

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

JOSEANE FERREIRA DOS SANTOS

**MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

RECIFE

2020

JOSEANE FERREIRA DOS SANTOS

**MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

- S237m Santos, Joseane Ferreira dos.
Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual. / Joseane Ferreira dos Santos. – Recife, 2020.
165 f.
- Orientadora: Ticia Cassiany Ferro Cavalcante.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Alfabetização . 2. Comunicação e Educação. 3. Deficiência Intelectual. 4. Aprendizagem. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Cavalcante, Ticia Cassiany Ferro. (Orientadora). II. Título.
- 372.4 (23. ed.) UFPE (CE2021-010)

JOSEANE FERREIRA DOS SANTOS

MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestra.

Aprovada em: 16/06/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

(Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

*Ao Mestre dos mestres, Jesus Cristo.
A Ele a honra e a glória, eternamente.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua infinita bondade, pelo dom da vida e por me conduzir em todos os meus caminhos, sempre abrindo as portas. “Tudo o que eu sou, tudo o que há mim, toda a minha vida eu ofereço a Ti”.

À minha família pelas orações e por acreditar em mim; por todo o apoio dos meus pais no meu processo educacional. Sinto-me feliz em poder orgulhá-los da pessoa e profissional que venho me tornando a cada dia.

À minha orientadora e amiga, professora Tícia Cavalcante, o meu muito obrigada! Sua vida profissional é uma inspiração para mim; sua humanidade me fez enxergar melhor as pessoas e suas singularidades. Obrigada por fazer parte dessa minha trajetória acadêmica de vida.

À banca examinadora, professoras Rafaella Asfora e Ana Cláudia, por se disponibilizar mais uma vez apreciar e contribuir com esta pesquisa. Minha gratidão!

À Ariana por suas honrosas contribuições nesta pesquisa; à Kethuly e Wildiane, amigas que a Educação me deu; à Erika e Andreza, por nossa amizade construída ainda no Curso de Pedagogia; à Ingrid, Bruna e Bárbara, amigas-irmãs que caminham ao meu lado e oram por mim. Obrigada a todas!

A Evaristo, por tê-lo conhecido já na reta final da pesquisa, sendo para mim uma boa companhia. Obrigada pelas orações e por sua doce atenção. Amo você!

Aos colegas da turma 36 do PPGE/UFPE, obrigada pelas trocas e experiências vivenciadas ao longo desses dois anos de Curso.

À professora Vanessa, à Eunice e a Joel, participantes da pesquisa, por me permitir iniciar e dar prosseguimento no desenvolvimento desse estudo;

A André, criança participante da pesquisa, por me permitir vivenciar e aprender com suas diferenças, bem como à sua família por colaborar com nosso estudo;

À Secretaria de Educação da Cidade do Recife, por abrir as portas para a realização da pesquisa;

À Capes- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior, por financiar essa pesquisa;

À banca de qualificação e defesa desta pesquisa, por todas as generosas contribuições.

RESUMO

A inclusão da Pessoa com Deficiência no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho pelas especificidades inerentes à pessoa e pelas diversas barreiras existentes no contexto social. Quando se trata da criança com deficiência intelectual, há o estigma de um sujeito sem capacidade de aprender; essa barreira atitudinal acaba reforçando o preconceito que pesquisadores vem tentando desmitificar por meio de estudos que mostram que, estudantes com deficiência são capazes de aprender a partir das propostas metodológicas e da mediação pedagógica que atentem para as singularidades dos educandos. Esta pesquisa está baseada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a qual vem afirmar que, quando a aprendizagem não se dá por caminhos diretos, faz-se necessário encontrar caminhos alternativos para que a aprendizagem aconteça. Esses caminhos alternativos são denominados de artefatos culturais, ou seja, são as vias alternativas de desenvolvimento social do sujeito com deficiência. No caso desta pesquisa, consideramos como artefato cultural os recursos de Comunicação Alternativa, pois estes, são apoios visuais que servem como instrumentos mediadores da aprendizagem no campo psicológico, conforme os pressupostos vigotskianos; esses recursos permitem que as pessoas com deficiência possam superar seus limites e ampliarem suas potencialidades. O objetivo da pesquisa foi o de investigar como a Comunicação Alternativa pode contribuir no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual, em contexto de sala de aula regular. Optou-se pelo estudo de caso apoiado na abordagem metodológica da pesquisa-intervenção; por estamos num espaço escolar, a abordagem qualitativa auxiliou numa maior compreensão dos fenômenos em contexto natural de ensino e aprendizagem da criança. O campo empírico foi uma escola pública localizada na Cidade do Recife; tivemos a permanência no campo de seis meses (julho a dezembro de 2019). Para a coleta, análise e discussão dos dados, utilizou-se os seguintes procedimentos metodológicos: observação; entrevista semiestruturada; avaliação da escrita da criança com deficiência intelectual; planejamento das intervenções e intervenções pedagógicas propriamente ditas, com recursos de Comunicação Alternativa. Como participantes, tivemos uma criança com deficiência intelectual, matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental I; a professora da sala regular; a professora da sala de recursos multifuncionais; o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar; e a mãe da criança. Diante dos achados, consideramos que a mediação pedagógica da pesquisadora foi de suma importância no processo de alfabetização da criança com DI, e que, mesmo diante de pequenos avanços, percebeu-se mudanças significativas nos aspectos motivacionais, de participação e de execução das tarefas, pela criança; a sua escrita permaneceu no nível das “garatujas”, e a opção adotada nas mediações para a escrita com letras móveis foi a estratégia que prevaleceu para a auxiliar a criança na aquisição do Sistema de Escrita alfabética (escrita do seu nome próprio; nomes das letras; ordem alfabética; palavras iniciadas com a mesma letra; rimas etc.), mediante uso de recursos da Comunicação Alternativa.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Comunicação Alternativa. Deficiência Intelectual. Mediação da Aprendizagem.

