é o sistema que ainda não ensina como o cérebro aprende.

À luz dos referenciais teóricos mobilizados, a neurociência da leitura (Dehaene) demonstra que a alfabetização bem-sucedida exige a construção do mapeamento fonema-grafema por meio de consciência fonêmica, prática explícita e treino gradativo de decodificação. Feuerstein acrescenta que tais circuitos só se consolidam de modo robusto quando mediados por interações intencionais, significativas e transcendentais, capazes de transformar tarefas em aprendizagem generalizável (MCE/EAM). Izquierdo completa o quadro ao mostrar que a consolidação de memória depende de repetição significativa, marcação emocional e condições de recuperação — elementos que precisam ser planejados pedagogicamente para que a aprendizagem seja duradoura.

Nesse contexto, o Método Fônico Mediado emerge, neste artigo, como síntese aplicada entre evidência neurobiológica, mediação cognitiva e princípios da memória, oferecendo ao professor protocolos replicáveis que sincronizam estímulos auditivos (som), visuais (artígrafo), motores (gesto) e semânticos (uso em palavras). Ao substituir práticas de baixo impacto — foco em nomes de letras, famílias silábicas, memorização global e escrita precoce — por rotas didáticas compatíveis com o cérebro leitor, o MFM reduz a improvisação, aumenta a previsibilidade do progresso e devolve autoeficácia às docentes.

A análise qualitativa das “dores” reportadas pelas professoras confirma e aprofunda o diagnóstico: falta de formação específica, dificuldades de manejo, escassez de recursos e apoio, solidão pedagógica e baixa articulação escola-família. Essas categorias, coerentes com a literatura brasileira em inclusão, sustentam a necessidade de

Revista Gepesvida

uma política sistêmica de formação continuada que integre: (a) conhecimentos de neurociência da leitura; (b) mediação cognitiva com critérios universais (intencionalidade, significado, transcendência, sentimento de competência, regulação); (c) andaimagem e diferenciação didática; (d) monitoramento formativo com indicadores claros; e (e) estratégias de engajamento familiar para generalização no ambiente doméstico.

Do ponto de vista prático, os resultados apontam três implicações centrais. Primeiro, a formação docente deve migrar de cursos expositivos genéricos para formações práticas com modelagem, observação entre pares e feedback — reduzindo a distância entre saber e fazer. Segundo, as redes de ensino precisam institucionalizar protocolos (como os do Método Fônico Mediado com guias de implementação, materiais básicos de baixo custo e rotinas de acompanhamento de dados (decodificação, fluência, compreensão, manutenção). Terceiro, é imprescindível criar ambientes emocionalmente regulados que favoreçam engajamento e consolidação da memória, evitando que problemas de comportamento inviabilizem a construção do circuito leitor.

Este estudo também reconhece limitações: os dados derivam de autodeclaração e, portanto, capturam percepções e não desempenho direto; não houve grupo controle para estimar efeito causal das práticas; e não se aferiu a fidelidade de implementação de metodologias nas escolas participantes. Tais limites não anulam a força do achado (amostra ampla e consistente), mas orientam pesquisas futuras.

Em conclusão, este artigo mostra que há um caminho tecnicamente sólido e eticamente irrecusável para a alfabetização de crianças com deficiência intelectual: ensinar como o cérebro aprende, mediar como a cognição precisa e consolidar como a memória exige. Ao articular marcos legais nacionais, literatura brasileira de inclusão e evidências neurocognitivas internacionais, apresentamos o Método Fônico Mediado como proposta viável, escalável e alinhada às necessidades reais das docentes que responderam à pesquisa. O passo seguinte não é provar que é possível — isso já foi demonstrado —, mas assegurar que seja possível para todas: com política pública de formação continuada, suporte institucional, acompanhamento de dados e compromisso de toda a comunidade escolar e familiar.

REFERENCIAIS

BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica, 2022**. Resumo Técnico. Brasília-DF. Inep/ MEC. 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 15 de setembro 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** . Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão**

Revista Gepesvida

da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: MEC, 2015.

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

DEHAENE, Stanislas. **O cérebro leitor: neurociência da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.

FEUERSTEIN, R. et al. **Mediação da aprendizagem.** Jerusalém: ICELP, 1998.

FEUERSTEIN, R. et al. **The Ontogeny of Cognitive Modificability – Applied Aspects of Mediated Learning Experience and Instrumental Enrichment.** Jerusalém: ICELP & HWCRI, 1998.

FEUERSTEIN, R. **Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.** Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, Reuven. **Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural.** Jerusalém: ICELP, 1997.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Políticas educacionais, pesquisa e formação docente em educação inclusiva.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2008.

PAULON, Simone Mainieri. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a03v17n3>. Acesso em: 15 setembro 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.