



ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS E COMO O MÉTODO FÔNICO MEDIADO (MFM) RESPONDE AOS DESAFIOS

Annabel Cristini Feijó Peres

Resumo: Este artigo tem o propósito de analisar as práticas, desafios e percepções de professoras da rede regular na alfabetização de crianças com deficiência intelectual, propondo o Método Fônico Mediado (MFM) como resposta estruturada. Para tanto, foi necessário: (i) mapear as principais dificuldades docentes; (ii) identificar lacunas formativas e de gestão; (iii) categorizar dores recorrentes em sala; e (iv) delinear caminhos metodológicos baseados em mediação cognitiva e ensino fônico explícito. Dessa forma, apresentamos uma fundamentação que integra Modificabilidade Cognitiva Estrutural, neuroeducação da leitura e multissensorialidade aplicada à alfabetização inclusiva. Essa discussão teve como base os estudos de Feuerstein et al (1997), Vygotsky (1988), Dehaene (2012), Andrade (2023, 2025). A metodologia adotada foi pesquisa qualitativa e quantitativa, com questionário on-line (set/2025) aplicado a 757 participantes (taxa de resposta qualitativa: 98%; 739–743 respostas válidas por campo), análise de conteúdo temática (Bardin) e estatística descritiva do perfil (40,3% entre 45–54 anos; 56,4% até 2 salários; 65,7% nunca compraram cursos on-line). As análises de dados permitem considerar que cinco dores centrais — insegurança metodológica, escassez de materiais e rotinas, dificuldades atencionais/comportamentais, sobrecarga com baixo apoio e desalinhamento escola–família–gestão — comprometem a aprendizagem, mas são superáveis com o MFM, que fornece protocolos claros, rotinas replicáveis (som–gesto–imagem, correspondência grafema–fonema), microtarefas de foco e pactos de acompanhamento, resultando em maior engajamento, atenção, fluência inicial e previsibilidade pedagógica. Conclui-se que a alfabetização inclusiva é possível e sustentável quando mediada com intencionalidade, afeto e ciência.

Palavras-chave: Método Fônico Mediado. Mediação Cognitiva. Alfabetização. Criança com deficiência intelectual.

Abstract: This article aims to analyze the practices, challenges, and perceptions of regular education teachers in the literacy process of children with intellectual disabilities, proposing the Mediated Phonics Method (MFM) as a structured response. To this end, it was necessary to: (i) map the main teaching difficulties; (ii) identify training and management gaps; (iii) categorize recurring classroom challenges; and (iv) outline methodological paths based on cognitive mediation and explicit phonics instruction. Accordingly, this study presents a theoretical foundation that integrates Structural Cognitive Modifiability, Neuroeducation of Reading, and Multisensory Approaches applied to inclusive literacy. This discussion is grounded in the works of Feuerstein (1997), Vygotsky (1988), Dehaene (2012), Andrade (2013), and Izabel (2023). The adopted methodology was qualitative and quantitative research, using an online questionnaire (Sep/2025) administered to 757 participants (qualitative response rate: 98%; 739–743 valid responses per field), followed by thematic content analysis (Bardin) and descriptive statistics of the sample profile (40.3% aged 45–54; 56.4% earning up to two minimum wages; 65.7% had never purchased online courses). Data analysis revealed five main challenges—methodological insecurity, lack of adapted materials and structured routines, attention and behavior difficulties, teacher overload with limited institutional support, and

Revista Gepesvida

misalignment among school, family, and management—that hinder literacy development but can be overcome through the MFM. This method provides clear protocols, replicable routines (sound–gesture–image, grapheme–phoneme correspondence), focus microtasks, and follow-up agreements, resulting in greater engagement, attention, early fluency, and pedagogical predictability. It is concluded that inclusive literacy is both possible and sustainable when mediated with intentionality, affection, and scientific grounding.