ABSTRACT

The inclusion of People with Disabilities in the school environment is a current debate that requires the organization of various work applications due to the specificities inherent to the person and the various barriers existing in the social context. When it comes to children with intellectual disabilities, there is the stigma of a subject without the ability to learn; this attitudinal barrier ends up transforming or preconceiving that the researchers try to demystify through studies that shows, students with difficulties are able to learn from methodological and pedagogical mediation techniques that pay attention to the singularities of the students. This research is associated with the perspective of Historical-Cultural Theory, which is declared when, when learning does not take direct paths, it is necessary to find alternative ways to learn to learn. These alternative paths are called cultural artifacts, that is, they are the alternative paths of social development for the individual with disabilities. In the case of this research, we consider Alternative Communication resources as a cultural artifact, as these are visual aids that serve as mediating tools for learning in the psychological field, according to Vigotskiana assumptions; these resources can allow people with difficulties to overcome their limits and expand their potential. The objective of the research was to research how Alternative Communication can contribute to the literacy process of a child with intellectual disabilities, in the context of a regular classroom. Opt for the case study supported by the methodological approach of research-intervention; because we are in a school space, a qualitative approach aided in a greater understanding of the phenomena in the natural context of the child's teaching and learning. The empirical field was a public school located in the City of Recife; we stayed in the field for six months (July to December 2019). For the collection, analysis and discussion of the data, the following methodological procedures were used: observation; semi structured interview; evaluation of the writing of the child with intellectual disability; planning of the interventions and pedagogical interventions themselves, with Alternative Communication resources. As participants, we had a child with intellectual disabilities, enrolled in the first year of elementary school; the regular classroom teacher; the teacher in the multifunctional resource room; the School Development Support Agent; and the child's mother. In view of the findings, we consider that the researcher's pedagogical mediation was of paramount importance in the process of literacy of children with ID, and that, even in the face of small advances, significant changes were noticed in the motivational aspects, participation and execution of tasks, by the child; his writing remained at the level of "doodles", and the option adopted in mediations for writing with mobile letters was the strategy that prevailed to assist the child in the acquisition of the Alphabetical Writing System (writing his own name; names of letters ; alphabetical order; words beginning with the same letter; rhymes etc.), using Alternative Communication resources.

KEYWORDS: Literacy. Alternative Communication. Intellectual Disability. Learning Mediation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Capa do *software Boardmaker*.

FIGURA 2: Exemplo de prancha de Comunicação Alternativa.

FIGURA 3: Modelo de atividade com as vogais.

FIGURA 4: Modelo de atividade de diferenciação de letras, números e imagens.

FIGURA 5: Modelo de atividade de prancha alfabética.

FIGURA 6: Modelo de atividade de identificação de figuras correspondentes às letras iniciais “A” e “B”.

FIGURA 7: Primeira diagnose de escrita (adaptado do PNAIC).

FIGURA 8: Terceira diagnose de escrita (adaptado do PNAIC).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Possibilidades de uso com o *BoardMaker*

QUADRO 2: Descrição da criança participante.

QUADRO 3: Descrição dos profissionais-participantes e do responsável da criança.

QUADRO 4: Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa (PNAIC). Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

QUADRO 5: Objetivos das intervenções pedagógicas.

QUADRO 6: Sinais e legenda das transcrições.

QUADRO 7: “Direitos de Aprendizagens” - Eixo de Ensino: “Análise linguística: Sistema de Escrita Alfabética”.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD- *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana em Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental)

AAMR- Associação Americana de Deficiência Mental

AC- Análise do Conteúdo

AEE- Atendimento Educacional Especializado

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CA- Comunicação Alternativa

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DI- Deficiência Intelectual

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PcD- Pessoa com Deficiência

PCS- *Picture Communication Symbols*

Pesq: Pesquisadora

PNAIC- Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa

PNEEPEI- Política Nacional de Educacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PSR- Professora da Sala Regular

PSRM- Professora da Sala de Recursos Multifuncionais

SciELO- *Scientific Electronic Library Online*

SD- Síndrome de Down

SEA- Sistema de Escrita Alfabética

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

TA- Tecnologia Assistiva

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. SEÇÃO I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1. ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	26
2.2. CARACTERÍSTICAS E LINGUAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	34
3. APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA TEORIA VIGOTSKIANA	38
3.1. COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	42
3.1.1. Interação do usuário da comunicação alternativa com seu interlocutor falante.....	47
3.2. ALFABETIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA.....	49
4. SEÇÃO II- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
4.1. OBJETIVO GERAL.....	55
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	56
4.3. ABORDAGEM METODOLÓGICA	56
4.4. DIFICULDADES DE INSERÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO.....	57
4.5. SUJEITOS DA PESQUISA	61
4.6. ETAPAS DA PESQUISA	62
4.6.1. Observações sistemáticas.....	62
4.6.2. Entrevistas semiestruturadas.....	64
4.6.3. Planejamento das intervenções pedagógicas	64
4.6.4. Intervenções pedagógicas	66
5. SEÇÃO III- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
5.1. BLOCO I- ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS.....	72
5.1.1. Comunicação e interação da criança com deficiência intelectual com a professora e seus pares.....	73
5.1.2. Estratégias pedagógicas da professora da sala de aula para a inclusão da criança com deficiência intelectual.....	74
5.1.3. Adequações das atividades pedagógicas frente ao processo de alfabetização da criança com DI.....	79
5.1.4. Potencialidades da criança com deficiência intelectual na visão das professoras, do AADDE e da mãe.	82
5.2. BLOCO II- ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	85

