

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIANA SANTANA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual.

Recife
2018

ARIANA SANTANA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

Recife

2018

Catálogo na fonte

Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/143

S586a Silva, Ariana Santana.

Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual / Ariana Santana Silva. – Recife, 2018.

200 f. : il.

Orientadora: Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

Inclui Referências.

1. Educação especial. 2. Alfabetização. 3. Educação inclusiva. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Cavalcante, Tícia Cassiany Ferro

(Orientadora). II. Título.

371.9 (22. ed.)

UFPE (CE2018-83)

ARIANA SANTANA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 31/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Adriana Leite Limaverde Gomes (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dr.^a Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Universidade Federal de Pernambuco (Examinadora Interna)

*A minha irmã Ceça que sempre esteve e sempre
estará ao meu lado, orientando meus passos e me
dando colo, quando preciso for!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que sou e que tenho em minha vida;

A minha orientadora Tícia Cavalcante, não apenas pelo interesse, incentivo e paciência na elaboração deste trabalho, mas sobretudo pela delicadeza e carinho que vem dedicando aos seus orientandos, a ela toda a minha gratidão;

A minha irmã Ceça, por ser a minha maior incentivadora e inspiração, sem ela eu dificilmente chegaria até aqui;

Ao meu esposo Gustavo, pela paciência, incentivo e companheirismo de sempre, superamos juntos muitos desafios durante essa jornada;

As minhas sobrinhas Lala e Lila, que acompanharam de pertinho todos os passos percorridos até aqui e que mesmo tão jovens apresentaram muita sensibilidade para compreender os momentos de cansaço e estresse que fizeram parte desta jornada tão longa;

As minhas amigas do curso de mestrado Adelyn e Valéria que não permitiram que “minha vela queimasse só”;

As minhas amigas do Cendhec – Centro Dom Hélder Câmara, Ana Cláudia, Fabiana e Angélica por todo incentivo e ajuda prestadas para a conclusão desta dissertação;

As professoras Sandra Ataíde e Ana Cláudia Gonçalves, membros da banca examinadora desta dissertação, pelas importantes contribuições, antes, inclusive da qualificação – no caso da professora Sandra, que foram fundamentais para qualidade deste trabalho;

A Victor e sua família que me ensinaram tanto e pelo esforço e colaboração em participarem do estudo;

A professora Helena que não hesitou em abrir as portas de sua sala, tão pouco se intimidou com minha intensa participação em suas aulas, ao contrário, fazíamos daquele espaço e lugar de compartilhamento de conhecimento;

À toda comunidade escolar, pelo respeito e receptividade;

À Secretaria de Educação da Cidade do Recife, pela abertura à pesquisa;

A todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, não apenas pelo compartilhamento de ricos momentos, mas pela certeza que tenho da importância deste Programa para o desenvolvimento da Educação no Brasil;

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior, por ter financiando este estudo.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar como intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento de habilidades de escrita de um aluno com deficiência intelectual matriculado no 1º ano do ensino fundamental da Rede Municipal do Recife. Situamo-lo em uma abordagem qualitativa, pois que reconhecemos que nosso campo de pesquisa, a escola, é um espaço inerente de interações mútuas entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto. Tratou-se de um estudo de caso complexo, desenvolvido em uma situação natural. Como estratégia metodológica, adotamos a pesquisa-intervenção por acreditar na interconexão entre teoria e prática, tendo como procedimentos para construção de dados: observações sistemáticas ou planejadas; entrevistas semiestruturadas; atividades de sondagem sobre o nível de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito alvo da pesquisa no que se referem a habilidades de consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabético, e, por fim, planejamento e mediações de intervenções pedagógicas. Adotamos as contribuições teóricas de, entre outros, Lev Vigotski, pioneiro nos estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência ainda no início do século XX; e Alexander Luria que se propôs a investigar o desenvolvimento da aquisição da escrita na criança. Para análise e interpretação dos dados, fizemos uso da Análise do Discurso de origem francesa por compreender que esta metodologia nos possibilita maior aproximação com os sentidos ideológicos empregados nas produções discursivas dos nossos sujeitos, sejam elas verbais ou não verbais. O estudo apresenta indícios de que as representações sociais criadas historicamente sobre a deficiência intelectual, responsáveis pela criação de diversos estigmas e preconceitos, ainda tem orientado as práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem dispensado aos alunos com essa deficiência; também aponta que a ausência de simples adequações curriculares, bem como da efetiva mediação das atividades de linguagem constituíam as principais barreiras para que o estudante pudesse acessar os conceitos abstratos e complexos da língua escrita, tão pouco que pudesse compreender sua relação com a língua oral. Também, aponta para a semelhança entre os resultados apresentados pelo aluno com deficiência intelectual nas atividades diagnósticas de escrita e consciência fonológica e o que a literatura vem apontando como resultados em alunos sem deficiência. Evidenciamos, também, a importância da mediação simbólica para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores; as estratégias de mediação de signos linguísticos de segunda ordem, como a língua escrita, possibilitou que o sujeito da pesquisa reelaborasse sua relação com a escrita e pudesse avançar na compreensão sobre seus aspectos constitutivos. Ainda no tocante à relação entre o

desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e o recíproco desenvolvimento da língua escrita, podemos confirmar que essa relação também é existente em sujeitos com deficiência intelectual tanto quanto apresentam os demais estudos que investigam a mesma relação em sujeitos sem deficiência intelectual.

Palavra-chave: Deficiência intelectual. Consciência fonológica. Aquisição da escrita. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

The present study had as objective to analyze how pedagogical interventions with phonological awareness activities can favor the development of writing skills of a student with intellectual disability enrolled in the first year of elementary school of Recife Municipal Network. We place it in a qualitative approach, since we recognize that our field of research, the school, is an inherent space of mutual interactions between subject-subject and subject-object. It was a complex case study, developed in a natural situation. As a methodological strategy, we adopt intervention research because we believe in the interconnection between theory and practice, having as procedures for data construction: systematic or planned observations; semi-structured interviews; research activities on the level of learning and development of the target subject of the research regarding phonological awareness skills and appropriation of the alphabetical writing system, and finally, planning and mediation of pedagogical interventions. We adopted the theoretical contributions of, among others, Lev Vigotski, pioneer in the studies on the processes of learning and development of people with disabilities in the early twentieth century; and Alexander Luria who set out to investigate the development of children's acquisition of writing. For the analysis and interpretation of the data, we used the Discourse Analysis of French origin to understand that this methodology allows us to get closer to the ideological senses used in the discursive productions of our subjects, whether verbal or nonverbal. The study presents indications that the social representations created historically on intellectual disability, responsible for the creation of various stigmas and prejudices, has still guided the teaching practices in the teaching-learning process given to students with this deficiency; also points out that the absence of simple curricular adaptations, as well as the effective mediation of language activities, were the main barriers for the student to access the abstract and complex concepts of written language so little that he could understand his relation with oral language. Also, it points to the similarity between the results presented by the student with intellectual disability in the diagnostic activities of writing and phonological awareness and what literature has been pointing out as results in students without disabilities. We also show the importance of symbolic mediation for the development of higher psychological functions; the strategies of mediation of second-order linguistic signs, such as written language, enabled the subject of the research to re-elaborate his relation with writing and could advance the understanding of its constitutive aspects. Still regarding the relationship between the development of phonological awareness skills and the reciprocal development of written language, we can confirm that this relationship also exists in subjects with intellectual

disability as well as other studies that investigate the same relation in subjects without intellectual disability.

Keywords: Intellectual disability. Phonological awareness. Acquisition of writing. Pedagogical intervention.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Breve descrição de possíveis sujeitos para realização das intervenções pedagógicas	58
Quadro 2 - Descrição de 1ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 1).....	82
Quadro 3 - Descrição de 2ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 1).....	83
Quadro 4 - Descrição de 3ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 1).....	84
Quadro 5 - Síntese dos acertos das avaliação de escrita em percentual (DIAGNOSE 1)	85
Quadro 6 - Descrição de 1ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 1)	86
Quadro 7 - Descrição de 2ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 1)	89
Quadro 8 - Descrição de 3ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 1)	90
Quadro 9 - Descrição de 4ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 1)	91
Quadro 10 - Descrição de 5ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 1)	92
Quadro 11 - Síntese dos acertos das avaliação de consciência fonológica em percentual (DIAGNOSE 1)	93
Quadro 12 - Exemplos de atividade que envolve segmentação e contagem silábica.....	95
Quadro 13 - Exemplos de atividades de identificação de rima	95
Quadro 14 - Exemplos de atividade de identificação de sílabas iniciais e mediais	96
Quadro 15 - Exemplo de atividades de consciência fonêmica	96
Quadro 16 - Exemplo de atividades de palavra dentro de palavra	97
Quadro 17 - Descrição da 3ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 2)	108
Quadro 18 - Síntese dos acertos das avaliação de escrita em percentual (DIAGNOSE 2).....	110
Quadro 19 - Descrição de 1ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 2)	111
Quadro 20 - Descrição de 5ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 2)	114
Quadro 21 - Síntese dos acertos das avaliação de consciência fonológica em percentual (DIAGNOSE 2)	115
Quadro 22 - Exemplos de atividades de consciência fonêmica	117

Quadro 23 - Exemplo de atividade de palavra dentro de palavra	117
Quadro 24 - Exemplos de atividade de reconhecimento de sons iniciais, mediais e finais	118
Quadro 25 - Exemplos de atividade de síntese silábica e fonêmica	119
Quadro 26 - Descrição da 3ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 3).....	129
Quadro 27 - Descrição de 1ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 3)	132
Quadro 28 - Descrição de 5ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 3)	135

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do discurso
AAMR	American Associationon Mental Retardion;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Consciência Fonológica
DI	Deficiência Intelectual
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
P	Pesquisadora
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização da Idade Certa
SEA	Sistema de escrita alfabética
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
V	Victor

LISTA DE SÍMBOLOS

...	Pausa
.	Ponto final
;	Ponto-e-vírgula
!	Ponto de exclamação
?	Ponto de interrogação
(...)	Supressão de trecho do texto original
()	Esclarecimentos na transcrição das observações
[]	Comentários e esclarecimentos na transcrição das entrevistas ou termo sendo enfatizado oralmente na transcrição das observações

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: uma perspectiva histórico-cultural.....	29
2.1.1	Contribuições da teoria Histórico-Cultural para o processo de escolarização da criança com deficiência intelectual.....	32
2.1.2	Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal: caminhos para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.....	36
2.1.3	A importância do desenvolvimento da linguagem no processo de aprendizagem.....	38
2.1.4	Processos de compensação social por crianças deficiência intelectual.....	41
2.2	ESCRITA, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: repensando a alfabetização.....	43
2.2.1	A criança com deficiência intelectual e o processo de desenvolvimento da escrita na perspectiva sócio histórica.....	45
2.2.2	Escrita alfabética: código de transmissão ou sistema de representação? – Diferenças e implicações sobre o ensino da escrita alfabética no processo de alfabetização.....	47
2.2.3	Consciência fonológica: O que é? Como auxiliam os alunos na elaboração de hipóteses sobre a escrita?	51
3	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1	OBJETIVOS	56
3.1.1	Objetivo geral	56
3.1.2	Objetivos específicos	56
3.2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	56
3.3	O CAMPO	58
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
3.4.1	Participantes e algumas considerações	60
3.4.1.1	Victor.....	60
3.4.1.2	Helena.....	63
3.4.2.3	Manuela.....	63
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	63
3.5.1	Observação sistemática ou planejada	63
3.5.2	Entrevistas semiestruturadas	65
3.5.3	Atividades de sondagem.....	66
3.5.4	Intervenções pedagógicas	67
3.6	PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	68
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	71

4.1 ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: percepções da comunidade escolar.	72
4.2 INTERVINDO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: primeiros passos.	80
4.2.1 Gestos, rabiscos, desenhos.... escrita gráfica: avaliando aspectos gráficos e orais da escrita de um aluno com deficiência intelectual – 1ª DIAGNOSE.	81
4.2.2 O papel da mediação de atividade de consciência fonológica no desenvolvimento da escrita por um aluno com deficiência intelectual: refletindo sobre as partes orais das palavras! – 1º BLOCO.....	93
4.3 INTERVINDO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: segundos passos.	105
4.3.1 Gestos, rabiscos, desenhos.... escrita gráfica: avaliando aspectos gráficos e orais da escrita de um aluno com deficiência intelectual – 2ª DIAGNOSE.	105
4.3.2 O papel da mediação de atividade de consciência fonológica no desenvolvimento da escrita por um aluno com deficiência intelectual: refletindo sobre as partes orais das palavras! – 2º BLOCO.....	115
4.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM JOGO: o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	147
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA.....	148
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – RESPONSÁVEL.....	151
APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES AVALIATIVA DA ESCRITA.....	153
APÊNDICE E - PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES AVALIATIVAS DE HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	155
APÊNDICE F - PLANEJAMENTO DE AULAS – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	158

1 INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 2000, p.155).

Tomamos a epígrafe acima como um potente disparador das reflexões que pretendemos, por ora, tecer, e mais à frente fazer a defesa, de que o processo de aprendizagem não pode ser compreendido como algo apenas da ordem do natural. Ao contrário, defendemos a aprendizagem como experiência social mediada pelos processos de interação dos sujeitos com os signos socioculturais. A escola, nesse paradigma, possui um papel importantíssimo: o de organizar e sistematizar o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados (VIGOSTKI¹, 2007).

Dito isso, vale ressaltar, desde já, que o estudo em tela intenciona apresentar alguns pontos de tensão sobre o processo de alfabetização de sujeitos historicamente excluídos do espaço escolar -, estudantes com deficiência intelectual, quer seja pela dificuldade das instituições em revolucionar suas práticas de ensino, reconhecendo a diversidade com um imperativo; quer seja pelas limitações de natureza biológica dos próprios sujeitos com deficiência que não encontram nos espaços escolares os artefatos culturais que os possibilitem a superação de tais limitações.

Nesse sentido, a inclusão escolar de alunos com deficiência é bem mais que oferecer acesso à escola, é, pois, criar condições culturais de superações de suas deficiências orgânicas, fato que não vem se confirmando nas realidades educacionais brasileiras. Apesar de percebermos, estatisticamente, um expressivo crescimento em matrículas no seguimento de educação especial², impulsionado por criações de políticas públicas específicas para o cumprimento dos acordos internacionais dos quais o Brasil é partícipe (Declarações Jomtien (1990) e de Salamanca (1994)), ainda podemos questionar os moldes como essa inclusão vem ocorrendo e a quem, verdadeiramente, tem beneficiado.

Segundo Lopes e Fabris (2016), as políticas de inclusão tem atuado na lógica do Estado neoliberal, conduzida pelo mercado da “racionalidade inclusiva”, sendo gerida não pelas peculiaridades dos diversos sujeitos, mas pela lógica da hegemonia. Dito de outra maneira, o

¹ A opção pela grafia do nome do teórico – Vygostki, Vygotsky ou, ainda, Vigotski dar-se-á conforme as edições das obras utilizadas neste estudo.

² Segundo o Relatório Educação para Todos no Brasil, houve um crescimento expressivo das matrículas no seguimento da Educação Especial, no período 2000-2013 em escolas regulares e classes comuns de 695,2%, enquanto que o atendimento de escolas e classes especializadas regrediu em 35% nesse mesmo período (BRASIL, 2014).

discurso de educação inclusiva tem gerado subjetividades de normalização das diferenças. Através do *slogan* “inclusão de todos”, subjaz a ideia de que todos são iguais, responsabilizando os alunos pelo próprio sucesso ou fracasso escolar.

Ferreiro (2011), ao problematizar a gerência do Banco Mundial e de agências internacionais na criação e efetivação de políticas públicas para eliminação do analfabetismo nos países da América Latina, questiona as soluções encontradas por esses setores para o enfrentamento desta patologia social. Foram elas: a promoção automática e a criação de serviços de atendimentos especializados dentro das escolas³. Ainda segundo a autora, a primeira solução recebeu sérias críticas por todos os setores da sociedade envolvidos com a educação, pois que ataca diretamente a autonomia da comunidade escolar em avaliar a progressão de aprendizagens de seus alunos, além de contribuir para baixar a qualidade do ensino ofertado. A segunda, ao contrário, ganhou o apoio de todos, especialmente, do corpo docente, pois que os desresponsabiliza com o processo de aprendizagem dos alunos que apresentem o mínimo que seja de “comportamento anormal”, de dificuldade de adaptações às normas arbitrárias impostas pela escola.

No que diz respeito ao seguimento da educação especial, podemos perceber facilmente os efeitos dessas duas ações não apenas no aumento considerável do número de matrícula de alunos com deficiências nas classes regulares, 695% no período de 2000 a 2013, segundo dados do Relatório Todos pela Educação (BRASIL, 2014); como também na concentração destas matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, na modalidade de ensino de jovens e adultos – EJA, como podemos ver na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escola – Elaboração Todos pela Educação

Proporção das matrículas de alunos com necessidades especiais em relação ao total de matrículas da Educação Básica ao longo dos anos						
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Educação Infantil	1,11%	1,03%	0,90%	0,81%	0,79%	0,78%
EF – Anos Iniciais	2,10%	2,35%	2,57%	2,71%	2,75%	2,83%
EF – Anos Finais	0,72%	0,90%	1,07%	1,29%	1,43%	1,63%
Ensino Médio	0,27%	0,34%	0,41%	0,52%	0,58%	0,70%
Educação Profissional	0,21%	0,19%	0,22%	0,23%	0,21%	0,24%
EJA	1,59%	1,86%	2,07%	2,69%	2,88%	3,12%

Tabela 1:
Censo Escolar 2015, Educação Especial – Matrículas.

³No Brasil, esse serviço teve expansão a partir do documento “Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).

Como vemos, a expansão das matrículas atreladas à simples aprovação automática está longe de contribuir para a efetivação das aprendizagens básicas preconizadas pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e indispensáveis para que os alunos, especificamente, os da modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, possam garantir as condições mínimas necessárias ao exercício da cidadania, atingindo níveis mais altos de ensino e tendo êxito no ingresso ao mundo do trabalho. A escola, portanto, ainda tem apresentado resistência em aceitar a presença dos alunos com deficiência, resistindo “em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles” (FERREIRO; FERREIRO, 2013, p. 36).

Enquanto o discurso oficial propaga-se e ratifica-se a partir de dados estatísticos: do aumento do número de matrículas na modalidade da educação especial; da ampliação das salas de atendimento educacional especializado; dos investimentos na formação continuada dos professores especialistas para atuarem no atendimento ao aluno com deficiência; da inserção de Tecnologias Assistivas - e recursos didáticos adaptados para promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência, questionamos as condições reais dessa inclusão que na prática vem uniformizando todos e se tornando insuficiente para a promoção das aprendizagens básicas de todos os alunos, especificamente os alunos com deficiência. Vale ressaltar, assim, que para este estudo “a mais básica de todas as necessidades de aprendizagens continua sendo a alfabetização” (FERREIRO, 2011, p. 08).

A inclusão, portanto, vem sendo compreendida, sob a ótica do discurso oficial, como ponto de chegada, de execução bem sucedida das políticas públicas, se impondo a todos da comunidade escolar através de normativas para o sucesso de sua implementação, o que vem favorecendo o aparecimento de práticas e discursos prontos de como sermos “politicamente corretos” na relação com o diferente, o que tenciona a criação de uma ideologização de tranquilidade na operacionalização dos processos de aprendizagens. No entanto, como apontam Lopes e Fabris (2016):

Estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão. A in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares. Se a legislação apresenta a inclusão como um imperativo de Estado, é na opção pelo processo de in/exclusão que podemos dividir o peso do imperativo. (p.110).

Os autores supracitados ainda questionam a redundância da expressão *Educação Inclusiva*, apontando que a educação em sua gênese já pressupõe um processo de inclusão de todos os ““recém chegados” para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais; familiar, escolar, social, etc.” (p.112). Todavia, as questões colocadas à

educação inclusiva têm gerado tensões constantes sobre a forma de organização do trabalho pedagógico, especificamente, o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos tidos como diferentes, gerando, assim, a subjetivação por todos – alunos, familiares, professores, equipe técnica-administrativa, de discursos contraditórios ao enfrentamento das barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas encontradas no espaço escolar, como apontam Callonere, Rolim e Hübner (2011, p.98):

...a contradição parece clara quando professores e pais defendem a inclusão como direito daqueles com desenvolvimento atípico e uma forma de enriquecer o processo de aprendizagem e modificar o comportamento social com relação ao diferente (Aranha, 2000; Guhur, 1994), mas colocam empecilhos e destacam dificuldades para aplicação do processo.

Góes (2013), ao propor reflexões sobre os desafios encontrados na inclusão escolar dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, nos adverte para a possibilidade da presença desses alunos tornarem-se “acessórios decorativos”, pois que as atitudes dirigidas a eles vêm sendo o da indiferença, da subestimação de suas potencialidades e o da invisibilização de suas singularidades. A restrição desses alunos ao espaço da sala de aula, a falta de adaptações às atividades curriculares destinadas a eles ou, a até mesmo, a ausência de atividades curriculares, concentrando as práticas pedagógicas em atividades meramente motoras e/ou sensoriais, a proliferação de discursos centrados simplesmente na necessidade de promover sua interação/socialização com os demais alunos, são indícios de um descompasso entre o que se pretende efetivar com a promoção de inclusão escolar dos alunos com deficiência e o que realmente vem ocorrendo dentro dos muros das escolas.

Assim, podemos afirmar que as escolas ainda têm oferecido espaços marginais de desenvolvimento de aprendizagem a seus alunos com deficiência, fato que implica diretamente na ampliação de seus comprometimentos, quer sejam estes de ordens neurológicas, físicas ou sensoriais; o fato é que “nas circunstâncias em que se propicia um ensino indiferenciado, não há como explorar a plasticidade do funcionamento humano...” (GÓES, 2013, p. 69). Urge, desta forma, a necessidade de transformações radicais nos currículos e metodologias de ensino capazes de proporcionarem a efetivação das aprendizagens básicas necessárias à formação de sujeitos autônomos e empoderados para a defesa dos seus direitos como pessoa humana.

Ainda sobre as tensões oriundas do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência salientamos as implicações decorrentes das concepções e expectativas dos professores diante das capacidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos que, geralmente, tomam como referência os laudos ou diagnósticos médicos, que privilegiam as condições biológicas dos sujeitos em detrimento das condições socioculturais em que estes

estão inseridos. Assim, as práticas pedagógicas dos professores limitam-se às restrições biológicas que caracterizam a deficiência. Vale ressaltar, no entanto, que não se propõe aqui a negação dos fatores biológicos; eles são importantes, mas não podem ser concebidos para pôr todos os sujeitos com deficiência no mesmo grupo, geralmente, o dos incapazes, dos que ainda não são aptos a aprender.

Logo, é preciso que a relação diagnóstico versus processo de ensino-aprendizagem seja ressignificada dentro dos espaços escolares, possibilitando que os professores criem expectativas positivas sobre o desenvolvimento escolar de seus alunos com deficiência, ao respeitar e valorizar as suas singularidades. Isso vai propiciar que esses alunos com deficiência deixem de ocupar a “cadeira do canto da sala”, que sejam, efetivamente, acolhidos à cultura escolar.

Pletsch (2013, p. 250) aponta que o “acompanhamento pedagógico do aluno com deficiência intelectual tem sido identificado por diversos autores como um dos grandes desafios para a educação que se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”...”. Essa dificuldade, sem dúvida, vem do fato destes alunos representarem o maior público, mais da metade das matrículas da modalidade educação especial, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2008). Além desse fator, existem as dificuldades desses sujeitos em adapta-se às normas arbitrárias do espaço escolar.

O conceito de deficiência intelectual é proposto pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, como: “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais - originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (2002, p.8). Como podemos perceber, a AAMR não limita a conceituação da deficiência intelectual aos fatores de ordens biológicas, mas, sobretudo, aos fatores que estão implicados nos processos de interação social, corroborando, assim, com os legados da perspectiva histórico-cultural que tem como precursor o psicólogo Russo Lev Semionovich Vigotski, pioneiro nos estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência ainda no início do século XX.

Para Vigotski (2007), os alunos com deficiência apresentam as mesmas leis de desenvolvimento que os alunos com desenvolvimento típico, o que muda é a trajetória percorrida por cada um desses sujeitos. Segundo esse teórico, a forma como cada sujeito interpreta e interage com os signos convencionais presentes nos espaços em que estão inseridos é de extrema importância no progresso de suas funções simbólicas, principais responsáveis pelo

desenvolvimento dos processos de metacognição, como o desenvolvimento da linguagem, oral ou escrita.

Pletsch (2013) afirma que os alunos com deficiência intelectual apresentam “dificuldades em maior ou menor grau, dependendo das interações sociais vividas” (p.253). São alunos que geralmente levam um maior tempo na execução das atividades escolares, na apresentação de respostas a mensagem anunciada pelo seu interlocutor, na compreensão dos acontecimentos a sua volta, isso porque apresentam um desenvolvimento:

[...] cognitivo, afetivo e motor, possuem uma diferença nos processos [de desenvolvimento]; dificuldade na capacidade de aprender, na constituição de sua autonomia e nos processos de relação com o mundo, pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferente de seus pares de mesma idade, o que lhe faz peculiar em sua forma de estar no mundo. (MAGALHÃES, 2000, *apud* PLETSCH, 2013, P.253)

Foreman e Crews (1998) *apud* Bissoto (2005), em estudos sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem em crianças com Síndrome de Down⁴, apresentam que essas crianças compreendem mais do que conseguem expressar. As dificuldades de comunicação, portanto, estão relacionadas a fatores como: falta de um repertório linguístico mais ampliado, falta de motivação para comunicar-se, uso de estratégias de fuga para se sair de situações indesejadas, traumas vivenciados por elas em situações escolar e não-escolar, além da ausência do uso de artefatos culturais que lhe ajudem a compensar a falta da comunicação oral.

Como vemos, um passo importante na busca por favorecer o desenvolvimento de habilidades comunicacionais e de aprendizagens de alunos com deficiência intelectual é conhecer as suas peculiaridades, respeitando as especificidades de sua deficiência e, simultaneamente, ofertando estimulações essenciais a sua constituição como sujeito social. Na ausência desses fatores há uma redução dos alunos com deficiência intelectual à sua deficiência, conjuntamente com o risco de tomá-los como o grupo dos alunos com deficiência intelectual, tornando “todos iguais” realmente.

Bissoto (2005), ao problematizar o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, evidencia a necessidade do professor se apropriar de estratégias didáticas específicas para conseguir êxito na etapa inicial de ensino. Nesse panorama, o pesquisador elenca como possíveis estratégias: apoiar a fala em sinais gráficos; optar por

⁴ Trata-se de uma síndrome genética que apresenta anomalias em seu cromossomo 21. É um dos principais grupos de pessoas com deficiência intelectual.

instruções mais descritivas, curtas e claras; seleção de advérbios que ajudem na compreensão mais ampla; uso de atividades de memória visual para compensar o déficit na memória auditiva.

Contudo, vale ressaltar que existe uma escassez de estudos que se proponham discutir processos, métodos e recursos didáticos de alfabetização que possam beneficiar os alunos com deficiência intelectual na fase inicial de sua escolarização. Uma das possíveis causas para essa escassez pode ter origem na recente trajetória da inclusão escolar desses alunos, como apresentam Barbosa e Moreira (2009) ao realizarem uma revisão bibliográfica nas bases de dados ERIC e PSYCInform sobre produções científicas nas áreas de educação e psicologia no tocante aos caracteres “deficiência mental” e “inclusão escolar”.

Os resultados desse estudo revelam que há uma predominância maior de estudos na área da pedagogia, aproximadamente 46%. No entanto, a ênfase está sob os aspectos relacionados à formação dos especialistas das Salas de Atendimento Educacionais Especializados - SAEE, também, dos docentes do ensino regular; concepções de professores sobre a inclusão escolar; e, processo de interação em ambiente inclusivo.

Visando investigar mais sobre os estudos relacionados à alfabetização de alunos com deficiência intelectual, realizamos diversas estratégias de buscas, incluindo artigos teóricos; livros; dissertações e teses, nos portais de busca da CAPES; Scielo; Revistas Periódicas (Qualis A1 e A2)⁵ e em Bancos de Teses e Dissertações. Para identificação das produções que pudessem nos ajudar nessa caminhada, procuramos selecionar descritores que nos permitissem ter acesso ao máximo de produções possíveis, pois que se trata de uma área ainda pouco investigada no meio acadêmico, como supracitado.

O período de pesquisa foi de 1995 até 2015, o marco inicial desse período corresponde à ampliação da criação de políticas públicas específicas à inclusão escolar dos alunos com deficiência e o marco final fecha um ciclo de 20 anos dessa jornada, portanto, um período que resulta em uma quantidade significativa de estudos acadêmicos sobre a temática em pesquisa.

A seleção dos descritores levou em consideração não só os termos utilizados nesta pesquisa – Deficiência Intelectual e Consciência Fonológica, mas também termos mais amplos – Deficiência Mental⁶ e Alfabetização. A partir destes descritores criamos quatro arranjos de busca, a saber: *Deficiência Intelectual e Alfabetização*; *Deficiência Intelectual e Consciência*

⁵ As revistas selecionadas para a busca foram: Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Educação Especial; Ciência e Cognição; e, Educação e Linguagem.

⁶O termo Deficiência Mental foi amplamente usado durante o século passado para qualificar pessoas com quociente de inteligência abaixo da média, associado a limitações nas áreas responsáveis pelo cuidado de si e também da comunicação. Atualmente, nos referimos ao termo Deficiência Intelectual ao tratar das questões relacionadas a pessoas com dificuldades de aprendizagens.

fonológica; Deficiência Mental e Alfabetização; Deficiência Mental e Consciência fonológica. Como critérios para seleção das produções, elencamos: (i) Estudos realizados no Brasil; (ii) Estudos da área da Educação e da Psicologia; (iii) Estudos que procurassem trazer aspectos sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual.

A seleção através dos descritores nos permitiu chegar ao total de 24 produções que realizam discussões em torno da prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual, em sua maioria, sobre estratégias variadas dos professores para alfabetizar estes alunos; o segundo passo foi identificar os títulos que tratavam especificamente da temática em tela, encontramos 11 trabalhos. O último passo foi fazer a leitura dos resumos, o que nos levou a apenas 5 trabalhos, sendo 3 artigos, 1 dissertação e 1 tese. Ressaltamos, no entanto, que todos os 5 estudos apresentam metodologia experimental, perspectiva que não será adotada na pesquisa em tela.

A leitura na íntegra de todas as produções nos permite chegar a algumas considerações importantes na correlação entre consciência fonológica e alfabetização de alunos com deficiência intelectual, a saber: (i) A consciência fonológica por si só não é uma condição suficiente para alfabetização de alunos com deficiência intelectual; (ii) O desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência intelectual é um fator bastante significativo em seu processo de alfabetização, no que diz respeito à apreensão da relação grafema-fonema; (iii) O trabalho pedagógico sistematizado com atividades de consciência fonológica possibilita uma evolução do aluno com deficiência intelectual em habilidades importantes para apreensão da leitura e escrita, tais como: reconhecimento de vogais e consoantes, como também auxilia os alunos com deficiência intelectual no desenvolvimento da consciência silábica; (iv) sistemas computacionais educativos⁷, com jogos de consciência fonológica, demonstram resultados positivos em alunos com deficiência intelectual.

Os resultados dos estudos supracitados corroboram em muitos aspectos com as reflexões de Tolchinsky (1995); Morais (2012); Ferreiro (2013); Soares (2016), entre outros, quanto à importância do desenvolvimento da consciência fonológica, capacidade de identificar as estruturas sonoras das palavras, no processo de alfabetização de crianças em idade escolar, quer sejam crianças com desenvolvimento típico, quer sejam crianças com deficiência intelectual. No entanto, Pinto e Lamprecht (2010), em estudo sobre consciência fonológica e escrita em crianças com síndrome de Down, apontam que devido a um déficit específico de memória de

⁷Trata-se do programa denominado Alfabetização Fônica Computadorizada, autoria de Alexandra G. S. Capovilla; Fernando Capovilla; Elizeu Macedo; Cleber Diana, de base epistemológica fônica.

trabalho fonológico, crianças com síndrome de Down apresentam resultados inferiores de níveis de consciência fonológica em comparação com as crianças com desenvolvimento típico.

Como vemos, os desafios impostos à inclusão escolar de alunos com deficiência são de várias ordens: efetivações de políticas públicas; acessibilidades comunicacionais e de aprendizagem; formação do corpo docente; adequações curriculares e infraestruturais; a relação expectativa docente x processo de ensino-aprendizagem. Todos esses elementos não apenas configuram a inclusão escolar de alunos com deficiência, como também ampliam as tensões e os debates contrários e favoráveis a ela. Contudo, nossa intenção ao explicitar esses aspectos não é a de “abolir/findar” ou mesmo “revogar” todos os movimentos de tensão e também de contradições que tecem a história da inclusão escolar dos alunos com deficiência no Brasil. Ao contrário, nossa intenção é a de possibilitar uma compreensão mais holística da temática através de discussões que se cruzam/complementam, aproximando-nos um pouco dos lugares dos vários outros: sujeito/aluno, comunidade escolar, família.

Assim, fizemos a escolha por explorar perspectivas divergentes, mas que vão se complementando à medida em que suas particularidades caminham juntas, problematizando a inclusão escolar de alunos com deficiência como um lugar ainda a ser alcançado, mas que ao mesmo tempo não podemos negar a sua existência, as rupturas e os antagonismos provocados pela sua forma de expressão no cotidiano escolar, em especial, pela dificuldade que a escola vem enfrentando na tessitura das relações com um conjunto de “outros diferentes”, implicando na criação de novas formas de sua manutenção na contemporaneidade.

Não há, portanto, apenas uma razão que nos mobiliza nessa caminhada, mas sim um conjunto de razões, todas com a mesma relevância. O desejo para trabalhar com o tema da alfabetização de alunos com deficiência intelectual veio durante o curso de Pedagogia⁸, com a oportunidade de participar como bolsista de iniciação científica da FACEPE⁹ da Pesquisa: “A alfabetização e o letramento como foco da prática pedagógica inclusiva para alunos com impedimentos cognitivos e/ou motor: a ferramenta da Comunicação Alternativa.” Sob a orientação e coordenação da Prof^a, Dr^aTícia Cavalcante, analisamos no período de 2013 a 2015 as contribuições da ferramenta de Comunicação Alternativa *Boardmaker* no processo de alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual matriculados nas séries iniciais do ciclo de alfabetização de duas Redes de Ensino Público, Jaboatão dos Guararapes e Recife, respectivamente. Apesar de já ter cursado o componente curricular de *Fundamentos da Educação Inclusiva*, essa foi a primeira vez que estive em contato com os receios, as queixas e

⁸ Universidade Federal de Pernambuco.

⁹ Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

as dúvidas por um lado das professoras sobre como lidar com aquele aluno que não cabia dentro das normas e metas da escola, e por outro lado, dos familiares pela possibilidade de rejeição de seus parentes – filhos, netos.

Progressivamente, fui participando na condição de monitora e ouvinte de congressos, seminários, palestras, cursos e *workshops* relacionados à temática. Nesses eventos, os discursos, em sua maioria, iam na defesa da educação inclusiva como garantia de direito, na apresentação dos dados estatísticos, nos questionamentos sobre a forma como a implementação das políticas específicas de inclusão estavam moldado à escola tradicional, especificamente, as públicas. Eram raras as vezes que as discussões saíam dos espaços macros - políticas públicas, sociedade e escola -, e iam para o micro, para os processos de aprendizagens e desenvolvimento desses alunos, para a caracterização de quem eram os alunos com deficiência nas escolas públicas, em qual deficiência se concentrava o maior número de matrículas.

Dessas inquietações, surge, então o pré-projeto para seleção do Curso do Mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A inserção no curso nos permitiu maior aprofundamento nas discussões teóricas do tema pesquisado. Contudo, a primeira dificuldade, como apontado acima, foi localizar estudos que relacionassem as áreas de inclusão e alfabetização, mais ainda quando afunilamos para alfabetização e deficiência intelectual. Identificamos uma escassez de estudos sobre essa temática. Daí que surge a relevância acadêmica do presente estudo: contribuir para ampliação das reflexões acerca da alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Assim, fomos, através das vivências tanto na academia quanto no espaço escolar, procurando identificar o lugar reservado ao aluno com deficiência intelectual dentro do sistema regular de ensino, bem como identificar quais as oportunidades de aprendizagem do sistema de escrita alfabética são dispensadas a ele. Nossas hipóteses para imersão no campo são de que: (i) mesmo após se ter passado mais de uma década de implantações de políticas públicas específicas à inclusão escolar de alunos com deficiência, ainda há resistência da comunidade escolar a esses alunos; (ii) as queixas sobre a ausência de competência/formação para lidar com o aluno com deficiência intelectual era o principal argumento dos professores para justificar a invisibilização desses alunos em suas salas de aula; e (iii) apesar da resistência da escola, as famílias continuam apostando nela como importantes contribuinte para o desenvolvimento de seus parentes – filhos, netos.

Dessa forma, formulamos as seguintes problematizações: (i) quais as relações estabelecidas entre alfabetização e deficiência intelectual no interior das escolas?; (ii) como alunos com deficiência intelectual podem se aproveitar de atividades de consciência fonológica

no processo de alfabetização?; (ii) Como as percepções de professores e familiares intervêm no processo de escolarização/alfabetização do aluno com deficiência intelectual? Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi: analisar como intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento de habilidades de escrita em um aluno com deficiência intelectual matriculado no 1º ano do ensino fundamental. Na tentativa de dar conta do objetivo geral, traçamos, então, como objetivos específicos: (i) identificar o conhecimento real do aluno com deficiência intelectual sobre o sistema alfabético, especificamente no que diz respeito às habilidades de escrita e consciência fonológica; (ii) analisar os efeitos da mediação de atividades de consciência fonológica sobre o desenvolvimento da escrita de aluno com deficiência; (iii) identificar como a mediação de atividades de consciência fonológica contribuiu para o avanço na escrita de um aluno com deficiência intelectual.

A presente pesquisa apoiou-se em uma abordagem qualitativa, cujos pressupostos teórico-metodológicos possibilitaram a compreensão dos fenômenos que emergiram do campo empírico por meio dos seus fatores relacionais: alfabetização de aluno com deficiência intelectual; percepção da professora sobre os processos de aprendizagens e desenvolvimento do seu aluno com deficiência intelectual; processos de mediação no ensino da escrita do aluno com deficiência intelectual. Tratou-se, assim, de um estudo de caso desenvolvido em uma situação natural, tendo como campo de observação uma sala de aula e as dificuldades de alfabetização de um aluno com deficiência intelectual. Desta forma, optamos por usar a estratégia metodológica da pesquisa-intervenção por essa permitir um vínculo dialógico entre os campos teóricos e empíricos, fato que nos possibilitou uma análise mais micro dos fatores decorrentes do desenvolvimento da própria pesquisa.

Além dessa introdução, a pesquisa está estruturada em quatro seções, sendo duas seções dedicadas aos referenciais teóricos; uma dedicada ao desenho metodológico da pesquisa; outra dedicada à apresentação dos resultados e análises dos dados, e, concluimos tecendo algumas considerações finais sobre todo o percurso da pesquisa. Assim, na segunda seção, abordamos um tema relacionado aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural, problematizamos o lugar social do aluno com deficiência intelectual no interior da escola; apresentamos as definições conceituais de deficiência intelectual e suas implicações para o trabalho pedagógico; as contribuições da teoria histórico-cultural no processo de escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual; os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal; mediação; linguagem; e, compensação social.

Na terceira seção, propomos reflexões sobre a alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Para tanto, apresentamos elementos sob o desenvolvimento da escrita na perspectiva sócio histórica; discutimos as implicações pedagógicas por detrás das concepções da escrita como código ou como sistema notacional; e, discutimos como o papel da consciência fonológica no processo de aprendizagem da língua escrita. A quarta seção, situa o leitor sobre o desenho metodológico da pesquisa, desta forma, relembramos os objetivos; apresentamos a abordagem metodológica; o campo, os sujeitos envolvidos, direta e indiretamente com a pesquisa; os procedimentos e instrumentos utilizados para coleta dos dados; por fim, apresentamos os procedimentos e critérios de análise e interpretação dos dados.

Na quinta seção, são analisadas o processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência, questões relacionadas às representações sociais e prática docente; e, analisamos um conjunto de 14 intervenções pedagógicas, dois conjuntos de sete, intervenções pedagógicas que se propuseram a identificar como a mediação de atividades de consciência fonológica contribuiu no processo de aprendizagem da língua escrita em aluno com deficiência intelectual. Finalmente, nas considerações finais destacamos como o papel das representações sociais sobre as pessoas com deficiência intelectual e suas implicações no processo escolarização desses sujeitos; discutimos as aproximações entre os resultados das diagnoses apresentados pelo aluno com diagnóstico de deficiência intelectual os resultados de pesquisas semelhantes em alunos sem deficiência; discutimos como a mediação de atividades de consciência fonológica contribuiu para o aprendizado da língua escrita por um aluno com deficiência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, procuraremos apresentar conceitos importantes para a investigação que nos propusemos realizar, assim, utilizamos como suporte teórico para análise e interpretação dos dados da pesquisa estudos teóricos e empíricos, clássicos e contemporâneos sobre deficiência, deficiência intelectual, aprendizagem e desenvolvimento, alfabetização e consciência fonológica.

2.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma perspectiva histórico-cultural.

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco do ser diferente. (MANTOAN, 2006, p.17).

A epígrafe acima parece desafiar a lógica universalista da estruturação dos sistemas sociais, questionando-a quanto à sua tendência em apresentar, sob a justificativa da promoção à igualdade social, esquemas e padrões de atuação para todos os seus indivíduos. Esquemas esses que acentuam ainda mais práticas sociais segregadoras, excludentes e segmentárias. Como problematizam Lopes e Fabris (2016), o discurso da inclusão, ou melhor, da educação inclusiva tem se constituído como um imperativo de Estado para universalizar os direitos individuais, atuando como um potente instrumento para uniformizar qualquer diferença de forma que outrora não seja mais possível diferenciar os in/excluídos.

Todavia, a perspectiva de educação inclusiva tecida nos “modus operandi” da modernidade neoliberal ao provocar uniformidades discursivas também provoca “rachaduras” na práxis educativa, conjunto de saberes e ações que reafirma o lugar social da escola, da comunidade escolar. Assim, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência não pode ser problematizado sob uma perspectiva unívoca, mas sim sob uma multiplicidade de perspectivas tecidas a partir dos diversos movimentos, sociais, culturais e até mesmo econômicos, que reivindicam transformações urgentes na estruturação social, ora por clamarem pela construção de uma sociedade mais equitativa do ponto de vista da garantia à participação social-política de todos os cidadãos aos espaços e decisões sociais que lhes dizem respeito, ora por vislumbrarem outras estratégias de manutenção do “status quo” dos grupos dominantes financeira e socialmente.

Há, assim, a criação de uma tensão entre os que defendem o igualitarismo como condição primária no caminho por uma sociedade mais justa, do ponto de vista meritocrático, e entre os que propõem formas diferenciadas de acesso aos sistemas simbólicos, materiais e sociais. O fato é que os debates acerca da inclusão escolar vêm ocupando as agendas dos diversos setores da sociedade sob o prisma da construção de uma sociedade que garanta condições equivalentes de desenvolvimento a todos, especificamente das pessoas com deficiência, por estas se encontrarem em posições marginais no imaginário social. Nesta seção, contudo, procuraremos conduzir as discussões sob a temática a partir dos preceitos teóricos da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Contudo, não estamos negando a importância dos demais fatores, quer sejam de ordem externa, quer sejam de ordem interna à escola, que atuam de forma interligadas no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, como: o processo histórico pela inserção das pessoas com deficiência no sistema de ensino, ora exclusivos, ora segregados, ora inclusos; os de cunho legalistas que direcionam a criação das políticas públicas específicas; as barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso e a circulação dos alunos com deficiência nos espaços escolares; as barreiras comunicacionais que tendem a subestimar as potencialidades dos alunos que não possuem fluência na comunicação oral; as barreiras do processo de ensino-aprendizagem, ocasionando prejuízos consideráveis no desenvolvimento dos alunos com deficiência por estes se distanciarem dos padrões e das expectativas de toda a comunidade escolar (SASSAKI, 1997; KASSAR, 2013; PLETSCHE, 2013).

A história da educação escolar das pessoas com deficiência está fortemente interligada às contribuições da abordagem filosófica e teórica histórico-cultural que tem como principal referência o pesquisador russo Lev Semyonovitch Vigotski. Sua obra, de base dialética marxista, contesta as teorias que atrelam o desenvolvimento da criança unicamente a condicionantes naturais (biológicos) e a aprendizagem como estratégias de adaptação da espécie ao meio, como também, as abordagens que defendem que a aprendizagem está a reboque de níveis ideais de desenvolvimento. Logo, a pesquisa em tela parte do pressuposto e da defesa de que “o “bom aprendizado” é somente aquele que antecede o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p.102).

Vigotski (2011) afirma que as características biológicas – físicas, sensoriais ou mentais, não são determinantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que elas correspondem apenas a vias diretas de acesso destes à cultura. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, mecanismo de origem sociocultural, importante para o

processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, é potencializado através das vias indiretas, como afirma o autor: “Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social” (p.02).

Assim, o supracitado autor vai contestar a ideia de funcionamento mental como uma estrutura unicamente biológica que precede de um processo de maturação por meio de aprendizagens adquiridas vertical e homoganeamente através de processo de construções arbitrárias. Para este teórico, o desenvolvimento infantil centra-se na interação da criança com os signos culturais, ou seja, está implicado nos aspectos socioculturais e emocionais de sua constituição (VYGOTSKY, 2004).

Como vemos, entender o dinamismo com o que ocorre o desenvolvimento humano ajuda-nos a compreender como os fatores de ordens biológicas e culturais vão se entrelaçando de modo a provocar transformações qualitativas nas funções psicológicas superiores de cada indivíduo, rechaçando, assim, qualquer linha argumentativa que venha a ignorar as implicações dos contextos histórico-culturais no processo de hominização da espécie humana, como afirma Luria (1992, p. 60) citado por Rego (2014, p.41): “as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana”.

Isso chama a atenção para a necessidade de nos deslocarmos de nossa zona de conforto, padrões típicos da cultura dominante, e caminharmos em direção ao outro; compreender, pois, que a forma como esse outro pode se apropriar dos signos e como pode expressar sua compreensão sobre o contexto em que está inserido não precisa atender aos padrões culturais da norma já imposta, devendo haver, portanto, o esforço para possibilitar aos que se encontram com suas vias diretas interrompidas, temporária ou permanentemente, caminhos alternativos para o seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a aprendizagem não se dar de outra forma que não no processo dialético de interação da criança, com ou sem deficiência, com os signos sociais presentes na cultura em que ela está inserida. Todavia, a criança sem deficiência depara-se com uma estrutura de signos sociais a seu favor, fazendo uso, quase que imperceptivelmente dos caminhos indiretos criados pela humanidade no processo de desenvolvimento cultural. Contudo, a criança com deficiência depara-se, assim que nasce, com uma cultura adversa a ela que amplia a sua deficiência por não lhe favorecer o seu desenvolvimento. Por si só, entregue

ao seu desenvolvimento natural, a criança com deficiência não obterá os mesmos resultados que as crianças sem deficiência. (VIGOTSKI, 2011).

Deste modo, o papel da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência torna-se de fundamental importância, pois que ela é a principal responsável pelas adequações curriculares necessárias à aprendizagem dos conteúdos escolares, como afirma o autor: “Aqui educação surge como um auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. (VIGOTSKI, 2011, p.867).

Todavia, Vigotski (2007) vai apontar que a aprendizagem tem início muito antes das crianças iniciarem sua vida escolar, portanto, as experiências não-escolares da criança são de fundamental importância para a sua apreensão dos conteúdos escolares, como defende o autor: “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.”(p.95). Assim, a independência da criança na solução dos problemas escolares está relacionada com os esquemas de aprendizagem que já foram completados, indicativo do seu desenvolvimento retrospectivo. Sendo, portanto, imprescindível que a escola parta dessa aprendizagem real para mediar as relações dos seus alunos com os signos sociais, possibilitando que os alunos desenvolvam suas aprendizagens potenciais, este fenômeno será chamado pelo autor de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, principal área de atuação e interesse docente para a promoção da aprendizagem de seus alunos.