Keywords: Mediated Phonics Method. Cognitive Mediation. Literacy. Children with Intellectual Disabilities.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de analisar as práticas, desafios e percepções de professoras da rede regular de ensino no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual (DI), à luz da mediação cognitiva e das metodologias fônicas mediadas. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: compreender as principais dificuldades enfrentadas pelas docentes, identificar lacunas formativas e propor caminhos metodológicos baseados no Método Fônico Mediado (MFM) e nos Critérios Universais de Mediação Cognitiva. O estudo toma como base os dados do questionário aplicado durante a Jornada da Nova Era da Alfabetização das Crianças com Deficiência Intelectual, realizada em setembro de 2025, com mais de 300 participantes — majoritariamente mulheres acima de 35 anos, formadas em Pedagogia, atuantes na rede pública em salas regulares e no AEE. Dessa forma, o artigo apresenta uma reflexão teórico-prática sobre a alfabetização inclusiva, fundamentada em Feuerstein (1997), Dehaene (2012), Andrade (2023).

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa e descritiva, com abordagem quantitativa complementar, voltada à compreensão das percepções, desafios e necessidades de professoras da rede regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto à alfabetização de crianças com deficiência intelectual. O levantamento de dados foi realizado durante a Jornada da Nova Era da Alfabetização das Crianças com Deficiência Intelectual, promovida em setembro de 2025, por meio de um questionário on-line estruturado contendo questões fechadas e abertas, aplicado de forma voluntária e anônima.

O instrumento de coleta buscou identificar aspectos sociodemográficos, formativos e pedagógicos, bem como as principais dores e expectativas docentes relacionadas à alfabetização inclusiva. Participaram da pesquisa 757 profissionais da educação, com uma taxa de resposta qualitativa de 98%, totalizando entre 739 e 743 respostas válidas em cada campo analisado. O perfil geral revelou que 95,4% das participantes declararam ter dificuldades na alfabetização de crianças com deficiência intelectual, demonstrando a relevância do tema.

A análise quantitativa descreveu o perfil do público respondente: faixa etária predominante entre 45 e 54 anos (40,3%), e renda média de até dois salários mínimos (56,4%). Em relação ao comportamento digital, identificou-se que 65,7% nunca haviam adquirido cursos on-line, o que evidencia uma grande oportunidade formativa. Entre os grupos com maior engajamento e propensão à participação em formações mediadas, destacaram-se as psicopedagogas/neuropsicopedagogas (48,6%), professoras de AEE (41,9%) e pedagogas regentes (33,3%).

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo temática

Revista Gepesvida

(Bardin, 2011), permitindo a categorização das respostas abertas em cinco eixos de dor docente: insegurança pedagógica, ausência de materiais adaptados, dificuldades atencionais, sobrecarga e falta de apoio institucional, e desalinhamento escola-família-gestão. Essa triangulação entre dados quantitativos e qualitativos possibilitou uma leitura abrangente das necessidades das professoras e orientou a discussão sobre o impacto do Método Fônico Mediado (MFM) como resposta concreta a essas demandas.

A escolha por este tema nasce da urgência observada entre as professoras participantes, que expressaram frases como: “Não sei por onde começar”, “Preciso de um passo a passo” e “Sonho em ver meus estudantes lendo”. Essas falas revelam tanto o sofrimento quanto o engajamento emocional dessas profissionais diante de uma alfabetização que ainda se mostra excludente. O conceito central desenvolvido neste artigo é o da alfabetização mediada, sustentada pela Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1997) e pela Neuroeducação da Leitura (Dehaene, 2012). Pesquisas recentes (Andrade, 2013; Izabel, 2023) confirmam que a mediação fônica e cognitiva — quando aplicada de forma estruturada e afetiva — potencializa o desenvolvimento da consciência fonêmica e da autonomia leitora, mesmo em estudantes com limitações intelectuais.

Trabalhar com essa temática é de extrema relevância, pois ela toca diretamente o cerne da inclusão escolar. A alfabetização das crianças com DI representa não apenas um desafio pedagógico, mas um ato de justiça educacional, capaz de romper com o ciclo histórico de exclusão. As docentes que participaram da pesquisa revelam uma motivação profunda: ver uma criança com deficiência intelectual ler e escrever, alcançar a verdadeira inclusão, e tornar-se referência no tema. Isso demonstra que, apesar das condições adversas — como turmas heterogêneas, falta de apoio da gestão e ausência de materiais adaptados — há uma força mobilizadora presente: a crença de que toda criança pode aprender quando mediada de forma adequada.