5.2.1. Estratégias de mediação pedagógica no processo de alfabetização da criança com DI a partir da CA.	85
5.2.2. O nível de alfabetização da criança com DI antes e após as intervenções pedagógicas (diagnose de escrita).	106
5.2.3. Contribuições da CA no processo de Alfabetização da criança com DI.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	128

1. INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva, conforme definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está fundamentada na concepção de direitos humanos, a qual “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (PNEEPEI, 2008, p. 1).

O documento supracitado apresenta-nos uma perspectiva de educação pautada na equidade, ou seja, uma relação que visa dar condições para que qualquer sujeito tenha acesso à escolarização, incluindo as pessoas com deficiência. É nesta concepção de equidade que as diferenças se cruzam nos diversos grupos sociais; onde o respeito ao outro se estabelece e se fortalece em busca do bem comum no contexto da diversidade humana.

A Educação Especial numa perspectiva inclusiva tem fomentado discussões e pesquisas no campo educacional com vista a garantir à escolarização dos sujeitos que, anteriormente, estavam excluídos do sistema educacional. Dentre esses sujeitos, haviam as Pessoas com Deficiência - PcD. Hoje, com as legislações vigentes, essas pessoas passaram a ter o mesmo direito de acesso e permanência na escola; a um ensino de qualidade, assim como qualquer outra pessoa (BRASIL 9394/1996; LBI, 2015).

Para que o ensino abranja a todos os sujeitos, dando-lhes condições de permanência e de aprendizagem, cabe aos sistemas educacionais preparar as escolas e dar apoio pedagógico para que os professores, ao receberem estudantes com deficiência em suas salas de aula, possam ter também condições de ensinar; tendo apoio escolar de outra pessoa em sala de aula, a depender da necessidade do estudante; é importante também assegurar o Atendimento Educacional Especializado- AEE, bem como formação para toda equipe gestora e docente, e aos demais profissionais da escola, para que, desta forma, todos possam participar ativamente da educação e do desenvolvimento escolar dessas crianças. Pois, o processo de inclusão se estabelece na parceria de todos os envolvidos e comprometidos com a educação das crianças, jovens e adultos. É importante que cada

profissional compreenda que cada sujeito tem suas diferenças, que são capazes de aprender se tiverem pessoas dispostas a lhes ensinarem.

No caso das crianças com deficiência, Passerino e Bez (2013) ressaltam que o processo de inclusão e a participação dos alunos nas salas de aula de escolas regulares têm trazido muitas discussões e têm sido um desafio para os profissionais da educação. As autoras ainda afirmam que, em muitos casos, o aluno com deficiência e que não fala (devido a impedimentos comunicacionais), acaba participando de maneira limitada da rotina escolar e pedagógica, ficando apenas na posição de observador. Por outro lado, há o professor que está envolto de dúvidas sobre como ensinar e como avaliar esse aluno.

As instituições de ensino, ao assumirem a educação numa perspectiva inclusiva, devem se comprometer com a formação de todos os sujeitos que dela fazem parte, inclusive, pensar nas possibilidades de aprendizagem das crianças com Deficiência Intelectual (DI), público-alvo da investigação desse estudo, “tirando o olhar” das limitações desses sujeitos. Em algumas situações, talvez haja necessidade de os professores desses estudantes fazerem adequações curriculares, em parceria com o professor do AEE, para atender às especificidades dos alunos com DI, buscando favorecer/garantir o direito de acesso aos conteúdos propostos para cada ano/série escolar.

Para Carvalho e Maciel (2013), existem práticas classificatórias e categorias que surgiram pela longa tradição dos testes de inteligência e que até hoje excluem os estudantes quando não apresentam a inteligência na média ou acima da média. Essa posição encontra fundamento nas perspectivas organicistas e psicológicas, atribuindo-se pouca importância à influência de fatores socioculturais. As autoras ressaltam que a DI é uma condição complexa; seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos - *biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais*, e que “a ênfase em elementos dessas dimensões depende do enfoque e da fundamentação teórica que orientam a concepção dos estudiosos” (2013, p. 148).

Quando se trata de um sujeito com DI, na dimensão educacional, compete ao professor verificar quais são as estratégias pedagógicas que melhor favorecerão o estudante em seu processo de escolarização. Quando esses estudantes estão no processo de alfabetização, esse foco é redobrado, sobretudo, por conta dos processos linguísticos-discursivos envolvidos no processo de apropriação do Sistema de Escrita

Alfabética (SEA); como também pela importância dessa etapa de escolarização na vida de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Nossa pesquisa caminhará neste sentido, de investigar a contribuição da CA com uma criança com DI em fase inicial de alfabetização, a partir da mediação pedagógica da pesquisadora com recursos de CA em sala de aula regular.