2.1.1 Contribuições da teoria Histórico-Cultural para o processo de escolarização da criança com deficiência intelectual.

Por uma opção política-ideológica, neste estudo, interessa-nos apontar a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, pois que corroboramos com os pressupostos teóricos de Vigotski quanto ao processo dialético de formação intrapsíquica e das relações extrapsíquicas. Assim, podemos afirmar que os conceitos de normal e anormal¹⁰ pautam-se em concepções estruturais de comportamentos comuns a todos, fato puramente abstrato, posto que basta dedicar-se, minimamente, aos estudos filogenéticos e sociogenéticos para identificarmos uma multiplicidade de diferentes comportamentos entre sujeitos de mesmos grupos sexuais, étnicos, ou ainda, mesmos grupos culturais. Em suas palavras: “...achamos necessário prevenir que é incorreta a antiga concepção

¹⁰ O termo anormal é utilizado por Vigotski em suas obras para se referir a pessoas com deficiência, na contemporaneidade, contudo, este termo já foi reelaborado.

segundo a qual as formas anormais de comportamento são algo absolutamente diferente das formas de comportamento normal.” (VIGOTSKI, 2004, p. 380).

De forma mais direta, os limites e fronteiras do normal ou anormal não são fixos, ao contrário, variam de acordo com a cultura e o período histórico-social em que os sujeitos se inserem e são ratificados através de crenças, valores ou mitos de uma determinada sociedade. Ou seja, o que hoje podemos considerar como normal, outrora pode ter sido alvo de discriminação. Ou, o que na cultura oriental é comum (normal) pode ser sinônimo de anormal na cultura ocidental, a exemplo da prática de alimentar-se de insetos dos chineses causa bastante repúdio à população brasileira.

No que diz respeito, especificamente, ao processo de escolarização, durante séculos houve critérios para decidir quem poderia ter acesso ou seria excluído deste sistema, tendo por principal critério de seleção a mais valia. Assim, mulheres, negros, camponeses e crianças com deficiência, até os anos 80 do século XX, foram os “anormais” de nossa sociedade. Como afirma Vigotski (1997b, p.43): “Lo que decide el destino de la personalidad en ultima instancia, no es el defecto en sí, sino sus consecuencias sociais”. Na contemporaneidade, no entanto, o discurso sobre o que é normal ou anormal tem caído em desuso em detrimento do reconhecimento da multiplicidade de identidades e comportamentos oriundos das lutas dos diversos setores sociais por reconhecimento.

O que resultou na expansão do acesso à escola pelos sujeitos com deficiência, fato que deve ser comemorado, mas que por si só não garante verdadeiras oportunidades de desenvolvimento para estes sujeitos, sendo necessário ainda mais luta para que nossos estudantes com deficiência possam superar seus déficits de ordem primária, biológicos, através de adequações pedagógicas e artefatos culturais específicos.

Desta forma, apesar de reconhecer as limitações geradas pela deficiência de ordem primária, no nosso caso estaremos nos referindo sempre à deficiência intelectual, defendemos que esta é apenas um indicativo de um caminho interrompido, devendo ser criadas rotas alternativas que possibilitem a mudança de funcionamento das funções impedidas pelo déficit de um órgão específico por outro através da criação de vias indiretas. Ou seja, compreendemos que o funcionamento da psique não é apenas de ordem abstrata, nem tão pouco puramente social ou biológico, ele é a soma de tudo junto. (VIGOSTKI, 1997a).

Vigotski (2004) classifica as formas atípicas de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos que vão desde causas passageiras, estados duradouros e estáveis, até falhas constantes e vitalícias no comportamento dos sujeitos. Vale ressaltar, conquanto, que o recorte

desta pesquisa se refere aos comportamentos anormais de ordens duradouras e estáveis, como é classificada a deficiência intelectual pela American Association on Mental Retardation:

deficiência intelectual ou deficiência mental (DM - como não é mais chamado) é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento (antes dos 18 anos), e associado às limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidado pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. (AAMR, 1992, p.1)

Como podemos perceber na definição acima, há um afastamento das concepções biologizantes de classificação dos sujeitos com deficiência intelectual. Fato que corrobora diretamente com as afirmações vigotskiana sobre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagens inerentes a qualquer sujeito, o que contribui para reforçar a crença na inclusão escolar e social destes sujeitos como via de compensação aos seus déficits de ordem orgânica.

No entanto, o referido autor afirma que de nada adianta a inclusão escolar de crianças com deficiência em sistemas educativos que seguem padrões comuns para o desenvolvimento de todas as crianças. Segundo Vigotski (1997b), é “gastar energia em torno de nada”, desencadeando um processo desestimulante, por parte do professor, tanto na produção de intervenções didáticas, quanto nas possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência. A nosso ver, essa é uma das possíveis causas do insucesso escolar de crianças com deficiência intelectual e não a deficiência em si.

Vigotski (2011) vai afirmar que são por meio das vias indiretas que todos os indivíduos têm acesso à cultura, assim, as restrições aos processos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, de modo geral, não está em qualquer ausência ou desordem de funcionamento de algum órgão biológico, mas na ausência de criação de vias indiretas para o seu desenvolvimento, o que o autor vai chamar de métodos de compensação, explanaremos melhor este conceito mais adiante. Assim, o grande desafio da escola na contemporaneidade é potencializar o que não foi atingido e não se limitar aos impedimentos da criança com deficiência.

Vale ressaltar a crítica que Vigotski (1997b) realiza a forma como o meio social acentua a deficiência. Ao se apresentar com qualquer tipo de divergência biológica que não se encaixe com a norma, as relações sociais do sujeito com deficiência sofrem uma forte influência negativa entre seus pares, esta decorre da forma com a qual o outro lhe “invalida”. Como

explicita o autor supracitado, referindo-se, especificamente, ao sujeito cego: “Importa que la educación se oriente hácia la plena validez social y la considere como um punto real y determinante, y no que se nutra de la idea de que el ciego está condenado la minusvalía” (p.54).

No que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, Vigotski (1997a) afirma que se trata de um grupo peculiar por apresentar uma maior variedade de comprometimentos. Assim, segundo esse teórico, os fatores de ordem sociais apresentam sérias implicações na trajetória desses sujeitos, em outras palavras, quando uma criança com deficiência intelectual depara-se com estruturas sociais adversas, que a afasta de relaciona-se com sua cultura, haverá uma ampliação da sua deficiência. Ao contrário, se essa mesma criança se depara desde cedo com ambiente estimulante, com recursos adaptados à sua deficiência que lhe auxilie no processo de hominização, a deficiência deixa de exercer papel importante no processo de desenvolvimento e outras formas de interação e comunicação vão compensando o déficit.

Comumente, o lugar da criança com deficiência intelectual na escola tem sido o daquele que ainda não está pronto para a aprendizagem, que ainda precisa adquirir “essas ou aquelas” habilidades. Para essas crianças, “basta que elas estejam in/exclusa na escola”, que “saibam interagir civilizadamente com as demais”, a elas “é importante apenas o treino motor”. Todavia, Vigotski (1997a) afirma que as crianças com deficiência intelectual precisam ser expostas a atividades de níveis mais conceituais que as levem a fazer um maior esforço cognitivo, estimulando sua plasticidade cerebral, ampliando seu léxico, e, por conseguinte, ampliando os processos de assimilação semiótica. Nas palavras do autor:

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. (VIGOTSKI, 2007, p. 101).

Da mesma forma, Vigotski (1997) vai realizar críticas as clínicas especializadas, pois estas excluem as crianças com deficiência intelectual das demais, reduzindo seu acesso aos signos culturais, inserindo-as em ambientes com poucos processos estimulantes da zona de desenvolvimento proximal, o que acarreta sérios danos na trajetória escolar e não-escolar dessa criança. Todavia, segundo esse teórico, as aprendizagens dos conceitos escolares da criança têm uma relação direta com suas aprendizagens pré-escolares. Ou seja, elas precedem à escola.

Exemplo, a criança começa a compreender que a escrita representa o som da fala materializado quando ela passa a fazer uso de simbolismo de primeira ordem, como são os desenhos, para representar o que ouvem ou que gostaria de falar para alguém.

Outro aspecto prejudicial à inserção de crianças com deficiência intelectual em clínicas especializadas é o risco delas passarem a apresentar níveis maiores de comprometimento. Isto é provocado, segundo o autor, pela ausência de “modelos” de comportamentos “normais” a serem imitados pelas crianças com deficiência intelectual.

Vale ressaltar, contudo, que na perspectiva Histórico-Cultural a imitação será o caminho pelo qual a criança poderá expressar quais os esquemas de conhecimentos foram completados, dando pistas para que o professor possa promover uma intervenção pedagógica direcionada ao seu nível de conhecimento, levando-a a alcançar independência na resolução das tarefas que até então não é possível que sejam feitas sozinhas.

Como vemos, o processo de escolarização da criança com deficiência intelectual deve ultrapassar sempre os ideais sociais que lhes veem historicamente como sujeitos incapazes de serem educados. É pois, nesse momento que deve haver um maior investimento em descobrir quais os caminhos compensatórios ou de força motriz daquele sujeito com deficiência intelectual. Em outras palavras, o professor deve-se perguntar sempre, ao receber uma sala com um aluno com deficiência intelectual: “Como ele aprende?”; “O que posso fazer para que ele venha a ter acesso ao conteúdo?”. “Qual a fraqueza/deficiência deste aluno pode ser invertida e tornar-se sua força motriz?”.

2.1.2 Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal: caminhos para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

... o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. (VIGOSTSKI, 2007, p. 33)

Dentre as várias contribuições de Vigostki para a área da educação destacam-se as implicações teóricas-práticas dos conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal – ZDP, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Aqui, no entanto, nosso recorte será o da criança com deficiência intelectual inserida em práticas de ensino formal.

O acesso dos sujeitos aos signos ou objetos sociais não acontece de forma direta, mas sim por recortes do real operados pelos sistemas simbólicos disponíveis pela cultura em que os sujeitos estão inseridos e são internalizados pelos mesmos, levando-os a formação dos processos superiores, diferenciando o humano de outros animais pela sua capacidade de

pensamentos abstratos mais elaborados, como: as ações de planejar, inferir e refletir sobre acontecimentos nunca vividos por eles. Todavia, essa capacidade de funcionamento psicológico não está sempre presente nos sujeitos desde seu nascimento, mas são desenvolvidos neles a partir dos processos de mediação cultural dos artefatos por outros sujeitos presentes em seu percurso de desenvolvimento.

A mediação, como afirma Oliveira (2000, p.26), “ é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação, então, deixa de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (grifos da autora). A autora destaca a importância do “outro mais experiente” no processo de mediação dos símbolos e artefatos culturais, bem como os efeitos que essa ação vai provocando no processo de formação e internalização dos conceitos espontâneos – aqueles desenvolvidos espontaneamente nos cotidianos, ou seja, àquele que a criança desenvolve diariamente por meio da interação social mediada; e a formação de conceitos científicos, transmitidos em situações formada, geralmente, pela escola.

A pesquisa em tela, debruçou-se, por questões de limites da própria metodologia e dos objetivos traçados por ela, em investigar os processos de formação dos conceitos científicos, especificamente, o processo de desenvolvimento da escrita de uma criança com deficiência intelectual. Observou-se, assim, quais as estratégias de mediação didáticas eram “lançadas mão” pela professora de sala de aula comum no processo de alfabetização de seu aluno com deficiência intelectual, também, como a mediação de planejamentos didáticos adequados aos níveis de conhecimentos reais apresentados pelo aluno com deficiência intelectual em etapas diferentes da pesquisa contribuíram para o seu avanço na compreensão sobre a relação grafia-fonema para a escrita.

Mais à frente lançaremos análises mais ricas sobre as situações de mediações observadas em sala de aula. Contudo, antecipamos que não foram raras as vezes que presenciamos práticas de exclusão e segregação direcionadas ao aluno com deficiência intelectual em eventos de aula, mediados ora pela professora, ora por uma estudante do ensino médio que desempenhava, extrapolando suas funções de estagiária, o papel de auxiliar de desenvolvimento educacional especializado.

As situações de mediações pedagógicas desempenhadas pela professora especialista da Sala de Atendimento Educacional Especializada – SAEE, não foram observadas na pesquisa por justamente fazermos uso deste espaço para realização das intervenções didáticas, planejadas e mediadas a partir dos conhecimentos reais apresentados pelo aluno em avaliações mensais sobre compreensão da escrita e de algumas habilidades de consciência fonológica importantes no processo de alfabetização. Ainda, adiantamos, que não foi feito o uso de recursos da

Comunicação Alternativa¹¹, comum em pesquisas com crianças com deficiência intelectual nas áreas de linguagem e alfabetização, pois que o sujeito da pesquisa não apresentava qualquer limitação de compreensão ou expressão oral.

Nos processos de práticas educativas formais a mediação desempenha importante papel sob o conceito de zona de desenvolvimento proximal – ZDP. Na teoria vigotskiana, a ZDP desempenha papel crucial no campo do desenvolvimento psicológico, pois como afirma Vigotski (2007, p. 96) a ZDP é a:

distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes.

Como vemos, Vigotski (2007), propõe que a aprendizagem precede ao desenvolvimento e que este revela-nos o alcance dos níveis potenciais dos indivíduos na busca por resoluções de problemas cotidianos e/ou científicos. Na prática educativa formal, a ZDP caracteriza-se por oportunizar aos educadores a identificação do conhecimento real de seus alunos ofertando a eles atividades que provoquem “rachaduras” naqueles conhecimentos já consolidados e gere novos conhecimentos, novas formas de olhar e operar sob o mundo ao seu redor, pois que, nesta perspectiva, as grandes ferramentas sociais no processo de aprendizagem é o contexto cultural e a linguagem.

2.1.3 A importância do desenvolvimento da linguagem no processo de aprendizagem.

Para Vigotski (2008), a linguagem é o principal instrumento de desenvolvimento dos seres humanos, o que os difere, por exemplo, dos outros animais. A criança, quer seja ela sem ou com deficiência, se beneficia das trocas comunicativas nos processos de interação com os signos e/ou com outro significante e vão compreendendo os sentidos e significados que sua cultura atribui aos artefatos culturais. Essa dinâmica implica em trocas e assimilações de aprendizagens, favorecendo, assim, o desenvolvimento das funções superiores, responsáveis

¹¹ A Comunicação Alternativa (CA) ou Comunicação Alternativa Suplementar (CAS) ou Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) é um conjunto de recursos, estratégias e técnicas de comunicação por meio de símbolos, utilizados por indivíduos que possuem qualquer impedimento (transitório ou permanente) em seu sistema de comunicação (órgãos emissores e receptores). O uso destes recursos em crianças com deficiência intelectual ou com prejuízos graves na compreensão e expressão oral amplia o seu acesso aos signos culturais, melhorando suas relações interpessoais e ajudando-as na compreensão dos conceitos científicos.

pelo desempenho progressivo da plasticidade cerebral¹² da criança, principal responsável pelas adaptações do sistema nervoso central, envolvendo a estimulação de receptores a experiências e reconfigurações das mesmas. Para o supracitado autor, a linguagem não representa um estágio de maturação mais evoluído no desenvolvimento da criança, mas sim o principal signo social que permite o acesso do homem a sua cultura.

Vigotski (2008) afirma que, mesmo que não haja domínio da linguagem por crianças muito pequenas, elas já fazem uso do sistema verbal para comunicar-se e expressar suas emoções, como, por exemplo, o choro e o riso, essa fase é classificada pelo teórico como pré-intelectual da linguagem. A partir dos dois anos, quando a criança aprende a falar, até por volta dos sete anos, apresenta duas funções simultaneamente: a função interna de coordenar e dirigir o pensamento e a externa de comunicar o pensamento ao interlocutor. Após os sete anos, ao longo do seu desenvolvimento, a fala torna-se intelectual e o pensamento verbal, ou seja, começa a haver uma indissociabilidade entre pensamento e linguagem.

Ao lançar uma comparação sobre os processos de compensações sociais, conceito que será melhor explorado no próximo tópico desta seção, dos sujeitos cegos e surdos para superação das barreiras sociais ocasionadas pela invalidez de importantes órgãos de acesso e comunicação com o mundo social e natural, no caso da pessoa cega, a perda da visão, e da pessoa surda, a perda da audição, Vigotski (2004) expressa claramente a importância da linguagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski (2004), ao comparar o sujeito cego com o sujeito surdo no que diz respeito ao acesso e ao desenvolvimento da linguagem, afirmar que diferentemente do cego que tem apenas a via visual interrompida, “fechado o mundo da natureza”, mas aberto para o convívio social, os processos de desenvolvimento estão garantidos desde que este seja inserido em sistemas de ensino comuns a todos e tenham acesso a artefatos culturais adaptados; para o surdo há exatamente o contrário, enquanto que as vias de acesso ao mundo natural foram mantidas, lhe foi excluída “a possibilidade do convívio social”, por impedimento, justamente, do acesso aos signos culturais-sociais mais complexos; estaria aí a grande barreira para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos surdos. Nas palavras do autor: “Entregue a si mesmo, sem a ajuda do

¹² A plasticidade cerebral diz respeito a uma capacidade do cérebro em se remodelar em função das experiências dos sujeitos e das necessidades do meio ambiente. Esse processo de adaptação das funções cerebrais ao meio explica o fato de certas regiões do cérebro poderem substituir outras funções que foram afetadas por lesões cerebrais, assim, uma função perdida devido uma lesão cerebral poderá ser recuperada por uma área vizinha da zona lesionada. (PRESTES, 1998).

discurso, o surdo-mudo¹³ está condenado a permanecer em um estágio de extremo atraso e retardamento intelectual.” (VIGOTSKI, p.388).

Contudo, em ambos os casos tanto o sujeito surdo quanto o sujeito cego se valem de adequações culturais necessárias para obterem acesso aos signos culturais, assim, o uso da línguas de sinais e do sistema Braille no processo de desenvolvimento desses sujeitos auxilia-os a compensar as deficiências de ordem primária, diminuindo os prejuízos causadas por ela. O mesmo processo de adaptação deve ocorrer no caso dos sujeito com deficiência intelectual, pois que, geralmente, estes apresentam sérios comprometimentos no desenvolvimento da linguagem, sobretudo, no que diz respeito às capacidades de compreensão e expressão. Um importante instrumento para auxiliar esses sujeitos é o uso de recurso da Comunicação Alternativa, como apontado acima.

Como vemos, o processo de aprendizagem nunca é isolado, corre por meio da interação entre o indivíduo e os signos sociais por um processo semiótico, implicando diretamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, responsáveis por planejar ações, tomar decisões, ter controle de movimentos e ações voluntárias, consciência de suas intenções, imaginações, entre outros. No que diz respeito aos processos de aprendizagens e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, Vigostki (2004) afirma que não há diferenças significativas nas funções psicológicas superiores dessa criança para aquelas que apresentam desenvolvimento típico, o que muda é a forma como cada criança faz uso dos artefatos culturais a favor de seu desenvolvimento. Tarefa mais fácil para as crianças sem deficiência uma vez que os artefatos culturais seguem a lógica do padrão dominante. Contudo, as crianças com deficiência intelectual encontram-se com um mundo adverso a sua forma de estar nele, logo, a incompletude não estar nelas, mas na ausência ou limitações dos artefatos culturais adaptados.

Salientamos que a criança com deficiência intelectual apresenta um ritmo mais lento na interiorização da linguagem, que, por sua vez, configura-se como a origem do ato voluntário consciente. O prejuízo na internalização da linguagem ocasiona alterações de conduta diante das instruções verbais, exemplo: não responder o que se pede, demora na resposta, trazer extratos de acontecimentos passados que se distancia do tema conversado, dificuldades em fazer inferência, dificuldade para compreensão de expressão não-literais, entre outros.

¹³Atualmente não se usa mais o termo surdo-mudo, que trata de duas deficiências como sendo apenas uma. A associação entre a mudez e a surdez foi por anos utilizada como sendo a mesma coisa simplesmente pela crença popular de que a deficiência auditiva provocava também deficiência no aparelho fonador do sujeito surdo, contudo, já se sabe que isso é um mito.

Como podemos perceber ao logo do tópico, a imersão dos sujeitos, com ou sem deficiência, em processos que envolvam a linguagem, quer falada, quer escrita, quer através de outros sistemas como a língua de sinais, o sistema Braille, a Comunicação alternativa, é de fundamental importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, sendo mesmo determinantes na trajetória de vida dos sujeitos, pois que o desenvolvimento da linguagem não apenas contribui para comunicar/expressar, como também para o enfrentamento das situações práticas do cotidiano dos sujeitos.

2.1.4 Processos de compensação social por crianças deficiência intelectual.

Por fim, procuraremos promover algumas reflexões sobre o conceito de compensação, fundamental para entender os aspectos sociais da pessoa com deficiência, especificamente, os que dizem respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Ressaltamos, no entanto, que não se trata de realizar um estudo bibliográfico para identificar a progressividade do conceito de compensação nas obras de Vigotski, mas sim de trazer para a discussão algumas reflexões importantes sobre a ação social que possibilitará o acesso das pessoas com deficiência aos processos semióticos de aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski (1997a), ao problematizar aspectos relacionados as estratégias de superação de algum impedimento biológico vai lançar um olhar sobre a relação dialética: deficiência e contexto social, partindo do pressuposto que as estruturas sociais tanto podem contribuir para a superação dos impedimentos ocasionados pela deficiência, quer seja esta de ordem sensorial, comunicacional, cognitivo e/ou motora, através de processos de compensações sociais, ou, na ausência desses processos, podem intensificá-la.

Vale salientar, contudo, que o processo de compensação da deficiência defendido pelo supracitado autor, centra-se não na substituição do órgão afetado em si, mas em redirecionar, socialmente, as funções operadas por ele para outros órgãos. Assim, um cego não passará a desenvolver uma super-audição, nem o surdo uma super-visão, mas eles usarão de forma mais direcionadas os sentidos que não foram afetados pela deficiência.

Vigotski (2004) conceitua a compensação como sendo uma espécie de reparo social às pessoas com deficiência, pois que é da vontade de viver, tornar-se socialmente válido, que se possibilita o processo de compensação por todos aqueles que sofrem uma perda de caráter biológico. A compensação, portanto, seria um milagre social, como afirma o próprio Vigotski (ibidem, p.381): “ O milagre da educação social consiste em que ela ensina o deficiente a

trabalhar, o mudo a falar, o cego a ler. Mas esse milagre deve ser entendido como um processo absolutamente natural de compensação educativa das deficiências”

Posto que, para Vigostki (1997a), as deficiências não são por elas próprias as razões de impedimentos do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas elas se dão no social, nas relações dos sujeitos com e sem deficiência, havendo, portanto, nestas relações a possibilidade de criar mecanismos que supere a exclusão desses indivíduos. Ou seja, o que caracteriza a deficiência e vai incidir nos processos de interação social e no desenvolvimento da criança são, em geral, acentuadas pelos aspectos sociais que estarão relacionados com a deficiência.

A educação escolar, na perspectiva vigotskiana, deve atuar como uma espécie de ponte entre o reconhecimento das potencialidades das crianças com deficiência e seus limites. Dessa forma, seria até ingenuidade deixar de admitir que a deficiência não provoque singularidades no desenvolvimento e no processo de aprendizagens das crianças, mas a consciência destas singularidades deve gerar um redirecionamento na mediação do conteúdo pelo professor ao aluno com deficiência e não ser interpretado como um sinal de impotência do trabalho pedagógico, alimentando, assim, o que Vigotski (1997a) denomina de força motriz para superação da deficiência orgânica, como reitera o autor:

La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultaneamente con el defecto también están dados las tendencias psicológicas de orientación opuesta, es dada las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano em el desarrollo del niño y deben ser inclidas el proceso educativo como su fuerza motriz. (VIGOTSKI, 1997a, p. 47).

O aprendizado escolar possibilita, portanto, o desenvolvimento da força motriz da qual se refere o autor supracitado, pois que ele implica em desenvolver nos alunos, com ou sem deficiência, atos conscientes e intencionais de pensamento, favorecendo que o aluno saia do pensamento imediato concreto e forme o pensamento categorial/conceitual. Especificamente para os alunos com deficiência intelectual, essa ação de passagem de um tipo de pensamento para outro ajuda-os a estabelecer conexões lógicas entre os fenômenos sociais à sua volta. Logo, a ação mediada pelo professor, através de recursos didáticos adaptados, opera sob aluno com deficiência como uma estratégia de compensação social.

Com efeito, vale ressaltar a importância do papel da coletividade no processo de compensação da criança com deficiência intelectual. Estar inserido na coletividade é de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores destas crianças, pois que elas precisam do outro-social (processos de comunicação e interação) para desenvolver-se.

Podemos entender esse outro social na teoria vigotskiana como a possibilidade de transformação da criança com deficiência intelectual por meio do processo de imitação. Por fim, defendemos neste trabalho que a deficiência, qualquer que seja, deve ser compreendida como outras formas de desenvolvimento e aprendizagens e não como uma característica que invalida os sujeitos que não apresentam formas padrões de comportamento.

2.2 ESCRITA, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: repensando a alfabetização.

A história da humanidade é marcada pela diversidade. Todavia, sempre existiu movimentos hegemônicos operando para encobrir/negar qualquer um ou qualquer ação que ouse transgredir as estruturas dominantes. Estas, por sua vez, direcionam o tratamento dado aos diversos grupos sociais que se diferem dos tais grupos dominantes. Assim foi com os negros extraídos de seus países, de sua cultura, e escravizados por outros povos dominantes financeira ou militarmente; também, com os povos nativos da América que foram massacrados e expulsos de seu habitat pelos colonizadores; e, com as crianças com deficiência que, por muito tempo, eram consideradas exóticas ou monstruosas, por apresentarem diferenças na anatomia de algumas partes de seu corpo, como o formato da cabeça, dos olhos, do tronco, das mãos, casos comuns em crianças com síndrome de Down, com microcefalia, hidrocefalia, entre outros.

Aranha (2001), afirma que na Idade Antigas as mulheres deveriam ser fortes para gerar filhos capazes de servir a sua Pátria; meninos tornarem-se guerreiros e meninas boas procriadoras. Todavia, as crianças nascidas com anomalias, “deformadas e indesejadas eram abandonadas em esgotos localizados no lado externo do Templo da Piedade” (p. 60). Cárnio e Shimazaki (2011), apontam que estas práticas revelam o tipo de organização social que se tinha à época, uma sociedade gerenciada por poucos senhores detentores das formas de produção e do *status quo* de seres superiores e os sub-humanos, pessoas exploradas pelos senhores das terras. As autoras supracitadas afirmam que apenas na Idade Média, por advento da Igreja Católica, as práticas de infanticídio começaram a ser condenadas. Contudo, as crianças com deficiência ainda eram consideradas como anormais, sobrenaturais, e não como pessoas que apresentam outras formas de anatomia e até mesmo de aprendizagem e desenvolvimento.

Kramer (1994), ao se debruçar nos estudos sobre a história da infância no Brasil, aponta a criação das Rodas dos Expostos, no século XVIII, ligadas a instituições religiosas e caridosas. Nelas eram deixadas as crianças indesejadas pelos pais, por diversas motivações, desde de por serem filhos de mães solteiras até, e mais comum, serem crianças com alguma deficiência.

Segundo a autora, o acolhimento dessas crianças pelas irmãs de caridade poderia significar a sua única alternativa de sobrevivência, pois que, comumente, elas eram abandonadas nas ruas, lugares próximos a lixos ou esgotos e estavam fadadas a morte precoce. A Roda dos Expostos significava, segundo a autora supracitada, a “... possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação” (p. 9).

De acordo com Mendes (1995), o período da Revolução Francesa (1789 – 1799), produziu importantes avanços na defesa da necessidade de educar e integrar às pessoas com deficiência na sociedade. A educação passou a ser compreendida como um importante elemento para o desenvolvimento dos potenciais das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, o conceito de educabilidade do potencial da pessoa com deficiência, passou a ser aplicada inclusive as pessoas com deficiência intelectual. Trabalhos como o do médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774 – 1838), conhecido por desenvolver as primeiras tentativas de educar uma criança com deficiência intelectual; o do também médico francês Edward Seguin (1812 – 1880), inspirado no trabalho de Itard criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais; e, o da médica italiana Maria Montessori (1870 – 1956), também influenciada por Itard, que desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência intelectual com base em manuseio de objetos concretos, foram as principais referenciais teórico-metodológicos para a realização de trabalhos educativos com crianças com deficiência intelectual.

As metodologias desenvolvidas por estes teóricos foram de imensa importância para a história da educação especial por se apresentarem como estratégias de inovação à práticas educativas de integração social da pessoa com deficiência intelectual durante os séculos XVIII, XIX e final do século XX. Contudo, todas as metodologias utilizadas por esses teóricos focam em atividades centradas na operação do pensamento concreto, de condicionamento da pessoa com deficiência intelectual à sociedade. Contrariando os preceitos da teoria histórico cultural sobre importância de desenvolver na pessoa com deficiência intelectual o pensamento abstrato, através de atividades mais conceituais, imprescindível para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, importantes no processo de alfabetização, como discutido na seção anterior.

Figueiredo (2012), ao problematizar questões relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças com deficiência intelectual, aponta que há uma predominância dos estudos nessa área voltadas para a realização de atividades de desenvolvimento das habilidades de memorização e decodificação das letras e seus respectivos sons, fato que corrobora para ampliar a dificuldade da criança com deficiência intelectual à compreensão dos

sistema de escrita alfabética – SEA, como um conjunto de habilidades indissociáveis que estão em interação nos mais diversos eventos cotidianos escolar e não escolar da própria criança, tais como as brincadeiras de faz de conta, brincadeiras com cantigas de roda populares, participação em rodas de leituras, contatos com anúncios comerciais, desenhos animados, manipulação de gibis, entre outros. Esses são eventos ricos em letramento que devem ser levados em consideração na hora do planejamento das ações educativas tanto de professores como de pesquisadores que lidam com processos de alfabetização, seja de crianças com ou sem deficiência.

A pesquisa em tela, contudo, procurou lançar um olhar sobre as contribuições da mediação de atividades de que envolvam habilidades de consciência fonológica no processo de desenvolvimento da escrita de um aluno matriculado no 1º ano do ensino regular com laudo de deficiência intelectual. Mais à frente apresentaremos como o planejamento didático realizado para as intervenções levou em consideração não apenas as singularidades apontadas pelo aluno, como também procurou relacionar-se com os conteúdos que estavam sendo trabalhados pela professora regente da sala convencional.

A frente, tecemos algumas discussões teóricas relevantes para que o leitor possa compreender porque optamos por “essa e não aquela” estratégia didática ou por “essa e não aquela” tarefa avaliativa dos níveis de conhecimentos reais sobre a escrita do estudante; o que defendemos como escrita; como a teoria sócio histórica compreende o desenvolvimento da escrita; e quais os pressupostos teóricos que estamos assumindo na presente pesquisa.

2.2.1 A criança com deficiência intelectual e o processo de desenvolvimento da escrita na perspectiva sócio histórica.

O percurso construído pela criança no processo de aprendizagem da língua escrita não pode ser compreendido, sob nenhuma hipótese, como um trajeto simples e linear comum a todas as crianças e independente dos fatores sociais e biológicos que atravessam as suas fases de aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem da língua escrita, portanto, abarca movimentos de evolução e involução; são processos complexos que prescindem da resposta às perguntas: “**o que** a escrita representa/nota?” e “**como** a escrita cria representações/notações?” (MORAIS, 2012, p.53) [grifos do autor].

Vigotski (2007) ao analisar o processo de desenvolvimento da escrita na criança pequena aponta que os gestos têm significado de uma escrita no ar. Ou seja, os gestos são uma maneira de simbolizar atos, ações, sentimentos e objetos dentro do imaginário da criança. Nas

palavras do autor: “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho.” (p. 141). Ainda segundo o autor, as atividades de dramatizações desenvolvidas no período pré-escolar são treinamentos para a atividade de escrita, pois que os gestos constituem-se em escrita feita no ar, e os signos escritos são simples gestos que foram fixados.

Para Vigotski (2007), os desenhos e rabiscos feitos pelas crianças pré-escolar, são estágios preliminares ao desenvolvimento da escrita, pois que ao fazerem as crianças estão tentando representar a linguagem oral. Logo, para esta perspectiva teórica, a maneira global como as crianças realizam seus desenhos e rabiscos podem ser um indicativo da forma como elas estão entendendo a representação da língua escrita, pois que são processos indissociáveis, ou seja, quando a criança desenha objetos complexos o faz a partir das suas qualidades gerais e não pelas partes que o compõem. O mesmo ocorre quando elas começam a fazer a representação da palavra oral (linguagem oral) na palavra escrita (linguagem escrita), tendem a representar as partes gerais da palavra, os sons que mais são perceptíveis, geralmente, as vogais contidas nos nomes das figuras/coisas ou uma certa quantidade de letras que elas acreditam representar às figuras/coisas.

A segunda etapa do desenvolvimento da escrita da criança é quando ela consegue unir os gestos e a língua escrita, é a dos jogos das crianças. Os jogos ganham significados representativos, a passagem dos rabiscos para o desenho e do desenho para a escrita gráfica denota que a criança está significando os símbolos de segundo ordem, como é o caso da escrita gráfica. Para Vigotski (2007), a brincadeira simbólica, muitas vezes ignorada pela escola, contribui grandemente para que as crianças possam ir percebendo que além de desenhar os signos, sendo o desenho um símbolo de primeira ordem, para expressar-se, ela também pode representar/desenhar a fala, simbolismo de segunda ordem. Nas palavras do autor: “Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala.” (p. 140).

Para Vigotski (2007), o acesso das crianças aos símbolos de primeira ordem, objetos ou ação, é processo que prescinde da ordem do natural, através dos processos de interações e mediações sociais da criança com os demais sujeitos à sua volta e com os próprios signos. Assim, o processo de mediação do signo à criança é espontâneo, segundo o autor supracitado o mesmo deveria ocorrer com relação ao acesso dos símbolos de segunda ordem, a escrita, pois “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letra.” (p. 145).

No que diz respeito ao desenvolvimento da escrita em crianças com deficiência intelectual, podemos afirmar que estas apresentam uma forma qualitativamente diferente das crianças sem deficiência, pois que a construção dos conceitos, cotidianos e/ou científicos, se dão de forma diferenciada através da criação de estratégias e artefatos culturais que os auxiliem na compreensão dos signos sociais, compensando as déficits ocasionadas pela deficiência, tais como: o uso de linguagem mais curta e direta, materiais concretos, cartões com imagens – Comunicação Alternativa, entre outros.

Contudo, estas ações não podem aparecer de forma isolada apenas na escola, devem estar presente em todos os contextos sociais por onde circula a criança com deficiência intelectual. Esse movimento possibilitará que a criança, aos poucos, compense os déficits biológicos – dificuldade de oralização das palavras, compreensão e expressão verbal, compreensão de conceitos científicos, maior tempo na internalização de um diálogo, maior tempo na compreensão de um comando, entre outros – e passe a compreender e significar os símbolos de primeira ordem. Desse modo, aos poucos ela vai conseguindo dominar as relações arbitrárias entre os simbolismo de primeira ordem e o simbolismo de segunda ordem. Também para criança com deficiência não basta apenas ensinar a escrita ou a memorização das letras, mas sim ensinar a linguagem escrita.

O processo de desenvolvimento da escrita para o aluno com deficiência intelectual torna-se difícil quando a prática pedagógica é esvaziada de sentido, limitando-se a desenvolver habilidades motoras e de memória sobre o sistema de escrita alfabético. É preciso pois que o professor explore as relações do cotidiano das crianças com ou sem deficiência com os conhecimentos científicos que são objeto da escola. Assim, o uso de atividades que envolvam brincadeiras simbólicas como o faz de contas; teatros, jogos e desenhos auxiliam todos alunos, sobretudo o aluno com deficiência intelectual, no processo da compreensão dos simbolismos de segunda ordem.

2.2.2 Escrita alfabética: código de transmissão ou sistema de representação? – Diferenças e implicações sobre o ensino da escrita alfabética no processo de alfabetização.

Nesta subseção, apresentaremos uma discussão mais geral sobre as concepções mais dominantes da escrita alfabética aqui no Brasil: escrita como código de transmissão ou como um sistema de representação notacional, uma vez que a “afiliação” a uma ou outra concepção incidirá diretamente nas escolhas teórico-metodológicas dos educadores sob o processo de

alfabetização dos educandos, em especial, na seleção das atividades que envolvem as correspondências grafofônicas.

A primeira e mais antiga perspectiva diz respeito à concepção da escrita como código de representação dos sons da fala humana, fato que embasa o seu ensino por estratégias de memorização e repetição sob o seu treino das correspondências grafofônicas, predominando, assim, uma visão associacionista dos processos cognitivos que os alunos devem desenvolver para se tornarem alfabetizados. Dito de outra maneira, nesta perspectiva tradicional, há uma defesa por um ensino adultocêntrico da língua escrita, onde crianças são levadas a decorar as equivalências entre as formas gráficas e os sons que elas substituem, tornando-as fluentes em decodificar e codificar palavras (MORAIS, 2012).

Alguns pesquisadores assumem a língua escrita como um código, ou seja, concordam com a perspectiva de que para se alfabetizar basta que as crianças se apropriem das relações grafofônicas de forma mecânica, ou seja, que elas sejam capazes de relacionar os aspectos comunicativos e lexicais da língua à compreensão de sua organização em um texto (ELLIS, 1995; CARDOSO-MARTINS; FRITH, 1998; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000a, 2000b; 2004).

Capovilla e Capovilla (2004) apresentam três estágios que, segundo eles, todas as crianças devem passar para se alfabetizar, são eles: i) logográfico – fase em que a criança baseia seu reconhecimento da escrita através da identificação visual apenas; formato, cor e contexto de exposição serão os elementos que distinguirá a escrita de outras representações, como os desenhos; ii) alfabético – os alunos, após treino das correspondência grafofônicas, desenvolvem a rota fonológica e passam a ler palavras e pseudopalavras que apresentam regularidades grafofonicamente; iii) ortográfico – através do desenvolvimento da rota lexical, garantida por meio do domínio do vocabulário de seu idioma, os alunos passam a ser capazes de realizar uma leitura visual mais direta das palavras e pseudopalavras que apresentam irregularidades grafofônicas.

Como podemos perceber, os estágios de alfabetização apresentados Capovilla e Capovilla (2004) apontam a escrita alfabética como um código construído a partir dos sons produzidos pela linguagem oral. Dito de outra forma, os autores supracitados defendem que a linguagem escrita nada mais é do que do a representação da pauta sonora. Deste modo, a defesa de que as relações entre o elemento (linguagem oral) e sua representação (linguagem escrita) já estão pré-determinados e conseqüentemente há a negação da escrita como um sistema arbitrário criado e modificado sócio-historicamente. Assim, o método fônico implica em desconsiderar os processos de evolução e involução que passam os alunos em idade escolar. Nestes, o ensino

da escrita alfabética tem como base práticas didáticas adultocêntricas e descontextualizadas; um ensino voltada para a memorização das relações letra-som.

Esta perspectiva contraria todos os legados deixados pelas perspectivas construtivistas e sócio-construtivistas, que tem como principais representantes, respectivamente, os psicólogos Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Vigotski (1896 – 1934), que apesar de lançarem olhares diferentes sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagens dos sujeitos, comungam sob a defesa de que o processo de ensino é permeado pelos aspectos sociais e não naturais, que prescinde, portanto, de contextos motivadores e de mediações qualitativas.

Vale salientar que, pesquisas realizadas na perspectiva da escrita como código, investigam a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e habilidades de leitura e escrita são unânimes em sinalizar os baixos resultados dos testes de consciência fonológica aplicados em sujeitos com desenvolvimento atípico ou oriundos de classes populares em comparação com os resultados em outros sujeitos que representem a “norma” para tal grupo (BERNARDINO JÚNIOR, J. A.; FREITAS, F. R.; SOUZA, D. G.; MARANHE, E. A.; BANDINI, H.H.M. (2006); ROSAL, A. G. C.; CARNEIRO, A. A. A.; QUEIROGA, B. A. M. (2013); PINTO-LAVRA, B.; SEGABINAZI, J. D.; HÜBNER, L. C. (2014).

Morais (2009) afirma que os adeptos dessa perspectiva tendem a tratar o aprendizado da língua escrita como sendo uma espécie de “tudo” ou “nada”, e não como processos cognitivos extremamente complexos. Assim, ou as crianças apresentam as habilidades necessárias para se tornarem alfabetizadas ou elas serão classificadas como analfabetas, ignorando qualquer evolução demonstrada pelos aprendizes em seus respectivos processos para alfabetização. O referido autor apresenta sérias críticas a estudos realizados nessa perspectiva, pois que, segundo ele, estes estudos têm servido para ampliar a exclusão escolar daqueles alunos que não são aprovados em testes de aptidão para leitura. Com a palavra, o autor:

Apesar da teoria da psicogênese da escrita ter demonstrado que esta é uma tarefa que envolve uma trajetória marcada por estágios ou saltos qualitativos, os estudos correntes sobre consciência fonológica – que tanto inspiram os defensores do que chamam “método fônico” – tendem a tratar o aprendizado da escrita alfabética sob uma lógica “de tudo ou nada”: como observam Vernon e Ferreiro (1999), aqueles pesquisadores geralmente rotulam as crianças, dicotomicamente, como “leitoras” ou “não-leitoras” e tratam as escritas infantis que não usam as relações som-grafia convencionalmente como “escritas inventadas” (*invented spellings*, em inglês), cujo significado não interessa interpretar, já que, numa ótica experimentalista, é a ocorrência ou não de diferenças estatisticamente significativas o que produziria conhecimento científico. (Ibidem, p. 9)

Segundo Morais (2009), a partir da década de 1970 com a divulgação aqui no Brasil das teorias construtivistas, sobretudo aquelas que diziam respeito ao ensino da leitura e escrita, há

uma redução em produções científicas sobre os métodos de ensino, sendo este substituído por interesses em investigar os processos cognitivos que levam os alunos a chegarem à hipótese alfabética da escrita. Fato que contribuiu fortemente para o que Soares (2004) vai chamar de “desinvenção da alfabetização”. Este tipo de leitura errada das teorias da psicogênese da escrita levaram os adeptos aos métodos fônicos a fazerem duras críticas aos defensores do ensino da língua escrita como sistema de representação notacional, sob o argumento de que a inviabilidade de métodos de ensino é o que vem levando ao fracasso da alfabetização escolar. No entanto, os que defendem o processo de alfabetização como sendo a realização de complexas atividades cognitivas que levam o educando a compreender progressivamente os princípios alfabéticos estão longe de delegar para segundo plano às questões dos métodos ou da sistematização do trabalho docente no processo de alfabetização.

Vale ressaltar que aqueles que defendem a escrita como representação de um código esquecem que ela representa a fala materializada, portanto, está longe de ser um código de transmissão de alguns sinais em outros. Trata-se, pois de uma invenção cultural e convencionalizada; sua apreensão diz respeito ao desenvolvimento de atividades cognitivas altamente ricas e complexas pelos alfabetizandos, que vão sendo testadas e abandonadas por eles à medida que se apropriam do sistema alfabético. Estamos falando, portanto, de um sujeito ativo e capaz de fazer relações sobre O QUE as letras representam e COMO elas criam representações (MORAIS, 2012).

Deste modo, para se alfabetizar a criança precisa reconhecer que a linguagem apresenta um aspecto simbólico, portanto, que a palavra falada ou escrita representa e significa coisas, sentimentos e ideias; ela não é um objeto ou uma expressão neutra. Contudo, no que se refere à aprendizagem da língua escrita, além perceberem as palavras escritas como algo carregado de significados sociais e históricos, as crianças precisam passar a compreender as relações básicas entre a língua falada e a língua escrita, assim como se torna imprescindível as aprendizagens de outras habilidades básicas sobre o modo de funcionamento do sistema de escrita que não representa relação com a pauta sonora, tais como: o reconhecimento das letras; que a escrita é da esquerda para a direita; que os nomes dos símbolos gráfico – letras, nem sempre tem relação direta a pauta sonora, exemplo, K = CA fonologicamente, mas K ≠ CA ortograficamente; que as sílabas são formadas por CV, CVV ou CCV, entre outros.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a escrita alfabética está longe de ser reduzida a um código de transmissão de um sinal para o outro. A presente pesquisa corrobora com as abordagens que reconhecem a linguagem escrita como um sistema notacional, criado em

conformidade histórica e culturalmente, ou seja, a escrita apresenta um sistema para o qual não há representação anterior e sua aprendizagem é fundamentalmente cognitiva e não perceptual.

Portanto, compreender a escrita alfabética como um sistema notacional, posicionamento adotado nesta pesquisa, é reconhecer que o processo de alfabetização dos alunos vai além de sua inserção em meras atividades de memorização das relações fonema-grafema, afastando-os de textos reais e do acesso mais amplo à cultura letrada. Defendemos, pois, que o processo de alfabetização de nossos alunos brasileiros, sobretudo aqueles que apresentam a deficiência intelectual, possam estar atrelado a ricas práticas de letramento que envolvam sistematização do ensino da linguagem escrita tanto no que diz respeito ao ensino sobre as regras de nosso sistema de escrita quanto no que se refere a oportunizar o acesso de todos os alunos aos diversos gêneros textuais presentes nos diversos contextos que estão inseridos, ou seja, na imersão dos alfabetizando em atividades que estejam relacionadas às suas experiências externas e internas à escola.

2.2.3 Consciência fonológica: O que é? Como auxiliam os alunos na elaboração de hipóteses sobre a escrita?

....aquilo que chamamos “consciência fonológica” é, na realidade, um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que variam consideravelmente. (MORAIS, 2012, p. 84)

Como anuncia a *epígrafe* acima, a consciência fonológica – CF é, na verdade, um conjunto de habilidades metalinguísticas acionadas pelos sujeitos, desde muito cedo quando colocados a pensar sobre os aspectos de sua língua. Dito de outra forma, é a habilidade de manipular e discriminar os sons que formam as palavras, reconhecendo seus diferentes sons, resultados das combinações e recombinações entre os segmentos sonoros da palavra, suas sílabas e/ou fonemas (COSTA, 2003).

Muito se tem produzido academicamente sobre a relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguística (consciência metalinguística, pragmática, metatextual, sintética, morfológica, fonêmica e fonológica) e a alfabetização. Moura e Paula (2013) discutem sobre o aumento de produções de dissertações e teses brasileiras, no período de 2005-2010, que defendem a pertinência do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas para apropriação da leitura e da escrita por alfabetizando.

As autoras supracitadas apontam, nesta mesma pesquisa, que o termo-chave *record* de aparecimento nas buscas realizadas no Portal de períodos da CAPES, não por acaso, é o de

consciência fonológica – com 74 dissertações e 13 teses, fato que reforça, para as autoras, a importância desta habilidade no processo de alfabetização. Outra constatação é que as pesquisas partem de áreas diversas, educação, psicologia e fonoaudiologia, demonstrando a preocupação dos pesquisadores brasileiros com a busca de estratégias de ensino para erradicar o analfabetismo em nosso país.

Gombert (2003) afirma que diferente da linguagem escrita que prescinde de um ensino sistematizado com base em reflexões sob o nosso sistema de escrita, os processos de manipulação da linguagem oral dar-se de forma natural desde de muito cedo, ainda na etapa de socialização primária quando estamos compreendendo e significando os signos sociais presentes em nosso contexto. Ainda, as crianças não escolares fazem uso tanto da língua oral quanto da língua escrita – através das brincadeiras e jogos de representação, que envolvem a linguagem, bem como através dos vários eventos de letramento presentes em seus respectivos contextos sociais, sem se preocuparem com as relações metalinguísticas intrínsecas entre elas.

Gombert (2003) afirma que a consciência fonológica compõem um conjunto de habilidades metalinguísticas que se referem às capacidades de reflexão, seleção, manipulação e autocontrole dos usos da língua. Essa capacidade, no entanto, não ocorre de forma natural, como afirma o autor “a habilidade metalinguística é decorrente das aprendizagens explícitas próprias do contexto escolar” (ibidem, p. 24).