Entretanto, persistem limitações estruturais e formativas que comprometem a eficácia da alfabetização inclusiva. As professoras relataram falta de materiais adaptados, insegurança metodológica, dificuldade em manter atenção e comportamento dos alunos, sobrecarga de tarefas e pouco apoio das famílias e da gestão escolar. Essas barreiras se refletem em práticas fragmentadas, muitas vezes sem continuidade ou coerência entre o AEE e a sala regular. Tais dificuldades impactam diretamente o desenvolvimento das crianças com DI, que permanecem alheias à cultura escrita, reduzindo seu acesso à autonomia e à cidadania.

Diversos estudos têm buscado superar essas limitações por meio de metodologias alternativas — como o ensino estruturado, as abordagens multissensoriais e a mediação cognitiva. Contudo, muitos desses métodos ainda se mostram de difícil implementação no cotidiano escolar, por exigirem formações longas, acompanhamento especializado ou recursos de alto custo. Diante disso, este estudo propõe uma alternativa concreta e acessível: o Método Fônico Mediado (MFM), desenvolvido por Izabel (2023), que combina os princípios da fonologia aplicada à leitura, a mediação cognitiva intencional e estratégias multissensoriais baseadas em gestos, sons e imagens. Essa proposta tem demonstrado resultados consistentes na alfabetização de estudantes com DI, promovendo não apenas o avanço linguístico, mas também a modificabilidade cognitiva, o vínculo afetivo e o fortalecimento da autoestima docente.

Revista Gepesvida

A ALFABETIZAÇÃO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA

Dentro desta ótica, a alfabetização de crianças com deficiência intelectual exige uma compreensão que ultrapassa a simples aquisição do código escrito. Feuerstein (1997), ao propor a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, rompe com a ideia de imutabilidade da inteligência e defende que todo ser humano é capaz de aprender, desde que exposto a experiências mediadas intencionais e afetivas.

Conforme referencia Vygotsky (1988), o desenvolvimento não é linear nem limitado pela deficiência, mas mediado socialmente por meio da linguagem e da interação. A partir dessas premissas, constata-se que a alfabetização mediada não se resume ao ensino das letras, mas à organização mental e emocional do aprendiz, condição essencial para que ele comprehenda, relate e aplique o conhecimento.

Em conformidade com Dehaene (2012), o processo de aprender a ler corresponde a uma “reciclagem neuronal”, em que o cérebro adapta áreas visuais e auditivas para o reconhecimento fonêmico e simbólico. Assim, ao se examinarem alguns estudos neuroeducacionais, verifica-se que cérebros atípicos são capazes de reorganização funcional, quando há estímulo adequado e repetição mediada. Em consequência disso, vê-se, a todo instante, que o papel do professor deixa de ser o de transmissor e passa a ser o de mediador cognitivo, capaz de provocar a plasticidade neural pela intenção, reciprocidade e transcendência.

Dentre os inúmeros motivos que levaram à escolha dessa abordagem, é incontestável que a crença na modificabilidade é o ponto de virada da inclusão escolar. Essa constatação aproxima-se das observações empíricas feitas na Jornada da Nova Era (2025), nas quais professoras relataram perceber evolução na leitura de estudantes com DI após mudanças de mediação, reforçando que a estrutura cognitiva é passível de transformação.

Antigamente, quando o ensino era pautado apenas na homogeneidade da turma, percebia-se que os estudantes com deficiência intelectual eram segregados ou encaminhados para classes especiais.

Atualmente, observa-se que, mesmo com o avanço das políticas públicas inclusivas, a realidade da escola regular ainda apresenta barreiras estruturais e pedagógicas significativas. Conforme apontam Andrade (2013) e Mantoan (2015), a inclusão brasileira avança em matrícula, mas não garante aprendizagem.

Outro fator existente é a falta de formação continuada voltada para práticas inclusivas. As professoras da Jornada destacaram que não dominam estratégias fonêmicas e cognitivas adequadas às crianças com DI, o que resulta em abordagens intuitivas e fragmentadas.

Em face dessa contingência, percebe-se que o AEE e a sala regular ainda não dialogam, configurando uma atuação paralela que pouco contribui para o progresso real do aluno. Essa situação reflete a mesma encontrada por Carvalho (2020), que observa que a ausência de articulação entre os profissionais cria “ilhas pedagógicas” dentro da mesma escola.