A CA é uma categoria dentro de uma área de conhecimento, a Tecnologia Assistiva- TA¹. Bersch e Sartoretto definem a TA como um conjunto de recursos e serviços voltados a promover a independência das pessoas que dela necessitam.

A Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (2019, s/p).

Para Bersch, o objetivo maior da TA é “proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.” (2017, p. 2). Os recursos de TA são organizados ou classificados de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam, sendo a Comunicação Alternativa uma dessas categorias.

A TA deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. Isto se justifica pelo fato de que ela serve à PcD que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente.

Bersch (2017) destaca ainda a importância de sabermos diferenciar a TA de outras tecnologias como as aplicadas na área médica e de reabilitação. No campo da saúde, por exemplo, a tecnologia visa facilitar e qualificar a atividade dos profissionais em procedimentos de avaliação e intervenção terapêutica. No campo educacional, por vezes, pode haver uma distinção sutil entre TA e tecnologia educacional e para tirar dúvidas a respeito disso a autora sugere que se façam três perguntas:

¹ O Comitê de Ajudas Técnicas aprovou, em 14 de dezembro de 2007, o conceito brasileiro de Tecnologia Assistiva: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

- 1) O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?
- 2) O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?
- 3) Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação? (BERSCH, 2017, p. 12).

Para esta autora, tendo respostas afirmativas para as três questões acima, considera-se a ferramenta de Tecnologia Assistiva utilizada pelo aluno, mesmo quando ela também se refere à tecnologia educacional comum. Pode-se dizer que é TA quando se percebe que, retirado o apoio dado pelo recurso, o aluno fica com dificuldade de realizar a tarefa e estará excluído da participação.

Passerino afirma ainda que os recursos de TA devem ser pensados para o contexto de participação e não da individualidade do sujeito.

Deve-se pensar as tecnologias não do ponto de vista da individualidade do sujeito, e, sim, do contexto de participação e as práticas culturais vivenciadas com a intervenção dessa tecnologia assistiva (2015, p. 39).

Como dissemos inicialmente, a CA está contida dentro da TA. A CA é uma expressão que vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que dificulta a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala; a CA pode auxiliar também as PcD em processo de escolarização; no ensino e aprendizagem.

Sabe-se que nas escolas existem crianças, jovens e adultos com DI que apresentam comprometimento de fala; esse público específico têm formas distintas de estabelecer a comunicação, como também apresentam formas de aprendizagem singulares da qual o professor deve tomar conhecimento, como por exemplo: entender que há um déficit na capacidade de atenção e memória, na compreensão e expressão oral, e que em algumas situações esses estudantes necessitarão de mais tempo para executar as tarefas. Compreender o aluno com DI e sua forma de aprender é um bom começo para que os professores intervenham pedagogicamente, promovendo assim a inclusão.

Para Carvalho e Maciel, a DI não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento. Para as autoras, o processo de diagnóstico requer a observância, portanto, de três critérios: “(a) o funcionamento intelectual; (b) o

comportamento adaptativo, e (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento” (2003, p. 150).

A discussão acerca de uma educação pautada numa perspectiva inclusiva despertou-me interesse no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, a partir da minha participação em um projeto de pesquisa intitulado “Usabilidade de uma ferramenta de Comunicação Alternativa para alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado”, sob a coordenação da professora Tícia Cavalcante. A partir daí, pude prosseguir com a pesquisa sobre Comunicação Alternativa no meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, no ano de 2016, intitulada “Comunicação Alternativa: uma ferramenta para o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual no contexto escolar”, tendo como objetivo geral analisar a contribuição da Comunicação Alternativa para o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual no contexto escolar. Tivemos como participantes um estudante com deficiência intelectual do 4º ano do ensino fundamental, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, a professora da sala regular e a mãe da criança. Para verificar as contribuições do uso da Comunicação Alternativa - CA, utilizou-se da pesquisa-ação, de natureza qualitativa. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: observação; registro em diário de campo; entrevista semiestruturada, e por último, foram realizadas as intervenções pedagógicas com o uso de pranchas de CA, desenvolvidas a partir do *software Boardmaker*²; as intervenções foram videogravadas. Como resultados, percebemos que o estudante interagiu melhor na SRM com os recursos de CA, a partir da mediação da pesquisadora, em detrimento da sala de aula regular, onde não houve uma participação efetiva com as pranchas de comunicação confeccionadas para as situações de comunicação na sala de aula e fora dela.

² *Board* significa "prancha" e *maker* significa "produtor". O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. Com o software Boardmaker são confeccionados recursos de comunicação ou materiais educacionais que utilizam os símbolos gráficos e que serão posteriormente impressos e disponibilizados aos alunos. Fonte: Assistiva Tecnologia e Educação.



Fonte: Acervo próprio

As imagens acima são pranchas temáticas de CA, as quais foram confeccionadas para a intervenção da pesquisa de TCC com a participação da criança com DI; fixamos-las, posteriormente, na parede da sala de aula da criança.