Afirmção semelhante realizam Maluf, Zanella e Pagnez (2006), ao refletirem sobre os diferentes percursos cognitivos realizados pelas crianças no processo de elaboração de suas hipóteses sobre a escrita do som que falam. Assim, os autores ratificam a defesa de que a aprendizagem da escrita não se restringe aos aspectos visuais e/ou perceptíveis da língua escrita, bem como a exposição do aprendiz a estratégias de memorização das grafias, por contanto prolongado com elas não produz resultados positivos para a evolução do aprendiz sobre a compreensão das formas de representação gráfica dos sons da fala, como afirmam os autores:

... a tarefa de aprender a escrever não está restrita à instalação de habilidades específicas ou tratamento de percepções linguísticas visuais, mas compreende a instalação de habilidades metalinguísticas, que abrangem os aspectos fonológicos, léxicas, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita.” (ibidem, p.69)

Para Alves (2009), é através da consciência fonológica que a criança passa a refletir sobre as diversas formas de segmentação da língua, pois elas vão percebendo que as frases são segmentadas em palavras; as palavras são segmentadas em sílabas; e, as sílabas são

segmentadas em fonemas. Contudo, essa percepção não acontece de uma hora para outra ou de forma espontânea. O supracitado autor reafirma a importância da escola no papel de possibilitar que os educandos reflitam sobre a língua.

Deste modo, chamamos a atenção para a não redução da consciência fonológica a uma habilidade unívoca. Ao contrário, a consciência fonológica é uma gama de habilidades distintas que envolvem diferentes níveis de atividades metalinguísticas que são percebidas pelas crianças em diferentes etapas de seus processos de aprendizagens e desenvolvimento. Algumas, inclusive, muito antes de sua inserção na escola, como é o caso do reconhecimento das rimas e das aliterações bastante comuns em brincadeiras e músicas infantis.

Alves (2009) classifica e ordena hierarquicamente os níveis de consciência fonológica. São eles: **consciência no nível das palavras** - caracteriza-se pela habilidade de segmentação das frases em palavras, também, é conhecido como consciência sintática; **consciência no nível da sílaba** - compreende a capacidade de segmentar a palavra em pedaços menores, as sílaba, também, é a realização de adição, subtração de sílabas na composição de novas palavras; **consciência no nível intrassilábicos** - é a consciência de que a palavra pode ser segmentada em unidades maiores que os fonemas e menores que as sílabas, como são os casos das rimas e das aliterações; **consciência no nível dos fonemas** - é considerada a capacidade mais complexa a ser desenvolvida pelas crianças, pois que os fonemas são representações sonoras bastante abstratas.

Soares (2016) aponta que os pesquisadores que têm se debruçado sobre o tema da consciência fonológica e suas implicações no processo de alfabetização de crianças em idade escolar são unânimes em afirmar que as habilidades requeridas para a atividade metalinguística fonológica de consciência apresentam diferentes e hierárquicos graus de complexidade linguística, tais como: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e aos elementos intrassilábicos, os fonemas. Contudo, a autora chama a atenção para as vezes que essas habilidades são reduzidas apenas a consciência fonêmica, ocasionando sérias implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Como discutidos na subseção anterior, estes estudos apresentam-se em dois paradigmas opostos: tradicional (fônico) e psicogenético (fonológico). Ambos, no entanto, apresentam algo em comum: a importância de, desde as séries iniciais, propor atividades pedagógicas que possibilitem aos alunos refletirem sobre os aspectos sonoros da palavra, mais, desenvolver habilidades de manipulação consciente das partes das sílabas que compõem a palavra.

Contudo, afastam-se no que diz respeito às estratégias utilizadas para tal finalidade, pois enquanto que os defensores dos métodos fônicos propõem atividades descontextualizadas,

repetitivas e fragmentadas, como: *O boi baba*, para trabalhar o fonema /B/; os pesquisadores que defendem o percurso fonológico por qual passa a criança no processo de aprendizagem sobre a língua escrita apostam nas brincadeiras populares de cantiga de roda, trava língua, parlendas e jogos fonológicos como estratégias que levem a criança a pensar na organização (sílabas, rimas, aliterações, fonemas) da sonoridade da fala.

Soares (2016) afirma que o emprego dessas últimas estratégias é fundamental para que as crianças consigam reduzir as dificuldades inerentes à compreensão das representações sonoras da fala materializadas na escrita de palavras, direcionando sua atenção para o extrato fonológico e não semântico das palavras. Fato que as levam a superar o realismo nominal, constatando, deste modo, que “*trem* é uma palavra pequena e que *moranguinho* é uma palavra grande, apesar de não terem nada em comum no mundo real.” (MORAIS; LEITE, 2005, p. 72-73).

Como podemos perceber, o desenvolvimento da consciência fonológica está longe de se tornar um mero processo mecânico e descontextualizado sobre as relações sonoras e gráficas da escrita, acessíveis na mente do educando. Trata-se, pois de um conjunto de complexas operações cognitivas desenvolvidas na relação do alfabetizando com a língua. Assim, Morais (2012, p.84) nos apresenta algumas das variações cognitivas possíveis ao sermos submetidos a realizar diferentes tarefas ao pensarmos sobre as partes das palavras, no que diz respeito a ação exercida, como exemplo, “pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar ou separar partes que se relacionam,” entre outras, bem como, quando somos incentivados a “reconhecer determinados segmentos sonoros em posições diversas da palavra” (início, meio, fim).

Vale ressaltar, portanto, que nem todas as operações cognitivas que dizem respeito à consciência fonológica demonstra uma relação com a apropriação do aprendiz sob sistema de escrita, por exemplo, reconhecimento de rimas. No entanto, outras habilidades expressam a relação entre os estágios que a criança se encontra, segundo a teoria da psicogênese da escrita, com o seu nível de consciência fonológica, contribuindo, assim, para auxiliar os aprendizes no processo de alfabetização. É, portanto, dever da escola investir em práticas que envolvam o desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexões fonológicas, como exemplo: habilidades de identificação de palavras quanto ao seu tamanho pelo número de sílabas pronunciadas; identificação de palavras com a mesma sílaba; ser capaz de identificar palavras com fonemas iniciais iguais; capacidade de pensar sobre palavras que rimem; conseguir pronunciar um único fonema de cada palavra. (MORAIS, 2012).

Deste modo, reiteramos a importância da promoção de atividades que possibilite aos educandos irem percebendo as relações entre a palavra e suas partes orais, envolvendo-os, desde

muito cedo, em práticas ricas e agradáveis que lhes permitam exitosas progressões em seu processo de alfabetização.

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico utilizado pela pesquisa em tela no sentido de dar conta da investigação da qual nos propomos. Deste modo, primeiramente resgataremos os objetivos da pesquisa afim de que o leitor possa lembrá-los. Na sequência, trataremos de seu paradigma orientador, o campo, o sujeito, os procedimentos e instrumentos de coletas de dados e, por fim, dos instrumentos e critérios de análise e interpretação desses dados.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

- Analisar como intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento de habilidades de escrita em um aluno com deficiência intelectual matriculado no 1º ano do ensino fundamental.

3.1.2 Objetivos específicos

- Avaliar o conhecimento real do aluno com deficiência intelectual sobre o sistema alfabético, especificamente no que diz respeito às habilidades de escrita e consciência fonológica;
- analisar os efeitos da mediação de atividades de consciência fonológica sobre o desenvolvimento da escrita de aluno com deficiência;
- identificar como a mediação de atividades de consciência fonológica contribuiu para o avanço na escrita de um aluno com deficiência intelectual.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa buscou compreender aspectos relacionados às contribuições de processos de mediação de atividades de consciência fonológica no desenvolvimento da escrita de um aluno com deficiência intelectual matriculado no 1º ano do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Recife. Deste modo, situamo-la em uma abordagem qualitativa, pois que reconhecemos que nosso campo de pesquisa, a escola, é um espaço inerente de interações mútuas entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto.

Essas, as interações inerentes ao cotidiano escolar, por sua vez, apresentam uma série de implicações que refletem e refratam, dialogicamente, a forma como a sociedade se organiza.

Ou seja, reconhecemos que a leitura dos dados coletados não pode ser realizada à margem da forma como a sociedade está organizada, pois como afirmam Alves-Mazzoti e Gewandszajder (2002, p.131): “... as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

A pesquisa constituiu-se em um estudo de caso complexo e abstrato por se propor a investigar o processo de desenvolvimento de escrita de um aluno com deficiência intelectual mediante realizações de intervenções pedagógicas com mediação de atividades de consciência fonológica em um ambiente natural, a sala de atendimento educacional especializado – SAEE, fator que possibilitou uma maior penetração nas dinâmicas do contexto social de inserção do objeto de pesquisa, permitindo-nos um amplo e detalhado conhecimento sob o caso estudado, como afirma Yin (2005, p. 35) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.”

Como estratégia metodológica, adotamos a pesquisa-intervenção por acreditar na interconexão entre teoria e prática. Damiani (2012) aponta que a pesquisa do tipo intervenção visa fazer um levantamento sobre os elementos que possam contribuir para o pesquisador entender e explicar determinados fenômenos oriundos dos contextos sociais, mais especificamente, da sala de aula. Afasta-se do paradigma experimental, pois reconhece que o objeto investigado sofre transformações em contato com o pesquisador por meio das interações inerentes às relações.

Outro aspecto importante para a escolha do delineamento metodológico desta pesquisa diz respeito, sobretudo, à coerência entre a abordagem epistemológica adotada na pesquisa, a sócio histórica. Vygotsky (1997) *apud* Damiani (2012), afirma que “[a] prática estabelece tarefas e serve como juiz supremo da teoria, como seu critério de verdade. Ela dita a forma de construir conceitos e formular leis” (p.03).

Segundo Tripp (2005), a pesquisa do tipo intervenção apresenta uma similaridade com a pesquisa-ação no que diz respeito à criação de estratégias que possam mudar ou até transformar o contexto sócio-histórico-político em que o pesquisador atua através de práticas reflexivas teórico-metodológicas transformadoras.

3.3 O CAMPO

...mas você precisa desses alunos com laudo ou sem laudo? Porque sem laudo, podemos dizer que temos mais de 80% dos alunos com deficiência intelectual aqui na escola, agora com laudo mesmo temos poucos... (Gestora da escola, Diário de Campo, 1ª ida à escola, 13/03/2017).

O trecho acima marca o discurso sobre a inclusão escolar que permeia a cultura da Escola Municipal Juntos Somos Todos Um¹⁴. Um discurso que revela como o processo da inclusão escolar na modernidade vem sendo tecido. Trata-se, pois, de processos de subjetivação dos discursos sobre a inclusão como indispensável à escola, ao papel social que esta assume. Um discurso que universaliza os direitos individuais da pessoa, tornando todos um! Como vemos, um discurso escorregadio, pois que permite a coexistência ao mesmo tempo e no mesmo espaço de discriminações negativas, aquela direcionada à contingência de alunos com baixos rendimentos escolar, e de discriminações positivas, aquela que reconhece os grupos que precisam de atendimento especializado (LOPES; FABRIS, 2016).

Como primeiro procedimento para seleção do campo de pesquisa, realizamos levantamento junto à secretaria de educação especial das escolas que tinham alunos com deficiência intelectual matriculados do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Feito o levantamento das escolas, fizemos a opção pela 2ª Região Político-Administrativo (RPA 2), pois esta localidade nos oferecia maiores possibilidades de acessibilidade, mais opções de transportes públicos e menos vulnerabilidade a situações de risco a nossa integridade física.

A Escola Municipal Juntos Somos Todos Um atende ao público da camada popular, moradores do entorno da escola. Em relação à infraestrutura e à forma de organização pedagógica e administrativa, a escola apresenta uma infraestrutura de grande porte, com as atividades administrativas – secretária, sala de coordenação e sala da direção – localizadas em salas distintas e amplas. A escola conta com 15 salas de aulas amplas, sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), sala de vídeo, biblioteca escolar, no entanto, o uso da biblioteca no período de coleta era restrito ao pessoal do almoxarifado para entrega de fardamentos e matérias didáticos, kits escolares. Ela também tem um amplo pátio, três banheiros, dois para o uso dos/as alunos/as e um para os/as servidores/as, além de uma cozinha.

A Municipal Somos Todos Um atende a um total de 870 alunos. Desse, 66 são alunos que atestam algum tipo de deficiência. O total de alunos é distribuído em trinta 30 turmas, sendo

¹⁴ Nome fictício dado ao Campo de pesquisa com objetivo de mantermos seu anonimato.

15 no turno da manhã, correspondentes às turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano; 11 no turno da tarde, correspondentes a turmas dos anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano; e 4 turmas que correspondem à Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade I, II e III, no turno da noite.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A priori, podemos afirmar que não houve dificuldade em chegar aos participantes da pesquisa, uma vez selecionada à Escola, junto à Secretaria de Educação Especial, e em posse da Carta de Anuência e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E), nos dirigimos a Escola que logo autorizou a realização da pesquisa. À medida que expúnhamos os objetivos de nosso estudo e o perfil do público participante para o estudo, a Gestora e a professora da sala AEE sinalizaram três possíveis participantes para realização das intervenções pedagógicas, foram eles:

Quadro 1 - Breve descrição de possíveis participantes¹⁵ para realização das intervenções pedagógicas:

Aluno	Idade e Série de matrícula.	Descrição dos alunos.
Adriano	9 anos (2º ano A)	Adriano nos foi apresentado como uma criança que poderia ter muitos ganhos com a pesquisa, pois apresenta deficiência intelectual, tendo esta ampliada pelos maus tratos e violência física advinda da mãe. Atualmente, vive com o irmão mais velho em uma Casa de Acolhimento a crianças vítimas de violência do Município de Recife. Não recebemos autorização da Direção da Casa de Acolhimento devido às restrições legais à gravação de imagens desse participante.
Marina	11 anos (1º ano C)	Marina é uma garota com Síndrome de Down, apresenta deficiência intelectual grave, fala oral bastante comprometida e comportamento bastante infantil. Faz uso de chupeta e boneca na escola. Apresenta um histórico escolar com bastante interrupções por motivos de saúde e decisões da família. Marina tinha um alto índice de falta e ainda não vinha sendo atendida na sala de AEE, porque a família alegava

¹⁵ Com objetivo de mantermos a identidade de nossos participantes preservados fizemos uso de nomes fictícios.

		dificuldade de levá-la no contra-turno. Por essas razões decidimos não selecioná-la.
Victor	7 anos (1º ano B)	Victor é um garoto com deficiência intelectual recém matriculado à escola. Contudo, só teve seu acesso permitido após um mês e meio do início do ano letivo pois, a professora alegou não estar preparada para receber um aluno com deficiência intelectual sem o auxílio de um apoio escolar. Optamos por selecionar Victor por este ter apresentado uma boa frequência escolar e a família ter se comprometido em leva-lo uma vez por semana para o AEE, bem como ter autorizado a sua retira de sala de aula por 1 hora, uma vez por semana, para a efetivação de seu direito à 2 horas semanais de atividades suplementar e complementar ao desenvolvimento escolar.

Fonte: elaboração da autora com base nos relatos da professora da sala de AEE e Gestora da escola.

Cabe ressaltar que o contato com o participante selecionado só teve início após explanação da pesquisa para os seus responsáveis e para a professora da sala de aula convencional. Nesse momento inicial, explanação da pesquisa, apresentamos como se processaria a pesquisa, falamos das intervenções, observações e entrevistas, do período de execução, dos espaços que circularíamos, das formas de registro – gravações e diário de campo, da importância de colaboração de todos e de nossa disponibilidade para tirar qualquer eventual dúvida sobre a pesquisa que venha a surgir durante o período que estivéssemos em campo e após ele.

A seguir, apresentaremos mais algumas considerações sobre Victor, construídas nos momentos de entrevistas e observações, a fim de permitir uma maior aproximação do perfil desse participante. Também, apresentaremos os demais participantes da pesquisa, Helena¹⁶ – professora regente da sala regular; e Manuela¹⁷ – mãe de Victor.

3.4.1 Participantes e algumas considerações

3.4.1.1 Victor

Segundo relatos da mãe, Victor foi diagnosticado com deficiência intelectual aos 6 anos de idade, após um momento de convulsão. Antes, contudo, já vinha sendo acompanhado por

¹⁶ Nome fictício.

¹⁷ Nome fictício.

uma psicóloga de uma Unidade de Saúde próxima à sua residência. O serviço havia sido indicado pela professora que acompanhava Victor desde os 3 anos de idade na educação infantil, numa Escola de ensino particular de pequeno porte onde ele estudou dos 3 aos 6 anos, por Victor demonstrar comportamentos indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, sobretudo comportamentos hiperativo, agitação acima do “normal” que atrapalhava a rotina da sala, dificuldade de concentração em rodas de história e comportamento agressivo quando contrariado. Ainda segundo relato da mãe, a psicóloga confirmou as suspeita da professora, mas não o encaminhou a outras especialidades.

Manuela, mãe de Victor, afirma que após a primeira convulsão Victor apresentou alguns comportamentos “estranhos” e ela relatou à psicóloga. A partir daí Victor também começou a ser acompanhado por um psiquiatra. Contudo, devido às dificuldades com marcação/realização de consultas e exames, o laudo de Victor atestando CID 10 – F70 – Retardo mental leve, só veio um ano após a primeira consulta com o psiquiatra, período em que Victor estava concluindo a educação infantil na Escola particular e realizando a transferência para a Rede de Ensino Pública.

Apesar da realização da matrícula antes do início do ano letivo, como previsto pela Secretaria de Educação, Victor só foi “autorizado” a frequentar as aulas após um mês e meio do início do ano letivo. A justificativa para esse atraso veio no primeiro dia de aula com a recusa da professora regular em “aceitar” um aluno com laudo de deficiência intelectual sem o profissional que venha exercer a função apoio escolar¹⁸.

Assim, o início do histórico escolar de Victor na Rede Pública de Ensino culminou com o início da realização da pesquisa em Tela, fato que nos permitiu uma avaliação mais precisa acerca dos conhecimentos prévios de Victor sobre o SEA e habilidades de CF, também, dos aspectos sociais, emocionais, afetivos nos momentos de interação dele com seus pares, professoras e o apoio escolar.

Victor é pardo, magro e aparenta ser alto para sua faixa etária; é maior que todos os demais colegas de sala. Está sempre alegre e atento às possíveis brincadeiras que possam vir a

¹⁸Essa ação, recusa em aceitar a frequência do aluno com deficiência, fere o Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1989 que assegura serem todos iguais perante as leis; o Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº8.069/1990, que prevê assegurar a crianças e adolescentes o gozo a todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, tais como o direito à saúde, moradia, família, segurança, estudar, entre outros, sem discriminação de qualquer ordem; o Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, que assegura a todos os alunos, sem distinção, o direito ao ensino básico e sua progressão em níveis mais elevados; por fim, ferem os Art. 27 a 30 do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 a que torna obrigatório a formação e a disponibilização de professores especialistas e profissionais de apoio para atendimento ao aluno com deficiência.

surgir na sala entre as pausas das atividades. Apresenta autonomia na realização das atividades escolares, sempre procurando responder às perguntas da professora. Em alguns momentos as respostas são certas, em outros erradas, mas ele sempre ri dos momentos de erro, possivelmente para fugir do olhar de reprovação da professora. Com isso, contagia os colegas que riem juntos e assim ele vai se tornando um líder para os demais meninos, propondo e coordenando grande parte das brincadeiras que só “meninos podem brincar”.

Na maior parte das vezes, o apoio escolar – uma estudante do 2º ano do ensino médio sem conhecimentos específicos para a função que exercia, chegando, em alguns momentos a prejudicar mais o processo de aprendizagem de Victor do que auxiliá-lo, fica distante de Victor, um tratado feito por eles já nas primeiras semanas, pois Victor mesmo tão novo, sem ter sequer noção do conceito de discriminação, não aceita a ideia de ser o único aluno da sala a ter um adulto “colado” consigo; opta por procurar o apoio apenas quando preciso, na maioria das vezes para a realização das atividades escolares.

Victor mora com a avó, a mãe e a irmã 4 anos mais velha; é o caçula da família. Está sempre demonstrando afeto por todas, especialmente, a avó a quem ele chama de “minha cheirosa.” Não por acaso, frequentemente, a avó realiza todas as suas vontades desde as preferências alimentares, substituições de refeições saudáveis por comidas industrializadas, à decisão de ir ou não ao AEE no contraturno ao de matrícula.

É um garoto curioso, pergunta as razões de tudo e se não se convencer da resposta insiste na pergunta! Foi assim com o convite para participar da pesquisa, ao ser interrogado pela pesquisadora sobre sua participação na pesquisa, ele disparou perguntando: “mas, pra quê isso?”; “vai ser o quê?”; “vai ser onde, aqui na escola?” “vai ter outras crianças?”; “porque eu tenho que vir de tarde?” “por que tu vai filmar, é pra colocar na internet?”...

Ganhar a autorização de Victor para participação na pesquisa não foi tarefa fácil. Era preciso conquistá-lo, fazê-lo querer participar verdadeiramente da pesquisa. Assim, fomos, nos momentos que ele permitia, tendo encontros para nos conhecer. Para estes encontros, a pesquisadora selecionava livros infanto-juvenis, jogos didáticos, cantigas de roda e reservava tempo livre para brincar com Victor, até ele ir percebendo que os encontros com a pesquisadora poderia ser tão bom quanto está na sala de aula rodeado por amigos, segundo ele, a coisa que ele mais gostava. Bem aos poucos, Victor se convenceu, sem perceber, a se tornar o participante da pesquisa.

3.4.1.2 Helena

A professora é licenciada em letras-português, possui pós-graduação em nível de especialização – psicopedagogia. Contudo, possui mais de vinte (20) anos de formação no magistério e atua por igual período na condição de docente com turmas do ensino fundamental. Há dois (2) anos tem trabalhado com turmas do 1º ano. Afirmou não possuir experiência profissional anterior com alfabetização de alunos com deficiência intelectual, no entanto, já havia lecionado para alunos com deficiência física, sensoriais e hiperativos, todos com laudo médico.

3.4.1.3 Manuela

A mãe atua como empregada doméstica, tem dois filhos, uma menina com onze (11) anos de idade e um menino, participante da pesquisa, com sete (7) anos de idade. Revelou ter tido uma gestação difícil por problemas no relacionamento com o pai das crianças. Afirmou que com muito esforço manteve os dois filhos em escola particular até o ano anterior da realização da entrevista e que procura acompanhar o desempenho escolar das crianças diariamente ao verificar os conteúdos lecionados na aula e ao auxiliar às crianças na realização das tarefas de casa.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coleta dos dados fizemos uso de quatro instrumentos, foram eles: observações sistemáticas ou planejadas; entrevistas semiestruturadas; aplicação de atividades de sondagem; e, planejamento e mediação de intervenções pedagógicas. A escolha por tais instrumentos deram-se a partir do que o nosso objeto de estudo e os objetivos da pesquisa apontaram como necessários para alcançar nossas ambições.

3.5.1 Observação sistemática ou planejada

Observar é aplicar atentamente os sentidos a um objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e exato. A observação é de importância capital nas ciências: sem ela, o estudo da realidade de suas leis se reduz a simples conjectura e adivinhação; com ela, realizam-se pesquisas e descobertas (RAMPAZZO, 2002, p. 35).

A observação ocupa um lugar central em pesquisas qualitativas em educação, especificamente àquelas voltadas para investigação de práticas de ensino ou de mediação de

um determinado objeto de conhecimento. Em nosso caso, toma-se o ensino da linguagem escrita como fenômeno observado. Contudo, não pretendíamos observar simplesmente as estratégias selecionadas pela professora regente para reflexões sobre a língua escrita, suas regras, códigos e habilidades metalinguísticas.

O nosso objeto, a mediação de atividades de consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual, em consonância com a abordagem teórica defendida neste estudo, histórico-cultural ou sócio-histórica, exigiu a observação de outros aspectos, apresentados mais adiante, que dizem, qualitativamente, do processo de ensino-aprendizagem do principal participante da pesquisa. Assim, o uso desse instrumento nos foi oportuno, também, para responder a primeira hipótese levantada pela pesquisa, a saber: mesmo após de se ter passado mais de uma década de implantações de políticas públicas específicas a inclusão escolar de alunos com deficiência, ainda há resistência da comunidade escolar a esses alunos.

Lüdke e André (2015) afirmam que o nível de confiabilidade dos dados observados está diretamente atrelado ao controle e sistematização dos aspectos relevantes a serem observados para atender ao objeto de estudo. Deste modo, o primeiro passo para o pesquisador é delinear bem o seu objeto de estudo. Isso o ajudará a saber quais elementos são importantes e quais são triviais ao seu estudo. O planejamento ou sistematização do “quê e o como” deve ser observado é o próximo passo a ser dado. Ao planejar, o pesquisador vai tomando decisões importantes sobre o seu grau de participação nos eventos observados e sobre o espaço-temporal de que precisará.

Em concordância com as autoras supracitadas, Rampazzo (2002) apresenta-nos aspectos relevantes – apresentar clareza das razões que o leva a observar; definir estratégia de coleta; delimitar as informações importantes; definir população, circunstância e local a ser observado; definir o instrumento usado para registro das observações; e, definir modo de participação, se direto ou indireto – para serem levados em consideração no momento da sistematização/planejamento do objeto observado, a fim de indicar para o pesquisador que a observação de uma pesquisa científica difere em muitos aspectos das realizadas por todos nós cotidianamente e que o cuidado na conferência de tais aspectos é de bastante relevância para a validação dos dados coletados com a observação.

Deste modo, após o primeiro contato com o campo e breve conversas com alguns dos participantes da pesquisa, professora da sala convencional e mãe do estudante, e já bem definido o objeto de investigação e as hipóteses que nos levaram a campo, construímos um roteiro de observação, ver em Apêndice A, compreendendo:

a) aspectos relacionados aos comportamentos apresentados pelo estudante em situação de aula, tais como: apresenta atenção na hora da aula; consegue compreender as instruções da professora para realização das atividades; apresenta autonomia na resolução das atividades de sala de aula; é capaz de responder as perguntas realizadas pela professora em situação de aula; apresenta um tempo maior na resolução das atividades do que as demais crianças. **b) aspectos relacionados aos processos de interação**, tais como: consegue trabalhar em pequenos grupos ou em dupla; participa qualitativamente das atividades de roda de leitura, contação de história e brincadeiras dirigidas; apresenta uma boa interação com as demais crianças nos momentos de lanche e recreio. **c) aspectos relacionados à mediação dos conteúdos de ensino, especificamente, os que se referem à linguagem**, tais como: há uso de recursos didáticos adaptados às suas necessidades; a professora cria estratégia de incluí-lo nas atividades; na aula de linguagem: a professora trabalha habilidades de consciência fonológica; faz atividades diferenciadas do restante da turma. **d) aspectos relacionados ao desempenho das funções do apoio escolar**: a apoio pedagógico o acompanha em todos os espaços da escola; a apoio pedagógico ajuda-o na compreensão do conteúdo ou tarefa; a apoio pedagógico ajuda-o no processo de interação com os demais de sua sala ou escola.

O período de observação foi de março a outubro de 2017, uma média de 3 observações mensais, a escolha dos dias tomou como critério os dias da semana que eram ministradas as aulas de linguagem, segundas e quartas-feiras. Contudo, optamos por não comunicar previamente à professora, possibilitando, assim, nos deparar com as situações mais naturalísticas. O ônus dessa opção foi termos nos deparado com dias de ausência da professora, por motivo de saúde ou cumprimento de outras atividades atreladas à sua função profissional (formação continuada e realização de aula-atividade) e do aluno observado, na maior parte das vezes por motivos de saúde. Contudo, ao final, conseguimos realizar um total de 22 observações, uma quantidade considerável tendo em vista a alta probabilidade de não termos êxito no cumprimento da tarefa pelas razões acima explicitadas.

3.5.2 Entrevistas semiestruturadas

Lançamos mão da entrevista semiestruturada com o intuito de investigamos a segunda e a terceira hipótese levantadas na pesquisa, respectivamente: as queixas sobre a ausência de competência/formação para lidar com o aluno com deficiência intelectual era o principal argumento dos professores para justificar a invisibilização desses alunos em suas salas de aula;

e, apesar da resistência da escola, as famílias continuam apostando nela como importante contribuinte para o desenvolvimento de seus parentes – filhos, netos.

Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com a professora de sala convencional e com a mãe do aluno com deficiência intelectual a fim de compreender como cada uma está lidando com a inclusão escolar do aluno/filho com deficiência intelectual, pois como afirma Rampazzo (2002): “A entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional.” (p. 108).

Lüdke e André (2015) afirmam que, ao contrário da entrevista padronizada ou estruturada, aquela que segue um roteiro fechado/fixo independente do perfil do entrevistado, buscando obter respostas padrões, a entrevista não padronizada ou não estruturada, refere-se àquela que não prescinde de roteiro e oportuniza maior liberdade ao entrevistador e ao entrevistado. A entrevista do tipo semiestruturada – “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (ibidem, p. 40), localiza-se no meio desses dois extremos e tem um caráter mais dinâmico e interativo. Por isso, são frequentemente usadas na exploração de temas complexos.

Assim, fizemos uso de um roteiro com questões específicas pré-definidas, ver Apêndices B e C, respectivamente, roteiro de entrevista da professora e roteiro de entrevista da mãe, que foram orientando o rumo das entrevistas ao mesmo tempo em que outras perguntas iam surgindo com o intuito de esclarecer ou ampliar alguma informação. A realização das entrevistas buscou levar em consideração o local mais adequado para as entrevistadas – a professora escolheu o ambiente de uma cafeteria afastada da escola, por outro lado, a mãe optou por ser entrevistada na própria sala de AEE, após uma sessão de atendimento do seu filho. As entrevistas duraram em média 40 minutos, foram gravadas e, depois, transcritas com a finalidade de permitir a análise e interpretação qualitativa dos dados coletados.

É importante destacar a ocorrência de várias conversas informais entre as entrevistadas e a pesquisadora em todo período de coleta dos dados, permitindo, assim, uma relação menos hierarquizada e um diálogo com maior fluidez sobre os aspectos sociais, escolares e de aprendizagem do participante alvo da pesquisa.

3.5.3 Atividades de sondagem

Muito comum em pesquisas do tipo experimental ou quase-experimental. O uso de testes objetivam mensurar as relações de causas e efeitos entre duas variáveis, independentes e

dependentes, sendo a primeira manipulada para julgar seu o efeito sobre a segunda. Ao contrário do que se propõe nesse tipo de pesquisa, a pesquisa em tela propôs o uso de atividades de sondagem com a finalidade de realizar avaliações sistemáticas dos resultados apresentados pelas intervenções realizadas no período de coleta, bem como de orientar o planejamento das demais intervenções, como afirmam Damiani, Rochefort, Castro, Dariz, Pinheiro (2013):

Os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita enfocam a análise da(s) característica(s) da intervenção responsável(eis) pelos efeitos percebidos em seus participantes. Tal análise discute os pontos fracos e fortes da intervenção, com relação aos objetivos para ela traçados e, caso se aplique, julga as modificações que foram introduzidas durante seu curso, frutos das constantes reflexões realizadas durante o processo interventivo. (p. 63)

Assim, foram realizadas duas atividades avaliativas, objetivando diagnosticar os níveis de conhecimentos reais no que se referem à compreensão das regras do sistema de escrita alfabético e as habilidades de consciência fonológica apresentadas pelo estudante em três diferentes momentos das intervenções pedagógicas, foram eles: antes do início das intervenções; no intervalo entre um bloco e outro de intervenções e ao final dos dois blocos.

Como já indicado acima, os resultados das atividades avaliativas permitiram não apenas diagnosticar o conhecimento real do aluno sobre os aspectos avaliados, como também indicar possíveis ajustes nos instrumentos e estratégias didáticas adotados nas intervenções. Por fim, ressaltamos que as atividades avaliativas utilizadas não apresentam similaridade com testes padronizados e com altos índices de validação e generalizações, ao contrário, foram atividades didáticas planejadas a partir das observações realizadas das situações de aulas convencionais, ver Apêndices D e E, respectivamente, planejamento de avaliação de escrita e planejamento de avaliação sobre habilidades de consciência fonológica.

Para registro e posterior avaliações das atividades avaliativas aplicadas fizemos uso de filmadora, as videografações nos possibilitaram identificar melhor os eventos que deram conta de responder ao primeiro e terceiro objetivos específicos da pesquisa, afastando o risco de análises desprovidas de fatos.

3.5.4 Intervenções pedagógicas

Em contraposição aos dados já encontrados no campo, as intervenções pedagógicas se propuseram a planejar, mediar e avaliar estratégias que possibilitassem mudanças ao contexto sócio-histórico-político no campo de pesquisa através de práticas reflexivas teórico-

metodológicas transformadoras (TRIPP, 2005). O planejamento e a mediação das intervenções pedagógicas pretenderam responder ao segundo objetivo específico da pesquisa em tela.

Deste modo, foram realizadas 14 intervenções pedagógicas, divididas em dois blocos de 7 intervenções, com tempo médio de duração de 1 hora. Todas as atividades envolveram reflexão apenas sobre as unidades fonológicas das palavras contemplando em níveis distintos, a saber: **o nível das sílabas** – reconhecimento de sílabas iniciais, mediais e finais; **o nível das unidades intra-silábicas** – reconhecimento de rimas e aliterações; **o nível dos fonemas ou da consciência fonêmica** – reconhecimento das menores partes sonoras que compõem as palavras, ver Apêndice F.

As intervenções foram realizadas 2 vezes por semana, em dias alternados, na sala de AEE. Contudo, não foi possível realizar as duas intervenções no contraturno de matrícula do aluno, como prevê o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que regulamenta o ensino especializado ofertado de forma complementar e suplementar à formação dos alunos com deficiência, pois a família do aluno em atendimento não possuía disponibilidade para ir duas vezes no contraturno à escola. Assim, as intervenções foram realizadas um dia no contraturno e outro no turno de aula convencional, após o horário do intervalo, em pleno acordo com as professoras da sala de convencional e da sala de AEE.

Para registro das intervenções fizemos uso de filmadora, pois este instrumento possibilitou analisarmos repetidas vezes a mesma cena, afastando-nos do olhar subjetivo sobre os dados nos possibilitando um maior grau de confiabilidade dos resultados apresentados. Outro aspecto importante diz respeito à seleção das cenas para criação das categorias. Como afirma Kreppner (2001), em pesquisa de viés epistemológico intervencionista a assertiva identificação das interações que melhor podem representar nossas categorias analíticas é algo extremamente difícil de ser captado pelo olho orgânico do pesquisador.

3.6 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. (GRECOLIN, 1955, p. 20)

Como antecipamos com a epígrafe acima, a pesquisa em tela optou por fazer uso dos preceitos teóricos da Análise do Discurso – AD, de origem francesa por compreender que esta metodologia nos possibilita maior aproximação com os sentidos ideológicos empregados nas produções discursivas dos nossos participantes, sejam elas verbais ou não verbais, como apontam Caragnato e Mutti (2006):

O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos atribuídos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretações, podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escrito) ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança). (p.680).

O *corpus* teórico da análise do discurso propõe uma articulação com três campos das ciências humanas como a Linguística que vai compreender a linguagem como a própria materialização do discurso e da produção de sentido, o Materialismo Histórico Dialético ou Marxismo que vai defender a existência de questões ideológicas por detrás dos discursos e a Psicanálise que vai se debruçar para apontar os aspectos inconscientes da produção do discurso, mas atravessado por ideologias circundantes aos fatores sociais, políticos, econômicos e históricos ao participante que o materializa (ORLANDI, 2002).

As formações ideológicas, portanto, são “um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe social. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade” (GRELIN, 1995, p.17), extinguindo aí as noções de simetria, neutralidade e coerência sob a materialização do discurso. Como vemos, o enfoque atribuído a análise dos dados coletados neste estudo não caminha na direção do politicamente correto, dos atos coerentes, mas sim na perspectiva de encontrar manifestações discursivas, as paráfrases e o pré-construído, que nos permitam problematizar as construções históricas-culturais que sustentam tais marcas nos enunciados, em outras palavras, problematizar qual o lugar de fala do sujeito.

Para Orlandi (2002), o sujeito na análise do discurso distancia-se em muito daquele sujeito gramatical, aquele cuja principal responsabilidade é levar a mensagem a outrem. Na perspectiva aqui defendida o sujeito é constituído de valores sociais. Ele parte de um lugar social, portanto, não é dono de seu discurso é, pois, o sujeito coletivo, aquele cujo discurso, sempre ideológico, se entrelaça também com as manifestações provindas dos espaços em que se encontra, que por sua vez, permitem, sempre, diferentes manifestações discursivas e significações.

Sato (2008) vai afirmar que o contexto de produção do discurso é o lugar central de quem se propõe a analisar a produção discursiva do sujeito, pois que este sujeito incorpora as práticas e os valores sociais de sua realidade e os naturalizam. O compartilhamento desse conjunto de práticas e valores, quer seja de forma verbal, quer seja de forma não verbal, vai constituindo uma rede que vai sendo reforçada na medida que se somam a discursos semelhantes.

Assim, o conjunto de dados coletados através das observações, entrevistas e nas etapas das intervenções pedagógicas foram todos, respectivamente, tabulados, transcritos e analisados sob a ótica da Análise do Discurso. No que concerne às observações, a partir da tabulação dos seus dados, buscamos traçar um perfil do participante da pesquisa, identificando aspectos relativos ao seu lugar social de fala; aspectos relacionados aos processos de interação do sujeito da pesquisa com seus pares; e, identificar como as percepções de sua professora da sala regular e seus familiares vêm intervindo em seu processo de aprendizagem.

Sobre as entrevistas, a partir de sua transcrição literal, procedemos à leitura atenciosa e interpretação dos significados atribuídos pelas entrevistadas à importância da escola como principal espaço de promoção ao desenvolvimento social, emocional e intelectual do sujeito alvo da pesquisado; as queixas relacionadas às dificuldades para lidar com o aluno com deficiência; os processos de invisibilização deste aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A análise das intervenções pedagógicas, transcritas literalmente, buscou nos auxiliar na identificação do conhecimento real, no que concerne à apropriação do sistema de escrita e as habilidades de consciência fonológica, que o aluno apresentava antes da realização das intervenções pedagógicas; mais tarde, nos possibilitou compreender como a mediação de atividades de consciência fonológica pôde contribuir para o desenvolvimento da escrita do participante da pesquisa; por fim, nos ofereceu dados qualitativos capazes de mensurar os avanços apresentados na escrita do sujeito alvo da pesquisa a partir da mediação de atividades de consciência fonológica.

A análise e interpretação dos dados coletados a respeito das contribuições da mediação de atividades de consciência fonológica no desenvolvimento da escrita de um aluno com deficiência intelectual estão a seguir.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

*no fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto
(Leminski, 2013, p. 75)*

Curiosamente a “subida” a mais este “degrau” não nos traz as certezas que por ora o leitor pretenda encontrar. Ainda mais distante encontra-se as respostas finitas aos problemas e questionamentos camuflados e explícitos nas linhas que antecederam este momento, pois “problemas não se resolvem,/problemas têm família grande,/ e aos domingos saem todos a passear/ o problema, sua senhora/ e outros pequenos probleminhas” (ibidem).

Como anunciado, esta seção não tem a pretensão de apresentar respostas acabadas e finitas para as questões que nos propusemos a investigar, ao contrário, nas linhas que seguiremos apresentaremos algumas possibilidades de reflexões sob os achados no campo de pesquisa, algumas confirmações de nossas hipóteses preliminares e outros novos elementos próprios da cultura escolar da Escola Juntos Somos Todos Um, um conjunto de estilhaços que compõem parte do grande vitral que é a escola universal, democrática, plural e pública brasileira.

Para tanto, subdividimos esta seção em quatro grandes categorias analíticas que vai se ramificando ao longo da seção, a saber: i) **Escolarização de um aluno com deficiência intelectual: percepções da comunidade escolar** – problematizamos os aspectos concernentes ao processo de ex/inclusão escolar de Victor, uma vez que estes estão imbricados diretamente no desenvolvimento da escrita por Victor; ii) **Intervindo em consciência fonológica: primeiros passos** – nessa primeira intervenção buscamos apresentar os resultados e análises do primeiro momento de avaliação quanto aos conhecimentos reais em escrita e consciência fonológica, ainda, apresentamos e analisamos o primeiro bloco das intervenções pedagógicas com a finalidade de identificar como a mediação das atividades de consciência fonológica contribuíram para o desenvolvimento de Victor; iii) **Intervindo em consciência fonológica: segundos passos** – neste segundo momento buscamos apresentar os resultados e análises do segundo momento de avaliação quanto ao avanço do aluno na escrita e consciência fonológica, ainda, apresentamos e analisamos o segundo bloco das intervenções pedagógicas com o intuito de identificar como a mediação das atividades de consciência fonológica contribuíram para o desenvolvimento da escrita de Victor; por fim, iv) **Consciência fonológica em jogo: o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual** – problematizamos como a mediação de atividades de consciência fonológica contribuiu para o avanço na escrita

de um aluno com deficiência intelectual. A opção por essa forma de organização das discussões dos dados caminha na direção do leitor poder acompanhar o processo da pesquisa in loco, a fim de não perder de vista todos os aspectos dizíveis e não dizíveis do processo de alfabetização de um aluno com deficiência intelectual em seu primeiro ano do ensino fundamental.

4.1 ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: percepções da comunidade escolar.

Hattge (2017), no prefácio do livro *Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas* parafraseia Leminski (2013) ao comparar a escola com o mar, ou seja, assim como o mar, “a escola transborda pra tudo quanto é lado” (HETTGE, 2017, p. 12). O desafio que se dá em olhar para a escola na contemporaneidade é o de encontrar as tramas discursivas que, dicotomicamente, permeiam e criam sua cultura, que dita, através das práticas sociais, o que é “normal/comum” e o que é “anormal/desviante”. Essas práticas sociais orientam o modo de ver da comunidade escolar, ou seja, re/direciona o modo como o processo de ensino-aprendizagem se materializa através das práticas docentes.

Concernente com essa ideia, Pletsch (2013) afirma que as representações sociais dos professores sob seus respectivos alunos com deficiência será a principal bússola de orientação da prática pedagógica docente, ou seja, as oportunidades de aprendizagem dos alunos, em específico, dos alunos com deficiência estão, antes de tudo, pautadas nas crenças dos professores sob as suas potencialidades. Todavia, as representações sociais não se dão ao acaso ou de forma isolada, são, pois, como grãos de areias acumulados historicamente e que vão passando de geração em geração.

No campo da escola essas representações são responsáveis pela criação dos chamados saberes pedagógicos; saberes que constituem as práticas pedagógicas de planejamento das intervenções e estratégias de ensino; os modos de organização do trabalho docente; as diferenças na mediação das atividades pedagógicas (CARVALHO, 2013). Desprovido de informações que qualifiquem os alunos com deficiência como aptos à aprendizagem, o professor passa a não saber responder como seu aluno aprende e não tem parâmetro de como ensinar, como podemos ver na resposta da professora Helena à pergunta: **Como você acha que Victor aprende:**

Olha, eu deixei muito a desejar quanto a aprendizagem dele e eu não conseguia ver um *feedback* positivo por parte dele. **Então você está me dizendo que ainda não sabe como ele aprende, posso inferir isso? (pergunta da**

pesquisadora¹⁹) Não, não é que eu não saiba como ele aprende. Também, também! Mas é assim, eu não via resposta dele, entendesse? Na minha concepção é como se ele esquecesse tudo que tinha trabalhado. Eu trabalhava com ele e no outro dia quando eu ia fazer a retomada e ele não lembrava mais de nada (Entrevista Professora Helena, 14/07/2017).

Como vemos, a concepção da professora Helena sobre como Victor aprende pauta-se na ausência de referências sociais sobre como avaliar a aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual. Logo, ela toma como parâmetro os impedimentos de ordem biológica; estes, por sua vez, depõem a seu favor, afinal “... no outro dia...ele não lembrava de mais nada” (ibidem). Sua crença baseia-se na certeza, historicamente acumulada na cultura escolar, da prevalência dos resultados de ordem puramente cognitiva, ou seja, na suposição do desenvolvimento cognitivo como algo de ordem exclusivamente do orgânico, desconhecendo, assim, a importância dos fatores de ordem sociais na trajetória de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, como afirma Vigotski (2007) “...o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (p. 100).

Carvalho (2013) aponta que as famílias, por nem sempre deterem o conjunto de conhecimentos específicos que lhes possibilitem fazer julgamentos críticos sobre o processo de escolarização de seus parentes, sobretudo quando estes possuem algum tipo de deficiência, apontam uma visão de dependência e submissão frente ao que a escola oferece, sendo, portanto, incapaz de julgar com clareza os ganhos escolares de seus parentes, como podemos ver na resposta de Manuela, mãe de Victor, ao ser interrogada sobre a crença de que seu filho vem aprendendo na escola:

Sim. Me fala mais sobre como tu acha que ele está aprendendo (pergunta da pesquisadora) Ele vem pra escola, né? Quase nunca falta. Aí vejo as tarefas dele, fico olhando assim....(dar uma pausa), vejo coisas novas. Assim, na outra escola ele já sabia escrever o nome dele, sabia das letras, dos números, aqui também, né? (Entrevista Manuela, mãe de Victor, 13/09/2017)

No extrato acima, Manuela vai buscar nas experiências escolares anteriores de Victor o que ele já aprendeu para tomar como parâmetro o que ele ainda precisaria aprender. A primeira vista podemos inferir que na ausência de informações específicos sobre os direitos de aprendizagens de seu filho ela se mostra satisfeita com os indícios de aprendizagem – realização de atividade, conhecimentos já consolidados, até aqui. Contudo, nota-se a incerteza sob sua resposta quando esta redireciona a pergunta a pesquisadora.

¹⁹As perguntas da pesquisadora aparecerão sempre em negrito.

Como podemos perceber, família e escola apresentam um antagonismo quanto às percepções sob o processo de aprendizagem do aluno incluído; de um lado, a escola ressalta o desafio que vem sendo o acompanhamento dos processos de aprendizagens – avaliar, planejar e mediar práticas de ensino desse aluno; de outro lado, a família aposta na escola como principal espaço de aprendizagem e desenvolvimento do seu filho, procura na memória social elementos, os conhecimentos acumulados por Victor durante a sua trajetória escolar, que justificaria manter o vínculo com a escola.

Lopes e Fabris (2016), ao problematizar a prevalência dos discursos que apresentam a inclusão escolar como a garantia da efetividade do Estado na promoção de políticas igualitárias, propagando-se a defesa de uma escola de TODOS e para TODOS, afirmam que tais discursos democráticos tem atuado na manutenção do *status quo* do sistema neoliberal, pois ao defender o igualitarismo formal como processo de inclusão de TODOS, estaria a escola sendo indiferente com a diferença. Trata-se, pois, de uma linha tênue entre os processos de discriminações positivas, reconhecimento das especificidades de aprendizagem de cada sujeito, e discriminações negativas, estigmas sobre os processos de aprendizagem de cada sujeito, como podemos perceber na resposta da professora Helena à pergunta sob os critérios de planejamento e mediação das atividades escolares:

Diversificadas, apesar de que há momentos em que as atividades são iguais para todo mundo. Mas quando eu vou fazer atividades no caderno aí eu diversifico de acordo com o nível de aprendizagem. Agora o livro eu procuro trabalhar igual para todo mundo para que todos tenham acesso ao livro da forma como ele é. Mesmo que ele (O ALUNO) não produza corretamente, ele não escreva como deve ser escrito, mas eu deixo eles usarem o livro. O livro é dele! (Entrevista Professora Helena, 14/07/2017).

Como vemos no discurso da professora, o uso das expressões “iguais para todo mundo” e “diversificadas”, presentes mais de uma vez em seu relato, denotam o mesmo sentido e atuam como âncoras procurando atestar seu deslocamento para possibilitar a equalização formal de TODOS, não importando que eles aprendam, mas que estejam participando da atividade, afinal, “mesmo que ele não... escreva como deve ser escrito... o livro é dele!” (ibidem). Como vemos, o tratamento igualitarista dispensado a TODOS os alunos termina por cessar de Victor o direito à aprendizagem. Para ele, qualquer coisa basta; satisfaz.