Em consequência disso, a criança com DI permanece matriculada, mas não alfabetizada — o que caracteriza a “exclusão dentro da inclusão”. No que se refere às metodologias de intervenção, o Método Fônico Mediado (MFM) surge como uma proposta inovadora e acessível, desenvolvida por Izabel (2023) e inspirada na integração

Revista Gepesvida

entre neurociência cognitiva e mediação feuersteiniana.

A fim de compreender como esses elementos se articulam, ressalta-se que o MFM combina sons, gestos e imagens — um tripé multissensorial que ativa simultaneamente canais auditivos, visuais e cinestésicos. Corroborando com essa ideia, Dehaene (2012) explica que o cérebro leitor depende da correspondência entre fonema e grafema e que o ensino explícito dessa relação é decisivo para a alfabetização, sobretudo em crianças com dificuldades cognitivas.

A partir das análises da Jornada, constatou-se que as professoras que aplicaram o MFM relataram maior engajamento, atenção e compreensão fonêmica de seus estudantes. Pode-se mencionar, por exemplo, o relato de uma docente que afirmou: “*Quando ele leu a primeira palavra, eu chorei*”. Tal evidência indica que o método não apenas ensina a ler, mas reconstrói o vínculo entre professora e estudante, promovendo modicabilidade emocional e cognitiva.

Além disso, o caráter estruturado do MFM — com etapas progressivas, critérios de mediação e exercícios visuais-auditivos — favorece a replicabilidade em contextos de baixa estrutura. Dentro desta ótica, alfabetizar uma criança com deficiência intelectual é também alfabetizar a professora em uma nova forma de pensar o ensino. A partir da análise dos discursos das participantes, constata-se que a transformação mais profunda ocorre no próprio mediador.

Essas premissas apontam que a confiança pedagógica nasce quando a docente percebe resultados concretos, confirmado que a mediação intencional é o elo entre teoria e prática.

Em síntese, o papel da professora mediadora é o de transformar dúvida em estratégia, medo em mediação e rotina em propósito. Esse núcleo agrega elementos de identidade, afeto e competência que extrapolam o conteúdo curricular. Em conformidade com Feuerstein (1997), a verdadeira mediação ocorre quando o professor acredita no potencial modificável do estudante. Nesse sentido, as falas das professoras da Jornada evidenciam o nascimento de uma nova era da alfabetização inclusiva: a era da mediação consciente, afetiva e científica.

ANÁLISE DAS DORES E CATEGORIZAÇÃO

A observação crítica dos dados da Jornada revela o perfil de um grupo majoritariamente composto por mulheres acima de 35 anos, formadas em Pedagogia, muitas com especialização em Educação Especial ou Psicopedagogia. Essas profissionais atuam, sobretudo, em escolas públicas, tanto na sala regular quanto no AEE, e demonstram alto envolvimento afetivo com seus alunos.

Através das representações das entrevistadas, constata-se uma insegurança persistente quanto às estratégias de alfabetização voltadas a crianças com DI. Expressões como “*Não sei por onde começar*” ou “*Preciso de um passo a passo*” evidenciam a carência de formação metodológica sólida e de materiais adaptados.

Ainda convém lembrar que a falta de clareza sobre o processo de alfabetização inclusiva provoca sentimentos de frustração e impotência profissional. Pode-se mencionar, por exemplo, a dificuldade relatada em manter o engajamento das crianças durante as atividades e a ausência de apoio da gestão escolar. Em consequência disso, nota-se um quadro de sobrecarga emocional e física, que compromete a autoconfiança docente.

Revista Gepesvida

Por outro lado, é preciso reconhecer que essas mesmas professoras manifestam altos níveis de motivação e esperança, especialmente quando observam pequenos avanços de seus alunos. Tal constatação aproxima-se do que Feuerstein (1997) denomina de *reciprocidade afetiva*, elemento essencial para que o mediador acredite e sustente a aprendizagem do outro.

Outro detalhe importante relativo à análise geral é que as cinco categorias se entrelaçam e apontam para uma mesma direção: a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na rede regular é possível quando o professor é formado para mediar, e não apenas ensinar.

Diante disso, a seção seguinte apresentará as implicações práticas e os caminhos futuros, destacando como o MFM pode se consolidar como um modelo de política pública e de formação continuada para a inclusão real.