Vale ressaltar que, parece não ser habitual o uso da CA nas salas de aulas regulares e, quando acontece intervenção com essa ferramenta de apoio à comunicação e aprendizado das crianças com deficiência, prioriza-se o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais- SRM. No entanto, reforçamos a importância da inserção da CA em outros espaços para além da SRM, visto que, podem trazer contribuições na vida dos que dela necessitam (indivíduos com perturbações de linguagem, Transtorno do Espectro Autista- TEA, Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral- PC, etc.).

As minhas vivências acadêmicas sobre a temática de CA aconteceram nas disciplinas obrigatórias e eletivas voltadas à Educação Inclusiva; nas monitorias da disciplina “Aspectos pedagógicos para inclusão da pessoa com deficiência intelectual e/ou motora”, a qual me dediquei por três semestres consecutivos, sob a supervisão da professora Tícia Cavalcante. Além das discussões teóricas dentro e fora da UFPE, vivenciei situações práticas, tanto de visitas a instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência motora e intelectual, como de acesso a algumas SRM de escolas públicas.

Os estágios de Pesquisa e Prática Pedagógicas - PPPs do curso de Pedagogia, permitiram-me ministrar aulas tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental I; a elaboração e execução do planejamento levava em conta as crianças com deficiência daquela turma - mesmo com o pouco conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas tentava incluir toda turma nas aulas propostas a cada semana. Os estágios extracurriculares que assumi na função de Apoio Escolar Especial- AEE em algumas

escolas municipais da Cidade do Recife, fez-me perceber a necessidade de se ter mais capacitação para os professores para atuar em turmas com crianças com deficiências, como também de ser uma formação inicial e continuada para os professores em que se abordassem temáticas voltadas para o público da educação inclusiva.

No meu caso, enquanto estudante do curso de Pedagogia na época, ao fazer trabalhos que envolvia entrevistas às professoras que tinham alunos com deficiência, escutava muitas vezes *“nós não temos preparação para ensinar essas crianças.”* Logo, eu pensava que não gostaria de, no futuro, ser mais uma professora a repetir esse discurso, e por isso, enquanto estava em formação inicial procurei matricular-me em disciplinas eletivas na área de Educação Inclusiva e, aproveitava meus estágios para pôr em prática os conhecimentos obtidos na Universidade.

Ainda sobre a CA, Duduchi (2017) afirma que, *“se bem utilizados facilitam enormemente o trabalho do professor em sala de aula, bem como o aluno nos deveres de casa em apoio ao processo de alfabetização.”* (p. 101). Apoiando-se nesta afirmativa, entendemos que uma pesquisa do escopo da nossa pode trazer contribuições futuras para se repensar as práticas de alfabetização voltadas para crianças com deficiência intelectual, a partir de mediações com recurso da CA.

As PcD, mais especificamente às com DI, devem ser consideradas em todo processo escolar; são estudantes que têm os mesmos direitos dos demais; só que, apresentam especificidades das quais os professores deverão estar mais atentos em seu ensino e aprendizagem.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2015) fez um levantamento do percentual das pessoas com DI e obteve os seguintes dados: 0,8% da população brasileira tem algum tipo de deficiência intelectual, e a maioria (0,5%) já nasceu com impedimentos. Do total de pessoas com DI, mais da metade (54,8%) tem grau intenso ou muito intenso de impedimentos, e cerca de 30% frequentam algum serviço de reabilitação em saúde. Além disso, quanto à educação, muitas dessas crianças sequer conseguem ser alfabetizadas, sendo este um grande desafio para os professores; e uma urgência para a implantação de políticas públicas voltadas para atender às demandas específicas desse público.

Enfim, o desejo de pesquisar sobre Alfabetização de crianças com DI vem dessas experiências citadas anteriormente, e também da necessidade em contribuir para mais estudos voltados à temática da educação inclusiva e da CA, visto que, ainda são poucas

as pesquisas que abordam o que se propõe o estudo em tela. Deste modo, consideramos a pesquisa relevante, tanto no aspecto acadêmico quanto no social, pois contribuirá para o desenvolvimento da autonomia, comunicação, interação, ensino e aprendizagem dos estudantes com DI; para a prática pedagógica dos professores que recebem em suas salas de aula estudantes com DI e sentem-se “despreparados” para ensiná-los. Esperamos, portanto, contribuir na formação inicial e continuada dos professores, na reflexão de práticas alternativas de alfabetização com uso da CA, e apontar sugestões de mediações pedagógicas para o ensino das crianças com DI.

Para nortear nosso trabalho, realizamos um levantamento de estudos desenvolvidos na área de conhecimento de Alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual e o uso da Comunicação Alternativa em seu processo de Alfabetização. Tivemos como fontes as plataformas e revistas científicas *on-line* (Anped; Capes; Scielo; Portal de Teses e Dissertações da UFPE; Revista de Educação Especial; Revista Brasileira de Educação Especial). Esses trabalhos estão datados entre anos de 2008 a 2018. O ano de 2008 foi o marco da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva- PNEEPEI, a qual ganhou força e vem reafirmando o direito à Educação das crianças, jovens e adultos com deficiência no cenário nacional.