Contudo, ao proferir um discurso que atenda aos anseios da inclusão escolar, daquilo que se espera da escola na contemporaneidade, a comunidade escolar tem deixado passar o óbvio: o igualitarismo nas formas de ensino tem levado seus alunos inclusos a severos prejuízos nos processos de desenvolvimento cognitivo e psicossocial, pois que a superação dos conceitos

espontâneos ou de primeira ordem para os conceitos científicos ou superiores, como é o caso da passagem do desenho como forma de representação da palavra para a escrita gráfica, não ocorrem de outra forma senão pela mediação intencional de atividades que possibilitem, verdadeiramente, a reflexão sobre tais signos sociais (VIGOTSKI, 2007).

Como já explanado, as dificuldades de alunos com deficiência intelectual no processo de aquisição dos conhecimentos escolares, especificamente, os relacionados à compreensão e aquisição da escrita, leitura e os conceitos matemáticos não são determinantes na trajetória escolar desses sujeitos. Contudo, as representações sociais historicamente construídas sobre esses alunos, “...idiota (século XIX), debilidade mental e infradotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo (final do século XX)” (PLETSCH, 2013), tem acarretado graves prejuízos as suas oportunidades de aprendizagem, como podemos ver no excerto abaixo:

(...) aplicação de avaliação externa da Rede Municipal, PROLER – Programa de Letramento do Recife, linguagem. Apoio medeia a aplicação da prova de Victor. Questões sobre conhecimentos do SEA, Consciência fonológica e gêneros textuais. Apoio não ler os enunciados da questão nem as alternativas. Apoio brinca de “mamãe mandou” e manda o aluno marcar onde a música parar, ele acha graça e segue o comando da Apoio. (Roteiro de observação, 21ª dia observação, 11/10/2017).

As baixas expectativas da professora em relação às possibilidades de desempenho de Victor, aparadas pelo diagnóstico de Retardo mental leve (apresentação de um desenvolvimento abaixo do esperado e seu o comportamento agitado), somando à falta de formação específica da pessoa que atuava como Apoio escolar, uma estudante do 2º ano do ensino médio, e ausência de supervisão do processo de aprendizagem de Victor tanto pela professora especialista quanto pela professora de sala regular, são elementos que justificam a falta de comprometimento da Apoio escolar na aplicação da avaliação externa, bem como nas demais atividades em sala de aula, como aponta a professora Helena ao ser perguntada sobre a importância da Apoio escolar no processo de alfabetização de Victor:

Ela é despreparada. Ela é uma menina/moça, estudante de ensino médio. Não tem muito jeito para falar com ele, também não tem nenhum conhecimento para ajudá-lo a avançar. Então ela é uma menina totalmente despreparada, mas ao menos ela consegue fazer ele ficar no lugar dele porque havia uma necessidade dessa pessoa que fizesse ele ficar no lugar dele. Então qual foi a importância dessa acompanhante? Só isso! Porque em relação à aprendizagem ela não tem muito o que ensinar. (Entrevista Professora Helena, 14/07/2017).

Mas afinal, qual a função do Apoio escolar: acompanhar o aluno com deficiência no que tange à sua circulação no espaço escolar?; acompanhar o aluno com deficiência na execução das atividades de sala?; auxiliar as professoras do ensino regular e especialistas nas adequações curriculares indispensáveis ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência?; controlar os possíveis movimentos involuntários/indesejados do aluno com deficiência no espaço escolar?; cuidar dos processos de higienização e alimentação do aluno com deficiência?

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI, lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, em seu capítulo IV que discorre sobre o Direito à Educação, assegura em seu artigo 28, inciso XVII a oferta de profissionais de apoio escolar. O documento explicita em sua introdução que este profissional é a “Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência. O profissional de apoio escolar pode atuar, sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas.” (BRASIL, 2015, p. 16).

Como vemos, trata-se de um profissional responsável apenas pelos aspectos relacionados aos cuidados pessoais, excluindo-se os aspectos oriundos dos processos de ensino-aprendizagem, fato bastante controverso com as finalidades da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva quando esta se propõe a assegurar que todos os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento/superdotação possam ter acesso ao ensino regular, almejando-se garantir “desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional e **demais profissionais da educação para a inclusão...**” (BRASIL, 2008, p. 14, grifos nossos).

Mantoan (2015) aponta que as dificuldades conceituais e as generalizações dos aspectos legais relacionados à inclusão escolar de alunos com deficiência vêm causando prejuízos na efetivação da inclusão escolar desses alunos, por conseguinte, a ausência de clareza sobre as especificidades que dizem respeito à execução das funções dos profissionais envolvidos diretamente na promoção da inclusão escolar vem produzindo sucessivas frustrações na comunidade escolar sob a inclusão dos alunos com deficiência, fato que tem contribuído fortemente para a criação de representações negativas desses sujeitos no espaço escolar.

Dito de outro modo, tanto a Lei de Brasileira de Inclusão, quanto à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, importantes recursos Legais na promoção da inclusão educacional dos sujeitos com deficiência em todos os níveis de ensino, ao não explicitarem como deve ser esse atendimento, especificamente, quanto a quem são os profissionais responsáveis pela efetivação da inclusão escolar: apenas o professor especialista?; o profissional de apoio escolar?; o professor regular?; quais serviços são esperados desses

profissionais para a promoção da aprendizagem dos alunos inclusos; quais instrumentais devem ser usados para o acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento desses alunos; quais recursos didáticos melhor auxilia “esse ou aquele” aluno incluso no processo de aprendizagem.

Como vemos, a ausência dessas e de outras especificações no documento supracitado tem permitido aos gestores de ensino interpretações variáveis sob a oferta do atendimento educacional especializado, ignorando, na maior parte das vezes, os aspectos oriundos dos processos de ensino-aprendizagem em comparação aos altos índices de oferta de matrícula, da criação de uma sala de atendimento educacional especializado, da oferta medíocre deste serviço que, em sua maioria, não ocorre em colaboração com os conteúdos trabalhados na sala regular.

Muito embora as políticas de inclusão, concebida aqui como um importante marco não apenas legal, mas, e, sobretudo, regulador e criador de subjetividades que narram as práticas de inclusão no campo da escola pública brasileira, marquem um grande deslocamento para a promoção de uma educação para TODOS e na superação das desigualdades sociais, não podemos perder de vista que “ (...) a acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive” (LOPES; FABRIS, 2016, p.107). Ou seja, na ausência de um trabalho pedagógico que possibilite verdadeiras oportunidades de aprendizagens aos alunos com deficiência inseridos nos sistemas de ensino, “a inclusão pode se constituir em uma perversa forma de exclusão” (IBDEM, p. 102), como podemos observar nos excertos abaixo:

Victor está agitado, não apresenta concentração na aula. Aula de reconhecimento da letra M. Professora pede que alunos digam palavras que inicia com o fonema M. As crianças ganham confeito quando acertam. Victor e um amigo dizem: – NENA! Não ouviu qual falou primeiro. Professora diz NENA não começa com M. Imediatamente Victor diz: – Mas eu disse MENA. Professora diz MENA não é palavra. Victor retruca: – MENA é nome da minha tia, pergunta a minha vó. Professora ignora resposta de Victor. (Roteiro de observação, 8ª dia de observação, 11/05/2017).

Uso do livro didático. Atividade de interpretação textual. Leitura de texto pela professora. Professora pergunta – O que aconteceu com o dinossauro feroz?. Victor responde errado. Professora pergunta – Quem salvou Pepê? Victor responde – o amigo dela (referindo-se ao dinossauro) – resposta certa. Professora se irrita com as respostas de Victor. Professora pede para a Apoio mandar Victor calar a boca. (Roteiro de observação, 18ª dia observação, 20/09/2017).

Como vemos, a presença de Victor na sala de aula é um fator que desestabiliza a prática docente, coloca em risco o conjunto de saberes pedagógicos acumulados em sua trajetória profissional, denuncia o pseudo caráter unívoco da inclusão apresentado pelos discursos

oficiais. O discurso da modernidade imputa a igualdade de tratamento a TODOS, consonante, assim, com o politicamente correto, com aquilo que se espera como condição de superação das desigualdades, contudo, “(...) o aluno diferente (porque ele é indefinido, incoerente, indeterminado) desestabiliza o pensamento lógico moderno da escola (...)” (MANTOAN, 2006, p. 18).

Oliveira e Weschenfelder (2016) afirmam que os movimentos para efetivação da inclusão dos alunos com deficiência no interior das escolas têm causado sentimentos de ansiedade, angústia e negação dos professores à promoção de atitudes inclusivas para superação das diferenças de ordens biológicas e sociais apresentadas por estes alunos. As autoras supracitadas apontam a falta de suporte; ausência de formação inicial; e, as poucas horas das formações continuadas como discursos recorrentes entre os professores que, conscientes ou não, apresentam práticas severamente excludentes, como as anunciadas nos excertos acima.

As explícitas tentativas de Victor de se fazer incluso, de participar junto com sua turma da rotina da sala, de se manter atento aos enunciados da professora, mesmo quando muito agitado, parecem não ser reconhecidas pela professora Helena como aspectos positivos ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, outrora tão valorizado pela instituição escolar. Ao contrário, ela mostra-se irritada, deseja calar Victor, disciplinar seu corpo. Oliveira e Weschenfelder (2016) apontam que na maioria das vezes as informações sobre a deficiência chega primeiro à sala de aula do que o próprio aluno, fato que dificulta o aparecimento de atitudes inclusivas frente às possibilidades de aprendizagem do aluno incluso e aumentam as chances de produção de exclusão do professor por este aluno.

A escola, portanto, ainda não tem conseguido equilibrar a relação entre os fatores orgânicos e sociais que operam na constituição dos sujeitos, em específico, aqueles com deficiência. A dificuldade na superação da visão médica sob a deficiência tem levado a escola a enxergar o aluno com deficiência sempre como um sujeito incompleto, inapto à aprendizagem, um sujeito cujo desenvolvimento é naturalmente comparado a de um ser humano em seus primeiros anos de vida, como faz a professora Helena ao lançarmos a pergunta: **como você percebe a relação de Victor com a turma:**

Ele é muito grande (risos), mas é uma criança. Ele é muito grande com uma cabecinha/mentalidade do mais novo da sala, é um bebê. **Mas você acha que ele interage bem, a turma o aceita? Como é ele com turma dele?** Eu não vejo rejeição dos colegas não, até porque os coleguinhas são muito crianças, então eles ainda não são influenciados por estilo, pra eles, todos são iguais. (Entrevista Professora Helena, 14/07/2017).

O discurso da professora Helena expõe, inconscientemente, sua concepção sobre os sujeitos com deficiência intelectual, ao definir Victor como uma criança “muito grande com a cabecinha/mentalidade do mais novo da sala (...)” (ibidem) subjaz a ideia de que qualquer sujeito com laudo de deficiência intelectual não pode apresentar aspectos comuns àqueles de sua faixa etária, como é o caso de Victor e os demais alunos de sua turma. Contraditoriamente ao depoimento da professora, todos possuem a mesma média de faixa etária, 06 a 07 anos, tomado consciência disso, ela completa o sentido da frase “(...) é um bebê”. (ibidem).

Ao comparar Victor com um bebê, a professora Helena parece tomar o diagnóstico de deficiência intelectual como determinante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de Victor, condiciona o seu comportamento – expressões verbais e não-verbais, trocas comunicativas, interação entre os pares, como típico de alguém com o destino traçado ao fracasso, ao insucesso, ao não desenvolvimento. Parece indisposta a identificar as visíveis semelhanças entre Victor e os demais alunos de sua turma, diferentemente do que é salientado por Pletsch (2013, p.251) *apud* Glat (1989, p.214) “[...] uma pessoa com deficiência mental ‘leve’ tem mais em comum com os ditos ‘normais’ do que com os deficientes mentais severos”.

No que se refere à capacidade de crianças pequenas realizarem atos de discriminação, Harris (1999) vai afirmar que as crianças, mesmo as muito pequenas, vão interiorizando as normas do grupo em que estão inseridas; são capazes de categorizar com base em semelhanças e diferenças. Assim, as brincadeiras – tão importantes no desenvolvimento das funções superiores, entre Victor e seus colegas de turma estão longe de significar falta de clareza do grupo sob as diferenças que circundam os contextos sociais em que seus integrantes estão inseridos, ao contrário, elas revelam a qualidade das interações sociais entre Victor e seus os pares; diz do nível de cumplicidade existente no grupo, promovem integração dos recém-chegados, provocam a troca de aprendizagens e despertam a empatia pelo diferente, como podemos perceber no excerto abaixo:

Atividade no livro didático de linguagem. Victor ganha uma nova colega de turma, Yasmin. Yasmin já está alfabética. Yasmin ajuda Victor na tarefa do livro. Atividade no quadro de escrita de palavras com a letra P. Victor está com dificuldade, se perde na cópia, não consegue localizar-se no quadro. Victor se afasta da Apoio e senta perto de Yasmin (...). (Roteiro de observação, 16ª dia observação, 06/09/2017).

Como podemos inferir, do excerto acima, os processos de interação entre Victor e sua turma parece bastante consolidada, fato confirmado pela espontaneidade de Victor em pedir ajuda a uma aluna recém-chegada e a não rejeição da mesma (mais experiente) em colaborar com o processo de aprendizagem dele, configurando assim, o que Vigostki (2007) vai

conceituar de Zona de Desenvolvimento Proximal. Depreende-se, ainda deste excerto, a importância do outro social na constituição da identidade dos sujeitos, ao desloca-se até a nova colega Victor não demonstra qual sinal de timidez ou vergonha pela dificuldade em realizar a atividade só, revela o fluxo qualitativo das interações entre ele e os demais colegas de sala, como afirma Vigostki (2007) “(...) eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (p.56).

Com efeito, esta primeira categoria analítica propôs-se a refletir, junto com o leitor, alguns dos elementos que marcam o processo de escolarização de um aluno com deficiência, Victor. Estes elementos nos possibilitam sinalizar para alguns pontos, a saber: i) o igualitarismo apregoado nas políticas públicas de inclusão, responsáveis incutir no imaginário social normas e práticas que depõem sob a ótica do politicamente correto, tem levado a invisibilização das diferenças dentro dos muros da escola e criado outras formas, nem sempre sutis, de exclusão; ii) a ausência de um trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar – familiares, coordenação, professores de sala regular, especialistas e demais profissionais da escola, tem trazido severos prejuízos ao processo de aprendizagem do aluno incluso; iii) a família ainda aposta na instituição escolar como principal espaço de aprendizagem; iv) os estigmas acerca da deficiência intelectual não apenas orientaram as práticas docente no processo de ensino-aprendizagem de Victor, como também foram responsáveis pelas severas práticas de exclusão escolar sofrida por ele; v) a professora apresenta uma concepção de naturalização do processo de aprendizagem e desenvolvimento de Victor em detrimento das características intencionais das práticas pedagógicas; e vi), por fim, as interações sociais entre Victor e os seus colegas de turma tem possibilitado sua constituição como sujeito de direito, além das trocas de aprendizagem.

4.2 INTERVINDO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: primeiros passos.

Considerando aqui o conceito de intervenção pedagógica, apresentado por Damiani (2012), como sendo um conjunto de práticas pedagógicas com a finalidade de criar dados novos em contraposição aos já existentes no ambiente escolar, como discutido em momentos anteriores, buscaremos nesta subseção descrever e analisar o conjunto de sete intervenções pedagógicas²⁰ com atividades de consciência fonológica. Antes, contudo, apresentaremos os

²⁰Os planejamentos e as mediações de todas as atividades são de autoria da pesquisadora.

resultados das avaliações diagnósticas²¹, escrita e habilidades de consciência fonológica, que nortearam o planejamento das atividades de reflexão sobre algumas das habilidades de consciência fonológica importantes no processo de alfabetização de todos os escolares.

Deste modo, nesta seção problematizaremos como a intervenção de atividades de consciência fonológica puderam contribuir no avanço da escrita de um aluno do primeiro ano do ensino fundamental com laudo de deficiência intelectual. Para que o leitor possa compreender todo processo, inclusive os que antecedem as intervenções, como é o caso das avaliações de escritas e habilidades de consciência fonológica que precedem as intervenções pedagógicas, organizamos a discussão a partir das seguintes subcategorias: i) Gestos, rabiscos, desenhos.... escrita gráfica: avaliando aspectos gráficos e orais da escrita de um aluno com deficiência intelectual; ii) O papel da mediação de atividade de consciência fonológica no desenvolvimento da escrita por um aluno com deficiência intelectual: refletindo sobre as partes orais das palavras.

4.2.1 Gestos, rabiscos, desenhos.... escrita gráfica: avaliando aspectos gráficos e orais da escrita de um aluno com deficiência intelectual – 1ª DIAGNOSE.

Como afirma Vigotski (2007), só é possível compreendemos o processo de desenvolvimento de aprendizagens das crianças quando já sabido o seu conhecimento real, constituído por processo de desenvolvimento já consolidado pelo sujeito. Esta diagnose deve ser o principal instrumento de orientação para mediação dos conteúdos escolares pelo professor, sendo de extrema importância no planejamento e seleção das atividades, com a finalidade de desenvolver o conhecimento potencial, ou seja, aquilo que a criança consegue realizar com a mediação do outro mais experiente.

Assim, com o intuito de avaliar o nível de conhecimento real do aluno com deficiência, sujeito desta pesquisa, em relação à escrita alfabética, especificamente quanto ao reconhecimento das regras do sistema de escrita alfabética e habilidade de consciência fonológica, planejamos e mediamos atividades pedagógicas. A mediação das atividades deu-se em dias espaçados, permitindo que o aluno nos revelasse, sem interferências nossas, o conjunto de aprendizagens consolidadas até os momentos das avaliações.

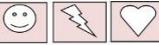
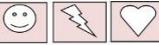
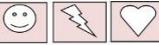
Quanto às aprendizagens consolidadas do estudante sob o sistema de escrita, foram avaliados: i) se o aluno já faz distinção entre letras, números e outros símbolos; ii) se consegue

²¹ Todas as atividades, incluindo as atividades diagnósticas e as inseridas nas intervenções didáticas, fizeram uso de pictografias no sentido de compensar a déficit na memória auditava do aluno com deficiência intelectual sob a compreensão do que pedia cada atividade.

distinguir letras com formatos parecidos, mas com diferenças quanto ao valor sonoro e a sua identidade; iii) se compreende que a escrita de palavras pressupõe o uso de signos convencionalizados, bem como, uma relação com a linguagem falada.

No que se refere ao primeiro aspecto avaliativo, pudemos identificar que Victor apresentou destreza e agilidade na execução da atividade. Vale lembrar, contudo, que apesar de ainda estar em seu primeiro ano do ensino fundamental, Victor iniciou sua jornada escolar aos 2 anos e 4 meses de idade, ou seja, a maior parte do tempo sem laudo de deficiência intelectual, fato que apresenta grandes implicações no processo de escolarização dos alunos com deficiência, como problematizado anteriormente. Deste modo, havia uma história prévia de saberes escolares que lhe permite, além de realizar corretamente as atividades, julgá-la como “muito fácil e chata”, como podemos perceber no excerto abaixo:

Quadro 2 - Descrição de 1ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 1)

<p>Atividade avaliativa 1</p> <p>Foram apresentadas à criança 30 cartões, sendo 10 com letras e palavras curtas em formatos de bastão, cursiva e letras de imprensa; 10 com números e 10 com outros símbolos gráficos, todos misturados. Em seguida a pesquisadora pediu que Victor agrupasse os cartões em grupos de letras e palavras; números e figuras/desenhos. Como ver abaixo:</p> <table border="1" data-bbox="245 1261 818 1518"> <thead> <tr> <th>LETRAS E PALAVRAS</th> <th>NÚMEROS</th> <th>FIGURAS/IMAGENS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A a a</td> <td>1 4 10</td> <td></td> </tr> <tr> <td>H P h</td> <td>7 25 2</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Bella</i> b B</td> <td>236 9 80</td> <td></td> </tr> <tr> <td>gato</td> <td>1286</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	LETRAS E PALAVRAS	NÚMEROS	FIGURAS/IMAGENS	A a a	1 4 10		H P h	7 25 2		<i>Bella</i> b B	236 9 80		gato	1286		<p><u>Transcrição de vídeo:</u></p> <p>P: Victor, tá vendo esses cartões? Eu queria que tu colocasse junto o que tu acha que tem letra, depois, mas em outro canto da mesa, o que acha tem número, depois o que tu acha que nem é letra, nem é número, certo?</p> <p>V: [Observa os cartões].</p> <p>P: Tu entendeu?</p> <p>V: [Faz a separação] “Letra, letra, coração, número, letra.... (agrupa sem errar).</p> <p>P: Pronto muito bem, vi que tu separou e não errou nenhum. Estou é feliz, vamos pra outra.</p> <p>V: Foi muito fácil.</p> <p>P: Muito fácil?</p> <p>V: Sim e muito chato também.</p> <p>P: Ok, vamos pra outra.</p>
LETRAS E PALAVRAS	NÚMEROS	FIGURAS/IMAGENS														
A a a	1 4 10															
H P h	7 25 2															
<i>Bella</i> b B	236 9 80															
gato	1286															

Fonte: Elaboração própria.

A segunda atividade se propôs a avaliar o conhecimento de Victor na distinção e reconhecimento de letras do alfabeto que apresentam semelhanças quanto aos formatos, mas distinguem quanto ao valor sonoro e sua identidade. Ao contrário da atividade anterior, Victor apresenta dificuldade em sua execução, cria rotas de fugas para não realizar a atividade, mas, por insistência da pesquisadora, acaba por responder, vejamos abaixo:

Quadro 3 - Descrição de 2ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 1)

<p><u>Atividade avaliativa 2</u></p> <p>Foram apresentadas a Victor algumas letras do alfabeto que apresentam “uma configuração similar” e pedimos que ele fizesse o reconhecimento das letras. Ver abaixo:</p> <table border="1" data-bbox="268 521 831 752"> <tr> <td>P</td> <td>b</td> <td>d</td> <td>f</td> <td>q</td> <td>h</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>U</td> <td>V</td> <td>W</td> <td>O</td> <td>Q</td> </tr> </table>	P	b	d	f	q	h	R	U	V	W	O	Q	<p><u>Trecho da transcrição de vídeo:</u></p> <p>P: (...) Victor, todas essas letras aqui são iguais? (espalha as letras sob a mesa)</p> <p>V: Tem letra grande e letra pequena.</p> <p>P: Isso, pega as letras que tu sabe o nome e diz pra mim o nome delas.</p> <p>V: Victor chato cagão (aponta para as letras).</p> <p>P: Não assim não, que feio isso! Direito.</p> <p>V: Quero ir embora (parece chateado)</p> <p>P: Então me responde pra gente ir, essa letra [V] é igual a essa [U]?</p> <p>V: AAAAAAAAAAAAAA</p> <p>P: Hum.. qual letra tu conhece mais?</p> <p>V: E [aponta para a letra b] ?</p> <p>P: E essa [d], me diz o nome dela.</p> <p>V: A</p>
P	b	d	f	q	h								
R	U	V	W	O	Q								

Fonte: Elaboração própria

Como vemos, ao ser interrogando sobre as semelhanças entre as letras, Victor sinaliza apenas ao tipo de letra, se maiúsculas ou minúsculas, para distingui-las. Contudo, ainda se mostra incapaz de distingui-las quanto às suas identidades e valores sonoros, como é possível identificar quando ele nomeia as letras *V* e *U* como sendo *A*; a letra *b* como sendo a letra *E*; e, a letra *d* como sendo *A*. A dificuldade apresentada por Victor no reconhecimento e distinção das letras pode apresentar relação com o método adotado por sua professora no ensino da língua portuguesa, como observado, seu ensino baseia-se na apresentação da menor unidade da palavra – letras e fonemas, para as maiores, sílabas e palavras, como podemos identificar nos excertos abaixo referentes aos registros nos momentos de observação:

(...) aula limita-se a apresentação da letra F em seus diferentes formatos (maiúscula, minúscula, cursiva, bastão), faz uso da cantiga infantil “FIF” para trabalhar a letra F. (Roteiro de observação, 12ª observação, 02/06/2017).

(...) professora entrega às crianças seus cadernos de ortografia, jornais, revistas, tesoura e cola e pede que elas procurem as letras que faltam para completar a sequência alfabética. Para Victor estão faltando as letras R e S. (Roteiro de observação, 19ª observação, 03/10/2017).

A crítica ao método sintático está no fato de “que tal procedimento artificializa o processo, criando problemas na oralização das palavras (os nomes das letras não correspondem aos sons que elas representam)” (LEAL, 2005, p. 19). Especificamente no concerne às dificuldades de aprendizagens de pessoas com deficiência intelectual, Vigotski (2012), acrescenta:

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está baseado no pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. (p.101).

Como vemos, a ênfase no ensino mecânico da linguagem escrita, ao contrário do que acredita alguns professores, Helena, por exemplo, pode criar uma distância ainda maior na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do que os caminhos/métodos que levam as crianças a não tão somente escrever letras e/ou palavras, mas a refletir sobre a escrita de uma língua viva, inserida nas práticas culturais de circulação deste aluno (VIGOTSKI, 2007).

A terceira atividade objetivou avaliar se Victor apresentava a compreensão de que a escrita de palavras pressupõe o uso de signos convencionalizados, bem como apresenta uma relação com a linguagem falada. Para tanto, realizamos um ditado composto por palavras dissílabas, em sua maioria, palavras trissílabas e polissílabas. A seleção destas palavras em detrimento de outras tiveram como critérios: serem palavras comuns aos contextos sociais de circulação de Victor; palavras cujas sílabas pudessem ser notadas pela mesma letra, possibilitando que a criança refletisse sobre as relações grafofônicas ao tentar notar palavras, bem como palavras, em sua maioria, com formação silábica simples: consoante + vogal, permitindo que Victor não se opusesse a realização da atividade por julgá-la como muito difícil. Vejamos, abaixo, a descrição para execução da atividade e seu resultado.

- iii) Ditado de palavras: uso de letras para escrita de palavras; estabelecer relação grafofônica.

Quadro 4 - Descrição de 3ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 1)

<p><u>Atividade avaliativa 3</u></p> <p>Aplicação de um ditado com oito palavras, sendo: cinco palavras dissílabas (BOLA, CASA, DADO, BOLO, VACA); duas palavras trissílabas (APITO, BANANA); e, uma polissílaba (PAPAGAIO).</p>	²² Atividade realizada em 16/08/2017			
	<i>avv</i>		<i>itm</i>	
	<i>OD</i>		<i>Sm</i>	
	<i>BBE</i>		<i>Aa</i>	

²² Não foi possível inserir a foto da atividade devido a qualidade da imagem, assim transcrevemos as resposta de Victor.

		CU		ima	
--	---	----	---	-----	--

Fonte: Elaboração própria

Como vemos, Victor demonstra já ter aprendido que a escrita de palavras é feita através do uso de signos convencionais, as letras, que se escreve da direita para esquerda e de cima para baixo. Contudo, parece desconhecer que a linguagem escrita apresenta relação com a linguagem falada, pois sua escrita não releva relação com a pauta sonora. Abaixo, segue um resumo dos resultados apresentados por Victor na avaliação da escrita.

Quadro 5 - Síntese dos acertos das avaliação de escrita em percentual (DIAGNOSE 1)

Avaliar capacidade de	Tipo de atividade	Resultado em %
distinguir letras e outros símbolos;	agrupamento de cartões com diferentes símbolos;	100
distinguir letras com formatos parecidos;	apresentações cartões com letras em formatos parecidos; solicitação de reconhecimento e distinção;	0
uso de símbolos convencionais na escrita de palavras;	realização de ditado;	100
escrever fazendo relação com a linguagem oral.	realização de ditado.	0

Fonte: elaboração própria

O quadro acima nos permite perceber com mais clareza que, apesar de não fazer uso de rabisco, a escrita de Victor ainda encontra-se na primeira fase da escrita, classificada por Luria (2016) como fase pré-instrumental, pois retiradas as imagens, muito provavelmente, Victor não se recordara do que escreverá. Luria (2016) nos alerta para o fato de que a aprendizagem da língua escrita, transformação de um rabisco em desenho e deste em uma escrita alfabética, é um processo longo e complexo que prescinde de constantes reflexões por parte do aluno, como salienta o teórico supracitado “[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado” (p. 161).

Como salientado por Vigotski (2007), a linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, representa um sistema de simbolismo de segunda ordem, portanto, de natureza bastante complexa e abstrata para crianças pequenas. Dito de outro modo, antes de grafar a palavra a criança cria representações abstratas e só depois nota/escreve a palavra, ou seja, a escrita não é

uma ação espontânea. Como afirma Smolka (2012, p. 84) “(...) o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do “discurso interior”, da “dialogia interna”, das crianças, nessa forma de interação verbal”

Assim, a descoberta “de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (VIGOTSIKI, 2007, p.140), acontecimento cada vez mais cedo entre as crianças na contemporaneidade devido à sua precoce inserção em ambientes letrados, não é por si só condição suficiente para que os educandos se apropriem dos aspectos constitutivos da linguagem escrita. Ou seja, o processo de aprendizagem da língua escrita prescinde de um ensino que propicie ao estudante reflexões significativas sobre o sistema de escrita alfabética, ampliando sua concepção sobre as representações arbitrárias na relação grafema-fonema.

Logo, um segundo passo para a apreensão dos conhecimentos reais de Victor sobre o sistema de escrita alfabética foi a mediação de atividades avaliativas sobre algumas habilidades de consciência fonológica importantes no processo de alfabetização. Deste modo, realizamos um planejamento com cinco atividades avaliativas que se propuseram a avaliar se Victor: i) consegue identificar as sílabas iniciais, médias e finais das palavras; ii) consegue reconhecer a quantidade de sílaba que forma a palavra; iii) consegue reconhecer uma palavra dita com separação silábica; iv) consegue reconhecer que a existência de uma palavra dentro de outra; v) apresenta discriminação auditiva de quantos aos fonemas /T/ e /D/.

Assim, iniciamos nossa diagnose sobre as habilidades de consciência fonológica que Victor já havia consolidado, propondo que o estudante fizesse o reconhecimento das palavras que apresentam: as sílabas - iniciais, mediais e finais – indicadas pela pesquisadora. Antes, contudo, para nos certificar que o estudante havia compreendido o que pretendíamos que ele realizasse, dávamos um exemplo e só então prosseguíamos com a aplicação da atividade, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 6 - Descrição de 1ª atividade diagnóstica de Consciência fonológica (DIAGNOSE 1)

Identificação da Sílabas inicial

Ex: **PATA** - LATA / FADA / **PAPAI**

PALITO - PULA/ PAPAGAIO / BALÃO

BOLA - BOLO/ PANO / CASA

SAPO - COLA / SACO / BARCO

P: Vamos brincar o que é o que é, por exemplo: O que é o que é o som que começa com **BOLO**? É **CASA/ BOLACHA/ PANO**. [aponta para as imagens]

V: PANO.

P: Não, é o da BOLACHA. BOLO/BOLACHA, tem o mesmo som no início. Esse foi só pra tu entender o que eu quero que tu responda. Vamos com outra? [mostra as imagens]

V: [acena a cabeça positivamente].

P: O que é o que é o som que começa com o mesmo som de **PALITO** é **PULA**, **PAPAGAIO** ou é **BALÃO**?

V: PAPAGAIO.

P: Muito bem, tu entendeu a brincadeira. Agora essa, o que começa com mesmo sozinho dessa imagem: **PATA**, é **FADA**, **LATA** ou **PAPAI**?

V: [aponta para a imagem da LATA]

P: LATA?

V: [acena a cabeça positivamente]

P: Vamos pra outra. O que é o que é o nome que começa com mesmo sozinho do **SAPO**: é o **COLA**, **SACO**, ou **BARCO**? [aponta para as imagens]

V: A COLA.

Identificação da sílaba medial

Ex: CANECA - BANANA / CANETA / SAPATO

JANELA - BATATA / BONECA / PETECA
 MACACO - COCADA / ESCOLA / CAMELO
 SAPATO - CEBOLA / SALADA / PAPAGAIO

P: Agora vamos mudar, eu quero que encontre as imagens que possuem o mesmo som no meio. Vou te dar um exemplo: JANELA, tem o sozinho do meio **NE**. JANELA tem o mesmo sozinho do meio de PETECA, BONECA, ou BATATA?

V: PETECA?

P: Não. JANELA/PETECA, Não tem o mesmo sozinho do meio. A resposta certa seria BONECA. BONECA/JANELA. Entendeu?

V: Eu estou errando tudo.

P: Você precisa se concentrar mais. Vamos outra. SAPATO, o PA que é o sozinho do meio tem em: PAPAGAIO, CEBOLA ou SALADA?

V: PAPAGAIO.

P: Muito bem, olha aí, é só prestar atenção. Vamos outra: CANECA tem o mesmo sozinho do meio que BANANA, CANELA, SAPATO.

V: [demora pensando] BANANA.

P: Vamos outra: MACACO, tem o mesmo sozinho do meio que ESCOLA, COCADA ou CAMELO?

V: COCADA!

Identificação de sílaba final

Ex: CAVALO – CAMELO / TRELOSO / CANETA

BANANA – CABANA / BONECA / MACHADO
 CAMELO - SAPATO / COTOVELO / COCADA
 CAMISETA - BANANA/ BIGODE/ CHUPETA

P: Agora vamos descobrir quais palavras terminam com o mesmo sozinho no final. Certo?

V:[acena a cabeça positivamente].

P: Então vamos, lá. CAVALO, tem o mesmo sozinho no final de CAMELO, TRELOSO OU CANETA?

V:CANETA.

P: Não, observa CAVALO/CANETA, o sozinho é diferente. Agora vê, CAVALO/CAMELO, termina com o mesmo som, entendeu? Vamos pra outra.

V: [acena a cabeça positivamente].

P: BANANA, tem o mesmo sozinho inicial de CABANA, BONECA OU MACHADO?

V: BONECA.

P: CAMELO, tem o mesmo sozinho final de SAPATO, COTOVELO ou COCADA?

V: COTOVELO.

P: Mais uma, CAMISETA tem o mesmo sozinho final que BANANA, BIGODE, CHUPETA

V: CHUPETA, CHUPETA.

P: Sim, parabéns.

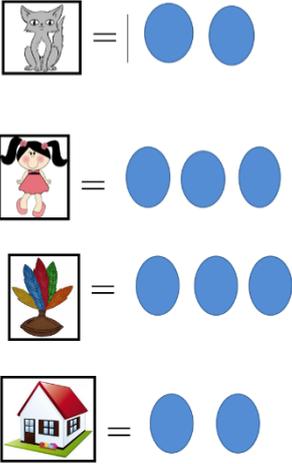
Fonte: Elaboração própria

Segundo Morais (2012, p. 87), as habilidades de identificação das partes sonoras que compõem as palavras “(...) tendem a ser resolvidas com mais êxito pelos alunos” que se encontram mais avançados na compreensão do sistema de escrita alfabética. Isso explica o fato de Victor ter apresentado dificuldades na realização dessa atividade, mesmo quando solicitado à identificação da sílaba inicial, habilidade muito comum em crianças pequenas por estas estarem envolvidas frequentemente em uma variedade significativa de cantigas e parlendas infanto-juvenis que apresentam reflexão sobre os sons iniciais e finais das palavras.

Como podemos identificar, Victor apresenta um maior número de acertos na identificação das partes mediais e finais das palavras, dois para cada tipo, em detrimento de apenas um acerto para a identificação dos sons iniciais. Isso chama atenção porque vai na contramão da literatura que aponta a habilidade de identificação de sílabas iniciais como de menor complexidade que as demais (SOARES, 2016; MORAIS, 2012; MORAIS, LEITE, 2005).

Na segunda atividade diagnóstica nos propusemos a avaliar se Victor consegue realizar segmentação e contagem silábica, ou seja, se Victor já apresenta consolidado o reconhecimento de que as palavras são formadas por uma sequência silábica. Segundo Morais (2010), a habilidade de contagem e segmentação da palavra em sílaba apresenta um baixo nível de complexidade porque o aprendiz reflete apenas sob uma palavra, sem acionar a relação com outras. Contudo, para Victor, muito provavelmente por ter sido a primeira vez que ele foi exposto a esse tipo de atividade, ela demonstrou-se com um nível moderado de dificuldade, que foi logo superada quando a pesquisadora permitiu que Victor pareasse a pronúncia das sílabas ao ato de bater palma, como podemos ver no excerto abaixo:

Quadro 7 - Descrição de 2ª atividade diagnóstica de Consciência fonológica (DIAGNOSE 1)

<p><u>Atividade avaliativa 2 – Habilidades de CF</u></p> <p>Mostramos ao estudante quatro imagens, na seguinte ordem: GATO; BONECA; PETECA; CASA – e pedimos que ele falasse seus respectivos nomes “pedacinhos”. Após, perguntamos a ele quantos “pedacinhos” compunham o nome de cada palavra. Ver abaixo:</p> 	<p><u>Trecho da transcrição de vídeo:</u></p> <p>P: Agora vamos descobrir a quantidade de pedacinhos dos nomes de algumas imagens. Esse aqui [mostra a imagem] PE – TE – CA [pronuncia silabado] tem quantos pedaços?</p> <p>V: Dois.</p> <p>P: Não. Tem três, ver só de novo PE –TE – CA [pronuncia silabado e acompanha batendo palmas], entendeu?</p> <p>V: Sim, é mais fácil assim do jeito que fez agora.</p> <p>P: Então, vamos lá. Esse nome aqui [mostra a imagem CASA].</p> <p>V: CA – SA [pronuncia silabando e batendo palmas correspondendo as sílabas faladas], tem dois.</p> <p>P: Muito bem, esse aqui [mostra a imagem GATO].</p> <p>V: GA – TO [pronuncia silabando e batendo palmas], tem dois</p> <p>P: E esse aqui [mostra a imagem BONECA]</p> <p>V: BO – NE – CA [pronuncia silabando e batendo palmas], tem dois.</p> <p>P: Dois?</p> <p>V: [acena a cabeça confirmando]</p> <p>P: Certo.</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria

objetivou avaliar se Victor conseguia realizar síntese silábica, ou seja, se ele era capaz de juntar sílabas para formar uma palavra. Morais (2012) sinaliza para o alto nível dessa atividade para alunos que ainda não consegue estabelecer uma relação entre a escrita de palavras e sua pauta sonora, pois que ela exige dois tipos de operações cognitivas: reconhecimento fonológico da sílaba pronunciada e capacidade de juntar as sílabas, reconhecendo a palavra anunciada. Contudo, Victor não demonstrou dificuldade na junção, fonologicamente, das sílabas para o reconhecimento das palavras, como podemos identificar no excerto abaixo:

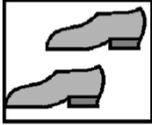
Quadro 8 - Descrição de 3ª atividade diagnóstica de Consciência fonológica (DIAGNOSE 1)

<p><u>Atividade avaliativa 3 – Habilidades de CF</u></p> <p>Foi apresentado à criança dois cartões e a pesquisadora pronunciou um dos nomes de forma silabada, em seguida, pediu-se que o estudante apontasse apenas para a imagem cujo nome havia sido pronunciado. Ver abaixo:</p> <div data-bbox="245 546 799 871" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>a) FO + CA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  OU  </div> <hr/> <p>b) BO + LA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  OU  </div> </div>	<p><u>Trecho da transcrição de vídeo:</u></p> <p>P: Agora assim, tu vai ter que descobrir o que eu disser, eu vou dizer só os pedacinhos dos nomes de uma dessas imagens e tu vai ter que descobrir qual delas eu disse o nome, tu topa?</p> <p>V: Sim.</p> <p>P: Vamos lá, FO – CA. Eu falei essa ou essa [aponta para as imagens]?</p> <p>V: [Victor aponta para a imagem da foca]</p> <p>P: Ah, muito bem! Agora outra, BO – LA, falei essa ou essa [aponta para as imagens]?</p> <p>V: [Victor aponta para a imagem da bola]</p> <p>P: Ah, essa foi rápida, vamos pra outra.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria

A quarta atividade diagnóstica tratou de uma atividade de exclusão silábica, ou mais comumente conhecida, atividade de reconhecimento de uma palavra dentro de outra. Consistiu em identificar se Victor era capaz de reconhecer que dentro de uma palavra pode haver outra, bastando que se excluísse algumas de suas partes, fonemas ou sílabas. Trata-se de uma habilidade bastante complexa, uma vez que a criança precisa reconhecer o todo, palavra e suas partes, sendo capaz de estabelecer relações de exclusão de partes do todo, gerando um outro todo. Segundo Morais (2012), essa habilidade é mais comum entre os aprendizes já alfabéticos, o que esclarece a dificuldade de Victor na realização dessa atividade, como podemos ver no excerto abaixo:

Quadro 9 - Descrição de 4ª atividade diagnóstica de Consciência fonológica (DIAGNOSE 1)

Atividade avaliativa 4 – Habilidades de CF	Trecho da transcrição de vídeo:
<p>Apresentação à criança de um cartão com duas imagens, foi pedido que Victor fizesse o reconhecimento das imagens, pronunciasse seus nomes, após, pedimos que ele excluísse o primeiro pedacinho das palavras e nos dissesse qual nova palavra foi formada. Ver abaixo:</p> <div data-bbox="248 613 842 837" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>a)</p>  <p>SAPATO</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>b)</p>  <p>SACOLA</p> </div> </div> </div>	<p>P: Isso aqui é o quê? V: SAPATO. P: Muito bem, SA – PA – TO. Se eu esconder o som do SA fica o quê? V: SA. P: Não, SA – PA – TO, escondi só o SA [mostra três dedos e esconde um quando diz tirar o SA] V: SA...PATO! [demora pensando] V: Sei não, diz outra. P: Está bem. Isso aqui é o quê [aponta para a imagem]? V: Uma SACOLA. P: Muito bem. V: De comida. P: Isso. Mas presta atenção: SA – CO – LA [levante um dedo pra cada sílaba pronunciada] se eu tiro o SA [baixa o primeiro dedo] eu fico com o quê? V: Sei não, também não. Tem outra?</p>

Fonte: Elaboração própria

Como podemos perceber nitidamente com a leitura atenta da primeira parte desse trecho transcrito, Victor chega a elaborar algumas hipóteses para responder à pergunta da pesquisa, demora, se esforça cognitivamente, mas desiste! O desafio demonstrou ir muito além de suas habilidades, o desmotivou e ele desistiu de continuar formulando hipóteses para responder à atividade, como vemos, já na segunda parte deste trecho transcrito. Essa reação de Victor ao desafio muito grande é sinalizada por Vigotski (2007) acerca da importância da descoberta da Zona de Desenvolvimento Proximal para orientar o planejamento das atividades pelo professor, pois os alunos só conseguem imitar/fazer/executar uma atividade quando esta estiver em seu nível de desenvolvimento real. A intervenção do outro (professor), contudo, atua para balizar a relação entre o conhecimento real e o potencial, ou seja, entre o que ele já consolidou e aquilo que ele ainda precisa consolidar/aprender.

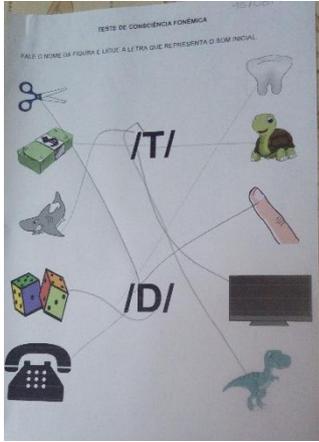
Por fim, a última atividade diagnóstica, está relacionada à discriminação auditiva de dois fonemas. Objetivamos, assim, avaliar se Victor apresenta discriminação auditiva quanto aos fonemas /T/ e /D/. Esta habilidade metalinguística apresenta relação direta com a percepção e distinção dos fonemas; trata-se de uma habilidade de alto nível de complexidade cognitiva por operar mudanças radicais na compreensão das crianças sobre a escrita, como sinaliza Soares (2016):

(...) de início, a criança parte da oralidade – da palavra fonológica e de sua segmentação em sílabas – para chegar à escrita como representação

da fala. Para atingir a representação fonêmica, constitutiva da escrita alfabética, a direção é outra: é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema (p.205).

Todavia, Morais (2012) vai chamar atenção para o caráter abstrato que apresenta o fonema, por estas partes da palavra falada apresentarem uma estrutura fonológica não pronunciável e não audível isoladamente. Isso explica a dificuldade de Victor na realização desta atividade, como podemos ver no excerto abaixo:

Quadro 10 - Descrição de 5ª atividade diagnóstica de Consciência fonológica (DIAGNOSE 1)

<p><u>Atividade avaliativa 5 – Habilidades de CF</u></p> <p>Foi apresentado a criança uma atividade com figuras cujos nomes iniciam com os fonemas /T/ e /D/; pedimos que o aluno reconhecesse cada imagem. Ao mesmo tempo, perguntamos se o nome da imagem iniciava com os fonemas /T/ ou /D/. Por fim, foi pedido que o estudante ligasse a imagem ao seu respectivo fonema.</p>	<p>Foto da atividade de Consciência fonêmica realizada em 18/08/2017:</p> 
--	---

Fonte: Elaboração própria

Como podemos perceber, a partir da ilustração acima, as palavras que iniciam com o fonema /D/ parece ser mais facilmente reconhecida por Victor em detrimento das que iniciam com o fonema /T/, este resultado pode haver uma forte relação com o método de alfabetização adotado por sua professora, método sintático, como discutido acima, o ensino da língua escrita é realizada de forma artificial, isolando a apresentação das letras de seu significado social, bem como, apresentando-a de forma progressiva segundo a ordem do alfabeto. Deste modo, é provável que a letra T ainda não tenha sido apresentada para Victor, fato que torna o reconhecimento deste fonema ainda mais abstrato pela ausência de memória associativa entre letra e fonema.

Abaixo, apresentamos um quadro-síntese do desempenho de Victor nas atividades de avaliação de consciência fonológica:

Quadro 11 - Síntese dos acertos das avaliações de consciência fonológica em percentual (DIAGNOSE 1)

Avaliar capacidade de	Tipo de atividade	Resultado em %
identificação silábica;	reconhecimento de sílabas iniciais; mediais e finais de palavras;	Inicial= 33 Medial = 66 Final = 66
separação e contagem silábica;	segmentação e contagem de sílabas de palavras;	66
realizar síntese silábica;	síntese silábica – pronúncia de sílabas separadas;	100
reconhecimento de palavra dentro de palavra;	extração silábica;	0
reconhecimento fonêmico.	Discriminação auditiva dos fonemas /T/ e /D/.	60

Fonte: Elaboração própria

Em resumo, os resultados das atividades de avaliação do conhecimento real apresentado por Victor, aluno com deficiência intelectual matriculado no 1º ano do ensino fundamental, sobre os aspectos do sistema de escrita alfabético e algumas habilidades de consciência fonológica importantes no desenvolvimento da escrita de crianças escolares, demonstraram, ao contrário do que aponta sua professora, vários indicativos de desenvolvimento comuns entre Victor e demais alunos de sua mesma faixa etária; no que se refere à relação entre escrita e consciência fonológica, podemos identificar que apesar dos êxitos apresentados por Victor nas atividades de consciência fonológica, sobretudo, aquelas relacionadas à consciência silábica, ele ainda apresenta uma escrita sem relação com a pauta sonora, uma escrita mecânica, sem relação com o significante, corroborando, assim, com Morais (2012, p.91) quando este afirma “que o desenvolvimento de habilidade de consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente” para que a criança se aproprie da escrita alfabética.

4.2.2 O papel da mediação de atividade de consciência fonológica no desenvolvimento da escrita por um aluno com deficiência intelectual: refletindo sobre as partes orais das palavras! – 1º BLOCO.

A intervenção pedagógica tem um importante papel no desenvolvimento de novas funções psicológicas do sujeito, é pois a forma mais assertiva de possibilitar necessárias transformações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento já consolidados e criar novas conquistas, novas aprendizagens. Como esclarece Vigotski (2007), os processos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecem uma forte relação do indivíduo com o outro significante na mediação dos signos sociais, dos conhecimentos produzidos e acumulados, sócio-histórico-culturalmente.