A partir do documento da Jornada, emergem cinco categorias centrais de dor docente, que refletem as maiores barreiras à alfabetização de crianças com deficiência intelectual na rede regular:

1. Insegurança Pedagógica e Falta de Clareza Metodológica
2. Ausência de Materiais Adaptados e de Rotinas Estruturadas
3. Dificuldade de Atenção e Comportamento dos estudantes com DI
4. Sobrecarga Docente e Falta de Apoio Institucional
5. Desalinhamento entre Escola, Família e Gestão

A seguir, desenvolvo cada categoria, dentro do estilo acadêmico, com conectores e frases de coesão, tal como o seu modelo orienta.

Ao se examinarem as respostas das professoras, verifica-se que uma das dores mais frequentes é a insegurança diante do processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Frases como “*Não sei por onde começar*” e “*Preciso de um passo a passo*” evidenciam um sentimento de desorientação metodológica e de solidão profissional.

Em conformidade com Feuerstein (1997), essa insegurança não deriva da falta de capacidade, mas da ausência de mediação formativa capaz de transformar o conhecimento em prática.

Dentre os inúmeros motivos que levaram a esse quadro, é incontestável que o modelo tradicional de formação docente não contempla as especificidades da deficiência intelectual. A observação crítica de fatos históricos revela que, por décadas, a formação inicial tratou a alfabetização como um processo homogêneo, desconsiderando os diferentes perfis cognitivos.

Em consequência disso, vê-se, a todo instante, professoras que desejam incluir, mas não sabem como operacionalizar a inclusão. Essa lacuna metodológica gera medo de errar, reduz a autoconfiança e enfraquece o vínculo entre professora e aluno. Conforme Izabel (2023), a alfabetização de crianças com DI requer mediações explícitas, repetição intencional e estruturação da linguagem, condições raramente exploradas na formação continuada oferecida pela rede pública.

Além disso, observa-se que essa falta de clareza metodológica impacta diretamente a aprendizagem: quando o professor não sabe o caminho, o estudante também não o encontra.

Portanto, é fundamental oferecer protocolos estruturados de mediação cognitiva, que devolvam ao professor a segurança necessária para alfabetizar com propósito e previsibilidade.

Outro fator existente é a escassez de materiais e recursos adaptados que atendam

Revista Gepesvida

às necessidades reais das crianças com deficiência intelectual. Pode-se mencionar, por exemplo, que muitas professoras relataram “falta de atividades prontas” e “ausência de modelos de adaptação”, o que as leva a improvisar diariamente.

Essa situação reflete a mesma encontrada por Andrade (2013), que ressalta que a inclusão não se efetiva sem instrumentos didáticos condizentes com o perfil cognitivo dos estudantes. Em consequência disso, nota-se um ciclo de exaustão: a professora passa horas planejando, adapta sem diretriz, e ainda assim percebe pouco avanço.

Como afirma Feuerstein (1997), a experiência de aprendizagem deve ser mediada, estruturada e sequencial, pois o caos didático impede a formação de redes neuronais estáveis. A ausência de rotina e de materiais previsíveis gera instabilidade cognitiva, dificultando a atenção e a memória operacional das crianças com DI.

É importante salientar que rotinas estruturadas — com tempos fixos, sons recorrentes e repetições mediadas — proporcionam segurança emocional e cognitiva. Nesse sentido, o Método Fônico Mediado (MFM) tem se mostrado eficaz justamente por oferecer uma sequência clara e replicável: do som à letra, do gesto ao significado.

Fazendo um estudo de caso em escolas que aplicaram o MFM, percebe-se, por meio de observações docentes, que a previsibilidade e a estrutura reduzem a ansiedade e aumentam o engajamento das crianças.

Outro desafio recorrente é o déficit de atenção e a dificuldade em manter o comportamento organizado durante as atividades. A partir das falas apresentadas, verifica-se que muitas professoras se sentem incapazes de sustentar o foco dos estudantes, especialmente em contextos de salas heterogêneas e barulhentas.

Essa constatação aproxima-se dos achados de Dehaene (2012), que aponta a atenção sustentada e o controle inibitório como funções cognitivas essenciais para a leitura.