Foram localizadas não muitas pesquisas na área do nosso estudo, somando-se apenas um total de 36 trabalhos desenvolvidos sobre Comunicação Alternativa, Deficiência Intelectual e Alfabetização. Para guiar nossas buscas, utilizamos os seguintes descritores: *Deficiência intelectual e alfabetização; Deficiência mental³ e alfabetização; Comunicação alternativa e alfabetização; Deficiência intelectual e comunicação alternativa; Deficiência mental e comunicação alternativa.*

Das 36 (trinta e seis) pesquisas localizadas, selecionamos apenas 7 (sete) por se aproximarem mais do nosso objeto de estudo; destas pesquisas, 4 (quatro) abordam a alfabetização de pessoas com DI e 2 (duas) abordam sobre o uso da CA para a pessoa com DI; e 1 (uma) se assemelha muito ao nosso objeto de estudo, diferenciando-se, apenas, quanto ao espaço de realização das intervenções e as intervenções que não foram realizadas pela pesquisadora, e sim pela professora especialista.

³ Com a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001, o termo adotado passou a ser deficiência intelectual.

A seguir, os estudos serão descritos considerando: título; objetivos; metodologia; resultados.

Dos trabalhos que enfocam a **Alfabetização de pessoas com Deficiência Intelectual**, elencamos a pesquisa “Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora” (SILVA, 2009), que teve como objetivo discutir e compreender a prática educativa da professora que atua na alfabetização de alunos deficiência intelectual, sendo a prática educativa compreendida como fundamental para a adequada inclusão escolar destes alunos. A metodologia de pesquisa estava pautada em uma abordagem qualitativa e envolveu a participação da professora alfabetizadora que tinha em sala de aula um aluno com deficiência intelectual. Para construção dos dados foram utilizadas observações em sala de aula com registro em notas de campo, e entrevistas reflexivas. Conclui-se que, a pesquisa possibilitou uma modificação na maneira da professora perceber aspectos da sala de aula e do aluno com deficiência intelectual, assim como possibilitou um olhar para as possibilidades e potencialidades e não mais para as limitações provenientes da deficiência.

A pesquisa “O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental” (MESQUISTA, 2015), teve como objetivos: Analisar como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental; Observar o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização e como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais. Utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa com um estudo de caso do tipo etnográfico para observar o cotidiano escolar da criança. A perspectiva teórica adotada neste estudo está fundamentada nos pressupostos de Bakhtin, que defendeu uma abordagem dialógica, e nos estudos de Vigotski, que aborda as questões da aprendizagem por meio da mediação com o outro, contemplando, também, outros autores que trazem uma abordagem histórico-cultural, tecendo seus discursos sobre a educação especial e alfabetização. Como resultados, encontrou que, a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.

A pesquisa “Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular” (GUEBERT, 2013), teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor do Ensino Fundamental, no ensino regular, que atende a aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. A coleta de dados no campo empírico aconteceu na sala de terceira série, foi realizada durante um semestre letivo, por meio de videogravações, observações diretas registradas em diário de campo e as produções escritas do aluno com deficiência intelectual durante aulas de Língua Portuguesa, cujas análises foram efetuadas com base em dois eixos: a adaptação das atividades para o aluno com deficiência intelectual; e a relação entre conteúdo-forma trabalhados e rendimento do estudante. Os resultados obtidos com esta pesquisa foram: a não identificação da adaptação curricular, não utilização de práticas pedagógicas inovadoras, caracterizando que as estratégias de ensino utilizadas por professores na alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual não são distintas daquelas utilizadas com as crianças sem deficiência.

A pesquisa intitulada “Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual” (SILVA, 2018), objetivou analisar como intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica puderam favorecer o desenvolvimento de habilidades de escrita de um aluno com deficiência intelectual matriculado no 1º ano do ensino fundamental. Tratou-se de um estudo de caso complexo, desenvolvido em uma situação natural. Como estratégia metodológica, foi adotada a pesquisa-intervenção por se acreditar na interconexão entre teoria e prática. Utilizou-se como procedimentos metodológicos 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. Adotou-se 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. Os resultados apontaram para a existência de movimentos de tensão entre a predominância da concepção médica sob a deficiência – norteadora da prática pedagógica – e a propagação de discursos oficiais de uma educação para todos no

processo de inclusão escolar – orientam os discursos politicamente correto – no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual, sujeito alvo da pesquisa; sinalizaram 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; e, por fim, evidenciou as contribuições das intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica no processo de aquisição da escrita por aluno com deficiência intelectual.

A partir dos estudos supracitados, identificamos que eles têm em comum o fato de trazer a pessoa com deficiência intelectual e a alfabetização para o centro do estudo, o que permite aproximá-los à nossa investigação, como também tomá-los como exemplos na discussão dos dados de nossa pesquisa. Por outro lado, também difere do nosso objeto no que concerne a não investigação e discussão quanto à tríade que buscamos articular, a saber: Alfabetização, Deficiência Intelectual e Comunicação Alternativa.

Das pesquisas localizadas sobre **o uso da comunicação alternativa para a pessoa com deficiência intelectual**, temos a pesquisa “Programa de comunicação alternativa readaptado para uma adolescente Kaingang” (BURATO; ALMEIDA; COSTA, 2015), que teve como objetivo descrever a implementação do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (*The Picture Exchange Communication System - PECS*) em uma adolescente da população indígena Kaingang que apresentava deficiência intelectual e transtornos de linguagem. A metodologia utilizada foi um estudo de caso. Para verificar os efeitos da variável independente foi realizado um delineamento experimental de sujeito único que envolveu duas fases: linha de base e intervenção. Como resultados, percebeu-se que o uso do sistema de comunicação alternativa readaptado contribuiu para melhorar a comunicação não verbal e aumentar o vocabulário, antes muito restrito e ininteligível da adolescente indígena.