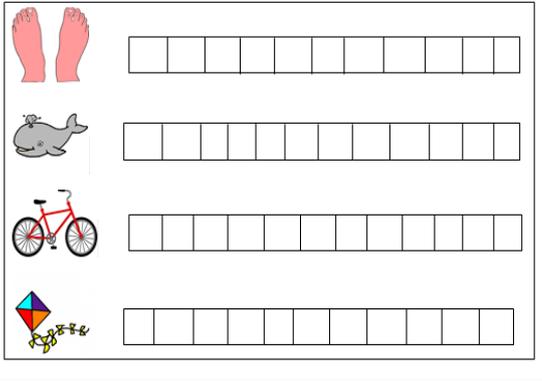
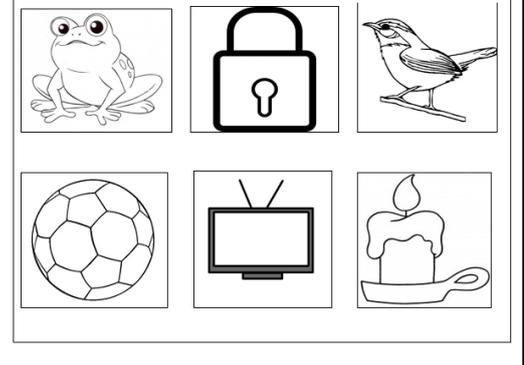
Assim, o papel da escola nas sociedades escolarizadas é de fundamental importância na construção das novas conquistas psicológicas dos sujeitos escolares, como discutidos em outras seções. É de essencial importância que o professor atue com base nos conhecimentos concernentes à zona de desenvolvimento proximal, identificando, a princípio, os níveis de aprendizagens reais de seus alunos, ou seja, os processos psicológicos já consolidados, com vistas ao que pode ser desenvolvido, aprendido por eles.

O processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolares, portanto, deve ser movido por ações planejadas; provocar os necessários desencadeamentos psicossociais na formação dos sujeitos. É nesta perspectiva que nos propusemos a intervir pedagogicamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita de Victor. Pretendíamos, então, identificar as transformações decorrentes da mediação de atividades de consciência fonológica sob sua escrita.

Assim, o planejamento das atividades desenvolvidas durante as intervenções pedagógicas pautaram-se nos resultados apresentados nos diagnósticos das atividades avaliativas. Para este primeiro momento, construímos e mediamos 7 planejamentos de aulas, com duração de, aproximadamente, 50 minutos cada. As atividades envolveram: segmentação e contagem oral das unidades silábicas de palavras; identificação de rimas; identificação de sons iniciais e mediais das palavras; silábica; consciência fonêmica; descoberta de palavras dentro de palavras. Abaixo, trazemos exemplos de algumas atividades desenvolvidas com Victor.

- i) Segmentação e contagem oral das unidades silábicas da palavra: apresentávamos imagens e orientávamos Victor a bater palmas para cada sílaba pronunciada ao dizer os nomes das imagens. Em seguida, pintasse a quantidade de quadradinhos correspondente à quantidade sílaba pronunciada, ver exemplos abaixo:

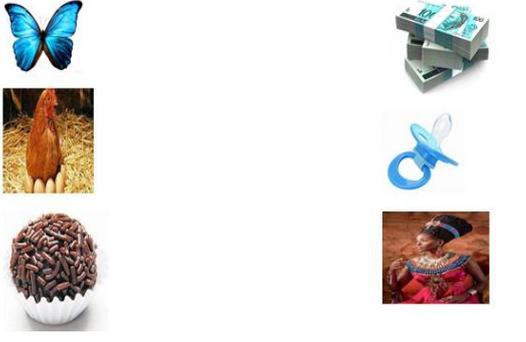
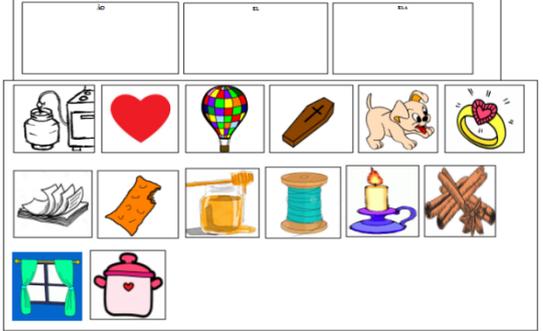
Quadro 12 - Exemplos de atividade que envolve segmentação e contagem silábica.

Exemplo de atividade de segmentação e contagem silábica.	Exemplo de atividade de segmentação silábica.
<p>2. PINTAR OS QUADROS DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE SILABAS DAS RESPECTIVAS IMAGENS.</p> 	<p>3. DESCUBRA A QUANTIDADE DE SILÁBA QUE COMPÕEM AS IMAGENS ABAIXO E PINTE-AS COM A MESMA QUANTIDADE DE CORES.</p> 

Fonte: Elaboração própria

- ii) Identificação de rimas: pedíamos que o aluno reconhecesse imagens cujos nomes rimavam e as ligasse; também, apresentávamos um conjunto de imagens e pedíamos que ele agrupasse de acordo com determinados sons finais das palavras, veja os exemplos abaixo:

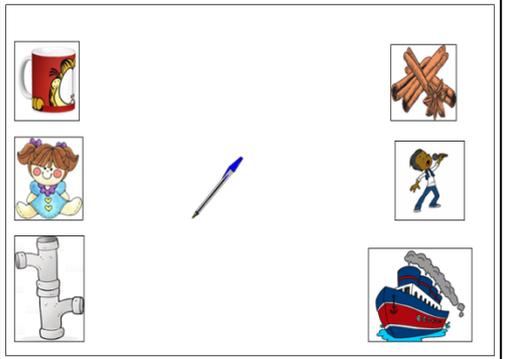
Quadro 13 - Exemplos de atividades de identificação de rimas

Exemplo de atividade de ligar rimas.	Exemplo de atividade de agrupamento de rimas.
<p>6. LIGUE AS RIMAS</p> 	<p>3. COLE NOS QUADRADOS ABAIXO CARTÕES QUE TERMINEM COM AO, EL, EIA.</p> 

Fonte: Elaboração própria

- iii) Identificação de sons iniciais e mediais de palavras: pedíamos que Victor fizesse o reconhecimento das imagens, pronunciando seus respectivos nomes, identificasse o som inicial/medial, conforme pedia a atividade, circulasse ou ligasse as imagens de mesmo som, ver exemplos abaixo:

Quadro 14 - Exemplos de atividade de identificação de sílabas iniciais e mediais.

<p>Exemplo de atividade de reconhecimento de sílaba inicial.</p> <p>2. LIGUE A FIGURA QUE ESTAR NO CENTRO AS OUTRAS FIGURAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM INICIAL.</p> 	<p>Exemplo de atividade de reconhecimento de sílaba inicial.</p> <p>3. CIRCULE AS IMAGENS QUE TEM O MESMO SOM MEDIAL QUE A IMAGEM EM DESTAQUE.</p> 
--	---

Fonte: Elaboração própria

- iv) Consciência fonêmica: apresentar atividade com várias imagens e solicitar que o aluno circulasse apenas as que iniciam com determinado fonema, como nos ver exemplos:

Quadro 15 - Exemplos de atividades de consciência fonêmica.

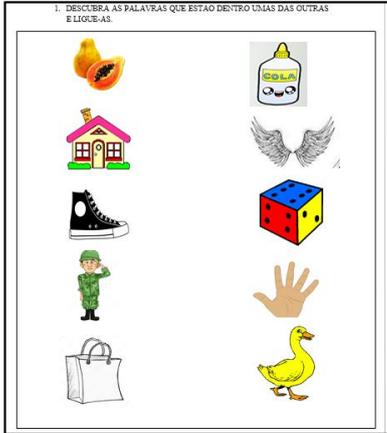
<p>Exemplo de atividade de reconhecimento do fonema /G/.</p> <p>1. CIRCULE AS FIGURAS QUE INICIAM COM O SOM /G/.</p> 	<p>Exemplo de atividade de reconhecimento do fonema /P/.</p> <p>5. OUIÇA A PROFESSORA DIZER O NOME DAS IMAGENS E MARQUE COM UM X APENAS QUE INCIAM COM O SOM DO /P/.</p> 
--	---

Fonte: Elaboração Própria

- v) Descoberta de palavras dentro de palavras: pedíamos que Victor pronunciasse os nomes das imagens e em seguida tentasse descobrir qual palavra estaria “escondida” dentro daquela palavra que ele pronunciou. Ao descobrir pedíamos que ele ligasse uma imagem à outra; outra estratégia bastante usada nas intervenções foi o uso dos jogos da caixa de Jogos do PNAIC – Programa de Alfabetização na idade certa, do

Governo Federal; para essa atividade fizemos uso do jogo – Palavra dentro de Palavra. Vejamos os exemplos abaixo:

Quadro 16 - Exemplo de atividades de palavra dentro de palavra.

<p>Exemplo de atividade de palavra dentro de palavra.</p> 	<p>Cartelas do Jogo palavra dentro palavra – PNAIC.</p> <table border="1"> <tr> <td>MAMÃO </td> <td>CASA </td> <td>LÂMPIÃO </td> <td>MÃO </td> <td>ASA </td> <td>PIÃO </td> </tr> <tr> <td>LUVA </td> <td>SACOLA </td> <td>FIVELA </td> <td>UVA </td> <td>COLA </td> <td>VELA </td> </tr> <tr> <td>GALHO </td> <td>SAPATO </td> <td>GALINHA </td> <td>ALHO </td> <td>PATO </td> <td>LINHA </td> </tr> <tr> <td>TUCANO </td> <td>REPOLHO </td> <td>SOLDADO </td> <td>CANO </td> <td>OLHO </td> <td>DADO </td> </tr> </table>	MAMÃO 	CASA 	LÂMPIÃO 	MÃO 	ASA 	PIÃO 	LUVA 	SACOLA 	FIVELA 	UVA 	COLA 	VELA 	GALHO 	SAPATO 	GALINHA 	ALHO 	PATO 	LINHA 	TUCANO 	REPOLHO 	SOLDADO 	CANO 	OLHO 	DADO 
MAMÃO 	CASA 	LÂMPIÃO 	MÃO 	ASA 	PIÃO 																				
LUVA 	SACOLA 	FIVELA 	UVA 	COLA 	VELA 																				
GALHO 	SAPATO 	GALINHA 	ALHO 	PATO 	LINHA 																				
TUCANO 	REPOLHO 	SOLDADO 	CANO 	OLHO 	DADO 																				

Fonte: Elaboração própria

As atividades acima foram organizadas de modo a ilustrar para o leitor os tipos de atividades de consciência fonológica desenvolvidos e mediados a fim de possibilitar que Victor refletisse sobre as partes orais da palavra. Como é possível identificar, procuramos realizar atividades concernentes às cinco habilidades de consciência fonológica nas atividades avaliativas. A justificativa para não exclusão de algum tipo de atividade atenta-se para os resultados apresentados por Victor nas atividades, maior parte das atividades obtiveram baixos índices de acerto, com exceção da atividade de síntese silábica, inserida de forma mais rara nos planejamentos. Nesta perspectiva, o planejamento das atividades foi produzido a fim de proporcionar reflexões sobre as partes orais das palavras, levando o aluno a ir refletindo, também, sobre as relações de correspondência entre a linguagem falada e a linguagem escrita. Podemos tomar como exemplo mais direto as atividades de reflexão fonêmica, por esta desencadear de forma direta a relação entre grafema e fonema.

Vale lembrar que o planejamento das atividades considerou não apenas os resultados das atividades diagnósticas, mas também as atividades realizadas em sala de aula; procurou-se relacionar os conteúdos trabalhados de linguagem pela professora regente da sala comum com os objetivos que tínhamos para promoção da intervenção pedagógica no intuito de possibilitar que ele tivesse seu direito à aprendizagem. Assim, alternávamos os dias da semana entre: dias de observação e dias de intervenção, de modo a garantir um acompanhamento do processo de escolarização de Victor como um todo, envolvendo desde os aspectos relativos à interação deste

com os pares e também com os adultos, até os procedimentos de ensino dispensado a ele por sua professora e também pela apoio escolar, como discutido anteriormente, para melhor compreensão sobre o processo de mediação das atividades de consciência fonológica realizadas com Victor, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Faremos, a seguir, a descrição e análise de quatro momentos distintos de intervenções. A seleção dos excertos levou em consideração as habilidades que Victor apresentou mais dificuldade, conforme descrito no quadro 4, a saber: reconhecimento de sílabas iniciais; segmentação e contagem silábica; consciência fonêmica; e, reconhecimento de palavras dentro de palavras. Abaixo, segue a descrição e análise da mediação de uma atividade de consciência silábica.

- i) Atividade de reconhecimento da sílaba inicial: 2º dia de intervenção. Mediação de atividade de consciência silábica. Reconhecimento de sílaba inicial. Solicitar que o aluno pronuncie os nomes das imagens e faça reconhecimento do som inicial CA presente em algumas.

P: Victor, qual nome da imagem que está no meio?

V: CA – NE – TA [pronuncia silabando]

P: CA – NE – TA, começa com qual sonzinho?

V: CAN – NE – TA! Com o CAN.

P: Vamos pensar juntos, me acompanha: /CA/ - /NE/ - /TA/.

V: /CA/ - /NE/ - /TA/ [repete com a pesquisadora]

P: E agora, já dá pra dizer qual o som inicial de CANETA?

V: CA.

P: Muito bem, tu está fera mesmo! Pronto, agora, tu vai encontrar as imagens que começam com o sonzinho do CA e ligar a CANETA até elas, tu entendeu?

V: Sim! CA – NE – CA, começa, né? [liga a CANECA até a CANETA]

P: Sim, muito bem. É legal essa atividade?

V: O que é isso? [aponta pra imagem]

P: Um CANO.

V: Então é! [liga a imagem do CANO até a CANETA].

P: Muito bem, tu está mais fera a cada dia [Victor demonstra não dar atenção a pesquisadora, olha fixamente para as imagens]

V: Eu acho que essa é, mas não me lembro o nome dela [aponta para o BARCO].

P: Isso é um BARCO, tem o mesmo sonzinho no início que o nome CANETA.

V: Não, não ... [parece confuso, não demonstra certeza].

P: E essa? [aponta para BONECA]

V: BO – NE – CA [bate uma palma para cada sílaba pronunciada], tem?

P: Sei não, vamos fazer juntos, repete comigo?

V: vai.

P: BO – NE – CA / CA – NE – TA. [Victor repete].

V: Sim, tem.

P: Vamos ver onde o sonzinho do CA aparece na palavra BONECA? Fala aí que eu bato palma.

V: BO – NE – CA [pesquisadora acompanha Victor batendo palmas].

P: Viu onde fica onde fica o CA?

V: Deixa eu fazer sozinho, BO – NE - CA [pronuncia silabando e levanta um dedo para cada sílaba], fica na última, então não é.

P: Muito bem, agora só sobrou uma.

V: MENINO, tem não.

P: Não, essa imagem é CAN – TOR, tem o CA de CANETA?

V: CA e CA, tem sim [liga uma imagem a outra].

Essa é uma atividade bastante simples, contudo, ela desencadeia uma série de processos cognitivos relacionados à composição fonológica dos segmentos silábicos da palavra. Vejamos, no trecho em destaque, o movimento que Victor realiza para identificar se a palavra BONECA inicia com o mesmo som que a palavra CANETA; quando a pesquisadora pronuncia as duas juntas gera uma confusão para ele porque as sílabas CA são pronunciadas uma atrás da outra. Contudo, Victor demonstra já ter consolidado os conceitos ordinais de primeiro e último; isso lhe auxilia na resolução da atividade; resolve contar nos dedos os segmentos sonoros da palavra BONECA e descobre que se trata da última sílaba; conclui, portanto, que ela não inicia com o mesmo segmento sonoro que a palavra CANETA.

Costa (2003) aponta que atividades de segmentação da palavra em sílabas é de extrema importância no desenvolvimento da escrita infantil, contribuindo para que as crianças percebam, desde cedo, que as palavras são formadas por pedaços, ao estabelecer relações entre grafemas e fonemas, mesmo que essas relações não sejam, na maior parte das vezes, direta, aspecto muito comum em sistemas ortográficos como o nosso, com um nível menor de transparência que outras ortografias, como por exemplo, a finlandesa e francesa.

Se observamos o início do trecho transcrito, veremos que Victor reconhece som CAN como sendo representante da sílaba inicial, fonologicamente ele acerta, afinal, ao pronunciarmos os segmentos dessas palavras dizemos CAN – NE – TA. Contudo, a segmentação escrita desta mesma palavra é CA – NE – TA, ou seja, trata-se de uma palavra com 6 letras e 7 fonemas. É muito comum que este tipo de situação desestabilize o processo de formação conceitual dos alunos em estágio inicial no processo de aprendizagem da língua escrita, mas a intervenção pedagógica atua justamente para ampliar a compreensão dos alunos sobre nossas regras de escrita.

Vale destacar, ainda, que as estratégias utilizadas pela pesquisadora na mediação da atividade, incentivando a participação de Victor na realização da atividade, possibilitou que ele fosse elaborando novas hipóteses, refletindo sobre a língua oral, estabelecendo outra relação com a linguagem oral, também com a escrita, uma que vez sendo a escrita um signo de segunda ordem, refletir sobre sua relação com os aspectos orais que a compõem é condição de suma importância para o sua aprendizagem.

Vejamos a seguir a descrição e análise da mediação de outra atividade de consciência silábica.

- ii) Atividade de segmentação e contagem silábica: 3ª dia de intervenção. Mediação de atividade de consciência silábica. Segmentação e contagem silábica. Solicitar a

Victor que pronuncie os nomes das imagens, segmente e pinte a quantidade de quadradinhos correspondentes às sílabas pronunciadas.

P: Essa tarefa é assim, tu vai pintar a quantidade de quadradinhos corresponde a número de pedacinhos que tem na palavra, entendesse?

V: E tu? Pinta também.

P: *Eu não, só tu. Me diz quantos pedacinhos tem a palavra PÉ [aponta para imagem do pé].*

V: Dez.

P: *Ópa, a palavra PÉ tem dez pedacinhos?*

V: *Sim, olha aqui [aponta para o próprio pé].*

P: *Não, quero que tu me diga a quantidade de pedacinhos da palavra PÉ e não a quantidade de dedos do teu PÉ, bate uma palma pra cada pedacinho que tu disser.*

V: *PÉ [bate palma], um!*

P: *Muito bem.*

V: Me dá uma ficha. [Pinta um quadradinho].

P: Toma [Entrega a ficha], agora me diz quantos pedacinhos tem essa palavra [aponta para a imagem da BALEIA].

V: BA – LE – IA [bate uma palma pra cada sílaba que ele pronuncia], cinco.

P: Cinco? De novo pra tu contar direitinho.

V: BA – LE – I – A [pronuncia a última sílaba separada.]

P: Ops, não! Tu tá se confundindo na contagem, vamos comigo: BA – LEI – A [bate uma palma pra cada sílaba pronunciada].

V: [Acompanha a pesquisadora] Olha aí, eu no tinha dito cinco?

P: Mas não é cinco!

V: [pinta os quadrados] Pronto pinte!

P: Mas pintou errado, porque tu fez errado?

V: Quero ir pra sala.

P: Já vamos, isso aqui é o quê Victor ? [aponta para a imagem da BICICLETA].

V: [Passa o lápis sob a imagem]. BICICLETA!

P: Isso, e BICICLETA tem quantos pedacinhos?

V: Dois! [diz aleatoriamente]

P: Não, assim não, conte.

V: Três, uma. [continua falando aleatoriamente]

P: Não, diga o nome BICICLETA e bata uma palma pra cada pedacinho, assim você descobre.

V: BI – CI – CLE – TA. Três! [Não bateu palma]

P: Será? Vamos comigo, BI – CI – CLE – TA [bate uma palma pra cada sílaba pronunciada]

V: Três, quadro, cinco, sete.

P: Não, assim você não vai acertar e vamos demorar. Deixa eu te lembrar da dica do dedo: levanta um dedo pra cada pedacinho que tu disser.

V: BI – CI – CLE – TA. [Levanta apenas três dedos, tem dificuldade de levantar o quarto] Três!

P: Deixa eu te ajudar, diz os pedacinhos que seguro teus dedos.

V: BI – CI – CLE – TA [pesquisadora vai segurando os dedos de Victor].

P: Tem quantos?

V: Quatro.

P: Muito bem, vamos pra essa última, isso é o quê? [aponta para a imagem].

V: É, é, é... [demora pra fazer o reconhecimento da imagem] PIPA!

P: Isso, e tem quantos pedacinhos o nome PIPA?

V: Dois! [pinta os quadrados].

P: Muito bem, fiquei orgulhosa de tu agora.

Esta atividade também é bastante simples; de baixa de complexidade. Tratou-se de manipular os sons das palavras para descobrir quantos pedaços possui essa ou aquela palavra. Uma atividade que apesar de muito simples ajuda as crianças na superação do realismo nominal, ou seja, é a dificuldade de dissociar o signo da coisa significada, apresentada por Victor ao responder que a palavra *PÉ possuía 10 pedacinhos porque os pés possuíam 10 dedos*. Ao fazer isso Victor estava nos dizendo que sua compreensão sob a palavra estava atrelada à compreensão/reconhecimento do objeto, muito comum em crianças que estão em estágios iniciais de compreensão do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012).

Outro aspecto que chama atenção é a dificuldade de Victor para realizar contagem de uma sequência pequena, 1 a 5, como podemos observar no momento da contagem silábica das palavras BALEIA e BICICLETA; apresenta-se ansioso, quer voltar para sala, brincar com os amigos. A ansiedade de Victor opera sob ele causando dificuldade de atenção ao ser solicitado pela pesquisadora; seu pensamento volta-se para o que pode estar acontecendo em sua sala de aula. Ao perceber como a ansiedade de Victor está afetando no desenvolvimento da atividade, a pesquisadora o auxilia, segurando seus dedos, na contagem silábica, ação que desempenha uma espécie de compensação aos efeitos nocivos da distração apresentada por Victor. Ao final da atividade, ele já demonstra ter consigo dominar a ansiedade e realiza a segmentação de forma ágil e assertiva.

A próxima atividade, ainda sobre consciência silábica, se propõe a levar Victor a construção de um novo conceito sobre a língua oral, o de que a extração de partes da palavra pode revelar outras, como podemos compreender na descrição da atividade abaixo:

- iii) Atividade palavra dentro de palavra. 5º dia de intervenção. Mediação de atividade de reconhecimento de palavra dentro de palavra. Desafiar Victor a realizar o reconhecimento oral da existência de uma palavra dentro de outra.

P: O desafio de hoje será tu descobrir quais palavras estão dentro de outras.

V: Tá! [acena a cabeça positivamente].

P: O que é isso? [aponta para a imagem]

V: MAMÃO.

P: [aponta para a imagem]

V: CASA.

P: [aponta para a imagem]

V: SAPATO.

P: [aponta para a imagem]

V: MILITAR.

P: Não, soldado.

V: SOLDADO.

P: [aponta para a imagem]

V: BOLSA.

P: Não, sacola.

V: SACOLA.

P: Muito bem, agora tu vai descobrir quais dessas palavras [aponta para as imagens do lado inverso as que ele acabara de fazer o reconhecimento], exemplo, MA – MÃO, qual a palavra que tem dentro de MA – MÃO? [mostra sua mão para o aluno].

V: MÃO?

P: Sim, muito bem! MÃO, liga o MAMÃO a imagem da MÃO.

V: [liga uma imagem à outra].

P: Agora vamos ver se tu consegue descobrir sozinho qual a palavra que tem dentro de CASA.

V: PA – TO. [aponta para a imagem].

P: Não, ouça: CASAAA!

V: PASSARINHO? PASSARINHO?
[aponta para a imagem de asa].

P: Não, isso é uma ASA.

V: CASA/ ASA. ASAAAA! ASA! ASA!

P: Muito bem, é isso mesmo CASA/ASA, liga uma imagem a outra.

V: [liga uma imagem a outra].

P: Agora aqui [aponta para a imagem do sapato].

V: SAPATO/ PATO. [liga uma imagem a outra].

P: Muito bem, tu aprendeu rápido. Aqui [aponta para imagem do soldado].

V: Essa aqui é o quê? [aponta para outra imagem].

P: DADO.

V: BOLSA/DADO?

P: Não, isso não é uma bolsa é uma SACOLA, mas DADO tem dentro de SACOLA?

V: SACOLA/COLA. [liga uma imagem a outra]

P: Muito bem. Tu já está ficando fera. Essa aqui agora [aponta para a imagem].

V: SOLDADO/DADO. [liga uma imagem a outra].

P: Acabou logo essa, tu foi fera.

V: Oxe, muito fácil essa.

Essa atividade apresenta um nível mais complexo porque o aluno precisa realizar três tipos de operações cognitivas: (i) isolar uma parte da palavra, (ii) sílaba ou fonema, (iii) juntar as partes que restaram da palavra e reconhecer/ler. A estratégia da pesquisadora em iniciar o “desafio” proporcionando que Victor refletisse oralmente sobre a composição dos nomes das imagens contribuiu fortemente para que Victor fosse apresentando progresso na realização da atividade; outra estratégia também chama atenção, Victor parecia os nomes das imagens, conforme ensinado pela pesquisadora em momento anterior a este. Para comparar seus nomes e perceber oralmente se há semelhança entre as palavras, vemos os extratos que comparam SACOLA/COLA; SOLDADO/DADO X CASA/PASSARINHO; BOLSA/DADO. No primeiro extrato parece que ele não precisa que a pesquisadora confirme sua resposta, a percepção oral é seu juízo; contudo, ao comparar palavras que não apresenta semelhança ele interroga a pesquisadora; parece não compreender porque não há similaridade sonora entre as palavras.

Ao ser capaz de imitar estratégias usadas pela pesquisadora, parear as palavras para compará-las, por ênfase em determinadas partes da palavra tornando a percepção auditiva de seus segmentos mais nítidos, como faz Victor ao reconhecer que dentro da palavra CASA tem a palavra ASA, ele está na verdade reconstruindo aquilo que foi observado na realização da atividade por outro mais experiente. Como afirma Oliveira (2000, p.63): “(...) Vygotsky não tomava a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade da criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento.”

Ao imitar a pesquisadora nas estratégias adotadas para refletir sobre as partes orais das palavras, Victor estaria promovendo o amadurecimento de suas funções psicológicas superiores para desenvolver habilidades de reflexão metalinguística, que mais tarde poderão ser retomadas para a aprendizagem da língua escrita. Nesta atividade, por exemplo, ao segmentar, isolar e realizar síntese silábica Victor está aprendendo que as palavras que estão dentro de outra possuem o mesmo fragmento sonoro e que, portanto, devem apresentar a mesma grafia, no caso, por exemplo, de reconhecer que a palavra MÃO cabe dentro da palavra MAMÃO, por ambas terminam com o som, suas grafias também devem apresentar similar.

Por fim, a próxima atividade, não mais de nível silábico, todavia, tão importante quanto no processo de desenvolvimento da escrita é a habilidade de reconhecimento fonêmico, ou seja, é a capacidade de “identificar que as palavras *vela* e *vaso* são as que começam parecido (quando apresentadas juntas das palavras *mato* e *roda*), porque ambas começam com /va/ e /ve/” (MORAIS, 2012, p. 85, grifos do autor). Abaixo, apresentamos um exemplo desse tipo de atividade realizada com Victor nesse primeiro momento de intervenção:

- iv) Atividade de reconhecimento de fonemas. 7º dia de intervenção. Atividade reconhecimento do fonema /P/. Apresentar ao aluno uma cartela com várias imagens e pedir que o aluno marque um X apenas nas imagens cujos nomes começam com o fonema /P/. Veja o trecho da transcrição abaixo:

P: Tu lembra o nome dessa letra [escreve a letra P na folha] que Tia Helena ensinou ontem?

V: I?

V: Não, letra /P/, repete comigo /P/.

V: /P/.

P: O som de /P/ é igual ao som do /T/?

V: Não.

P: Certo, e o som do /P/ seria igual ao som do /B/?

V: Não.

P: Muito bem, parecem, mas são diferentes.

Oh...nessa atividade tu vai só achar palavras que começam com o som do /P/ e marcar um X, certo?

V: BOLA?

P: /B/OLA começa com o som do /P/

V: Não. PIPA, começa.

P: Muito bem, ver só: /P/IPA. Marca um X nela, qual a outra.

V: [marca o X] PATO, também.

P: Muito bem, olha o som: /P/ATO. Qual a

V: Não, não. Esse aqui começa [aponta para a imagem].

P: Qual nome desse?

V: PALITO

P: Muito bem.

V: CADEIRA, começa?

P: Começa?

V: Não.

P: Não?

V: Sim? (coloca Victor em dúvida para perceber se ele não está apenas chutando).

P: /C/ADEIRA tem o som do /P/

V: Não, não.

V: Essa daqui? [aponta para a imagem outra?]

V: BOLO?

P: /B/OLO começa com o som do /P/?

V: Não, CARRO!

P: /C/ARRO, tem o som do /P/?

V: Não, PIPOCA tem.

P: Isso. /L/ EÃO começa?

V: Não, não, não. Como é o nome disso aqui? [aponta para outra imagem].

P: ME – NI – NA, tem o som do /P/?

V: Ah, é MENINA, eu pensei que fosse BONECA.

P: Mas /M/ENINA ou /B/ONECA tem o som do /P/.

Esse tipo de atividade, manipulação dos fonemas das palavras, é classificado como de alta complexidade, isso porque sendo o fonema o menor segmento da palavra a tarefa de discriminá-lo torna-se um desafio para alunos em estágios iniciais de reflexão sobre o sistema

de escrita alfabético (COSTA, 2003; SOARES, 2016). Assim, o desenvolvimento dessa habilidade metalinguística prescinde de intervenções explícitas e estruturas quanto ao seu reconhecimento e a discriminação entre fonemas, como faz a pesquisadora no início da mediação desta atividade.

Contudo, Morais (2012, p.89) apresenta uma crítica radical aos que defendem o ensino da língua escrita por meio “dos antigos métodos fônicos” que apregoam o treino a pronúncias dos fonemas de forma isolada e mecânica, desprovido de sentido para as crianças. Assim, buscamos, em corroboração ao que defende Morais (2012) sobre o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento dos fonemas que compõem as palavras, estratégias que possibilitassem que Victor não apenas identificasse o fonema /P/, mas fizesse sua descrição refletindo sobre a palavras. Então Victor não precisou pronunciar os fonemas isoladamente para refletir sobre ele, pois o reconhecimento das imagens e seus respectivos nomes o levava a isso de forma natural.

É oportuno chamar atenção para o segundo trecho em destaque, momento em que Victor pergunta a professora o nome de uma dada imagem, ao saber que se tratava de uma MENINA, Victor responde: - *Ah, é uma MENINA, pensei que fosse uma BONECA*. Provavelmente a similaridade fonológica entre os fonemas /P/ e /B/ gera um natural conflito psicológico no processo de aprendizagem ao tentar identificar a parte mais abstrata das palavras que são os fonemas. Daí a importância da intervenção pedagógica direta para o desenvolvimento desta habilidade uma vez que, diferentemente do reconhecimento silábico que ocorre de forma espontânea em diversos contextos escolares ou não, o reconhecimento de fonemas é uma tarefa que apresenta relação intrínseca com o ensino sistemático dos conteúdos escolares, principal função da escola.

Como pudemos perceber nesta subseção, a mediação de atividades de consciência fonológica com foco na língua oral desencadeou em Victor uma série de processos cognitivos importantes para a aprendizagem da língua escrita. As estratégias adotadas pela pesquisadora buscou compensar a dificuldade de Victor de concentração e compreensão de enunciados orais, comuns aos sujeitos com deficiência intelectual. Assim, buscamos fazer explicações mais diretas e curtas; fomos nos certificando que o enunciado havia sido compreendido; quando preciso, fizemos uso de exemplos práticos; as atividades fizeram uso de imagens, facilitando a compreensão das explicações e também auxiliando a memória de Victor quanto às sequências de palavras usadas durante as intervenções, fato que, sem dúvida, permitiu que Victor desenvolve as capacidades abstratas de pensar sobre a língua oral, sua composição e similaridades com a língua escrita. Na seção seguinte, buscaremos avaliar os efeitos das

intervenções sobre as diagnoses do sistema de escrita e de habilidades de consciência fonológica.

4.3 INTERVINDO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: segundos passos.

Um dos principais princípios epistemológicos da intervenção pedagógica é o de avaliar com rigor o desencadeamento das práticas pedagógicas empregadas para o surgimento do dado novo em contraposição ao que fora encontrado no primeiro momento, orientando, assim, novas ações com vista a potencializar o processo educativo; no caso, o processo de desenvolvimento da escrita por uma criança com deficiência intelectual, Victor.

Assim, neste segundo momento objetivamos analisar os efeitos do primeiro bloco de intervenção no desenvolvimento da escrita de Victor, posteriormente, descrevemos e analisamos o segundo bloco das intervenções pedagógicas, problematizando os aspectos concernentes às contribuições da mediação das atividades de consciência fonológica no desenvolvimento da escrita de Victor. Ressaltamos, contudo, que manteremos, como já informando, a mesma organização de apresentação dos dados, possibilitando ao leitor um acompanhamos progressivo do processo de desenvolvimento da escrita de Victor.

4.3.1 Gestos, rabiscos, desenhos.... escrita gráfica: avaliando aspectos gráficos e orais da escrita de um aluno com deficiência intelectual – 2ª DIAGNOSE.

Na abordagem Histórico-Cultural, base teórica deste estudo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento de um novo signo, em nosso caso, a escrita, não ocorre de forma harmoniosa/linear/progressiva, posto que não se trata de um processo simples de depósito de conhecimento em um receptáculo vazio. Ao contrário, a aprendizagem de um novo signo é um processo bastante complexo que “envolve, simultaneamente, ou em momentos distintos, o exercício de relacionar, problematizar, mobilizar campos conceituais diversos.” (CRUZ, p.144).

Assim, o desenvolvimento da escrita de uma criança é um processo cumulativo de reflexões sobre como grafar a língua oral. Este, por sua vez, envolve tanto “uma história prévia” (VIGOTSKI, 2007, p. 94) dos saberes acumulados longe dos muros da escola, quanto ao processo de intervenção pedagógica direta a partir do conhecimento real da criança, com a finalidade de desenvolver o conhecimento potencial relacionado à construção de conceitos importantes sob a língua escrita. Adiante, analisaremos quais os efeitos da mediação para o desenvolvimento dos conhecimentos potenciais de Victor sobre a língua escrita. Vale lembra

que foram avaliados: i) se o aluno já faz distinção entre letras, números e outros símbolos; ii) se consegue distinguir letras com formatos parecidos, mas com diferenças quanto ao valor sonoro e a sua identidade; iii) se compreende que a escrita de palavras pressupõe o uso de signos convencionalizados, bem como, uma relação com a linguagem falada.

i) Atividade 1: Distinção entre letras, números e outros símbolos:

P: Victor, tu lembra dessa atividade? [mostra os cartões]

V: Essa aí [aponta para os cartões] ? Tu não aqui não [se referindo ao atendimento educacional especializado]

P: Mas ela é bem legal, tu vai só separar elas, juntar o que tu acha que é parecido, entendeu?

V: Sim, eu vou começar primeiro pelas letras [agrupa as letras sem errar].

P: Falta mais alguma coisa?

V: Dessas letras não, agora vou fazer dessas [agrupa os números sem errar].

P: *Muito bem, isso que tu colocou ao lado foi o quê?* [apontou para o grupo de números]

V: *E eu sei?*

P: Certo. Continue, então.

V: Sim, essas coisas aqui [agrupou os demais símbolos sem errar].

P: *E agora isso é o quê?* [aponta para o agrupamento com símbolos]

V: *Sei lá, tem muita coisa aqui.*

P: *E essas outras aqui [aponta para o agrupamento de letras]*

V: *Sei lá.*

P: *Sabe sim, faça um esforço para pensar.*

V: *Sei não, sei não. Tem outra tarefa, é?*

P: *A gente escreve com o quê?*

V: *Com isso aqui [aponta para o agrupamento de letras].*

P: Pronto, vamos pra outra.

Como pudemos perceber, novamente, Victor realizou a atividade com êxito, não apresentando qualquer dificuldade visual ou de memória para realizar o agrupamento dos cartões. Isso vai na direção contrária ao que afirmou a professora Helena quando perguntado como ele aprende, ela responde: “(...) é como se ele esquecesse tudo que tinha trabalhado.” Como vemos acima, Victor foi capaz de realizar os mesmos agrupamentos que na 1ª diagnose. Contudo, ao ser perguntado sobre os nomes dos signos, ele não consegue nomear nenhum, o que nos leva a perceber que Victor usa como critério para agrupar a semelhança gráfica entre os signos e não o seu significado sócio-histórico-político-cultural.

Vigotski (2011) ao problematizar as dificuldades da escola em “operar o milagre do ensino” para as pessoas com deficiência relaciona-o com a concepção da aprendizagem como sendo de ordem orgânica, biológica, assim, na ausência desse ou “daquele órgão” estaria o sujeito com deficiência fadado ao fracasso escolar. Contudo, o autor afirma: “seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social” (IBIDEM, p.864). Para este teórico, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dar de outra maneira senão na interação social do sujeito com os signos.

Dito de outro modo, os resultados desta segunda diagnose revela a ausência de um processo de ensino sistematizado sobre as estruturas sociais da língua escrita, ou seja, verifica-se, a partir dos resultados desta segunda diagnose, a ausência de estratégias e recursos didáticos adaptados que colaborem positivamente no processo de aprendizagem de Victor sobre as regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética. O resultado da segunda atividade reforça a percepção sobre a ausência de ensino, vejamos abaixo:

ii) Atividade 2: Identificação e nomeação das letras do alfabeto em seus diferentes formatos.

P: Vamos pra essa aqui, me diz os nomes das letras que tu conhece aqui [espalha sob à mesa os cartões com as letras: P, b, d, q, f, h, R, U, V, W, O, Q]

V: [observa]

P: Me diga que letra é essa [aponta para a d]

V: A.

P: E essa [aponta para a letra f] ?

V: E

P: E essa [aponta para a letra P]?

V: F?

P: E essa aqui [aponta para a letra W].

V: I

P: Que letra é essa? [aponta para o b].

V: F

P: Oxente, duas letras diferentes com o mesmo nome? Tu no falou que essa [letra P] é o F?

Agora essa também [letra b], são iguais?

V: Só se for de cabeça pra baixo.

P: Mas essas letras não mudam de posição, são assim mesmo.

V: Não tem outra roupa pra ela não ? [usa a expressão que a professora usa pra o ensino das letras em formatos bastão e cursiva].

P: Muda sim, mas o nome dela fica o mesmo. E essas letras [aproxima as letras] tem nomes diferentes.

V: Eu não sei não.

P: Que letra é essa Victor [letra Q]?

V: O

P: E essa [letra O].

V: Também o O.

P: Que letra é essa [letra U]?

V: U. A letra do meu nome.

P: E essa [letra V]?

V: Parece igual a essa aqui do meu nome [aponta para a letra U]

P: E tu sabe o nome dela?

V: Não sei.

Como vemos, o repertório linguístico de Victor, quanto ao reconhecimento das letras, é muito baixo. Na maioria das vezes ele pronuncia apenas os nomes de algumas vogais para se referir as demais letras do alfabeto, como as consoantes. Ao nomear as letras ‘b’ e ‘p’/ ‘Q’ e ‘O’ com os mesmos nomes, Victor revela-nos que ainda não consegue diferenciar as letras que apresentam similaridade quanto ao seu formato. Ao final do trecho transcrito, vemos que ao confundir a letra ‘U’ com sendo a letra de seu nome ao mesmo tempo que esse afirma não saber o nome da letra ‘V’ Victor demonstra ainda não ter estabilizado a aprendizagem das letras que compõem seu nome próprio.

É importante nos deter um pouco mais na percepção de que mesmo Victor já tendo iniciado o primeiro ano do ensino fundamental sabendo grafar e identificar o seu nome, a descontinuidade do trabalho de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita a partir do nome

próprio, caminhando na contramão do que propõe a abordagem sóciohistórica, afasta do aluno a possibilidade de compreender a relação entre a escrita gráfica e o objeto, tornando o ensino do sistema de escrita como algo mecânico, adultocêntrico, longe das relações cotidianas da criança com a escrita.

Brandão e Leal (2010), ao problematizarem as práticas de letramento no processo de alfabetização dos sujeitos escolares, elencam o trabalho com o nome próprio como um importante recurso na promoção de reflexões sobre os aspectos orais e escritos do sistema de escrita. As autoras apontam que o trabalho com o nome próprio possibilita que o aprendiz reflita sob os aspectos regulares do sistema de escrita, tais como: a quantidade de letras usada para escrever uma palavra; a disposição das letras no interior das palavras; e a reflexão dos aspectos gráficos e sonoros das letras.

Todavia, o resultado da terceira atividade avaliativa chama bastante atenção porque caminha na contramão das duas anteriores; nesta, Victor é capaz de mostrar expressivos avanços na escrita de palavras. Victor começa a dominar o sistema simbólico da escrita, apresentando outras formas mais elaboradas de pensamento através da escrita. Esta, por sua vez, passa a exercer uma função de memória, representando um significado. Ou seja, ao analisarmos as escritas das palavras no ditado podemos identificar a transição de uma escrita pré-instrumental, uma escrita que correspondia a atos imitativos, sem representar um sistema auxiliar na memória, para uma escrita instrumental. Adquire função de recordar e transmitir conceitos e ideais (LÚRIA, 2016), como evidenciado nos excertos abaixo:

- iii) Ditado de palavras: uso de letras para escrita de palavras; estabelecer relação grafofônica.

Quadro 17 - Descrição da 3ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 2)

<p>P: (...) quero que tu escreva os nomes dessas imagens do jeito que tu souber. V: Eu não sei escrever não. P: (...) escreva do seu jeito. V: Jesus amado.... [escreve as letras <i>Vat</i>– maiúsculas e minúsculas]. P: <i>Ler pra mim, usa os lápis pra me mostrar os pedacinhos do nome que tu escreveu.</i> V: BO [Va] LA [l]. P: Muito bem, agora escreve CASA . V: CASA, eu não sei como é o CA. P: tente fazer do jeito que você acha que é. V: É assim [escreve <i>Caa</i>] CA [Ca] SA [a] P: Agora essa. [aponta para a imagem do APITO]. V: APITO, como se escreve esse nome? P: Escreve do seu jeito.</p>	<p>Atividade diagnóstica de escrita realizada em 19/09/2017.</p>
--	--

Contudo, diferente do primeiro exemplo, ele grafa apenas a letra A. Em outro momento ao escrever a palavra BANANA, Victor a segmenta e escreve as vogais A para notar todas as sílabas, ao término, interroga: *Só tem o A aqui é?*. Esse trecho revela o surgimento de novas reflexões cognitivas, afinal, como podem sílabas diferentes serem notadas pela mesma letra? Para Vigotski (2007) e Luria (2016), esse processo de reflexão sob os aspectos comuns entre a língua oral e a língua escrita é algo muito comum em iniciantes da escrita, uma vez que o processo de aprendizagem e desenvolvimento não é linearmente organizado, ao contrário, é um processo marcado por descontinuidade que vai sendo internalizado pela criança a partir de processos de mediação de instrumentos e signos.

Os resultados acima permitiram-nos identificar os efeitos qualitativos das intervenções pedagógicas com a mediação de atividade de consciência fonológica sob o desenvolvimento da escrita de Victor. O que outrora era uma atividade meramente mnemônica, ato com finalidade em si mesmo, agora passa a estabelecer uma relação entre os símbolos gráficos de segunda ordem – letras, e o seu significado cultural. Abaixo, o quadro 5 cumpre a função de apresentar uma síntese mais direta, quantitativa, dos resultados apresentados por Victor nas atividades diagnósticas de escrita.

Quadro 18 - Síntese dos acertos das avaliações de escrita em percentual (DIAGNOSE 2)

Avaliar capacidade de	Tipo de atividade	Resultado em %
distinguir letras e outros símbolos;	agrupamento de cartões com diferentes símbolos;	100 ²³
distinguir letras com formatos parecido;	apresentações cartões com letras em formatos parecidos; solicitação de reconhecimento e distinção;	0
uso de símbolos convencionais na escrita de palavras;	realização de ditado	100
escrever fazendo relação com a linguagem oral.	realização de ditado	100

Fonte: Elaboração própria

O quadro acima nos permite evidenciar o processo evolutivo da escrita de Victor quanto às relações grafofônicas presentes na língua escrita, ou seja, Victor demonstra uma “preocupação com a regra “uma sílaba oral, uma letra” (MORAIS, 2012, p.60), havendo aí a preocupação de buscar para cada sílaba uma letra com valor sonoro convencional” (IBIDEM). Contudo, no que se refere aos aspectos referentes ao reconhecimento e distinção das letras que compõem o alfabeto, sobretudo as que apresentam grafia similar, Victor não apresenta avanços,

²³ O critério utilizado pelo aluno de realizar com êxito os agrupamentos de letras, números e símbolos, não foi o reconhecimento dos diferentes símbolos, mas sim a semelhança gráfica entre eles.

o que nos permite inferir a ausência de práticas escolares no ensino dos símbolos convencionais da língua escrita, importantes para a superação dos conceitos cotidianos e elaboração dos conceitos científicos essenciais no processo de alfabetização dos sujeitos escolares.

Seguindo, buscaremos apresentar os resultados apresentados por Victor no segundo momento de sondagem sobre as habilidades de consciência fonológica já consolidadas por Victor. Antes, contudo, é salutar recordar os objetivos didáticos que subsidiaram nossa análise, i) consegue identificar as sílabas iniciais, medias e finais das palavras; ii) consegue reconhecer a quantidade de sílaba que forma a palavra; iii) consegue reconhecer uma palavra dita com separação silábica; iv) consegue reconhecer que a existência de uma palavra dentro de outra; v) apresenta discriminação auditiva de quantos aos fonemas /T/ e /D/.

- i) Atividade de identificação das sílabas iniciais, medias e finais das palavras:

Quadro 19 - Descrição de 1ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 2)

Sílaba inicial	Sílaba medial	Sílaba final
<p>P: (...) vai encontrar as imagens que começam com o mesmo som, certo?</p> <p>V: Certo.</p> <p>P: <i>Qual palavra começa com mesmo</i></p> <p><i>sozinho da palavra PATA, é LATA, FADA ou PAPAI?</i></p> <p>V: <i>PA e PA [aponta para a imagem do PAPAI e para a imagem do PATO] É essa, PAPAI.</i></p> <p>P: (...) o é que começa com o mesmo som de PALITO, é PULA, é PAPAGAIO ou é BALÃO?</p> <p>V: PAPAGAIO?</p> <p>P: Sim, outra. O que é que começa com BOLO? É CASA/ BOLACHA/ PANO. [aponta para as imagens]</p> <p>V: BOLACHA.</p> <p>P: SAPO tem o mesmo no início de: COLA, SACO, ou BARCO? [aponta para as imagens]</p> <p>V: SACO.</p>	<p>P: Agora, tu tem que descobrir o som do meio, certo.</p> <p>V: Também é fácil.</p> <p>P: (...) CANECA tem o mesmo no que BANANA, CANETA ou SAPATO?</p> <p>V: BANANA?</p> <p>P: Não, o som do meio é o NE, então é CANETA, vamos pra outra?</p> <p>V: Agora eu vou acertar.</p> <p>P: (...) JANELA tem o mesmo sozinho do meio de PETECA, BONECA, ou BATATA?</p> <p>V: Eu sei, eu sei PETECA.</p> <p>P: (...) MACACO, tem o mesmo sozinho do meio que ESCOLA, COCADA ou CAMELO?</p> <p>V: <i>Essa [aponta para a imagem da COCADA].</i></p> <p>P: Por que é essa?</p> <p>V: <i>Porque MACACO/COCADA. Tem nos dois.</i></p> <p>P: Não. Vamos outra: SAPATO, tem o mesmo sozinho do meio que CELBOLA, SALADA ou PAPAGAIO?</p> <p>V: PAPAGAIO, né?</p>	<p>P: (...) tu vai procurar as palavras que terminam com o mesmo som, certo?</p> <p>V: [acena a cabeça positivamente].</p> <p>P: (...) CAVALO tem o mesmo som final que CAMELO, TRELOSO ou CANETA?</p> <p>V: CAMELO?</p> <p>P: Sim, vamos de verdade agora, BANANA, tem o mesmo som no final que CABANA, BONECA ou MACHADO?</p> <p>V: CABANA.</p> <p>P: (...) outra, CAMELO, tem o mesmo no fim de SAPATO, COTOVELO, ou COCADA?</p> <p>V: COTOVELO?</p> <p>P: (...) essas, CAMISETA tem o mesmo som final de BANANA, BIGODE ou CHUPETA?</p> <p>V: CAMISETA/CHUPETA. CHUPETA, CHUPETA.</p> <p>P: Muito bem, foi ótimo.</p>

Fonte: Elaboração própria

A priori, se lançarmos o olhar apenas para quantidade de acertos em cada uma das atividades perceberemos logo que, ao contrário do primeiro resultado diagnose, Victor apresenta uma quantidade maior de acertos no reconhecimento das sílabas iniciais e finais: três acertos cada em detrimento de dois acertos para o reconhecimento som da sílaba medial. Resultado bastante positivo e expressivo que por si depõe a favor das intervenções pedagógicas realizadas no primeiro momento da pesquisa; ao mesmo tempo, se lançamos o olhar qualitativo sob o processo de aprendizagem e desenvolvimento de Victor no que concerne ao reconhecimento oral das partes que compõem a palavra, podemos perceber como Victor explicita conscientemente estratégias de comparação entre a localização das sílabas no interior das palavras.