A respeito das falas apresentadas, verifica-se que essa dificuldade é agravada pela ausência de ambientes modificantes. Feuerstein (1997) explica que o mediador deve criar um contexto emocionalmente estável, pois a atenção depende da segurança e da previsibilidade da mediação. Em consequência disso, quando a professora não dispõe de estratégias cognitivas de foco — como jogos mediadores, estímulos visuais e critérios de compartilhamento — o estudante se dispersa e o processo de alfabetização se fragmenta.

Por outro lado, experiências com mediação fônica e cognitiva demonstram que o uso de gestos articulatórios, sons e símbolos visuais aumenta a concentração e cria pontos de referência cognitiva. Corroborando com essa ideia, Izabel (2023) defende que “a atenção nasce do vínculo e se sustenta na previsibilidade da mediação”.

Dessa forma, investir na formação docente voltada para o controle inibitório e o foco atencional é um passo indispensável para o sucesso da alfabetização inclusiva.

Além disso, outro elemento recorrente é o sentimento de sobrecarga emocional e ausência de suporte da gestão escolar. As professoras relataram lidar com turmas numerosas, múltiplas demandas e tempo insuficiente para atender individualmente as crianças com DI.

Esse aspecto foi observado também no estudo de Carvalho (2020), que destaca que o isolamento do professor é um dos maiores fatores de desgaste nas práticas inclusivas. Tendo em vista as especificidades dessa realidade, percebe-se que a ausência de apoio institucional leva à desmotivação e ao esgotamento, dificultando a permanência do professor em projetos de alfabetização inclusiva.

Em conformidade com Tardif (2014), o professor precisa de condições de trabalho que sustentem o ato pedagógico, e não apenas de vocação. Quando a escola não oferece

Revista Gepesvida

recursos, nem tempo de planejamento, a inclusão torna-se uma sobrecarga.

Em consequência disso, nota-se uma perda progressiva de engajamento: a professora que inicia cheia de idealismo termina desanimada, sentindo-se “culpada” pelo fracasso escolar dos alunos. Essa dinâmica cria um círculo vicioso que pode ser rompido apenas com formação continuada mediada, redes de apoio entre pares e gestão participativa. Como afirma Feuerstein (1997), “ninguém é mediador sozinho”; a mediação é um processo coletivo que requer suporte emocional e institucional.

Por outro lado, as professoras também relataram dificuldade em obter apoio das famílias e incoerência entre o discurso e a prática da gestão escolar. Essa desarticulação compromete a continuidade das aprendizagens e gera conflitos de expectativa: a escola espera que a família reforce as atividades, enquanto os pais acreditam que o progresso deve ocorrer apenas na sala de aula. Tal constatação aproxima-se do estudo de Andrade (2013), que aponta a falta de parceria escola-família como uma das maiores causas de insucesso na alfabetização de estudantes com necessidades especiais.

A partir da análise desse núcleo de pensamento, constata-se que o estudante com DI precisa de uma rede comunicante: o professor deve orientar, a gestão deve apoiar e a família deve participar.

Em conformidade com Izabel (2023), a aprendizagem mediada só se consolida quando há coerência entre os contextos de intervenção. Em consequência disso, a ausência dessa sinergia resulta em regressões de aprendizagem e rupturas comportamentais.

Portanto, é urgente a criação de protocolos integrados de comunicação, que unam o planejamento pedagógico da escola às orientações familiares. Quando escola e família atuam de forma conjunta, o estudante se sente pertencente, e o processo de alfabetização torna-se contínuo e significativo.

Essas cinco categorias revelam que as dores das professoras não são falhas individuais, mas efeitos estruturais de uma formação fragmentada e de uma rede que ainda não comprehende a alfabetização como ato mediado. Contudo, elas também evidenciam o potencial transformador das docentes quando recebem instrumentos, clareza e suporte emocional.

Diante disso, torna-se imprescindível investir em metodologias estruturadas como o Método Fônico Mediado (MFM), que ofereçam direção, previsibilidade e resultados concretos — para que a professora saia do estado de dor e entre no campo da transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as evidências apresentadas ao longo do estudo indicam que as dores relatadas pelas professoras — insegurança metodológica, falta de materiais e rotinas, dificuldades de atenção/comportamento, sobrecarga com baixo apoio e desalinhamento escola-família-gestão — não são insolúveis: elas podem ser sistematicamente enfrentadas por meio da aplicação consistente do Método Fônico Mediado (MFM), alicerçado na mediação cognitiva e na neuroeducação da leitura. A centralidade do MFM em protocolos claros, sequências replicáveis e critérios de mediação devolve às docentes a previsibilidade necessária para transformar intenção pedagógica em resultado de aprendizagem.