Em “Contribuições do uso da comunicação alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil” (AQUINO, 2018), teve o objetivo de analisar como o uso da Comunicação Alternativa em sessões de intervenção pode contribuir para a linguagem-comunicação de crianças com deficiência intelectual na etapa da Educação Infantil. Tomou-se como base teórica o sociointeracionismo, concebendo a linguagem como um construto social resultado de trocas interativas. O estudo demonstrou que o uso dos recursos de comunicação alternativa contribuiu significativamente para a

comunicação das crianças. Permitiu que criança e pesquisadora compartilhassem as cenas de atenção conjunta nas atividades desenvolvidas; auxiliou a compreensão, estimulando as crianças a participarem ativamente das interações; e também possibilitou as crianças planejarem e produzirem linguagem mais significativa e funcional. Assim também, a mediação dos recursos ajudou as crianças a progredirem no desenvolvimento da linguagem, diminuindo o uso dos gestos e ampliando a fala. Em suma, constatou-se que o uso de comunicação alternativa unida a atividades pedagógicas de estímulo à linguagem oral ainda na Educação Infantil podem potencializar a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças com deficiência intelectual, o que, em sala de aula, pode permitir que as crianças com DI tenham tantas oportunidades de desenvolvimento quanto às demais crianças sem deficiência.

A partir do levantamento realizado, constatamos a ausência de estudos que estabelecessem uma abordagem triádica entre Alfabetização, Deficiência Intelectual e Comunicação Alternativa, em contexto de sala regular. Apenas a pesquisa “O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado” (CASTRO, 2019), teve uma maior aproximação, diferenciando, apenas, quanto ao espaço das realizações das intervenções pedagógicas, que foi na SRM, realizadas pela professora do AEE e não pela própria pesquisadora; os três sujeitos da pesquisa não estavam matriculados no 1º ano do Ensino fundamental, mas eram de salas dos 2º, 3º e 6º anos. O estudo foi de natureza qualitativa do tipo intervenção. Fundamentou-se nos pressupostos teóricos sócio-históricos e objetivou analisar as contribuições da Comunicação Aumentativa e /ou Alternativa (CAA) para a aprendizagem da língua escrita de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados indicaram que as estratégias de mediação da professora do AEE com o uso dos recursos de CAA provocaram a emergência e a apropriação de estratégias de escrita dos participantes da pesquisa. Verificou-se, também, que os alunos com DI evoluíram conceitualmente no interior do próprio nível psicogenético de escrita em que eles se encontravam. Concluiu-se que o uso diversificado de estratégias de mediação pela professora do AEE, por meio de um trabalho constante de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, suscitou questionamentos nos alunos e auxiliou-os na superação de suas hipóteses de escrita.

Portanto, esclarecemos que o estudo aqui proposto, vai numa tentativa de articular essas três dimensões e investigar como a CA pode contribuir para a alfabetização de um estudante com DI, em contexto de sala regular, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I. Pretendemos com essa pesquisa, intervir com adequações pedagógicas para o ensino e aprendizagem do estudante com DI, utilizando recursos de CA de alta e baixa tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora de sala de aula regular. Fizemos uso do *software BoardMaker* em algumas sessões interventivas, como também de figuras não disponíveis nesse *software*.

Nossa pesquisa tem como objetivo geral investigar como a Comunicação Alternativa pode contribuir no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual. E mais especificamente, objetivamos:

1) Compreender como acontece a relação comunicativa da criança com a família, com as professoras e seus pares, e qual a estratégia que prevalece na comunicação expressiva e compreensiva do estudante;

2) Verificar como o uso de recursos de CA contribui no processo de alfabetização da criança com DI na sala de aula regular;

3) Avaliar o nível de escrita da criança com DI antes e após do processo de intervenção;

4) Identificar as estratégias de mediação da pesquisadora para o processo de alfabetização de uma criança com DI.

A pesquisa está dividida em 3 (três) seções, sendo elas: 1) Fundamentação teórica; 2) Procedimentos metodológicos, 3) Análise e discussões dos dados,

2. SEÇÃO I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A educação das PcD é perpassada por uma forte negação à escolarização desses sujeitos ao longo da história da humanidade. Nomes importantes como Alfred Binet e

Theodore Simon, passaram a desenvolver estudos com as PcD a partir do seu famoso Teste de Coeficiente de Inteligência- QI. Esses pesquisadores iniciaram os trabalhos com o governo francês de mensuração do QI em crianças francesas, de acordo com a idade mental; esses testes permitiram que as crianças consideradas “normais” e as “anormais” fossem separadas como justificativa de benefícios para todos no processo educativo. Os estudantes com DI, nesse contexto, eram institucionalizados, como bem pontua Cavalcante:

Esses estudantes, historicamente, foram colocados, em instituições especializadas, e em consequência eram segregados. Nessas instituições, o trabalho era voltado para os aspectos clínicos, ligados à deficiência e não se permitia, com isso, se pensar que esses estudantes poderiam realizar abstrações, ou seja, o nível de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos eram, no máximo e com sorte, ligados ao desenvolvimento de pensamento concreto (no prelo, p. 8).