A segunda atividade diagnóstica, também de consciência silábica, se propôs a avaliar as habilidades de segmentação e contagem silábicas desenvolvidas por Victor. Como poderemos identificar, abaixo, o aluno não apresentou dificuldade na execução desta atividade, ao contrário, ele a fez com bastante fluência, sem precisar que a pesquisadora fizesse o uso do exemplo para elucidar a execução da atividade, como podemos ver no excerto abaixo:

ii) Atividade de segmentação e contagem silábica.

P: Essa atividade aqui...[foi interrompida por Victor] quero que tu me diga quantos pedacinhos tem essa palavra [aponta para a imagem].

V: Eu sei essa.

P: As tarefas estão ficando fáceis para tu. Vai me diz quantos pedaços tem essa palavra [aponta para a imagem da PETECA]

P: PE – TE – CA, tem três.

P: Sim. Agora esse [aponta para a imagem da CASA].

V: CA – SA, dois.

P: Essa aqui tem quantos [aponta para a imagem do GATO].

V: GA – TO, tem dois.

P: E esse aqui [aponta para a imagem da BONECA].

V: BO – NE – CA, três.

P: Pronto, excelente. Tu arrasou!

A agilidade na realização da atividade, abrindo mão inclusive do exemplo, demonstra claramente que o que antes estava no nível do conhecimento potencial de Victor, agora parece encontrar-se consolidado, tornou-se conhecimento real. Assim, a mesma atividade que outrora ele realizava com alguma dificuldade, mesmo pequena, passa a ser realizada agora de forma ágil e sem a necessidade de mediação por um outro mais experiente, corroborando, assim, com Vigotski (2007) quando este vai afirmar que a aprendizagem funciona como um “motor” de novas funções psicológicas.

A terceira atividade, também no nível das sílabas, objetivou avaliar a capacidade de síntese silábica, como anunciado outrora, uma atividade com um nível alto de complexidade.

Contudo, assim, como da primeira vez, Victor não demonstrou dificuldade em sua realização. Vejamos o excerto abaixo:

iii) Atividade de síntese silábica:

P: Presta atenção que eu vou falar os nomes da imagens com voz de ogro e tu vai adivinhar qual a palavra que eu falei, certo?

V: Sim.

P: BO – TA.

V:BOTA.

P: Certo, outra, FA – DA.

V: FADA? É FADA.

P:Tu ficou em dúvida?

V: [acena a cabeça negativamente] É FADA.

P:Essa atividade é fácil, né?

V:[balança a cabeça confirmando].

A quarta atividade diagnóstica, exclusão silábica, se propôs a avaliar se Victor havia avançado no reconhecimento de uma palavra dentro de outra, como já discutido. Esta atividade pode ser classificada como de alta complexidade por envolver mais de um tipo de reflexão metalinguística concomitantemente. Contudo, o resultado desta segunda diagnose aponta para resultados bem divergentes da primeira, como podemos ver no excerto abaixo:

iv) Atividade de extração silábica:

P:Presta atenção, isso aqui é o quê?

V: SAPATO, SACO [refere-se as duas imagem apresentadas].

P: Não, por enquanto me diga só essa [aponta pra a imagem do SAPATO].

V: SAPATO

P: Isso é um jogo de adivinhação, me diz qual é a palavra que tem dentro de SAPATO.

V: GATO.

P: Opa, quase. Ouve direitinho: SAPATO, o que tem dentro de SAPATO?

V:SACO.

P: Não. Vê: SA – PA – TO [levanta um dedo pra casa sílaba pronunciada] eu vou esconder esse dedo [baixa o primeiro dedo], fica como?

V: Espera, espera. SA... PA – TO, PATO?

P: Muito bem, é isso mesmo PATO. Agora vamos pra essa outra: SA – CO – LA. Qual a palavra dentro de SACOLA?

V: Faz aí com os dedos.

P: Tudo bem, SA – CO – LA [levante um dedo pra cada sílaba pronunciada] se eu tiro o SA [baixa o primeiro dedo] eu fico com o quê?

V: Fica CO – LA, COLA. Acertei?.

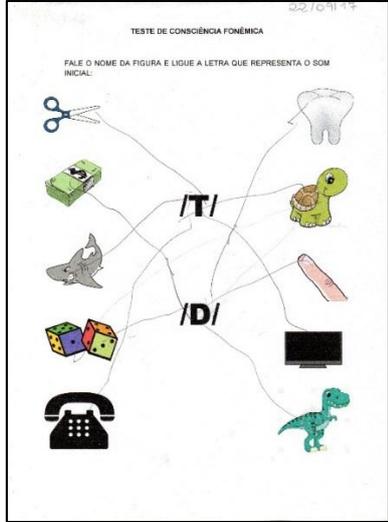
P:Sim, arrasou!

Como podemos perceber, para responder a essa atividade Victor vai buscar referência em um conhecimento já consolidado, realização de rimas, faz duas vezes. Ou seja, ele demonstra ainda saber como fazer a exclusão de uma das sílabas. Após o auxílio da pesquisadora ele reelabora sua resposta, o anunciado para ter ficado mais claro e Victor responde sem dificuldade. Neste excerto podemos perceber nitidamente como as estratégias de mediação podem operar diferentemente sob os sujeitos. No caso de Victor, o uso dos dedos, atuando como um instrumento cultural, a fala operou sobremaneira para que ele pudesse internalizar o conceito trabalhado e responder assertivamente às atividades.

A quinta e última atividade diagnóstica refere-se à habilidade de discriminação auditiva de fonemas, uma habilidade bastante complexa porque implica no reconhecimento de partes não pronunciáveis e audíveis da palavra. De forma mais direta, ao pronunciar a palavra, a fazemos de pronto e essa atividade não prescinde que reflitamos sobre sua composição fonêmica para só então concluir a pronúncia da palavra. Contudo, Victor não apresentou dificuldade na realização deste segundo momento de diagnose, como podemos verificar nos excertos abaixo:

v) Atividade de discriminação fonêmica:

Quadro 20 - Descrição de 5ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 2)

<p>P: Primeiro me diz, os nomes dessas letras [aponta para as letras]?</p> <p>V: Sei não.</p> <p>P: Ouve os nomes: /T/ [aponta para a letra] e /D/ [aponta para a letra], fala.</p> <p>V: /T/ e /D/.</p> <p>P: (...) Essa imagem aqui [aponta para a imagem] DEDO começa com qual som /T/ ou /D/?</p> <p>V: /D/. [liga a imagem ao fonema].</p> <p>P: TARTAURA é o com /D/ ou /T/?</p> <p>V: /T/ [liga a imagem ao fonema].</p> <p>P: TUBARÃO é com /D/ ou /T/?</p> <p>V: Com /T/ [liga a imagem ao fonema].</p> <p>P: DINOUSSAURO é com /D/ ou /T/ ?</p> <p>V: Com /D/[liga a imagem ao fonema].</p> <p>P: (...) DINHEIRO é com /T/ ou /D/?</p> <p>V: Com /D/ [liga a imagem ao fonema].</p> <p>P: (...)TELEVISÃO é com o /D/ ou com /T/?</p> <p>V: Com /T/ [liga a imagem ao fonema].</p> <p>P: TELEFONE é com /D/ ou com /T/.</p> <p>V: Com /T/ [liga a imagem ao fonema].</p> <p>P: DADO é com /D/ ou com /T/?</p> <p>V: /D/ [liga a imagem ao fonema].</p> <p>P: DENTE é com /D/ ou com /T/?</p> <p>V: /D/[liga a imagem ao fonema].</p> <p>P: TESOURA é com /D/ ou com /T/</p> <p>V: Com /T/ [liga a imagem ao fonema].</p>	<p>Atividade diagnóstica de consciência fonêmica realizada em 22/09/2017.</p> 
--	---

Fonte: Elaboração própria

O resultado nos leva a um fato inusitado, apesar de Victor ainda não discriminar todas as letras do alfabeto, ele realiza toda a atividade com hesito. Ou seja, o não reconhecimento e discriminação das letras do alfabeto é um fator que poderia, caso ele estivesse realizado a atividade só, favorecer o erro em suas respostas, nos levando a correlacionar a falta de conhecimento das letras do alfabeto a prejuízos na discriminação fonêmica, contudo, a mediação da atividade pela pesquisadora nos permite evidenciar que uma coisa não afeta outra.

Abaixo, apresentamos um quadro-síntese dos resultados de Victor nas atividades de consciência fonológica. Este se propõe a possibilitar que o leitor possa ter uma visão geral do desempenho das habilidades de Victor, nesse segundo momento, em atividades de consciência fonológica. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 21 - Síntese dos acertos das avaliações de consciência fonológica em percentual (DIAGNOSE 2)

Avaliar capacidade de	Tipo de Atividade	Resultado em %
identificação silábica;	reconhecimento de sílabas iniciais; mediais e finais de palavras;	Inicial: 100 Medial: 66 Final: 66
separação e contagem silábica;	segmentação e contagem de sílabas de palavras;	100
realizar síntese silábica;	síntese silábica – pronúncia de sílabas separadas;	100
reconhecimento de palavras dentro de palavras	extração silábica;	100
reconhecimento fonêmico.	discriminação auditiva dos fonemas /T/ e /D/.	100

Fonte: Elaboração própria

O quadro acima ilustra bem os efeitos das intervenções pedagógicas com a mediação de atividades de consciência fonológica no desencadeamento de habilidades metalinguísticas importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita por sujeitos escolares, no caso específico, por um aluno com deficiência intelectual. Os resultados apontados no quadro corroboram significativamente com os pressupostos de Vigotiski (2007; 2011; 2012) sobre as importantes relações entre aprendizagem e mediação de signos sociais; aprendizagem e outro mais experiente. Ou seja, o quadro evidencia que as dificuldades de aprendizagens de Victor, ora narradas pela sua professora, ora apresentadas no primeiro momento da diagnose, em nada tem a ver com os aspectos oriundo da deficiência intelectual, mas pode advir, entre outros fatores, da ausência de práticas de ensino direcionadas a ele.

4.3.2 O papel da mediação de atividade de consciência fonológica no desenvolvimento da escrita por um aluno com deficiência intelectual: refletindo sobre as partes orais das palavras! – 2º BLOCO.

Como vimos discutindo a formação de novos conceitos científicos, como é o caso da linguagem escrita pelos sujeitos escolares é um processo que exige intervenção direta de outros mais experientes na mediação do uso dos signos convencionais para escrita, fato que vem sendo confirmado neste estudo através das diagnoses realizadas. Todavia, não se trata de um processo linear e simples que tendo o sujeito consolidado as aprendizagens e habilidades necessárias poderia o professor dar-se por satisfeito. Ao contrário, “a história do desenvolvimento da

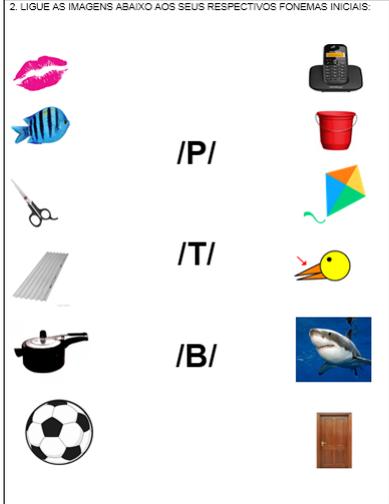
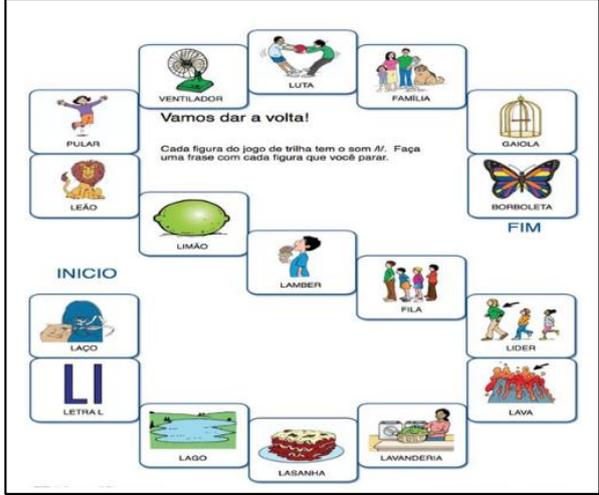
linguagem escrita nas crianças é pleno dessas descontinuidades”. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha (...) (LURIA, 2016, p. 182).

Assim, o acompanhamento do professor no processo de aprendizagem dos sujeitos escolares, planejando e mediando os conteúdos científicos de modo a garantir importantes progressos no processo de aprendizagem dos alunos, é de extrema importância. Desde modo, com o intuito de possibilitar uma continuidade no processo de aprendizagem de Victor sob à linguagem escrita, nos propusemos a planejar e mediar um segundo bloco de intervenções pedagógicas. Como no primeiro bloco, tomamos os resultados das diagnoses para nos orientar no planejamento das atividades e estratégias didáticas utilizadas neste momento da pesquisa.

Para este segundo momento de intervenção foram planejadas 7 intervenções pedagógicas, aulas, cada um com duração aproximadamente de 50 minutos. As atividades e jogos didáticos usados envolveram, dessa vez, por ordem de dificuldade: consciência fonêmica; descoberta de palavras dentro de palavras; identificação de sons iniciais, mediais e finais das palavras, síntese silábica. Abaixo, apresentamos algumas atividades desenvolvidas com Victor a fim de ilustrar para o leitor o processo das intervenções:

- i) Consciência fonêmica: neste segundo momento fizemos uso desse tipo de atividade com uma frequência maior, uma vez que na 2ª diagnose de escrita, Victor fez uso apenas de vogais para pautar as partes sonoras das palavras, evidenciando ainda dificuldade no reconhecimento oral das consonantes, bem como falta de conhecimento sobre as letras que compõe o alfabeto. Assim, nas atividades pedimos que ele reconhecesse fonemas com semelhanças orais, como /P/, /T/ e /B/; também localizam-se palavras com semelhança quanto ao segmento fonêmico, ver exemplos abaixo.

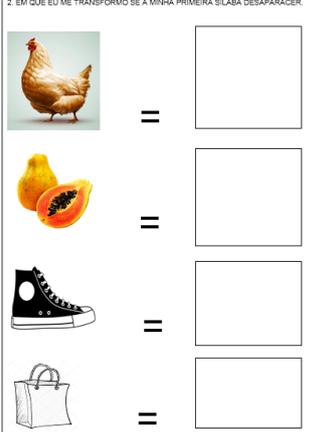
Quadro 22 - Exemplos de atividade de consciência fonêmica.

<p>Exemplo de atividade de reconhecimento dos fonemas /P/, /T/, /B/.</p> <p>2. LIGUE AS IMAGENS ABAIXO AOS SEUS RESPECTIVOS FONEMAS INICIAIS:</p> 	<p>Jogo de reconhecimento fonêmico.</p> 
---	--

Fonte: Elaboração própria

- ii) Descoberta de palavras dentro de palavras: assim como a atividade anterior, também priorizamos esse tipo de atividade, uma vez que a extração de partes da palavra possibilita aos aprendizes da linguagem escrita reflexão acerca da composição da palavra em níveis silábico e fonêmico. Assim, nesse tipo de atividade era comum pedirmos que o aluno reconhecesse palavras (figuras) dentro de palavras (figuras) e ligasse umas às outras. Também, foi comum atividades em que apresentávamos as imagens e pedíamos que o aluno extraísse o som inicial para descobrir qual nova palavra poderia surgir, ver exemplos abaixo:

Quadro 23 - Exemplo de atividade de palavra dentro de palavra.

<p>Exemplo de atividade de palavra dentro de palavra.</p> <p>3. VOCÊ SABIA QUE EXISTE PALAVRAS DENTRO DE OUTRAS PALAVRAS? ENCONTRE-AS E AS LIGUE.</p> 	<p>Exemplo de atividade de palavra dentro de palavra.</p> <p>2. EM QUE EU ME TRANSFORMO SE A MINHA PRIMEIRA SILABA DESAPARACER.</p> 
---	---

Fonte: Elaboração própria

- iii) Identificação de sons iniciais, mediais e finais das palavras: esse tipo de atividade, importante para aluno possa refletir sobre as posições das sílabas na palavra, foi selecionada por ter sua importância no processo de consolidação da aprendizagem da língua escrita. Deste modo, ao apresentar o conjunto de imagens pedíamos que o aluno reconhecesse os sons, iniciais, mediais e finais (uso de rimas e aliterações) e circulasse, ligasse ou desenhasse imagens com o mesmo som na posição solicitada, ver exemplos abaixo:

Quadro 24 - Exemplos de atividade de reconhecimento de sons iniciais, mediais e finais.



Fonte: Elaboração própria

- iv) Síntese silábica e fonêmica: Victor não apresenta dificuldade na realização desse tipo de atividade, como podemos identificar nas avaliações diagnósticas, contudo, optamos por também propor esse tipo de atividade no intuito de possibilitar a Victor a estimulação de outras formas de refletir sob a composição da palavra. Nesse tipo de atividade costumávamos brincar de seu “Ogro trouxe presente”, ou seja, a pesquisadora fingia ser um Ogro que estava levando um presente pra Victor, mas a condição para ele ganhar era descobrir o nome do presente, assim, de forma silabada a pesquisadora pronunciava o nome do presente, acertando, Victor era convidado a fazer um desenho da palavra que ouviria. Ver exemplo abaixo:

Quadro 25 - Exemplos de atividade de síntese silábica e fonêmica.

Exemplo de atividade de síntese silábica.	Exemplo de atividade de síntese fonêmica .
<p data-bbox="288 344 778 450">2. Era uma vez um ogro gentil e pequenino, que adorava dar presentes às pessoas. O único problema é que o ogro sempre queria que as pessoas soubessem qual era o presente antes de dá-lo. Mas o ogrozinho tinha uma maneira muito estranha de falar. Se ele fosse falar à criança que o presente era uma bicicleta, ele dizia "bi-ci-cle.ta". Só quando a criança adivinhasse qual era o presente é que ele ficava completamente feliz.</p> <div data-bbox="300 456 756 1016" style="display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 50%; height: 80px; border: 1px solid black; margin: 2px;"></div> <div style="width: 50%; height: 80px; border: 1px solid black; margin: 2px;"></div> <div style="width: 50%; height: 80px; border: 1px solid black; margin: 2px;"></div> <div style="width: 50%; height: 80px; border: 1px solid black; margin: 2px;"></div> <div style="width: 50%; height: 80px; border: 1px solid black; margin: 2px;"></div> <div style="width: 50%; height: 80px; border: 1px solid black; margin: 2px;"></div> </div>	<p data-bbox="919 344 1366 450">1. ATIVIDADE SINTESE FONEMICA (FONEMAS /B/ E /P/). EXISTE UM OGRRO QUE ADORA PRESENTEAR CRIANÇAS. O UNICO PROBLEMA E QUE ELE SEMPRE ENGOLE O PRIMEIRO SONZINHO DOS NOMES DOS PRESENTES E PARA GANHAR OS PRESENTES AS CRIANÇAS PRECISAM ADIVINHAR O NOME. VAMOS VER QUANTOS PRESENTE VOCE CONSEGUE GANHAR?</p> <div data-bbox="919 456 1366 1016" style="display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 50%; text-align: center;"> <p data-bbox="919 456 943 472">A)</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 50px; margin: 5px;"></div> <p data-bbox="986 607 1050 622">___ ATO</p> </div> <div style="width: 50%; text-align: center;"> <p data-bbox="1129 456 1153 472">B)</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 50px; margin: 5px;"></div> <p data-bbox="1214 607 1273 622">___OLA</p> </div> <div style="width: 50%; text-align: center;"> <p data-bbox="919 636 943 651">C)</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 50px; margin: 5px;"></div> <p data-bbox="986 792 1050 808">___IPA</p> </div> <div style="width: 50%; text-align: center;"> <p data-bbox="1145 636 1169 651">D)</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 50px; margin: 5px;"></div> <p data-bbox="1214 792 1273 808">___OLO</p> </div> <div style="width: 50%; text-align: center;"> <p data-bbox="919 837 943 853">E)</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 50px; margin: 5px;"></div> <p data-bbox="986 994 1050 1010">___ETECA</p> </div> <div style="width: 50%; text-align: center;"> <p data-bbox="1145 837 1169 853">F)</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 50px; margin: 5px;"></div> <p data-bbox="1214 994 1273 1010">___OTA</p> </div> </div>

Fonte: Elaboração própria

Como em outros momentos, as atividades acima foram organizadas de modo a ilustrar para o leitor os tipos de atividades de consciência fonológica planejadas de modo a possibilitar que Victor apenas não escreva grafias, mas, e sobretudo, refletisse sobre as relações presentes na língua escrita e na língua oral. Também, assim como da vez anterior, fizemos uso dos resultados das diagnoses na orientação do planejamento; das observações realizadas em sala sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados; e, também, inserimos outras atividades que Victor não demonstrou dificuldade na realização da diagnose, mas que também não devem ser deixadas de mão, uma vez que a consolidação da aprendizagem dos conteúdos científicos na perspectiva aqui defendida não é processo linear, ao contrário, trata-se de processo de “grandes saltos”.

A seguir, convidamos o leitor para refletir conosco sobre alguns excertos do segundo bloco de intervenções pedagógicas, também, assim como da primeira vez, a seleção dos excertos tomou como critérios os resultados das atividades diagnósticas apresentados acima, somados ao que havíamos observado em sala de aula, nossas a saber: consciência fonêmica; descoberta de palavras dentro de palavras; identificação de sons iniciais, mediais e finais das palavras; síntese silábica. Vejamos, a seguir, descrição e análise de uma das atividades de consciência fonêmica.

- i) Atividade de reconhecimento de consciência fonêmica: 9º dia de intervenção. Mediação de atividade de nível do fonema. Fonemas /P/, /T/ e /B/. Solicitar que o aluno faça o reconhecimento das imagens e identificar qual o fonema inicial de seu nome, após isso, ligar a imagem ao fonema inicial correspondente.

P: Essa atividade é assim, temos aqui três letras diferentes, cada um tem um sonzinho diferente, são eles /P/, /B/ e /T/.

V: /P/, /B/ e /T/.

P: Isso. Tu vai apenas dizendo os nomes das imagens e ligando elas até a letra que corresponde ao sonzinho inicial dela, entendeu?

V: [liga a imagem da boca ao fonema /P/].

P: Isso que tu ligou é o quê?

V: BOCA.

P: Sim, /B/OCA tem o som do /P/?

V: Não!

P: (...) me diz, /B/OCA! Qual o sonzinho inicial que tu está ouvindo? /P/, /B/ ou /T/?

V: Essa, /B/. [liga a imagem ao fonema correspondente].

P: Muito bem, outra agora.

V: /T/ESOURA.

P: /T/ESOURA é /P/, /B/ ou /T/?

V: /P/.

P: O nome é /P/ESOURA, é?

V: Não, é TESOURA.

P: Então, qual o sonzinho?

V: Esse daqui [aponta para o fonema /T/].

P: Muito bem, /T/.

V: [liga a imagem ao seu fonema correspondente].

P: /P/ANELA, é o som do /P/, /B/ ou /T/?

V: [aponta para o fonema /P/]

P: Muito bem. E esse agora acertou. E esse aqui: /B/OLA é o /P/, /B/ ou /T/?

V: [liga direto ao fonema correspondente, /B/].

P: /T/ELEFONE é o /P/, /B/ ou /T/?

V: [liga direto ao fonema correspondente, o /T/].

P: /B/ALDE é o /P/, /B/ ou /T/?

V: [liga direto ao fonema correspondente, o /B/]

P: Muito bem, agora tu diz os nomes, esse aqui? [aponta para a PIPA]

V: PIPA [liga direto ao fonema /T/].

P: /T/? Pensa de novo.

V: Não sei assim, melhor tu dizer o nome.

P: Faz um esforço, diz o nome de novo.

V: PI – PA [bate uma palma pra cada sílaba].

P: Qual o sonzinho inicial?

V: Diz os nomes.

P: /P/IPA começa com /P/, /T/ ou /B/?

V: PI – PA [bate uma palma pra cada sílaba] é com o /P/.

P: Muito bem. /B/ICO é o /P/, /B/ ou /T/?

V: [reflete e não consegue responder] É qual letra?

P: /B/ICO é o /P/, /B/ ou /T/?

V: [liga ao fonema /P/].

P: Ouve novamente /B/ICO é com /P/, /B/ ou /T/?

V: Eu pensava que era essa [aponta pro fonema /P/].

P: Não, /BI/ é diferente de /PI/, entende?

V: acena a cabeça e liga ao fonema /B/].

P: (...) /T/UBARÃO é o /P/, /B/ ou /T/?

V: [liga ao fonema /P/]

P: Opa, diz pra mim o nome dessa imagem [aponta para a imagem].

V: /T/UBARÃO.

P: Então, qual o sonzinho inicial?

V: Esse, aponta para o fonema /T/.

P: (...) Vamos na última /P/ORTA é o /P/, /B/ ou /T/?

V: Essa [liga ao fonema /P/].

P: Certo.

Os trechos em destaque chamam atenção porque nos revelam que Victor apesar de apresentação discriminação auditiva entre os fonemas trabalhados ainda não os reconhece isoladamente, essa dificuldade de reconhecimento pode estar atrelado à falta de conhecimento dos nomes das letras, como explicitado em outro momento, decorrente, muito provavelmente, do método de ensino adotado pela professora de sala comum que tendo a tornar o ensino da linguagem escrita de forma descontextualizada e adultocêntrica.

Como aponta Costa (2003), a realização de atividades que envolvam reflexões metalinguísticas a nível do fonema possibilitando ao aluno em estágios iniciais de reflexão sobre as relações orais e escrita da língua, o reconhecimento e a manipulação dos menores fragmentos da palavra, apresenta-se como de fundamental importância para o processo de aprendizagem da língua escrita, sobretudo, em escritas como a nossa de caráter semitransparente, fato que justifica a dificuldade em grande parcela dos aprendizes brasileiros na compreensão do sistema escrita alfabética.

Ainda, em todo o excerto, é possível identificar momentos de oscilação na identificação dos fonemas, em alguns momentos ele identifica sozinho o fonema inicial de algumas palavras, como foram os casos de BOLA; PANELA e PORTA, em outros ele pede auxílio à pesquisadora e só assim consegue responder. Para Vigotski (2007), o processo de internalização dos conceitos científicos está longe de significar um processo linear e harmônico, ao contrário, trata-se de uma atividade bastante complexa de inter-relação entre o conhecimento já consolidado e o novo. Como pudemos perceber, apesar da dificuldade de Victor em reconhecer os grafemas, ele não se nega a realizar a atividade, e pede auxílio da pesquisadora sempre que preciso; a mediação da pesquisadora colabora significativamente para o seu êxito na realização da atividade, uma vez que possibilita a constante reflexão sobre suas respostas, redirecionando-as, sempre que fora preciso.

A próxima atividade é a de reconhecimento de palavras dentro de palavras, trata-se de uma atividade de natureza complexa, pois exige do aluno habilidades de análise, decomposição e síntese das palavras utilizadas. Vejamos, abaixo, a descrição e análise de uma das atividade de reconhecimento de palavra dentro de palavra:

- ii) Descoberta de palavra dentro de palavra: 10º dia de intervenção. Mediação de atividade de palavra dentro de palavra. A partir da brincadeira “O que é, o que é...” fora perguntado ao estudante o que é que que está escondido dentro da palavra..., por fim, pedíamos que ele desenhasse sua resposta.

P: A brincadeira é “O que é, o que é...”, quer brincar?

V: É...é rima?

P: Não, é quase. É uma brincadeira de adivinhação. Por exemplo, o que é, o que é que está escondido dentro do nome dessa imagem [aponta pra imagem]

V: GALINHA.

P: Sim, isso é uma GALINHA, mas o que está escondido dentro GA – LI – NHA [levanta um dedo para cada sílaba pronunciada] ?

V: Olha, essa aqui. SAPATO/PATO [aponta pra outra imagem e diz uma rima.]

P: Muito bem, SAPATO rima com PATO.

ela. SA – PA – TO, se eu tiro o som do SA fica o quê?

V: O PA.

P: Presta atenção, SA – PA – TO, tirei o SA fica o quê?

V: PATO.

P: Muito bem, ficou PATO. Desenha aqui [aponta para o quadrado].

V: [faz o desenho do pato].

P: Agora, vamos voltar pra essa. GA – LI – NHA, o que tem dentro de GALINHA?

V: PA.

P: PA? Pensa de novo, GA – LIN – HA [levanta um dedo para cada sílaba pronunciada], o que é que está escondido?

V: GA – LIN – HA [demora pensando] OVO?

P: Não, é dentro da palavra GALINHA.

V: PENA?

P: Não, use os dedos como te ensinei, GA – LIN – HÁ [levanta um dedo para cada sílaba pronunciada].

V: GA...GA...GATO, é GATO, acertei?

P: Ainda não. Olha pros meus dedos, GA – LIN – HA [levanta um dedo para cada sílaba pronunciada], escondi o GA [baixa o primeiro dedo] ficou o quê?

V: Sei não, essa tu vai ganhar.

P: Olha, GA – LIN – HA [levanta um dedo para cada sílaba pronunciada], escondi o GA [baixa o primeiro dedo], ficou LIN – HA [aponta para os dedos].

V: LIN – HÁ [imita o gesto da pesquisadora], LINHA, LINHA?

P: Sim, LINHA

V: LINHA de pipa [faz o desenho]

P: O que é isso [aponta pra imagem?]

V: MAMÃO?

P: *Sim, MAMÃO. O que tem dentro de MAMÃO?*

V: *rima com MÃO?*

P: *Sim, rima. Mas MÃO tem dentro de MAMÃO?*

V: *Sim, vê só MA – MÃO [levanta um cada sílaba pronunciada], MÃO, tá vendo?*

P: Sim, tem MÃO. Oh menino esperto!

V: [desenha a mão ao lado]

P: Agora vamos pra essa, SACOLA, o que tem dentro de SACOLA?

V: Já sei, já sei. Tem CO – LA [levanta os dedos pra cada sílaba pronunciada].

P: Muito bem, estou muito orgulhosa de tu. Tu está ficando fera!

V: [desenha a cola ao lado].

Os trechos em destaque revelam-nos algo muito interessante, Victor já consolidou o conceito de rima e o usa para responder uma atividade que julga ainda não ter aprendido ou opta “encurtar” o caminho até a resposta, como podemos confirmar quando o perguntamos se MÃO está dentro da palavra MAMÃO e ele segmenta a palavra e confirma sua resposta para pesquisadora, o mesmo procedimento executa para responder o que há dentro da palavra SACOLA, aí, contudo, parece já ter internalizado como a pesquisadora “aceita” a resposta, pois apesar de acertar precisaria demonstrar que compreendeu a pergunta.

Ao pedir que Victor reelabore suas respostas a pesquisadora está possibilitando não apenas que ele responda, de forma “automática”, corretamente, afinal o objetivo é possibilitar o desenvolvimento de outras habilidades, outras formas de “brincar” com a língua oral, assim, partindo do que ele já havia consolidado, reconhecimento de rimas e segmentação, ela possibilita que ele compare as partes das palavras que há semelhança oral e realize a síntese da palavra através de seus segmentos silábicos.

Outro trecho que chama atenção é quando Victor realiza uma espécie de “realismo nominal” oral da palavra GALINHA. Ao responder que o que há dentro da GALINHA é OVO ou PENA Victor demonstra dificuldade de desassociar o significado do significante, ou seja, de desassociar que o animal GALINHA não tem relação com o nome GALINHA. Ao fazer uso dos dedos, como instruiu a pesquisadora, ele reelabora seu pensamento, contudo, ainda não

consegue identificar a palavra LINHA contida dentro de palavra GALINHA, isso justifica-se por causa da terminação silábica NHA, os fonemas /N/H/ são opacos, difíceis de identificação, sobretudo, quando estão juntos na mesma sílaba. Contudo, Victor identifica sem dificuldade a sílaba GA e lança mais uma resposta, a pesquisadora, ao invés de apenas dizer que estava errado, faz uso de sua resposta para ilustrar mais uma instrução, ao repetir os gestos da pesquisadora Victor consegue chegar a resposta e logo significa a palavra LINHA, afinal, pra ele LINHA só poderia ser de PIPA.

A próxima atividade é a de reconhecimento de sílaba medial, veja abaixo sua descrição e análise:

- iii) Atividade de reconhecimento de sílaba medial. 9º dia de intervenção. Mediação de atividade de reconhecimento do som medial de palavras. Solicitar que Victor reconheça o som inicial do nome imagem em destaque e localize este mesmo sons em outras palavras.

P: Victor, o nome dessa imagem aqui é CANECA, qual o som do meio desse nome?

V: É o /E/.

P: Quase, o som do meio é o NE.

V: CA – NE – CA, o NE.

P: Muito bem, agora tu vai encontrar outras imagens que tem o mesmo som do meio de CA – NE – CA e marcar com um X, certo?

V: Fazer um X é assim, né? [faz um X no ar]

P: Sim. Isso aqui é o quê? [aponta para a imagem de CASA].

V: CASA.

P: Tem o som do NE?

V: [acena a cabeça negativamente].

P: Isso aqui é o quê? aponta para a imagem da BONECA].

V: BONECA, BO – NE – CA [levanta um dedo para cada sílaba pronunciada], tem.

P: Muito bem, marca um X. Isso aqui é o quê? [aponta para outra imagem]

V: CACHORRO.

P: Tem?

V: Tem.

P: CA – CHO – RRO, tem?

V: Não, não.

P: Essa agora, CA – NE – TA, tem?

V: Tem. [marca um X]

P: LIVRO, tem?

V: Não.

P: Isso daqui? [aponta para a imagem da JANELA].

V: JA – NE – LA [não levanta os dedos para as sílabas pronunciadas], tem. [marca um X]

P: Esse aqui [aponta para a imagem do escudo do SANTA CRUZ]?

V: SAN – TA [não levanta os dedos para as sílabas pronunciadas], tem não.

P: Muito bem, esse aqui [aponta pra a imagem SABONETE]?

V: SABÃO, tem não.

P: Mas isso é SA – BO – NE – TE, tem?

V: Tem! Olha, SA – BO – NE – TE [levanta um dedo pra cada sílaba pronunciada], acertei?

P: Sim, Isso aqui é o quê? [aponta para a imagem].

V: PANELA.

P: PA – NE – LA [levanta um dedo pra cada sílaba pronunciada], tem?

V: Tem.

P: Muito bem, acabou as tarefas.

Ao olharmos para todo o trecho transcrito acima é visível a desenvoltura de Victor em atividade de reflexão silábica, tanto de habilidades de segmentação e contagem silábica quando de reconhecimento das partes orais que compõem as palavras. No primeiro momento, trecho em destaque, ao responder à pesquisadora que o som inicial da palavra CANECA é /E/, Victor,

apesar de acertar, demonstra dificuldade no reconhecimento do fonema /N/ na composição da sílaba, isto pode ser um indicativo de que segmentar as palavras para só então reconhecer o som medial, provavelmente ele estivesse comparando o som do fonema /E/, por ser as vogais fonemas mais audíveis que as consoantes, em detrimento da sílaba NE, a inexistência de outras palavras com sílabas que contém o /E/ sem ser a sílaba NE nos impede de checar integralmente essa hipótese, contudo, vale ressaltar que na fase de escrita em que Victor se encontra é bastante comum que os alunos apresentem uma maior discriminação das vogais (mais transparente) em detrimento das consoantes (mais opacas).

Em seguida, vejamos a descrição e análise de uma das atividades de síntese silábica, última atividade avaliada deste segundo bloco.

- iv) Atividade de síntese silábica. 11º dia de intervenção. Mediação de atividade de síntese silábica. Brinca com o aluno dizendo que um Ogro que fala meio estranho vai presenteá-lo, mas para isso seria necessário que ele primeiro adivinhasse o presente. Assim, a pesquisadora vai dizendo os “nomes dos presentes” por sílabas separadas e o estudo terá o desafio de juntá-las para saber os nomes dos presentes.

P: Victor, vamos fazer uma brincadeira do Ogro?

V: É o quê, isso? De acha palavras?

P: (...) mais ou menos, assim, eu vou ser o Ogro que trouxe presentes pra tu, quando tu, mas tu só ganha se acertar o nome do presente que o Ogro falar, certo?

V: Mas isso é fácil.

P: Mas Ogro fala estranho.

V: Eu vou saber, pode dizer, diz.

P: Olá, trouxe uma BI - CI - CLE - TA [fala silabando].

V: Fácil, BICICLETA.

P: Sim, tu acertou de primeira. Toma [entrega imagem de BICICLETA], cola no primeiro quadrado teu presente.

V: [cola a imagem no quadrado].

P: Outro, PE - TE - CA [fala silabando].

V: PETECA.

P: Muito bem, toma [entrega imagem de PETECA].

V: [cola a imagem no quadrado].

P: Outra, BA – LAN – ÇO [fala silabando].

V: BALANÇO? BALANÇO de parquinho?

P: Sim, BALANÇO de parquinho, tu está acertando todas, toma [entrega imagem do BALANÇO].

V: Eu te disse que era fácil [cola a imagem no quadrado].

P: Verdade, vamos pra outra, CAR – RO [fala silabando].

V: CARRO!

P: Cola no quadrado [entrega imagem de PETECA].

V: [cola a imagem no quadrado].

P: BO – LA [fala silabando].

V: Muito fácil, BOLA!

P: Tu que é esperto de mais, outra, BO – NE – CO [fala silabando].

V: BONECO, me dá pra eu colocar.

P: Essa atividade foi fácil demais [entrega imagem de BONECO].

A desenvoltura de Victor nesse tipo de atividade chama bastante atenção, indica ótima capacidade de discriminação auditiva e síntese silábica, inclusive em palavras com formação CCV e CAV, como são os casos, respectivamente, das palavras BICICLETA e BALANÇO. Como discutido em outros momentos, habilidade de síntese silábica é uma habilidade complexa

porque prescinde de outras habilidades, reconhecimento silábico, manipulação, síntese dos segmentos da palavra e reconhecimento/leitura da palavra completa, somadas todas essas tarefas a todas as operações cognitivas que o aprendiz precisa lançar mão para realizar atividade.

Todas as palavras selecionadas para esta atividade eram bastante conhecidas por Victor e faziam parte de sua rotina escolar, a palavra BALANÇO era a única que não estava vinculada a rotina escolar e que poderia desestabilizar Victor, contudo ele a associou facilmente ao BALANÇO DO PARQUINHO e conseguiu completar a atividade. Segundo Kato (1985), o pertencimento da palavra ao léxico visual do aprendiz vai corresponder a sua desenvoltura na realização de atividades que exijam habilidades de manipulação silábica, como é o caso de atividades de síntese de palavras, isso justifica a êxito de Victor nesta atividade.

Com efeito, os resultados não apenas das atividades diagnósticas apresentados nesta seção, mas e sobretudo, das intervenções didáticas vem demonstrando o quanto os fatores sociais vinculados à prática pedagógica têm um papel preponderante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual em detrimentos dos fatores de ordem orgânica oriundos da própria deficiência. A relação de respeito entre a pesquisadora e o aluno permite que ele fique mais à vontade, não hesite em participar das atividades. A seleção das atividades que se aproximam da rotina escolar de Victor e de seus interesses permitem maior fluência em seu processo de aprendizagem/reflexão sob os aspectos orais linguagem. O uso de estratégias lúdicas como brincadeiras e jogos é um estímulo que a pesquisadora lançou mão para tornar agradável a retirada do aluno de sala aula no turno da manhã e para fazê-lo ir sem resistência ao atendimento no turno da tarde nas sessões de intervenção. Como vemos, os efeitos desses elementos estão bem explicitados nos trechos transcritos acima e depõem favoráveis à defesa de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são comuns a todos os sujeitos, a diferença está nas oportunidades sociais que cada indivíduo vem tendo acesso durante sua trajetória, como será melhor discutido na próxima categoria.

4.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM JOGO: o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual.

O processo de escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual no ensino regular da escola pública brasileira vem sendo marcado por discursos que por um lado esbarram na faltas de competências/maturidade destes alunos para a aquisição dos saberes escolares; por

outro lado, na ausência de competência profissional para que sejam proporcionadas a esses alunos práticas de ensino dos saberes escolares, assim como são para os demais sem deficiência. O ponto em comum em ambos os discursos é a concepção do caráter orgânico da deficiência intelectual como marcador do fracasso escolar “pré-determinado” a esse público.

Pletsch e Glat (2012), ao problematizarem o processo de escolarização de alunos matriculadas em turmas comuns e especializadas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, sinalizam para a resistência da comunidade escolar, especificamente, gestores e professores, no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, maior, inclusive, do que para outros tipos de deficiência. Os estigmas e preconceitos sobre a deficiência intelectual historicamente construída é, segundo as autoras, a principal barreira traçada para ex/inclusão de um público que desestabiliza a identidade, socialmente construída, da escola como um espaço de saber, de promoção de aprendizagem a TODOS; um espaço que se constitui através das práticas de supervalorização de habilidades cognitivas que parecem ser inatas aos sujeitos, desprovidas de processos de mediações simbólicas, contrariando, assim, os legados da teoria sócio-histórico-cultural abordada e defendida nesse estudo.

Todavia, não se trata aqui de sentenciar de forma carrasca professores e gestores pelo caráter controverso que vem se materializando a inclusão escolar nos sistemas de ensino público brasileiro. Ao contrário, nossa imersão no campo de pesquisa nos permitiu não apenas identificar as contradições discursivas entre a defesa quase que unânime de slogans do tipo “Uma escola para todos” e, estranhamente, a coexistência de discursos que atentavam contra as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência ex/inclusos na escola, mas, e sobretudo, nos possibilita acompanhar de perto a complexidade do processo de inclusão de um aluno com deficiência intelectual, particularmente no que se refere ao ensino da língua escrita.

Estabelecer a relação entre a escolarização de um aluno com deficiência intelectual e o processo de desenvolvimento da escrita por esse aluno parece-nos um passo bastante importante na busca por tentar compreender os efeitos das limitações biológicas e sociais versus os efeitos das representações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento deste aluno. Vale ressaltar, contudo, que neste estudo a aprendizagem da língua escrita, uma questão central no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, tanto por representar maiores oportunidades de interação social no interior da escola quanto por aumentar suas possibilidades de progressão escolar, está longe de representar uma ação mecânica de grafismos; “em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de todo um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Deste modo, as análises finais das atividades diagnósticas de escrita e consciência fonológica realizadas para orientar o planejamento das intervenções pedagógicas de atividades exclusivamente de consciência fonológica, bem como para avaliar a progressão da escrita em um aluno com deficiência intelectual matriculado no ensino fundamental de uma escola pública de Recife, apresenta apontamentos para problematizarmos qualitativamente importantes aspectos concernentes ao papel da mediação simbólica para desenvolvimento das aprendizagens potenciais do sujeito da pesquisa.

Passemos, então, para avaliação da diagnose final de escrita de Victor. Antes, contudo, tornaremos a trazer os aspectos ou objetivos avaliados na execução das atividades, de modo a conduzir o leitor nas reflexões que serão tecidas concomitantemente às apresentações de excertos das transcrições, foram eles: i) se o aluno já faz distinção entre letras, números e outros símbolos; ii) se consegue distinguir letras com formatos parecidos, mas com diferenças quanto ao valor sonoro e a sua identidade; iii) se compreende que a escrita de palavras pressupõe o uso de signos convencionalizados, bem como, uma relação com a linguagem falada.

Vejamos abaixo o excerto da transcrição da atividade 1:

i) Atividade 1: Distinção entre letras, números e outros símbolos:

P: (...) vamos fazer uma atividade bem legal, tá vendo esses cartões bagunçados? Quero que tu forme três conjuntos diferentes.

V: *Eu já fiz essa tarefa uma vez.*

P: Sim, fez. Mas quero que tu faça só essa vez.

V: Letras aqui [forma conjunto com letras], número [forma conjunto com número], desenhos [forma conjunto com símbolos diversos.]

P: Muito bem, eu vou só observar, quando tu terminar me diz pra eu poder conferir.

V: Terminei.

P: Muito bem, fez tudo bonito. Essa foi fácil?

V: Muito fácil.

P: Por isso fez rápido, vamos pra outra.

Como das vezes anteriores, Victor realiza a atividade de forma rápida, não demonstra dificuldade para fazer os arranjos, executa a tarefa sem hesitar ou errar. Novamente, o resultado desta atividade vai na contramão do que afirmou sua professora ao ser perguntado como ele aprende e ela apresenta a dificuldade de memória como um fator determinante de seu processo de aprendizagem; Victor não apenas responde a atividade como também afirma já tê-la realizado em outro momento, sinalizando para uma excelente capacidade de percepção, memória e discriminação visual, aspectos importantes no início do processo de alfabetização, sobretudo, no que se refere à execução de atividades que envolvem aprendizagem dos nomes das letras, suas diferenças gráficas e a discriminação entre elas.

Contudo, apesar de sair-se muito bem na atividade de distinção de letras, números e outros símbolos, Victor ainda apresenta algumas dificuldades de reconhecimento das letras, aspectos gráficos e fonéticos, como podemos ver no excerto abaixo:

ii) Atividade 2: Identificação e nomeação das letras do alfabeto em seus diferentes formatos.

P: Vamos pra essa aqui, me diz os nomes das letras que tu conhece aqui [espalha sob à mesa as letras: P, b, d, q, f, h, R, U, V, W, O, Q] Me diz os nomes da letras que tu conhece.

V: Eu não sei nenhuma.

P: Sabe sim, quer ver?

V: [acena a cabeça positivamente].

P: *Pega a letra O pra mim.*

V: *[pega a letra O]*

P: Está vendo? Pega a letra B pra mim.

V: B é essa , no é [pega a letra Q]?

P: Tem mais alguma letra B?

V: [acena a cabeça positivamente] essa também [pega a letra b minúscula].

P: Muito bem, agora eu quero que Victor pegue todas as letras R que está sob a mesa.

V: *[pega a letra R maiúscula]*

P: Pega todas as letras que tu acha que é V.

V: *[pega a letra V maiúscula]*

P: Pega todas as letras que tu acha que é a letra H.

V: *[pega a letra W maiúscula] acertei?*

P: Pegue todas as letras que você acha que são as letras U?

V: *[pega a letra U maiúscula]*

P: *Eu quero que você pegue todas as letras P.*

V: *[pega as letras f, b, d, q].*

P: *Todas essas são P?*

V: *Sim, tem roupas diferentes.*

P: *as ver essa [aponta pra letra f] parece com essa [aponta para as demais letras].*

V: *eu no já te disse que elas estão com roupas diferentes, mas são iguais.*

P: Eu quero que Victor pegue a última letra e me diga o nome dela.

V: *[pega a letra P] I.*

P: Letra I, pronto acabou, vamos pra outra.