Revista Gepesvida

Primeiro, quanto à insegurança pedagógica, o MFM responde com roteiros passo a passo (da consciência fonêmica às correspondências grafema-fonema, com gestos articulatórios e pistas visuais), critérios de mediação (intencionalidade, reciprocidade e transcendência) e progressões bem delimitadas. Tais elementos convertem o “não sei por onde começar” em planos de aula operacionais, reduzindo o medo de errar e elevando a autoconfiança docente.

Segundo, diante da escassez de materiais adaptados e da ausência de rotinas, o MFM oferece materiais estruturados (cartões fônico-gestuais, trilhas de automatização, bancos de atividades graduadas) e rotinas estáveis (abertura auditiva, treino articulatório, leitura guiada e fechamento metacognitivo). A repetição intencional, com variação controlada, cria estabilidade cognitiva e favorece memória operacional e generalização da aprendizagem.

Terceiro, para a dificuldade de atenção e comportamento, o MFM integra multissensorialidade intencional (som-gesto-imagem), microtarefas de foco (janelas curtas de atenção com metas explícitas) e critérios de compartilhamento que ancoram a participação do aluno. Como consequência, há redução de dispersão, maior tempo em tarefa e vínculo pedagógico mais forte, condição necessária ao avanço na leitura.

Quarto, no tocante à sobrecarga docente e ao baixo apoio institucional, a padronização do MFM — com planejamentos-modelo, rubricas de observação e checklists de implementação — diminui o custo de preparo e evita reinvenções diárias. Em escolas que adotam co-planejamento AEE-sala regular com base no MFM, observa-se distribuição mais equilibrada do trabalho e melhor continuidade entre contextos, rompendo o ciclo de desgaste e desânimo.

Quinto, o desalinhamento entre escola, família e gestão pode ser mitigado com protocolos de comunicação do MFM (bilhetes de rotina fonêmica, metas semanais, orientações de prática domiciliar em 10–15 minutos) e pactos de acompanhamento (reuniões curtas quinzenais com indicadores simples). Quando os contextos convergem sobre o que fazer, como fazer e como medir, a aprendizagem torna-se contínua e as regressões diminuem.

Como limitação, salientamos que a adoção do MFM requer fidelidade mínima de implementação (tempo, sequência e critérios). Sugere-se, para pesquisas futuras, ensaios de implementação em múltiplas escolas, com grupos comparação a fim de estimar tamanho de efeito em fluência e compreensão, bem como efeitos colaterais positivos (atenção, motivação, autoestima docente).

Conclui-se que a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual na rede regular é possível e sustentável quando a escola migra de práticas intuitivas para mediações estruturadas. O MFM se apresenta como via concreta de superação das dores mapeadas, pois alinha teoria, método e rotina em torno de um princípio inequívoco: toda criança pode aprender a ler e a escrever quando mediada com intencionalidade, afeto e ciência — e toda professora pode ensinar quando dispõe de protocolo, apoio e indicadores de progresso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniele da Aparecida; EUGENIO, Aline Aparecida Perce. Mediação cognitiva: contribuições de Reuven Feuerstein à psicopedagogia. **Revista Gepesvida**, Santa Catarina, v. 10, n. 23, 2024. Disponível em:

Revista Gepesvida

<https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. Alfabetização da criança com deficiência intelectual: aplicação do Método Fônico Mediado no cenário nacional. **Revista Gepesvida**, Santa Catarina, v. 11, n. 28, 2025. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. Alfabetização de crianças com deficiência intelectual: avanços teóricos e práticos na aplicação do Método Fônico Mediado. **Revista Gepesvida**. Santa Catarina: v.9, n. 21, 2023. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/11964>. Acesso em 08/08/23.

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

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B. **Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability**. 2. ed. Jerusalem: ICELP Press, 1997.

MORI, Marina; RODRIGUES, Ana Paula Aires. **O uso do Método Fônico Mediado e utilização de jogos alfabetizadores: um estudo de caso**. *Revista Gepesvida*, Santa Catarina, v. 10, n. 23, 2024. Disponível em: <https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>. Acesso em: 14 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.