O desenvolvimento desta atividade nos permite perceber alguns tímidos avanços de Victor quanto ao reconhecimento de algumas letras, sobretudo, as vogais e a consoante V. A mudança na mediação dessa atividade – diferentemente das vezes anteriores, desta vez a própria pesquisadora ditou os nomes das letras e Victor apenas pegou o cartão – não tornou a atividade mais “fácil”, ao contrário, o auxilia a compreender o que está sendo pedido para que ele realize. Chama atenção, contudo, um dos últimos momentos da atividade, quando a pesquisadora pede que Victor pegue todas as letras P e pega as letras f, b, d e q, exceto a primeira, todas as demais apresentam a mesma configuração espacial que a letra P, apenas estavam posições diferentes.

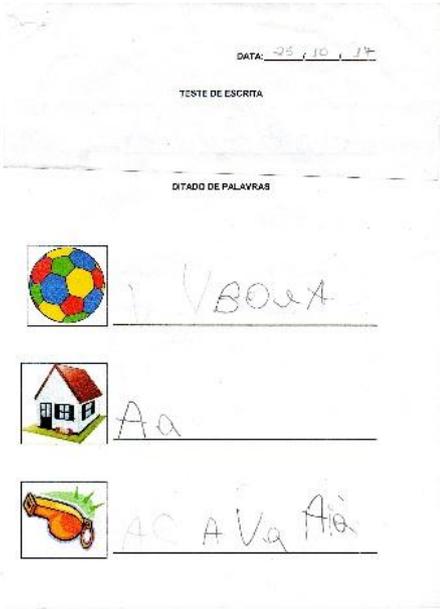
A comparação entre os resultados desta atividade e a atividade anterior nos levar e retomar o argumento de que ausência de mediação de ensino vem sendo a grande barreira no processo de aprendizagem da língua escrita de Victor e não apenas os fatores de ordem orgânica relacionados aos aspectos concernentes à deficiência intelectual. Como é de esperar, a dificuldade de reconhecimento das letras do alfabeto implica consideravelmente no processo de alfabetização dos aprendizes, como afirmam as autoras abaixo:

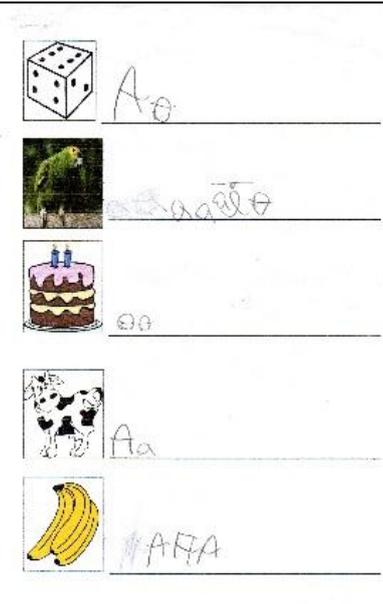
O conhecimento do nome das letras induz a criança a aprender a ler por meio do processamento parcial das relações letra-som nas palavras, concluindo, assim, que crianças que conhecem os nomes das letras aprendem a ler as grafias fonéticas mais facilmente do que as grafias visuais letras nas palavras (MORAIS M.P; CAMPOLINI, S.A.2014; p.325).

Em seguida vejamos o resultado de Victor na avaliação de escrita de palavras. Esta atividade está diretamente relacionada à aprendizagem de princípios alfabéticos que dizem respeito tanto às questões de reconhecimento das letras, consoantes e vogais, quanto ao reconhecimento das relações grafofônicas presentes na escrita de palavras, vejamos então próxima avaliação:

- iii) Ditado de palavras: uso de letras para escrita de palavras; estabelecer relação grafofônica.

Quadro 26 - Descrição da 3ª atividade diagnóstica de escrita (DIAGNOSE 3)

<p>P: (...) vamos escrever os nomes das imagens. Qual o nome disso aqui? [aponta para a imagem]? V: BOLA. P: Escreve o nome BOLA. V: Eu não sei escrever não. P: Escreva do seu jeito. V: [escreve as letras Vv- maiúsculas e minúsculas], eu já sei o nome BOLA, apaga [pede pra pesquisadora apagar]. P: Certo [apaga o que ele escreveu], agora escreva como você sabe. V: BO [escreve BO] LA [escreve LA]. P: Muito bem, tu aprendeu a escrever o nome BOLA, estou bem feliz! Bate aqui [cumprimento de mãos]. Muito bom, agora escreve: CASA. V: CA [escreve A] SA [escreve A], CASA. [fez relação com pauta sonora] Escrevi certo? P: Sim, estou feliz com tua evolução. V: É só isso o nome CASA, é? P: Não, precisa de outras letras. Mas tu vai aprender. Vamos pra essa aqui - APITO, escreve. V: [escreve AO] apaga, apaga. Vou fazer mais bonito. P: Certo [apagou]. V: A [escreve Ava] PI [escreve Ai] TO [escreve O] (escreve com base na pauta sonora). P: Muito feliz, estou feliz contigo. Vamos pra outra, essa aqui [aponta para imagem]. V: DA – DO. DA [escreve A] DO [escreve O]. P: Muito bem, vamos pra essa: PAPAGAIO. V: [começa escrevendo] Eu fiz feio, apaga. P: Vou apagar, mas não risque aqui não [apaga o garrancho de Victor]. V: PA [escreve A] PA [escreve A] GA [escreve o A] I [escreve I] O [escreve O].</p>	<p>Atividade diagnóstica de escrita realizada em 25/10/2017.</p>  <p>The image shows a handwritten test titled 'TESTE DE ESCRITA' with a date of '25/10/17'. Below the title is a section 'DITADO DE PALAVRAS'. There are three rows of images with corresponding handwritten words:</p> <ul style="list-style-type: none"> A colorful ball icon with the handwritten word 'V BOLA'. A house icon with the handwritten word 'Aa'. A hot air balloon icon with the handwritten word 'AO A Va Aia'.
--	--

<p>P: Muito bem, fez direitinho. Falta essa agora [aponta para a imagem]. V:BO [escreve O] LO [escreve O]. P: Muito bem, aqui: VACA. V:[escreve A para a sílaba VA] e [Escreve A para a sílaba CA]. P: Muito bem, falta só BANANA. V:BA [escreve A] NA [escreve A] NA [escreve A]. P: Muito bem. Adorei hoje.</p>	 <p>The image shows a handwritten practice sheet for the word 'BOLA'. It consists of five rows, each with an image on the left and a line for writing on the right. The images are: a die, a green ball, a birthday cake, a cow, and a bunch of bananas. The corresponding phonetic guides written on the lines are: 'A o', 'o o o o o', 'o o', 'A a', and 'A A A A'. The word 'BOLA' is written in large letters at the top right of the sheet.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria

Ao lançarmos um olhar geral sob a execução desta atividade por Victor fica explicitado que ele escreve fazendo relação com a pauta sonora, ou seja, para cada segmento silábico da palavra ele escreve uma letra – vogal, que apresenta a correspondência sonora com o segmento pautado, como podemos observar na transcrição e fotocópias acima. Todavia, três momentos nos chama muita atenção, são eles: o primeiro momento em que Victor vai escrever a palavra BOLA, ele primeiro grafia *Vy*, explicitando a pauta sonora, depois parece ter lembrado da grafia ortográfica da palavra e pede para reescrevê-la. Ao fazê-la, ele consegue escrever corretamente a palavra, revelando ser essa uma palavra estabilizada, decorada, mas explicita bem a relação sonora, ou seja, não é apenas uma palavra decorada, ele apresenta consciência do que está escrevendo. A palavra BOLA é usada com certa frequência durante as intervenções pedagógicas, tanto em atividade de habilidades silábicas quanto de habilidades fonêmicas, bem como se trata de uma palavra comum no cotidiano, dentro e fora da escola, de Victor, isto explica sua correta grafia por Victor.

Outro momento é quando, em seguida, ele grafia a palavra CASA fazendo uso apenas da vogal A por duas vezes. Ele estranha a escrita de apenas duas letras para uma palavra e questiona a pesquisadora que lhe diz que mais à frente ele aprenderá a fazer uso de outras letras na grafia do nome deste e de outros objetos. Morais (2012) aponta que no primeiro momento de consolidação de uma escrita com pauta sonora a criança tende a fazer progressões reconhecendo a existência de outras letras na grafia das palavras que não apenas as vogais. Trata-se de desenvolvimento de ricos processos cognitivos, onde o aprendiz ressignifica sua relação com os signos escritos. Segundo este autor “(...) para muitas crianças ..., torna-se

conflituoso ter que escrever: ... palavras cujas sílabas podem ser notadas por mesma letra (por exemplo, como explicar, ao final da tentativa de notar a palavra arara, a criança se depare com AAA?) (...)” (IBIDEM, p.61).

Isto explica o porquê de Victor notar mais de uma letra para os segmentos, mesmo que estas não apresentem correspondências fonêmicas, da palavra APITO, ele faz “A [escreve Ava] PI [escreve Ai] TO [escreve O]”. Como vemos, ele tenta fazer uso de mais de uma letra para grafar as partes orais que ele reconhece das sílabas, certamente, na tentativa de demonstrar à pesquisadora que já sabe que precisa escrever mais de uma letra para notar as partes das palavras. Para as demais palavras, contudo, ele continua notando uma letra – vogal, para a escrita das partes da palavra. Como vemos, todo esse movimento cognitivo realizado por Victor revelam-nos como o desenvolvimento dos conceitos científicos estão distantes de ocorrer linear e sequenciado, ao contrário, trata de ricos movimentos de helicoidais de avanços e regresso, avanços e regressos até sua consolidação.

Como podemos perceber, Victor apresenta um grande avanço no desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita. Ao realizar o primeiro momento diagnóstico, apresentado e discutido acima, verificamos que Victor já havia internalizado algumas regras importantes sobre o sistema de escrita alfabético, por exemplo, que a escrita de palavra era realizada com símbolos gráficos específicos (letras) e que se escreve da direita para esquerda, resultado do trabalho realizado na educação infantil. Contudo, ainda estava longe de perceber a estreita relação entre a língua falada e a língua escrita, apresentando, tão pouco sua escrita representava alguma função auxiliar da memória, apresentava, portanto, uma escrita ainda em estágio indiferenciado.

A partir das intervenções pedagógicas de práticas de ensino planejadas para a promoção de reflexões sobre as partes sonoras da língua, podemos perceber que Victor transforma sua relação com a escrita. Como vemos, sua escrita, agora, adquiriu uma significação funcional, o grafismo das letras passa a apresentar-se como importantes auxiliares de memória; Victor passa a apresentar maior domínio do uso simbólico da escrita; compreende a função social da escrita e sua relação com a linguagem falada.

Como podemos está evidenciando, a mediação de atividade de consciência fonológica foi importante para o desenvolvimento da escrita de Victor. As estratégias utilizadas no processo de mediação possibilitou a compensação dos fatores orgânicos da deficiência intelectual, fator que direcionou todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento de Victor, pois, como afirma Vigotski (1997) “La verdadera educacion consiste en despertar em el nino aquello que tieneya en si, ayudarle a fomentar lo y orientar su desarrollo en una direccion determinada”. (p. 62).

No intuito também de estreitar as relações entre o desenvolvimento da escrita de Victor, explicitado nos parágrafos acima, e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica acreditamos possuir alguma valia também promover ao leitor acesso e reflexão sobre a última diagnose de habilidades de consciência fonológica realizada por Victor na aprendizagem e reflexão da língua escrita. Assim, apresentaremos e refletiremos sobre os resultados finais das cinco atividades diagnósticas realizadas por Victor com os objetivos de avaliar se Victor: i) consegue identificar as sílabas iniciais, médias e finais das palavras; ii) consegue reconhecer a quantidade de sílaba que forma a palavra; iii) consegue reconhecer uma palavra dita com separação silábica; iv) consegue reconhecer que a existência de uma palavra dentro de outra; v) apresenta discriminação auditiva de quantos aos fonemas /T/ e /D/.

Vejamos, abaixo, o excerto da realização da primeira atividade.

- i) Atividade de identificação das sílabas iniciais, médias e finais das palavras:

Quadro 27 - Descrição de 1ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 3)

Sílaba inicial	Sílaba medial	Sílaba final
<p>P: (...) tu vai encontrar as imagens que começam com o mesmo com, certo?</p> <p>V: De novo essa tarefa?</p> <p>P: Sim, prometo que hoje é a última vez que passo ela.</p> <p>V: Obrigada meu Deus do céu.</p> <p>P: [risos] (...) então vamos lá: o que começa com o mesmo som inicial da palavra: PATA, é FADA, LATA ou PAPAI?</p> <p>V: Essa é muito fácil. PAPAI.</p> <p>P: Muito bem, mas essa foi só um teste. Outra, o é que começa com o mesmo som de PALITO, é PULA, é PAPAGAIO ou é BALÃO?</p> <p>V: PAPAGAIO</p> <p>P: O que é que começa com BOLO? É CASA/ BOLACHA/ PANO. [aponta para as imagens]</p> <p>V: BOLACHA.</p> <p>P: SAPO tem o mesmo início de: COLA, SACO, ou BARCO? [aponta para as imagens]</p> <p>V: SACO.</p>	<p>P: Agora eu vou colocar aquela que é um pouquinho mais difícil. (...) um exemplo: CANECA tem o mesmo sozinho do meio que BANANA, CANELA, SAPATO.</p> <p>V: CANELA.</p> <p>P: (...) JANELA tem o mesmo sozinho do meio de PETECA, BONECA, ou BATATA?</p> <p>V: PETECA.</p> <p>P: (...) MACACO, tem o mesmo sozinho do meio que ESCOLA, COCADA ou CAMELO?</p> <p>V: COCADA, acertei ?</p> <p>P: Acertou. (...) SAPATO tem o mesmo sozinho do meio que PAPAGAIO, CEBOLA ou SALADA? [aponta para as imagens]</p> <p>V: PAPAGAIO.</p>	<p>P:(...) Agora tu vai encontrar as que terminam com o mesmo som. CAVALO tem o mesmo sozinho final que CAMELO, TRELOSO ou CANETA?</p> <p>V: CAVALO/CAMELO. CAMELO.</p> <p>P: (...) BANANA tem o mesmo som final que BONECA, CABANA ou MACHADO?</p> <p>V: CABANA porque CABANA rima com BANANA (...)</p> <p>P: (...) CARAMELO, tem o mesmo sozinho no final que COCADA, SAPATO ou COTOVELO?</p> <p>V: COTOVELO!</p> <p>P: COTOVELO! Certo.</p> <p>V: Porque rima também.</p> <p>P: (...) a última desse tipo: CAMISETA, tem o mesmo sozinho final que BANANA, BIGODE ou CHUPETA?</p> <p>V: CHUPETA.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Como vemos, Victor demonstra um desempenho impressionante. Responde às questões com êxito, demonstrando não apenas compreender o que se pede, mas, e sobretudo, consegue “conceituar” o tipo de atividade, como é o caso da atividade de reconhecimento de sílaba final. Ao ser pedido que ele reconheça as sílabas finais ele explicita já saber que as rimas são partes finais da palavra que possuem o mesmo segmento sonoro e procura fazer uso de pareamento das palavras para confirmar sua resposta. Ressaltamos ainda, sua autonomia na resolução da atividade, Victor não precisa mais do auxílio do “exemplo” para que ele compreenda e realize a atividade, ao contrário, já responde de primeira, denotando já ter completado o desenvolvimento real sob os conceitos avaliados na atividade.

Vejamos agora o excerto da segunda atividade diagnóstica de consciência fonológica.

ii) Atividade de segmentação e contagem silábica.

P: Olha pra essa imagem e me diz quantos pedacinhos tem o nome dela.

V: PE – TE – CA [pronuncia silabando], tem três.

P: Sim. Agora essa imagem aqui [aponta para a imagem].

V: CA – SA, dois.

P: Aqui, essa tem quantos? [aponta para a imagem].

V: GA – TO, dois.

P: Só mais essa para acabar [aponta para a imagem].

V: BO – NE – CA, três.

P: Excelente, vamos para outra.

Novamente, Victor demonstra já ter completado nível de desenvolvimento real quanto à habilidade de segmentação e contagem silábica. Como podemos perceber ao chegar ao nível do desenvolvimento real, ele resolve com desenvoltura e autonomia a atividade, levando cada vez menos tempo para resolução das atividades. Esses resultados chamam atenção porque levamos a perceber que não foram necessários grandes esforços pedagógicos ou financeiros que os provocaram, ao contrário, simples adequações curriculares a níveis de reflexões conceituais foram o suficiente para desencadear uma série de efeitos positivos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de Victor, corroborando, assim, com Vigotski (2012) quando afirma que não é a deficiência em si que ocasionam os prejuízos cognitivos, emocionais e sociais aos indivíduos que a possuem, mas sim a ausência de criação de caminhos/rotas que lhe possibilitem acessar os conceitos abstratos.

O próximo excerto caminha na mesma direção que os dois primeiros, revela-nos a destreza de Victor ao realizar mais uma atividade de habilidade de consciência fonológica. Todavia, ressaltamos que nas diagnoses anteriores que Victor apresentou ótimos resultados para esta atividade, ou seja, apesar de termos também intervindo nesta habilidade tínhamos

consciência de que se tratava de um conhecimento já consolidado. Vejamos, abaixo, o excerto desta atividade:

iii) Atividade de síntese silábica:

P: Agora eu vou falar igual ao Ogrinho, tu lembra?

V: Sim, essa é fácil.

P: (...) adivinha qual a palavra que vou falar: BO – TA.

V: BOTA.

P: Certo, outra: FA – DA.

V: Minha mãe mandou eu escolher esse daqui [aponta para a imagem da FADA]

P: Muito bem, fácil demais pra tu, né?

V: [balança a cabeça confirmando].

Esta atividade, também de consciência silábica, objetivou avaliar a capacidade de síntese silábica de Victor, mas também nos permite avaliar o seu nível de discriminação auditiva. Em ambas avaliações podemos identificar sua positiva desenvoltura. Abaixo, poderemos identificar outra importante habilidade metalinguística para o desenvolvimento da escrita, habilidade exclusão ou extração silábica e identificação de palavras dentro de palavra:

vi) Atividade de extração silábica:

P: Vamos pra essa agora, isso aqui é o quê?

V: SAPATO.

P: Se eu tiro apenas o primeiro sonzinho, fica o quê?

V: SACOLA [manuseia outra imagem enquanto responde].

P: Não, deixa essa outra imagem no lugar dela, se concentre aqui, qual a palavra que tem dentro de dessa?

V: (...) de SAPATO?

P: Sim, qual a palavra que tem dentro de SAPATO?

V: SAPATO. AS – PA – TO. PA – TO. PATO, PATO, no é?

P: Sim, está vendo? É só prestar atenção. Agora vamos pra essa outra [aponta para a imagem], qual o nome dela.

V: SACOLA.

P: Qual a palavra que fica se tirarmos o primeiro pedacinho?

V: SA... [reflete] COLA!

P: Muito bem, muito bem. Arrasou!

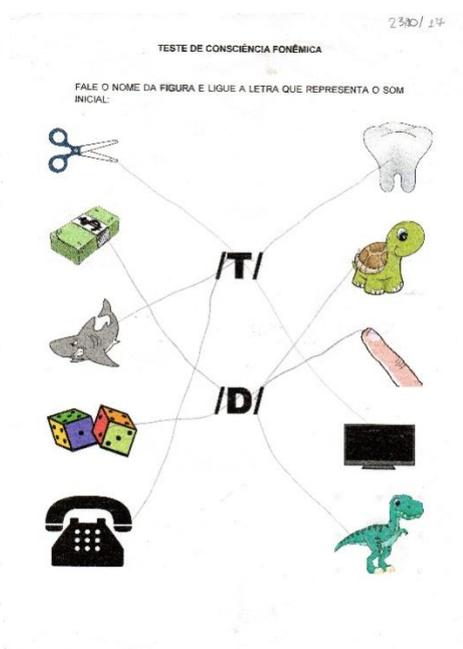
Como já mencionado, esta atividade apresenta um nível de complexidade grande porque exige do aluno a consolidação de mais de uma habilidade metalinguística, consciência de sílaba inicial, segmentação e síntese silábica. Victor veio demonstrando progressivos avanços no desenvolvimento desta habilidade. Se voltarmos à diagnose inicial não houve sequer uma resposta correta; na segunda diagnose, contudo, ele faz uso do reconhecimento de rimas, e nesta última ele demonstra já perceber que basta segmentar a palavra e isolar uma de suas partes para identificar outras palavras dentro da primeira.

O desenvolvimento desta habilidade, portanto, assim, como outras, não ocorreu de forma linear e hierárquica. Victor foi aos poucos tomando consciência de estratégias possíveis, dentro dos conhecimentos já consolidados, para realizar a atividade. Ou seja, o processo de

aprendizagem de que dentro de uma palavra pode haver outras tiveram como base os conhecimentos já desenvolvidos. Estes, por sua vez, possibilitaram a consolidação de um novo desenvolvimento conceitual, como afirma Vigotski (2007, p.103): “...o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequência resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.”

Por fim, vejamos o desempenho de Victor na realização da última atividade. É importante lembrar ao leitor que esta tratou de avaliar a capacidade de Victor em realizar discriminação de fonemas.

Quadro 28 - Descrição de 5ª atividade diagnóstica de consciência fonológica (DIAGNOSE 3)

<p>P: Agora essa. V: Depois dessa acaba? P: Sim. Essa é a última. Vamos ver se tu já aprendeu essa. Qual o nome dessas letras [aponta para as letras]? V: /T/ e /D/. TELEFONE /T/ [liga a imagem ao fonema]. P: Muito bem. Mas calma, vamos fazer com calma. Essa imagem aqui [aponta para a imagem] /D/EDO começa com qual som /T/ ou /D/? V: /D/ [liga a imagem ao fonema]. P: Muito bem. /T/ARTAURA é o quê /D/ ou /T/? V: /D/. P: Qual, não entendi. V: É /D/ tu não está ouvindo não, fala que tu ouve. P: Certo, ouvi agora. /D/ENTE é com /D/ ou com /T/? V: DENTE? /T/[liga a imagem ao fonema]. P: Outra, /T/ESOURA é com quê /D/ ou /T/? V: Com /T/, com /T/ [liga a imagem ao fonema]. P: Muito bem. /D/INHEIRO é com /T/ ou com /D/? V: Com /D/ [liga a imagem ao fonema]. P: /T/UBARÃO é o som de quê? V: TUBARÃO/TELEVISÃO, rima, né? P: Sim termina parecido, mas tem outra coisa parecida, o que é? V: Os dois são /T/ [liga as duas imagens ao fonema /T/]. P: Muito bem, fiquei feliz agora. /D/INOUSSAURO é com o quê /D/ ou /T/? V: Com /D/, com /D/ [demonstra dúvida] P: Tu está com dúvida? V: Não é com /D/ [liga a imagem ao fonema]. P: Certo, /D/ADO é com /D/ ou com /T/? V: /D/ [liga a imagem ao fonema]. P: Muito bem, pronto, acabou.</p>	<p>Figura 30 - Atividade diagnóstica de consciência fonêmica realizada em 23/10/2017.</p> 
--	---

Fonte: Elaboração própria.

Chama atenção a realização desta atividade porque difere em muitos aspectos da vez anterior que ela foi realizada. Como vemos, Victor demonstra não apenas reconhecer as letras T e D, como também é capaz de discriminá-las foneticamente na maioria das palavras; confunde-se apenas em duas. Outro aspecto que chama atenção é capacidade autônoma dele realizar comparação entre as partes orais das palavras TUBARÃO e TELEVISÃO, reconhecendo as semelhanças sonoras na parte final e inicial, respectivamente.

Como podemos identificar a mediação de atividades consciência fonológica apresentaram contribuições importantes tanto para o desenvolvimento da escrita de Victor quando para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas, como o reconhecimento de fonemas, sílabas mediais; habilidade de subtração de partes da palavra; e síntese silábica. Vale ressaltar, contudo, que não foram necessárias grandes adequações curriculares para o avanço de Victor na aquisição de habilidades de escrita. Dispomos apenas de duas horas semanais e estratégias simples e criativas que envolveram atividades com o uso de pictogramas; jogos didáticos; livros infanto-juvenis; cantigas de rodas; bem como, o uso de instruções simples e diretas.

O planejamento das atividades a partir dos resultados das diagnoses e em comunhão com alguns conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula comum, bem como a realização periódica das intervenções pedagógicas duas vezes por semana, contribuíram para que Victor pudesse acessar os aspectos abstratos da língua escrita, tais como: o que as letras representam; como elas criam representações; palavras são compostas por segmentos sonoros maiores (sílabas) e menores (fonemas); os segmentos sonoros iguais possuem mesma representação gráfica. – foram fundamentais para que Victor pudesse reelaborar sua relação com os signos da língua escrita.

O contato intenso com reflexões sob a língua escrita possibilitaram mudanças na forma de Victor se relacionar com ela. Ao longo do estudo fomos percebendo um aumento nas possibilidades de uso da memória visual e auditiva, bem como maior capacidade de discriminação das partes sonoras da língua. Essas mudanças se expressam tanto durante as intervenções quando nos momentos de diagnose das habilidades de consciência fonológica e aquisição da escrita. Essa constatação confirma uma das principais hipóteses da teoria sócio-histórica de Vigotski e seus associados, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem num movimento do social para o individual, isto é, das experiências externas para as internas e são internalizadas progressivamente.

Assim, podemos perceber a forte relação entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita de Victor, ou seja, confirmamos neste

estudo a reciprocidade entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica também para sujeitos com deficiência intelectual. Todavia, advertimos para a ausência de oportunidades de ensino que estes alunos vem recebendo no sistema regular de ensino, fato que vem contribuindo fortemente para aumento de retardos intelectuais e psicossociais nesses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo indicam que as representações sociais criadas historicamente sobre a deficiência intelectual, responsáveis pela criação de diversos estigmas e preconceitos, ainda tem orientado as práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem dispensado aos alunos com essa deficiência; os estigmas acerca da deficiência intelectual constituem, portanto, uma das principais razões do seu insucesso escolar, uma vez que o descrédito em suas potencialidades ocasionam sérias barreiras nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento destes sujeitos.

Assim, o processo de escolarização do sujeito com deficiência intelectual deste estudo, e também provavelmente dos demais sujeitos com deficiência intelectual matriculados no ensino regular, é marcado por práticas que não favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, posto que para esses alunos paira a defesa, quase que unânime, que basta estar inseridos na escola; os processos de socialização terminam sendo o principal discurso em prol de sua matrícula.

Como observado, estas concepções têm constituído severos prejuízos psicossociais aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos saberes escolares por estes alunos. Pudemos constatar nas observações das aulas de linguagem dispensadas a Victor, a ausência de simples adequações curriculares e que a efetiva mediação das atividades de linguagem não favorecia para que Victor pudesse acessar os conceitos abstratos e complexos da língua escrita, tão pouco que pudesse compreender sua relação com a língua oral.

Também pudemos confirmar a hipótese de que, apesar de tudo, a família ainda aposta na escola como principal espaço de aprendizagem. A justificativa para isso pode estar na ausência de competência da família em avaliar a progressão, aprendizagem e desenvolvimento de seus parentes com deficiência, uma vez que há poucas evidências no senso comum que depõem favoráveis a estes sujeitos e concomitante a isto também há a crença predominante de que estes sujeitos não são “capazes de aprender muita coisa”.

No que se refere aos conhecimentos reais de Victor quando a aquisição da escrita e habilidades de consciência fonológica antes das intervenções pedagógicas, pudemos identificar semelhanças entre os resultados de Victor e os apresentados por demais alunos de sua mesma faixa etária e em condições sócio-culturais semelhantes, corriqueiramente presentes nos estudos que vislumbraram compreender a relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas de consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita.

Nossos dados apontaram que não foram necessárias grandes adequações pedagógicas ou investimentos financeiros para promover os avanços cognitivos necessários ao desenvolvimento da escrita de Victor. Buscamos compensar suas dificuldades de concentração, memória auditiva e retardo na compreensão dos enunciados orais, lançando mão de estratégias simples que procuravam dialogar de forma lúdica e contextualizada com os conteúdos curriculares comuns ao que estava sendo ensinado em sua turma. Assim, procuramos fazer explicações mais diretas e curtas; fomos sempre nos certificando de que os enunciados das questões haviam sido compreendidos; quando preciso, fizemos uso de exemplos mais práticos; os pictogramas utilizados nas atividades, tanto as diagnósticas quanto as didáticas de sala, foram importantes signos auxiliares no processo de reflexão de Victor sobre as relações orais e escrita da linguagem, permitindo-o o desenvolvimento de ricas capacidades de abstração da língua, manipulando-a através de atividade de composição e decomposição, além da identificação das similaridades entre a língua oral e a língua escrita.

Deste modo, podemos evidenciar a importância da mediação simbólica para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, importantes no processo de elaboração dos conceitos científicos. As estratégias de mediação de signos linguísticos de segunda ordem, como a língua escrita, possibilitou que o sujeito da pesquisa reelaborasse sua relação com a escrita e pudesse avançar na compreensão sobre seus aspectos constitutivos. Sempre orientada pelos conhecimentos já consolidados por Victor, a pesquisadora foi criando estratégias que favoreceram sua compreensão sob importantes conteúdos para a aprendizagem da língua escrita.

Salientamos, contudo, as importantes condições que dispunham a pesquisadora para a realização das intervenções pedagógicas – está atualizada com os estudos acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual; poder estar se aprofundando nas discussões teóricas sobre as relações entre o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e a aquisição da escrita por sujeitos escolares; poder dialogar com a academia sobre os achados no campo de pesquisa; disponibilidade de tempo e recursos didáticos no planejamento das intervenções; e, por fim, realizar uma intervenção direta em apenas um aluno – e sua relação com os resultados exitosos desta pesquisa.

Esses fatores evidenciam a importância da existência de verdadeiras condições de trabalho indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica, do contrário continuaremos tendo que conviver com o paradoxo: crescentes números de matrículas na modalidade educação especial X altos índices de fracasso escolar por esses alunos. Em outras palavras, chamamos atenção para criação de políticas públicas que venham oportunizar ao professor verdadeiras

condições de desenvolvimento de seu trabalho, sendo a formação continuada um dos importantes caminhos, mas não o único. É preciso somar as necessidades teóricas e práticas oriundas da cultura escolar, como a necessidade que o professor tem de estar atualizado com os estudos acadêmicos e os aspectos oriundos das condições materiais de preparação de uma aula, como o tempo dedicado exclusivamente ao planejamento das aulas e a disponibilização de recursos didáticos diversificados para a elaboração das atividades. No caso de professores de turmas regulares com alunos com deficiência é de extrema importância estreitar o diálogo com o professor especialista da sala de atendimento educacional especializado, ter um profissional de Apoio especializado em sala para a realização de um trabalho verdadeiramente colaborativo no processo de aprendizagem conceitual dos alunos com deficiência.

No tocante à relação entre o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e o recíproco desenvolvimento da língua escrita, podemos confirmar que essa relação também é existente em sujeitos com deficiência intelectual tanto quanto apresentam os demais estudos que investigam a mesma relação em sujeitos sem deficiência intelectual. Ou seja, é possível identificar neste estudo a influência do desenvolvimento de novas habilidades de consciência fonológica na evolução da escrita de um aluno com deficiência intelectual, um achado importante que pode orientar práticas e reflexões pedagógicas sobre a alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Como implicação de nossa pesquisa – levando em considerações o reduzido número de estudos que correlacionem os caracteres de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual e alfabetização – atentamos para a importância de ampliar o quantitativo de estudos que objetivem investigar como vem se dando o processo de alfabetização de sujeitos com deficiência intelectual nas salas regulares; quais os reais apoios que o professor de sala regular vem recebendo de suas respectivas redes de ensino e suas comunidades escolares para a promoção de um trabalho consistente de alfabetização de seus alunos com deficiência intelectual; ou seja, é urgente investigar como vem ocorrendo a alfabetização de alunos com deficiência intelectual matriculadas nas redes públicas de ensino.

Por fim, salientamos a importância dos estudos de metodologia participativa para a compreensão dos fenômenos relacionados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento como estratégia que possibilita não apenas operar mudanças no contexto social, mas implica diretamente no desvelamento de outros elementos invisíveis à primeira vista, mas que vão surgindo à medida que vamos nos aprofundando nos elementos culturais intrínsecos ao campo de pesquisa, em nosso caso, a cultura escolar.

REFERÊNCIAS

AAMR – AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – **Mental Retardation: definition, classification, and systems of support**. 9th ed. Washington, AAMR, 1992.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: **Consciência dos sons da língua: subsídios práticos para a alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Regina Ritter Lamprecht...[et al]Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ALVES-MAZZOTI, Alda J. GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2ª ed. Pioneira Thomson Learning. São Paulo, 2002.

BARBOSA, A. J. G.; MOREIRA, P. de S. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 337-352, ago. 2009. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/rbee/v15n2/11.pdf>>. Acesso em outubro de 2015.

BERNARDINO JÚNIOR, J. A.; FREITAS, F. R.; SOUZA, D. G.; MARANHE, E. A.; BANDINI, H.H.M. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de consciência fonológica. **Rev. Brasileira de Educação Especial**. Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.423-450.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Revista Ciências & Cognição**; Ano 02, Vol 04, mar/2005. Disponível em www.cienciasecognicao.org. Acessado em outubro de 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> . Acesso em : 17 jul. 2018.

BRASIL, **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015**. Brasília: MEC, junho/2014. CALLONERE A; ROLIM, S. F. F; HÜBNER, M. M. da C. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. In: CANDIDO. V. B. B. PESSÔA, C. E. C. BENVENUTI, M. F. (Orgs) **Ver. Comportamento em foco 1**. São Paulo: Associação Brasileira de comportamento – ABPMC, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método Fônico**. 3ª edição. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Efeitos do Treino de Consciência Fonológica em Crianças com Baixo Nível de Sócio-Econômico**. Revista Psicologia, Reflexão e Crítica, v. 13, nº 1, p.07-24, 2000a.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2000b.

CARAGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Revista Contexto Enferm, Florianópolis, 2006, out-dez, 15(4), pp 679-684.

CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. **Consciência fonológica e uma habilidade de leitura na síndrome de Down**. Revista Psicologia, Reflexão e Crítica, v. 12, nº 1, p.209-224, 1998.

CARVALHO, M. F. Aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

COSTA, A. C. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.38, nº 2, p. 137-153, junho, 2003.

DAMIANI, Magda F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012.

DAMIANI, Magda F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: **Políticas públicas de educação inclusiva**. GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). – 4ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FERREIRA, M. C.C; FERREIRO, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. GÓES, M. C. R; LAPLANE. A. L. F, (Orgs). 4ª ed. ver. Capinas – SP: Autores Associados, 2013.

FERREIRO, E. **Com todas as letras** [tradução e cortejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela]. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. Atlas. São Paulo, 2002.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F, (Orgs). 4ª ed. ver. Capinas – SP: Autores Associados, 2013.

GOMES, A. Políticas públicas discurso e educação. In: GOMES, A. (Org.) **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GRELOIN, M. R. V. **Análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa, São Paulo, 1995, Vol. 39, pp 13-21.

HARRIS, J. R. **Diga-me com quem anda...** . Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HATTGE, M. D; Prefácio. In: **Inclusão e Alfabetização: contribuições para pensar a prática pedagógicas**. LOUREIRO, C. B; KLEIN (Orgs). 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

KASSAR, M.C.M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KREPPNER, K. **Produzindo Dados em Interação Social**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 097-107.

LARROSA, J. B. **Notas sobre o saber da experiência**. [tradução do Espanhol de João Wanderley Geraldi]. Revista Brasileira de Educação, nº19, p.20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LAVRA-PINTO, B; LAMPRECHT, R. R; **Consciência fonológica e habilidades de escrita em crianças com síndrome de Down**. Pro-Fono Revista de Atualização Científica. p. 287-292, jun/set. 2010, disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/435d/26d1d00c3e518a37a164a9e9f0d6895e1bbc.pdf>

LOPES, M. C; FABRIS, H. E. **Inclusão e Educação**. 1ª ed. 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. 1ª reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. VIGOTSKII, L. S, LURIA, A. R, LEONTIV, A. N, (Orgs)14ª ed. São Paulo: Ícone, 2016.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na Criança. In: **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. VIGOTSKII, L. S, LURIA, A. R, LEONTIV, A. N, (Orgs)14ª ed. São Paulo: Ícone, 2016.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. ARANTES, V. A (org.). São Paulo: Samuns editora, 2006.

- MARLUF, M. R. ZANELLA, M. S. PAGNEZ, K. S. M. M. **Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita em pesquisa brasileiras**. Boletim de Psicologia, 2006, Vol. LVI, Nº 124: 67-92.
- MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.
- MINAYO, M^a Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18^a ed. Vozes. Petrópolis, 2001.
- MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização: porque é preciso ir além de da discussão sobre velhos “métodos”?**. Portal do Ministério da Educação e Cultura. Acesso: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf em 06/03/17.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G.; LEITE, M. R.; Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. MORAIS, A. G. ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: **Piaget e Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. CASTORINA, J. A. FERREIRO, E. LENER, D. OLIVEIRA, M. K. de. São Paulo: editora ática, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: **Piaget e Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. CASTORINA, J. A. FERREIRO, E. LENER, D. OLIVEIRA, M. K. de. São Paulo: editora ática, 1996.
- OLIVEIRA, S; WESCHENFELDER, V. I. Práticas de in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: **Inclusão e Alfabetização: contribuições para pensar a prática pedagógicas**. LOUREIRO, C. B; KLEIN (Orgs). 1^a ed. Curitiba: Appris, 2017.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: . Acesso em: 10 maio de 2017.
- ORLANDI, E. P. Análise de discurso: Princípios e procedimentos. 4^a edição, Campinas, Pontes, 2002.
- PINTO-LAVRA, B.; SEGABINAZI, J. D.; HÜBNER, L. C. Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita na síndrome de Down: Um estudo de caso longitudinal. **Revista CEFAC**. 2014 Set-Out; 16(5):1669-1679.
- PLETSCH, M. D. Escolarização do aluno com deficiência intelectual...apesar do diagnóstico. In: **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Linhas Críticas [online] 2012 18 (Enero-Abril), Acesso em 5 de agosto de 2018, disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>> ISSN 1516-4896
- PRESTES, V. M. M. **Afasia e Plasticidade Cerebral**. Centro de estudos em Fonoaudiologia Clínica. (1998), Acessado em fevereiro de 2017, disponível em <http://www.cefac.br/library/teses/f1bbc9b7a4633e10a6a4ef6d551e3207.pdf>
- PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- RAMPAZZO, L. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. Edições Loyola, São Paulo. 2002.
- REGO, T. C. Vygotsky: **Uma perspectiva Histórico-cultural da educação**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROSAL, A. G. C.; CARNEIRO, A. A. A.; QUEIROGA, B. A. M. Consciência fonológica e o desenvolvimento do sistema fonológico em crianças de escolas públicas e particulares. **Revista CEFAC**. 2013 Jul-Ago; 15(4):837-846.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. [tradução: Lólio Lourenço de Oliveira]. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez.2005.
- UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. [tradução: Denise Regina Sale; Martha Khol de Oliveira; Priscila Nascimento Marques]. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.4, p.861-870, dez, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: **Pensamento e linguagem**. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. O comportamento anormal. In: **Psicologia Pedagógica** [tradução do Russo e introdução de Paulo Bezerra]. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica** [tradução do Russo e introdução de Paulo Bezerra]. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. El defecto y la compensación. In: **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1997b.

VYGOTSKI, L. S. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1997c.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 2012.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PROCESSOS DE INTARAÇÃO E PARTICPAÇÃO DO ALUNO EM SALA DE AULA

	Pouco	Razoável	Muito	Sim	Não
Apresentação atenção na hora aula.					
Consegue compreender as instruções da professora para realizar a atividade.					
Consegue resolver as atividades de sala sozinho.					
Consegue trabalhar em grupo.					
Apresenta um tempo maior na resolução das atividades que os demais alunos.					
Participa das atividades (Roda de leitura; Brincadeiras dirigidas)					
Apresenta boa interação com a turma.					
Costuma responder as perguntas que a professora faz.					
Na aula de linguagem: a professora trabalha habilidades de consciência fonológica.					
A professora cria estratégia de inclui-lo nas atividades.					
Há uso de recursos didáticos adaptados às suas necessidades.					
Faz atividades diferenciadas do restante da turma.					
A apoio pedagógico ajuda-o na compreensão do conteúdo ou tarefa.					
A apoio pedagógico o acompanha em todos os espaços da escola.					
A apoio pedagógico ajuda-o no processo de interação do aluno com demais de sua sala ou escola.					

Data de realização da observação: ____/____/____

OBSERVAÇÕES:

4. O que você leva em conta na hora de planejar? As especificidades dos alunos? Os conteúdos? O calendários escolar?

Questões específicas sobre alfabetização:

1. Em sua opinião, que tipo de atividade colabora mais para alfabetização?
2. Você acha importante investir em atividades de consciência fonológica? Por quê?
3. Como você acha que as atividades que você seleciona ajuda os aprendizes no processo de alfabetização?

Questões específicas sobre o processo de inclusão do aluno com DI

1. Como você acha que o seu aluno com DI aprende?
2. Quais são as principais dificuldade de aprendizagem dele?
3. Quais os tipos de atividades que eles mais gosta de fazer?
4. Você consegue, no dia a dia, flexibilizar os conteúdos para esse aluno especificamente? Como você faz?
5. Como você percebe a relação dele com a turma?
6. Como a pessoa que fica com a função de “apoio” escolar tem lhe ajudado no processo de alfabetização dele?
7. Ela, a apoio escolar, costuma ficar muito colada nele ou opta por dar mais liberdade a ele?
8. Como é a autonomia dele em sala de aula e na escola? Pega os materiais só? Vai ao recreio ou banheiro só? Tenta realizar as atividades só?

9. No que diz respeito a alfabetização, quais os conhecimentos sobre os sistema de escrita ele já têm?

10. Você acha que as atividades de consciência fonológica poderiam ajudá-lo no processo de alfabetização?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – RESPONSÁVEL

ROTEIRO DE ENTREVISTA RESPONSÁVEL PELO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Data de realização da entrevista: 13/09/2017

Identificação do aluno

Nome completo:

Data de Nascimento: Idade: Sexo: F () M ()

Diagnóstico: Deficiência Intelectual

Identificação familiar

Nome do Mãe:

Nome do Pai: Idade: 27 anos.

Responsável: MÃE PAI OUTRO _____

Histórico escolar

Início da escolarização (ano): Série: Idade:

Tipo de escola: Pública Privada Adaptação: Fácil Difícil

Escola atual : Série: Adaptação: Fácil Difícil

Presença de acompanhante: Sim Não

Frequência escolar: Boa Média Ruim

Relacionamento dele com a professora: Ótimo Bom Mais ou menos Ruim

Relacionamento dele com a turma: Ótimo Bom Mais ou menos Ruim

Qual o nome de um amigo dele da sala de aula: Jean

Acredita que ele tá aprendendo na escola: Sim Mais ou menos Não

Histórico Familiar

1. Me conte um pouco da história dele, era um filho esperado? Como foi a gestação? Com foi o pré-natal? E o foi o parto? Foi bem acolhido na família? É filho único? Quantas pessoas moram com ele?

2. Em casa, ele costuma comer, ir ao banho, se vestir só ou precisa de ajuda?
Como ele se relaciona com as crianças da idade dele?
3. Em casa, ele preferi brincar só ou acompanhado?
4. Costuma brincar mais na rua ou dentro de casa?
5. Qual o comportamento dele em lugares mais movimentados, como shopping ou praças?

Histórico de saúde

1. Como foi o diagnóstico dele? Como a família recebeu?
2. Ele costuma se aproximar muito do livro ou caderno pra responder as atividades?
3. Quando chamado, atende de primeira ou é preciso chamar mais de uma vez?
4. Faz algum acompanhamento (fonoaudiólogo, psicológico, fisioterapêutico) fora da escola?
5. Ele apresenta algum comportamento repetitivo?.
6. Toma algum medicamento? Se sim, qual e pra qual função?

APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES AVALIATIVA DA ESCRITA

PLANEJAMENTO - SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA

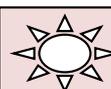
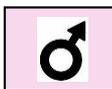
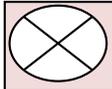
OBJETIVOS AVALIATIVOS

- Consegue fazer distinção letras, números e outros símbolos;
- Consegue identificar e nomear as letras do alfabeto em seus diferentes formatos;
- Demonstra compreensão de que a leitura e escrita é da direita para esquerda e de cima pra baixo;

1ª FASE: Serão apresentados à criança 30 cartões, sendo: 10 com letras e palavras curtas; 10 com números e 10 com outros símbolos gráficos. Em seguida, a mediadora deverá mostrar a criança três caixinha (uma para letras e palavras, outra os números e outra para os demais símbolos), uma de cada vez, e pedir que a criança selecione os cartões adequados para pôr dentro de cada caixinha.

Tempo aproximado: 20 min.

Recursos didáticos: Cartões com letras, números e símbolos

Letras e palavras	Número	Símbolos
A a <i>a</i>	1 4 10	  
H P <i>h</i>	7 25 2	  
<i>Bola</i> b B	236 9 80	  
gato	1286	

Possíveis perguntas:

- Você sabe o que tem cada cartãozinho desses?
- Você pode pegar só os cartões com letras e colocar nessa caixinha?
- Você pode colocar os cartões com número nesse outra caixa?
- Os que sobraram coloque aqui, nessa outra caixa.

2ª FASE: Serão apresentadas à criança algumas letras do alfabeto que apresentam uma “configuração similar” e pediremos que ela faça o reconhecimento das letras.

Tempo aproximado: 10 min.

Recursos didáticos: Cartões com letras.

P	b	d	f	Q	h
R	U	V	W	O	Q

Possíveis perguntas:

- Você conhece essas letras?
- Qual dos nomes dessas letras?

3ª FASE: Ditado de palavras. Solicitaremos que o aluno faça o reconhecimento de algumas imagens e tente escrever seus respectivos nomes da forma como acredita deva ser. A seleção das palavras/imagens que comporão o ditado deve ter uma relação com palavras/imagens comuns no cotidiano escolar dele, conforme as observações devem revelar.

Tempo aproximado: 20 min.

Recurso didático: Folha com imagens e lápis.

APÊNDICE E - PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES AVALIATIVAS DE HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.

PLANEJAMENTO – CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ATIVIDADES AVALIATIVAS DE C.F.

OBEJTIVOS AVALIATIVOS

- Consegue reconhecer os sons iniciais, medias e finais das palavras;
- Consegue reconhecer a quantidade de sílaba que forma a palavra.
- Consegue reconhecer uma palavra dita com separação silábica;
- Consegue reconhecer que a existência de uma palavra dentro de outra;
- Consegue apresentar discriminação auditiva dos fonemas /T/ x /D/.

1ª FASE: Inicial, medial e final: Na realização desta tarefa, o avaliador deve instruir o estudante sobre o que deseja que ele responda, poderão ser dado comando do tipo: - Ouça a palavra que vou ler, preste atenção no som do início da palavra; - Agora eu vou ler mais três palavras e depois quero você me diga qual começa com o mesmo som da primeira. Para certifica-se que o aluno compreendeu o avaliador deverá ler o exemplo. Após certificasse da compreensão dar-se-ia início a tarefa. O avaliador poderá repetir em até três vezes a leitura das palavras.

▪ Identificação da sílaba inicial

- Exemplo: **PATA** - LATA / FADA / **PAPAI**
PALITO - PULA/ PAPAGAIO / BALÃO
BOLA - BOLO/ PANO / CASA
SAPO - COLA / SACO / BARCO

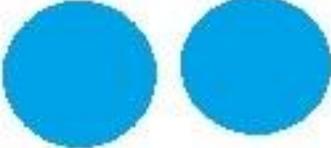
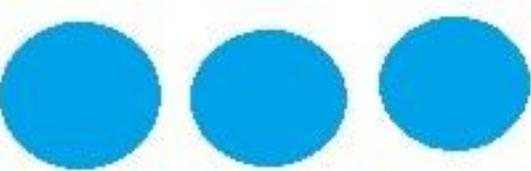
▪ Identificação da sílaba medial

- Exemplo: CANECA - BANANA / CANETA / SAPATO
JANELA - BATATA / BONECA / PETECA
MACACO - COCADA/ ESCOLA / CAMELO
SAPATO - CEBOLA / SALADA / PAPAGAIIO

- Identificação da sílaba final
 - Exemplo: CAVALO – CAMELO / TRELOSO / CANETA
 BANANA – CABANA / BONECA / MACHADO
 CAMELO - SAPATO / COTOVELO / COCADA
 CAMISETA - BANANA/ BIGODE/ CHUPETA

2ª FASE: Habilidade de segmentação: Mostraremos ao estudante algumas imagens e pediremos que ele fale o nome da imagem em “pedacinhos”, depois entregaremos um saco com bolinhas de isopor, e pediremos que o estudante retire do saco a quantidade de bolinhas correspondente a mesma quantidade de pedacinhos da palavra que ele acabará de falar.

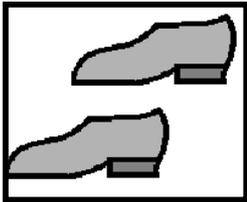
Veja as imagens selecionadas a baixo:

	=	
	=	
	=	
	=	

3ª FASE: Atividade de adição silábica (juntar as sílabas). Será apresentado à criança dois cartões e a pesquisadora deve dizer, de forma silabada, o nome de apenas um dos cartões e ao terminar, pedir que a criança aponte apenas para a imagem que foi dito o nome da imagem. Veja as imagens selecionadas a baixo:

a) FO + CA		
	OU	
b) BO + LA		
	OU	

4ª FASE: Atividade de manipulação silábica. Apresentar à criança um cartão com imagem, pedir que a criança diga o nome da imagem, após, a pesquisadora também dirá p nome de forma sílaba e perguntará ao estudante qual a palavra que fica se ela resolver tirar apenas a primeira sílaba (pedacinho). Veja as imagens selecionadas a baixo:

a)	b)
	
SAPATO	SACOLA

5ª FASE: Atividade de consciência fonêmica. Apresenta a criança uma atividade com figuras que começa com os fonemas /T/ e /D/, fazer a leitura de cada imagem e perguntar à criança se o nome da imagem começa com o som de /T/ ou /D/ e pedi que ele ligue a imagem ao fonema correspondente.

APÊNDICE F - PLANEJAMENTO DE AULAS – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

PLANEJAMENTO DAS AULAS

1ª AULA

METODOLOGIA

1ª Fase: Iniciar a aula com uma brincadeira de “Quem sou eu”. O desafio da criança será descobrir qual imagem rima com o final da frase lida pela mediadora, pareando-as. No primeiro momento a mediadora não deverá mostrar as imagens à criança, fazendo-a descobrir quais imagens poderiam rimar, caso ela não consiga aí a mediadora mostrará as imagens.

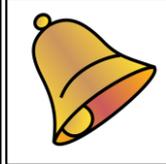
Tempo aproximado: 15 min.

Recursos didáticos: Ficha com atividade e imagens (ver abaixo).

1. COMPLETE OS ESPAÇOS VAZIOS COM IMAGENS QUE RIMAM.

EU SOU UMA COISA QUE ROLA.	SOU UMA LINDA MENINA.	VIVO NO MAR, NÃO AREIA.

MESMO ABERTO OU FECHADO, SEMPRE SOU.	BARULHENTO E PEQUENINO, MUITO PRAZER EU SOU.

				
---	---	---	--	---

2ª Fase: Desafio da parlenda. A mediadora vai ditar rapidamente a parlenda “Macaca Sofia” e pedirá que o estudante repita em seguida, isso poderá se repetir quantas vezes for preciso até que o estudante decore a parlenda. Se a atividade se demonstrar bastante difícil, a mediadora

poderá dá os cartões com pictografias da parlenda e pedirá que a criança ponha em ordem. Após, pedir que ele localize e parei as partes que rimam.

Tempo aproximado: 15 min.

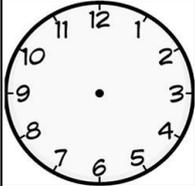
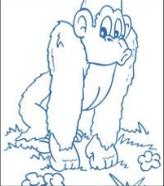
Recursos didáticos: cartões com pictografias (ver abaixo).

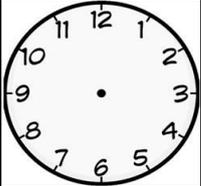
2. OUÇA A PARLENDIA E TENDE REPETIR. AGORA, LOCALIZE AS PARTES QUE RIMAM.

MACACA SOFIA

MEIO DIA
MACACO ASSOBBIA
PANELA NO FOGO
BARRIGA VAZIA

MEIO DIA
MACACA SOFIA
FAZENDO CARETA
PRA DONA MARIA



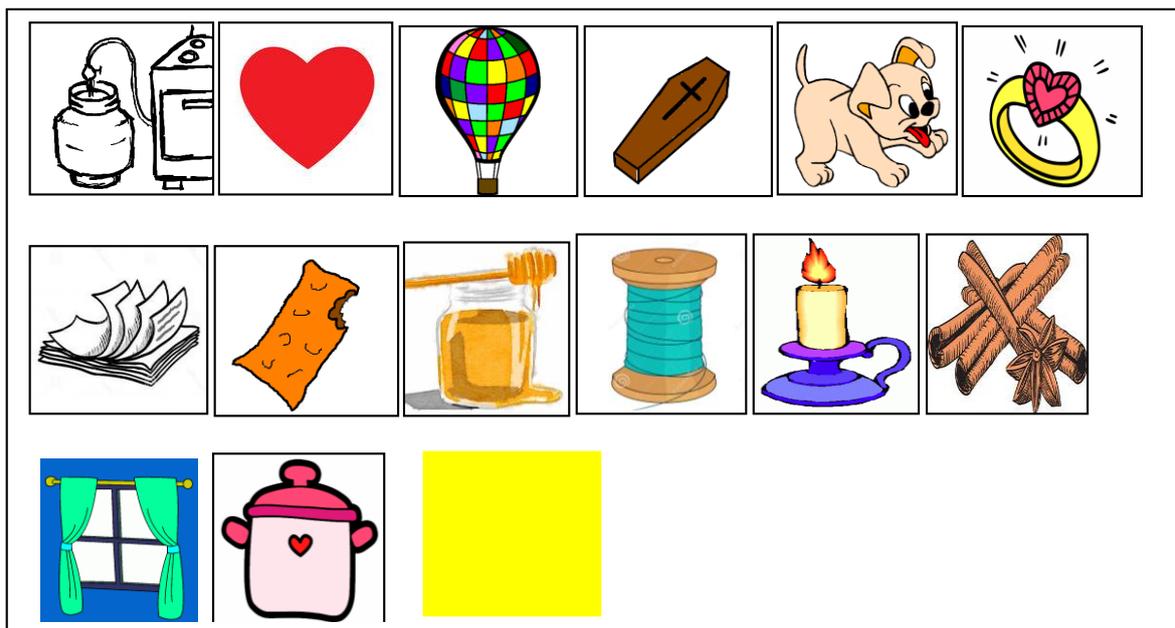

3ª Fase: Formar conjuntos com rimas. Serão distribuídas na mesa quinze cartões, sendo cinco com terminações ãO, cinco com terminações EL e cinco com terminações ELA. E será pedido que ele tentasse dizer os nomes das palavras e descobrir quais as que rimam e ir formando grupos. (são as palavras: BUJÃO, BALÃO, CAIXÃO, CORAÇÃO, CÃO; ANEL, PAPEL, PASTEL, MEL, CARRETEL; VELA, PANELA, CANELA, AMARELA, JANELA).

Tempo aproximado: 20 min.

Recursos didáticos: Ficha de atividades e cartões com imagens (ver abaixo).

3. COLE NOS QUADRADOS ABAIXO CARTÕES QUE TERMINEM COM **ÃO**,
EL, **ELA**.

ÃO	EL	ELA



2ª AULA:

METODOLOGIA:

1ª Fase: Atividade de rima. A mediadora deve apresentar em voz alta as imagens e, em seguida, pedir para o discente pintar apenas as imagens que rimam com a que estar centralizada.

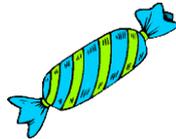
Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

1. Circule apenas as imagens que rimam com a que se encontra em destaque:



GELO

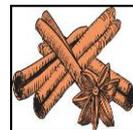


2ª Fase: Atividade de Aliteração. Pedir para que o discente pronuncie o nome das imagens e identifique as que começam com o mesmo inicial da imagem que estar em destaque.

Tempo aproximado: 10 min

Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

2. Ligue a figura que estar no centro as outras figuras que começam com o mesmo som inicial.

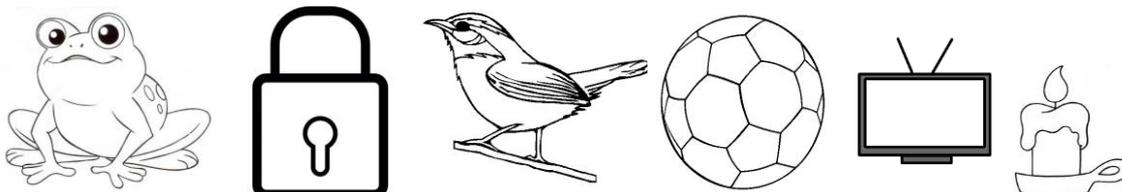


3ª Fase: Consciência silábica. Apresentar para o discente algumas imagens e perguntar ao discentes a quantidade de sílaba que forma a palavra, caso necessário a mediadora pode dizer os nomes das imagens de forma silabada. Após a identificação da quantidade silábica que compõe o nome da imagem a mediadora deve pedir que o estudante pinte a imagem com a quantidade de cores referentes à quantidade de silábica.

Tempo aproximado: 15 min,

Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

3. Descubra a quantidade de silábica que compõem as imagens abaixo e pinte-as com a mesma quantidade de cores.



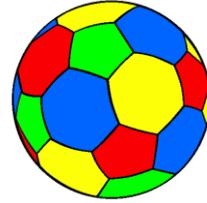
4ª Fase: Consciência silábica. Apresentar pares de imagens, após o reconhecimento delas, pedir que o discente e pinte apenas as imagens que possuem o maior nome.

Tempo aproximado: 15 min,

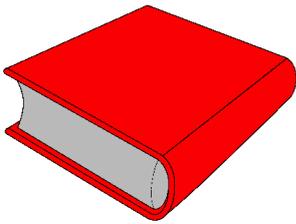
Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

4. DIGA EM VOZ ALTA O NOME DAS IMAGENS, DESCUBRA A DE MAIOR NOME E MARQUE-A COM X.

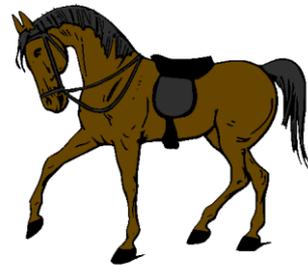
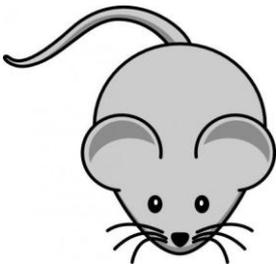
a)



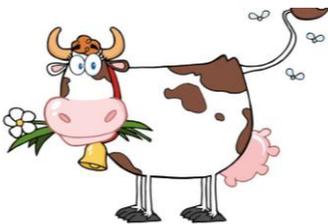
b)



c)



D)



3ª AULA

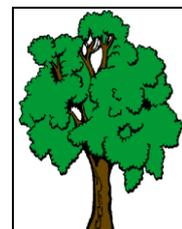
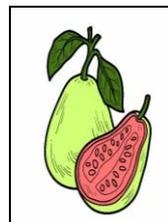
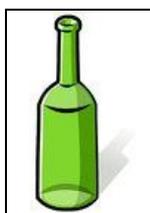
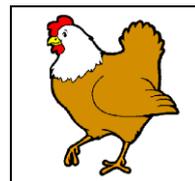
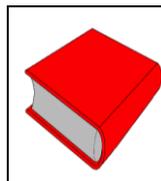
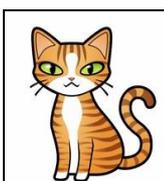
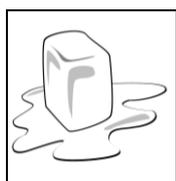
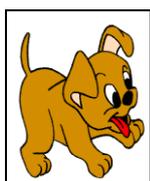
METODOLOGIA:

1ª Fase: Realização de atividade reconhecimento fonêmico. Pedir que ler para a criança os nomes das imagens e pedir que ela circule apenas as imagens que começam com mesmo som da figura em destaque.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

1. CIRCULE AS FIGURAS QUE INICIAM COM O SOM /G/.



2ª Fase: Atividade de divisão silábica. Fazer o reconhecimento da imagem junto à criança e perguntar a ela a quantidade de pedacinhos que compõem os nomes das imagens, após a resposta, pedir que a criança pinta a quantidade de quadradinhos referentes a quantidade de sílaba das imagens.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

2. FAÇA UMA BOLINHA PRA CADA SÍLABA PRONUNCIADA AO FALAR OS NOMES DAS IMAGENS ABAIXO.



3. CIRCULE AS IMAGENS QUE TEM O MESMO SOM MEDIAL QUE A IMAGEM EM DESTAQUE.

 CANECA						
 MACACO						
 SAPATO				 PAPAI		

imagens da cartela, fazer o reconhecimento da imagem, pronunciar o fonema inicial do nome da imagem e pedir que a criança localize na mesma ou nas demais cartelas outras imagens que comece com o mesmo fonema inicial.

Tempo aproximado: 20 min.

Recurso didático: Jogo “Primeiras letras” da Grow Jogos e Brinquedos Ltda.

4ª AULA

METODOLOGIA

1ª Fase: Realizar leitura do livro infanto-juvenil “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque, durante a leitura deverá ser feito pausas para perguntas do tipo inferenciais, isso ajuda o estudante a acompanhar o enredo da história. Ao final, perguntar ao estudante se ele entendeu o “trocadinho” (a troca das ordens das sílabas) usado pela Chapeuzinho Amarelo para se perder o medo.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Livro infanto-juvenil “Chapeuzinho Amarelo” autoria de Chico Buarque, ilustração de Ziraldo.

2ª Fase: Troca de sílabas. Perguntar a criança porque a palavra LOBO se transformou em BOLO, em seguida, apresentar a ela cartelas com imagens dissílabas, pedi que a criança escolha uma das imagens da cartela, e apresentar à criança as sílabas que forma o nome da imagem escolhida, pedi que a criança escolha a ordem, em seguida, ler a palavra montada pela criança e perguntar a ela se corresponde à imagem escolhida, pedi que justifique. Fazer isso algumas vezes até que a criança perceba realmente que as sílabas com mesmo som podem formar palavras diferentes.

Tempo aproximado: 20 min.

Recurso didático: Jogo “Memória sílaba” da Grow Jogos e Brinquedos Ltda.

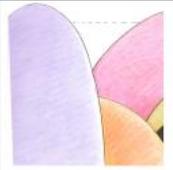
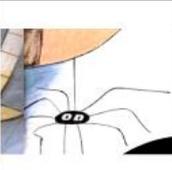
3ª Fase: Trabalhando a rima. A apresentar para a criança uma ficha de leitura resumida da história lida anteriormente. No primeiro momento, a mediadora deve realizar a leitura com a criança, em seguida, deve pedir para que a criança realiza a leitura sozinha e encontre as palavras que rimam.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

FICHA DE LEITURA

**CHAPEUZINHO
AMARELO**

		
CHAPEUZINHO AMARELO	MEDO	LOBO
		
BOLO	MONTANHA	ARANHA
		
BRUXA	RAIO	AMARELINHA

Fonte: <http://bloguinhovania.blogspot.com.br/2016/08/ficha-de-leitura-chapeuzinho-amarelo.html>

4ª Fase: Contagem de sílaba. Pedir que o aluno reconheça a imagem e descubra a quantidade de sílabas que ela é formada, em seguida, pedir que ele pinte os quadrinhos referentes a quantidade de sílabas.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

1. PINTE OS QUADRADOS DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE SÍLABAS DAS RESPECTIVAS IMAGENS.

AMARELINHA



LOBO



CHAPEUZINHO



5ª AULA

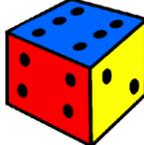
METODOLOGIA

1ª Fase: Palavra dentro de palavra. Começar perguntando a criança se ele acha que possível existir uma palavra dentro da outra. Após essa pergunta, dizer a ele que ele terá como desafio encontrar quais as palavras se encontram dentro umas das outras e ligá-las respectivamente.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

1. DESCUBRA AS PALAVRAS QUE ESTÃO DENTRO UMAS DAS OUTRAS E LIGUE-AS.

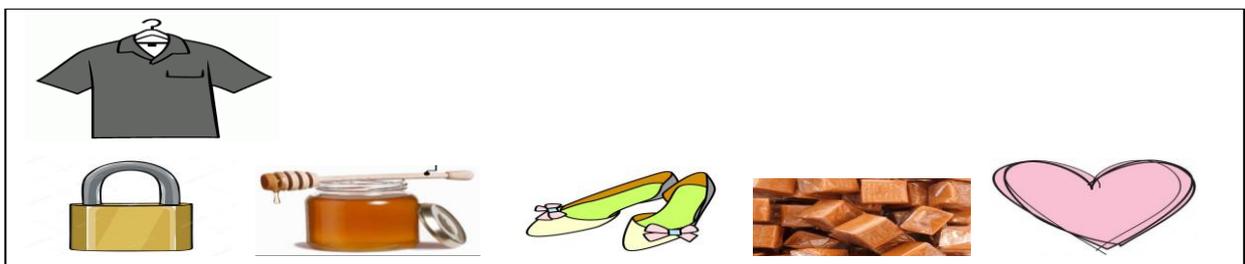
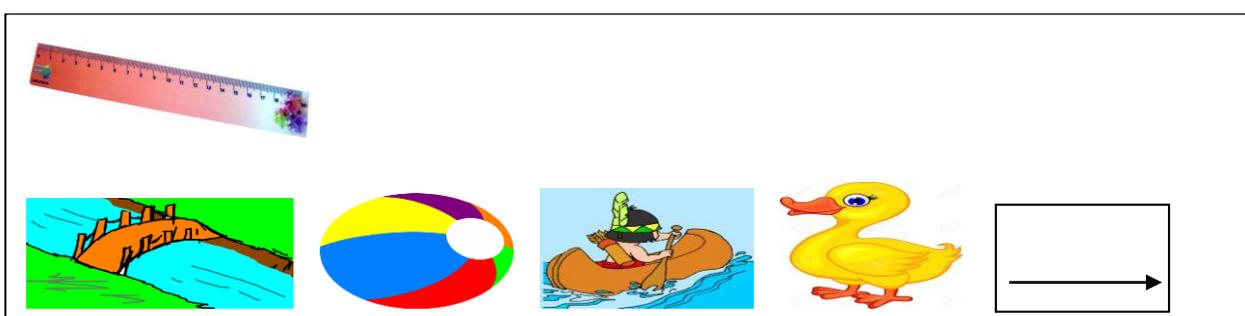
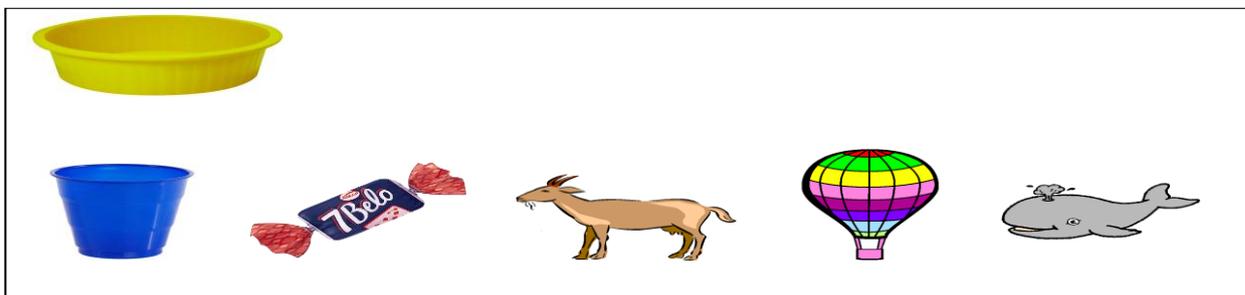
	
	
	
	
	

2ª Fase: Reconhecimento de sílaba. Pedir para o discentes agrupar as imagens que começam com a mesma sílaba da imagem em destaque.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Ficha com atividade, ver abaixo:

2. AGRUPE AS IMAGENS QUE INICIAM COM O MESMO SOM DA QUE SE COLOCA EM DESTAQUE.



3ª Fase: Encontre a rima. Desafiar o estudante a encontrar os pares de imagens que rimam do jogo da memória.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Jogo “Memória das rimas” da IOB ARTEPINUS Ltda.

6ª AULA

METODOLOGIA

1ª Fase: Começar lembrando à criança o que são rimas, pedir que a criança dê exemplos de palavras que rimam. Em seguida, desafiar o aluno a jogar o jogo “Trinca Mágica” do CEEL, explicar as regras do jogo: que os jogadores tem que encontrar três cartas que rimam e vencer que conseguir montar o maior número de trinca.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Jogo do CEEL, ver abaixo:



2ª Fase: Atividade de aliteração. Dizer em voz alta e rápida várias vezes o trava-língua “O Rato Roeu a Roupa do Rei de Roma” e pedir que a criança identifique qual o som que se repete. Caso ele demonstre dificuldade apresentar para ele uma sequência de cartão com pictogramas que representam a cantiga. Ainda, pedir que o estudante desenhe o trava-língua. Insistir várias vezes até que ele perceba que o som repetitivo é o da letra /R/.

Tempo aproximado: 10 min.

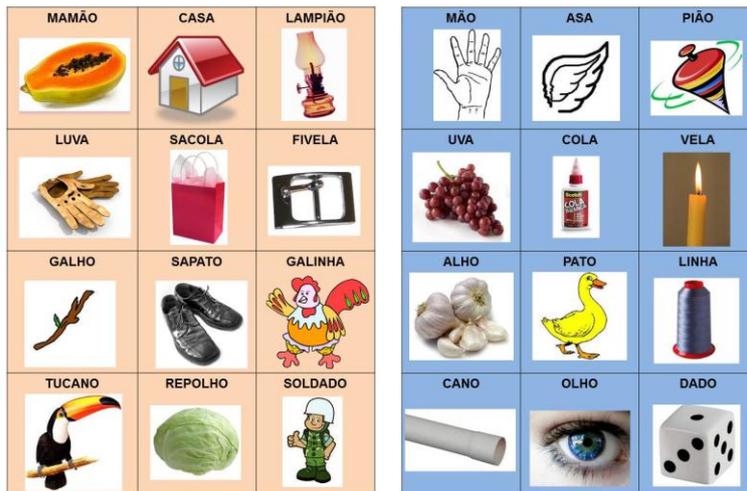
Recursos didáticos: Trava-língua oral e ilustrado, ver abaixo:



3ª Fase: Palavra dentro de palavra. Dizer a criança que quer brincar de outra coisa, apresentar o jogo do CEEL e combinar como vai pontar a pareação das cartas, em seguida, para certificar-se de que ela entendeu a lógica do jogo apresentar um par de cartas com uma palavra dentro outra e dar início ao jogo. Se perceber muita dificuldade, jogar mais de uma vez até que a criança compreenda que existem palavras que estão dentro de outras.

Tempo aproximado: 25 min.

Recurso didático: Jogo do CEEL, ver abaixo:



7ª AULA

METODOLOGIA:

1ª Fase: Atividade de síntese silábica. Ler para a criança o texto de adivinhação, pedir que ela faça a adivinhação e em seguida dizer o nome do objeto adivinhado sílaba por sílaba, fazer isso com as outras palavras do texto, após cada palavra acertada mostrar para o aluno uma figura com a imagem da palavra acertada e pedir que ele cole ao lado da palavra dita.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo.

1. OUÇA COM ATENÇÃO A ADIVINHAÇÃO:

O QUE É O QUE É

VERDE POR FORA,
VERMELHO POR DENTRO,
É LINDA DE SE VER,
FRESQUINHA DE COMER,
É REDONDA E BARRIGUDA,
TEM CAROÇOS BEM PRETINHOS,
UF, UF, QUE CALOR,
DÊ-ME LOGO UMA FATIA,
DESTA BOA _____

2. AGORA, OUÇA OS SÍLABAS QUE A PROFESSORA VAI LER E ADIVINHE O QUE ELA DIZ:

A) ME – LAN – CI – A :

B) CA – RO – ÇOS:

2ª Fase: Inversão silábica. Apresentar para a criança algumas imagens de palavras dissílabas, fazer o reconhecimento, dizer o nome da imagem sílaba por sílaba, em seguida, pedir que ela tente dizer o nome da imagem ao contrário e adivinhe qual é a nova palavra que surge. Em seguida, pedir que a criança descubra a quantidade de sílaba das imagens adivinhadas.

Tempo aproximado: 15 min

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo.

3. OUÇA OS NOMES DA IMAGENS E ADIVINHE EM QUE ELA SE TRANSFORMA QUANDO CHAMADA DE TRÁS PRA FRENTE:

A)



B)



C)



4. DESCUBRA QUANTAS SÍLABAS TEM AS PALAVRAS/IMAGENS ABAIXO:



○ ○ ○ ○ ○



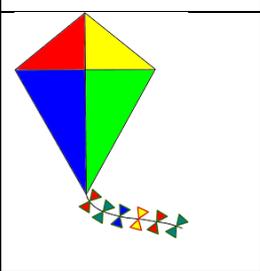
○ ○ ○ ○ ○

3ª Fase: Atividade de reconhecimento do fonema /P/. Apresentar para a criança várias imagens e pedir que ela marque com um X apenas as imagens cujos nomes começam com o fonema /P/.

Tempo aproximado: 15 mim

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo:

5. OUÇA A PROFESSORA DIZER O NOME DAS IMAGENS E MARQUE COM UM X APENAS QUE INCIAM COM O SOM DO /P/.

4ª Fase: Atividade de rima. Pedir que a criança localiza as imagens que rimam e ligue-as uma a outra.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo.

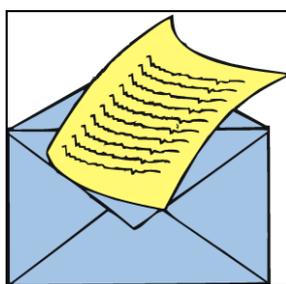
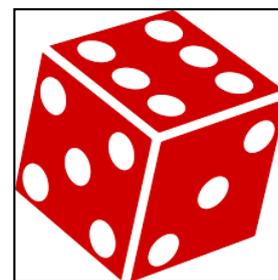
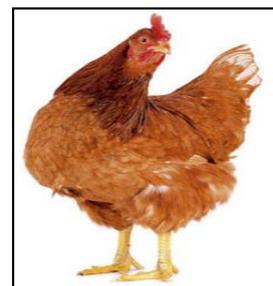
6. LIGUE AS RIMAS**8ª AULA****METODOLOGIA**

1º Fase: Atividade de consciência fonêmica. Pedir que o aluno reconheça o som inicial da imagem em destaque, em seguida pedir que ele marque com um X a outra imagem que tem o mesmo som.

Tempo aproximado: 10 min.

Recursos didáticos: Ficha de atividade, ver abaixo.

1. Reconheça qual o som inicial da figura em destaque e marque com um **X** outra figura com o mesmo som.



2ª Fase: Atividade de aliteração. Entregara várias imagens à criança e pedir que ela agrupe apenas as imagens que iniciam com o mesmo som e, em seguida, pedir que ela cole dentro do quadro apenas as imagens como o mesmo som e fora as imagens com sons iniciais diferente.

Tempo aproximado: 15 min.

Recursos didáticos: Ficha de atividade, ver abaixo.

2. COLE DENTRO DO QUADRADO, ABAIXO, AS IMAGENS CUJOS OS NOMES TÊM O SOM INICIAL /A/, FORA, COLE AS DEMAIS.

/A/

3ª Fase: Rima. Jogo da trinca mágica do CEEL. Trata-se de um baralho com cartas que rimam. A professora deve desafiar o estudante a jogar, explica que vencerá o jogo que conseguir completar três trincas de rimas.

Tempo aproximado: 25 min.

Recurso didático: Jogo de Consciência fonológica, trabalho com rimas, do CEEL.

9ª AULA

METODOLOGIA

1ª Fase: Trabalhando com rimas. Pedir que o estudante, sozinho localize os pares de imagens que rimam e pinte-as com as mesmas cores, a atividade deve conter 20 figuras, ou seja, dez pares de rimas.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didáticos: Ficha de atividade, ver abaixo:

1. LOCALIZE OS PARES DE RIMAS E PINTE-AS USANDO CORES DIFERENTES PARA CADA PAR.

2ª Fase: Reconhecimento fonêmico. Pedir que o estudante ligue as imagens aos fonemas correspondente, trabalhar três fonema: /P/, /B/, /T/.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo.

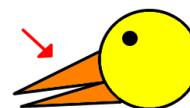
2. LIGUE AS IMAGENS ABAIXO AOS SEUS RESPECTIVOS FONÊMAS INICIAIS:



/P/

/T/

/B/



3ª Fase: Consciência silábica. Pedir que o aluno desenhe um objeto correspondente a quantidade de sílabas em destaque.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo:

3. FAÇA O DESENHO DE UM OBJETO CORRESPONDETE AO NÚMERO DE SÍLABAS EM DESTAQUE, PEÇA AJUDA A SUA PROFESSORA.

3

2

4

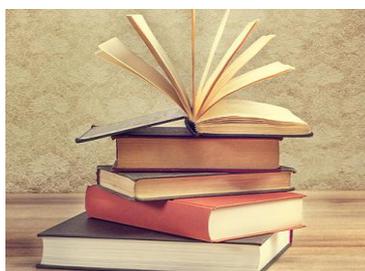
1

4ª Fase: Reconhecimento do som medial. Pedir que o estudante faça o reconhecimento das imagens oralmente, dizendo nome por nome, após, pedir que ele marque com um X apenas as imagens que apresenta o mesmo som do meio da imagem em destaque.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo:

4. FAÇA O RECONHECIMENTO DAS IMAGENS ABAIXO, APÓS, MARQUE COM UM X APENAS AS IMAGENS QUE APRESENTÃO O SOM DO MEIO IGUAL AO DA IMAGEM EM DESTAQUE.



10ª AULA**METODOLOGIA**

1ª Fase: Ler o poema **Coisas Esquisitas** de Elias José, em seguida, perguntar à criança que ela identifique, sonoramente, nomes de animais com a quantidade sílabas em destaque na atividade e faça o desenho do objeto identificado. Fazer a leitura do texto várias vezes, isso ajudará a compreensão sobre o poema.

Tempo aproximando: 10 min

Recursos didáticos: Ficha de atividade, ver abaixo:

1. OUÇA, COM ATENÇÃO O POEMA QUE A SUA PROFESSORA VAI LER:

COISAS ESQUISITAS

ELIAS JOSÉ

EU VI UMA BARATA NA CARECA DO VOVÔ.
ASSIM QUE ELA ME VIU,
BATEU ASAS E VOVOU.

EU VI UMA ABELHA
NO NARIZ DA VOVÓ.
A ABELHA OLHOU, OLHOU,
NÃO PICOU, POIS TEVE CÓ.

EU VI A COBRA
PERTO DO PÉ DA TITIA.
A COBRA VIA, MAS A TIA
NÃO VIA A COBRA E SORRIA.



EU VI UM JACARÉ
DEITADO NA REDE.
O BOCÃO NÃO ME MORDEU
PORQUE ERA QUADRO DE PAREDE.

A) DESENHE, ABAIXO, OS ANIMAIS DO POEMA CUJO O NOME CORRESPONDE A QUANTIDADE SÍLABAS EM DESTAQUE.

3	2	3

2ª Fase: habilidade de subtração silábica. A partir da brincadeira “O que é o que é” perguntar ao estudante qual palavra é formada na quando subtraído a primeira sílaba.

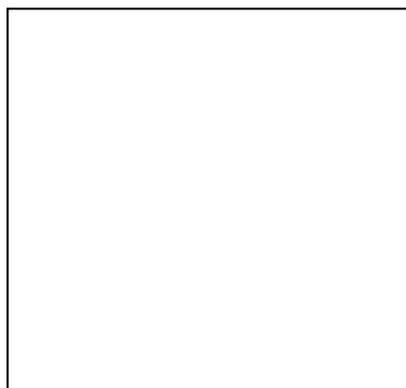
Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Fixa de atividade, ver abaixo:

2. EM QUE EU ME TRANSFORMO SE A MINHA PRIMEIRA SÍLABA DESAPARACER.



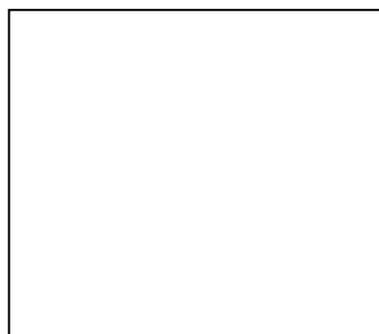
=



=



=



=



3ª Fase: Atividades de reconhecimento da sílaba medial. Pedir que o aluno identifique o som medial da imagem em destaque e marque com um X outras imagens com mesmo som medial.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Fixa de atividade, ver abaixo:

3. FAÇA O RECONHECIMENTO DA SÍLABA MEDIAL DA IMAGEM E DESTAQUE E MARQUE COM UM X OUTRAS IMAGENS COM MESMO SOM MEDIAL.

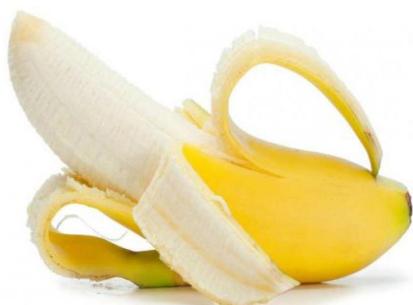


4ª Fase: Atividade de reconhecimento silábico. apresentar as imagens ao estudante e pedir que esse faça uma bolinha para cada sílaba pronunciada nos nomes das imagens.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Fixa de atividade, ver abaixo:

MARQUE COM BOLINHAS A QUANTIDADE PEDAÇOS (SÍLABAS) SÃO FORMADAS AS IMAHENS ABAIXO:



AULA 11ª

METODOLOGIA

1ª Fase: Segmentação silábica. Pedir que o aluno desenhe nos respectivos quadrados os nomes de seus amigos, após pedir que ele faça uma bolinha para cada sílaba\pedacinho que compõe o nome do amigo desenhado.

Tempo aproximado: 10 min

Recurso didático: ficha de atividade, ver abaixo.

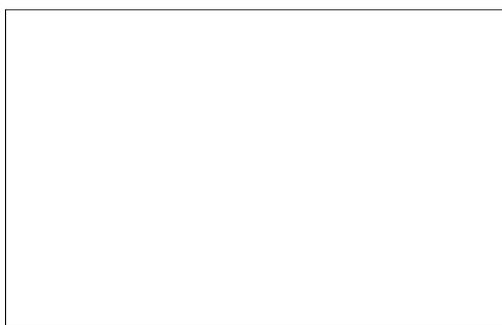
1. DESENHE NOS QUADRADOS ABAIXO ALGUNS DE SEUS AMIGOS DE SALA, APÓS, FAÇA UMA BOLINHA PARA CADA PEDACINHO/SÍLABA DO NOME DE SEU AMIGO.

2ª Fase: Atividade de reconhecimento de sílaba. Brincar com a criança dizendo que um OGRO vai presentear-la, mas para isso ela precisa primeiro adivinhar o presente. A facilitadora deve pronunciar o nome de cada presente por sílabas separadas e pedir que o aluno junte as sílabas para adivinhar o presente, em seguida, peça que ele desenhe o presente em um dos quadradinhos. nome do presente

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo.

2. Era uma vez um ogro gentil e pequenino, que adorava dar presentes às pessoas. O único problema é que o ogro sempre queria que as pessoas soubessem qual era o presente antes de dá-lo. Mas o Ogrozinho tinha uma maneira muito estranha de falar. Se ele fosse falar à criança que o presente era uma bicicleta, ele dizia "bi-ci-cle-ta". Só quando a criança adivinhasse qual era o presente é que ele ficava completamente feliz.



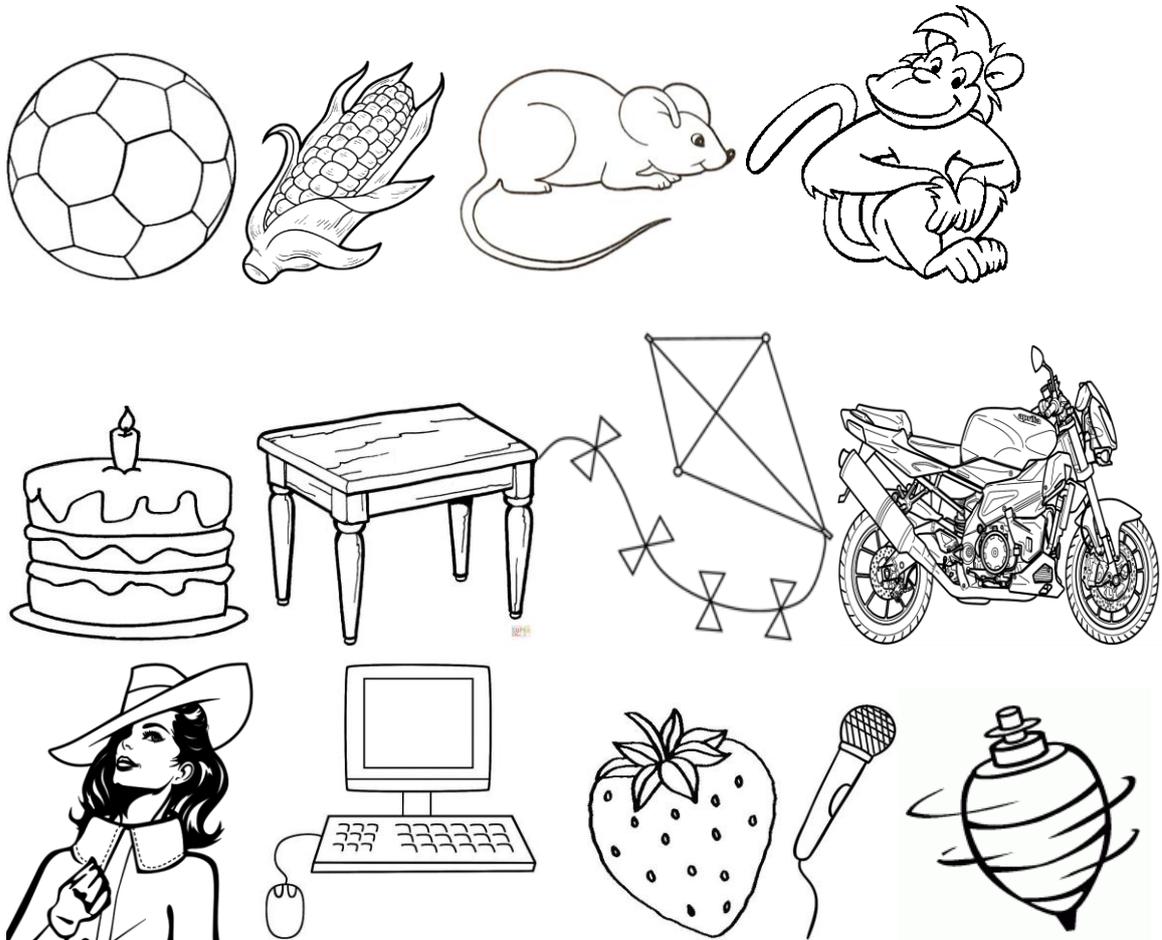
3ª Fase: Atividade de reconhecimento fonêmico. Pedir que a criança faça o reconhecimento da letra em destaque, em seguida, a mediadora deve fazer o nome do fonema /M/ e dizer que existem imagens que começam com mesmo fonema/som, pedir que criança as descubra e pinte-as.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo.

3. PINTE APENAS OS DESENHOS QUE TEM O MESMO SOM DO FONEMA ABAIXO:

M



4ª Fase: Atividade de Rimas. Apresentar para a criança um balão de festa com alguns papéis dentro, dizer que os papéis são só para fazer peso no balão, em seguida, explicar a criança que será iniciada uma brincadeira de rima que será da seguinte maneira: a mediadora jogará o balão

para criança, caso ela deixe o balão cair deve uma “prenda” que será dizer uma palavra que rime com a palavra que a facilitadora disser.

Tempo aproximado: 20 min.

Recurso didático: um balão de festa.

AULA 12ª

METODOLOGIA

1ª Fase: Atividade de segmentação silábica. Apresentar para o aluno algumas imagens e pedir que ele as cole nos quadrados que apresenta a quantidade de sílaba do nome da imagem.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo:

1. DESCUBRA QUAIS IMAGENS TEM A QUANTIDADE DE PEDACINHOS ABAIXO E COLE-AS NOS RESPECTIVOS QUADRADOS.

1	→	
2	→	
3	→	
4	→	

2ª Fase: Atividade de rima. Deve-se apresentar para o discente a imagem em destaque, pedir que ele faça o reconhecimento do nome da imagem, posteriormente do som final em destaque e, em seguida, circule as demais imagens cujo os nomes acabam com o mesmo som.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo.

2. CIRCULE AS IMAGENS QUE RIMAM COM A QUE ESTÁ EM DESTAQUE:

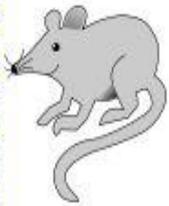
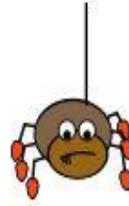
3ª Fase: Atividade de aliteração. Deve-se pedir que o estudante relacione, ligue, as imagens que iniciam com o mesmo som. É importante deixar que ele crie suas hipóteses e só depois a facilitadora deve ajudá-lo.

Tempo aproximado: 10 min.

Recursos didáticos: Ficha de atividade, fonte: www.fonologica.com.br, ver abaixo:

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA - ALITERAÇÃO

Relacione, nas duas colunas, as figuras que começam com o mesmo som.



4ª Fase: Atividades de contagem de palavra e reconhecimento de fonema. Tire par ou ímpar com criança e veja em que casa o numeral que venceu caiu, em seguida, peça que a criança crie uma frase com a imagem selecionada, professora, você deve escrever a frase, em seguida, peça para a criança contar a quantidade de palavras que contém a frase ditada por ela. por fim, peça para criança encontrar a semelhança sonora entre as imagens do “tabuleiro”.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo:

4.TIRE PAR OU ÍMPAR COM CRIANÇA E VEJA EM QUE CASA O NUMERAL QUE VENDEU CAIU, EM SEGUIDA, PEÇA QUE A CRIANÇA CRIE UMA FRASE COM A IMAGEM SELECIONADA, PROFESSORA, VOCÊ DEVE ESCREVER A FRASE, EM SEGUIDA, PEÇA PARA A CRIANÇA CONTAR A QUANTIDADE DE PALAVRAS QUE CONTÉM A FRASE DITADA POR ELA. POR FIM, PEÇA PARA CRIANÇA ENCONTRAR A SEMELHANÇA SONORA ENTRE AS IMAGENS DO “TABULEIRO”.

Vamos dar a volta!
Cada figura do jogo de trilha tem o som // . Faça uma frase com cada figura que você parar.

INICIO

FIM

AULA 13ª

METODOLOGIA

1ª Fase: Atividade de consciência fonêmica, trabalhando os fonemas /P/ e /B/. Lembrar com a criança a história do OGRINHO que adora presentear as crianças, em seguida. Dizer à criança que o OGRINHO trouxe novos presentes e que para ela ganhar teria, primeiro, que descobrir qual o presente.

Tempo aproximado: 15 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo:

1. RECONHECIMENTO DE FONEMAS /B/ E /P/. EXISTE UM OGRO QUE ADORA PRESENTEAR CRIANÇAS. O ÚNICO PROBLEMA É QUE ELE SEMPRE ENGOLE O PRIMEIRO SONZINHO DOS NOMES DOS PRESENTES E PARA GANHAR OS PRESENTES AS CRIANÇAS PRECISAM ADIVINHAR O NOME, VAMOS VER QUANTOS PRESENTE VOCÊ CONSEGUE GANHAR?

A) 
___ATO

B) 
___OLA

C) 
___IPA

D) 
___OLO

E) 
___ETECA

F) 
___OTA

2ª Fase: Atividade de reconhecimento de som inicial. Apresentar ao educando as imagens e dizer que ele procurar na fileira de baixo outra imagem que tenha o mesmo som inicial e ligue uma a outra.

Tempo aproximado: 10 min.

Recurso didático: Ficha de atividade, ver abaixo:

2. RECONHECIMENTO DA SILÁBA INICIAL. LIGUE AS IMAGENS CUJOS OS NOMES COMEÇAM COM O MESMO SOM.



3ª Fase: Atividade de rima, pedir que o estudante ouça com atenção o poema “Corre Cutia” de autoria popular, a pós a leitura do pequeno poema pedir que o estudante tente recitar o poema, isso ajudará na sua percepção das partes que rimam. Em seguida, pedir que ele diga quais as palavras que rimam e pintá-las, a facilitadora deve ler apontando o dedo para ajudar o reconhecimento das palavras que rimam.

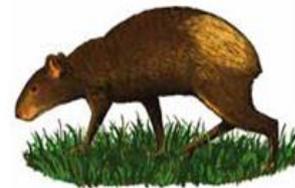
Tempo aproximado: 15 min

Recursos didáticos: Ficha de atividade, ver abaixo:

3. OUÇA O PEMA E DESCUBRA AS PALAVRAS QUE RIMAM. PINTE AS PALAVRAS QUE RIMAM.

CORRE CUTIA

AUTORIA: POPULAR



4ª Fase: Atividade de Pedir que o aluno faça o reconhecimento das imagens abaixo e desenhe ao lado outras coisas que rimam, pode se apoiar no poema lido anteriormente ou até mesmo usar outras coisas, o importante é rimar.

Tempo aproximado: 10 min.

Recursos didáticos: Ficha de atividade, ver abaixo:

4. COM AJUDA DO POEMA LIDO DESENHE AO LADO DAS IMAGENS COISAS QUE RIMEM.



14ª AULA

METODOLOGIA:

1ª Fase: Atividade de divisão e contagem silábica, pedir que o estudante pronuncie o nome das imagens fazendo a separação silábica, após, pedir que ele pinte a quantidade bolinhas que correspondem ao número de sílaba pronunciada.

Tempo aproximado: 10 min.

Recursos didático: Ficha de atividade, ver abaixo:

1. FALE BEM DEVAGAR O NOME DE CADA FIGURA ABAIXO . DEPOIS
PINTE UMA BOLINHA PARA CADA SÍLABA.

A)



B)



C)



D)



2ª Fase: Síntese silábica, essa atividade deve ajudar o estudante a ampliar suas hipóteses de leitura e escrita no que diz respeito aos aspectos de significante e signo linguístico. Ajuda o estudante a sair do realismo nominal. Assim, deve pedir que o estudante identifique entre as palavras trabalhadas na fase anterior qual a maior e qual a menor, pedir que ele desenhe cada uma delas nos respectivos quadros.

Tempo aproximado: 5 min.

Recursos didáticos: Ficha de atividades, ver abaixo.

2. AGORA DESENHO A MENOR PALAVRA QUE VOCÊ MARCOU.

3. AGORA DESENHE A MAIOR PALAVRA QUE VOCÊ MARCOU.

3ª Fase: Atividade de reconhecimento de som medial. Pedir que o estudante faça reconhecimento da sílaba medial das imagens da parte superior e ligue-as com outra imagem com o mesmo som medial na parte inferior.

Tempo aproximado: 10 min.

Recursos didáticos: Ficha de atividades, ver abaixo:

4. LIGUE AS IMAGENS CUJOS OS NOMES TÊM O MESMO SOM NO MEIO DE SEU NOME.

3ª Fase: Atividade de reconhecimento de palavra dentro de palavra. Pedir que o estudante descubra qual palavra existe dentro de outra e ligue-as.

Tempo aproximado: 10 min.

Recursos didáticos: Ficha de atividades, ver abaixo:

5. VOCÊ SABIA QUE EXISTE PALAVRAS DENTRO DE OUTRAS PALAVRAS?
ENCONTRE-AS E AS LIGUE.