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN expôs em seu artigo 88 sobre a educação dos excepcionais (terminologia adotada à época), quando afirma que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Antes da LDB de 1961, já havia no país uma organização considerável de atendimento ao aluno com deficiência em instituições particulares de caráter assistencial e em algumas classes especiais públicas (KASSAR, 2013). Segundo Kassar (2013), grande parte das instituições especializadas tinha uma preocupação maior com a reabilitação dos alunos, em detrimento de sua escolarização.

Dez anos depois, com a promulgação da LDB de 1971, as PcD são citadas em apenas um artigo:

Art. 9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3).

Percebe-se que os direitos à educação das PcD estão garantidos por lei, no entanto, sem definições de medidas práticas e especificações quanto à construção de sua educação.

Um dos pioneiros nos estudos sobre a PcD foi Vigostki e, segundo ele, “o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função” (2011, p. 869). O autor ainda ressalta que “toda

a psicologia da criança com deficiência foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança sem deficiência” (p. 869).

Atualmente, com o movimento voltado para a inclusão social das PcD, falamos em diferenças e não em defeitos, salientamos as possibilidades e não as limitações desses sujeitos; faz-se necessário que forneçamos caminhos alternativos de desenvolvimento. Conforme Vigotski, “o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação [...]” (2011, p. 869).

Quando falamos em educação, e mais especificamente na apropriação de leitura e escrita de sujeitos com DI, sabemos que são altos os índices de analfabetismo, e isso se dá como consequência do processo histórico desses sujeitos, os quais, por muito tempo, estiveram à margem da sociedade sem direito de acesso à escolarização.

Conforme Mortatti (2010), saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita e com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever. Ainda segundo a autora, decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas às disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

Dentre toda essa complexidade do processo escolar e da alfabetização no país, onde fica a PcD nessa história? Segundo Kassir, “o direito à escolarização das pessoas com deficiência está se concretizando dentro de um movimento de universalização do Ensino Fundamental brasileiro desde a última década do século XX” (2013, p. 33).

Para Mortatti (2010), no final da década de 70, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, de universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola. Contudo, foi somente a partir da década de 90 que os estudantes com deficiência começaram a frequentar às escolas regulares de ensino juntamente com as demais crianças sem deficiência. A concepção de educação passou de uma perspectiva integracionista (de adaptação o aluno com deficiência à escola) à uma perspectiva inclusiva (de a escola se ajustar às especificidades do sujeito-aprendiz).

Essas lutas 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. (SILVA, 2018, p. 32).

É importante frisar que o público-alvo da Educação Inclusiva é variado; e dentre ele estão as crianças com DI, as quais também começaram a ter acesso às classes regulares de ensino.

Pletsch apresenta alguns termos utilizados para nominar o que atualmente conhecemos como DI; termos esses influenciados pelas convenções sociais e/ou científicas de cada época: “idiotia (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 século XX)” (2013, p. 244).

Ainda conforme a autora, o termo deficiência mental vem sendo substituído por deficiência intelectual, disseminado durante a Conferência Internacional sobre deficiência Intelectual, realizada no Canadá, em 2001, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, em 2002. Para Pletsch (2013), a mudança na terminologia, infelizmente não mudou ainda as concepções estigmatizantes acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência no cotidiano escolar. A autora não defende o termo “mais acertado”; para ela, “há uma complexidade do fenômeno da deficiência, e acredita que deve ser revisto e reelaborado constantemente, incorporando os resultados das pesquisas em andamento no mundo todo” (p. 245). Ela acredita que a mudança na concepção de classificação e definição da deficiência mental, proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (sigla em Inglês AAMR) foi importante, ao passar de uma concepção baseada no aspecto quantitativo, arraigada nos testes de QI, para uma concepção de valorização do meio onde o sujeito está inserido.

Segundo Santos (2012), a pessoa com DI possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações. Nesse caso, o processo de ensino e aprendizagem tradicional das escolas passa a ser insuficiente para a promoção educacional do estudante, de modo que estratégias especializadas se fazem altamente necessárias.

As pessoas com DI têm sua capacidade de generalização e abstração comprometidas; apresentam um ritmo mais lento em relação às crianças sem deficiência,

e por isso, é de suma importância que o ensino seja apoiado em recursos visuais, visto que os mesmos poderão auxiliar na memória e na compreensão dos conteúdos ensinados pelo professor.

Há também aquelas crianças que têm síndrome de Down (SD), que estão matriculadas em classes regulares de ensino. Segundo Freire, Hazin e Dias (2018), o perfil neuropsicológico (ou fenótipo neuropsicológico) das crianças com SD caracteriza-se por dificuldades acentuadas nas áreas de linguagem expressiva, memória de longo prazo, memória de curto prazo verbal/auditiva, velocidade de processamento, atenção, capacidade de generalizações, pensamento abstrato e raciocínio, funções executivas, bem como um desenvolvimento prejudicado da motivação.

Segundo os mesmos autores, outro aspecto comportamental da SD bastante ressaltado refere-se à boa capacidade de imitação, o que, por sua vez, contribuiu para a aquisição de diversas habilidades. Estas crianças aprendem mais rapidamente vendo seus companheiros atuarem e imitando suas respostas em problemas diferentes e em distintas situações.

Com base nessa informação, em nossa pesquisa priorizamos por dar o modelo nas atividades interventivas; à medida que a mediadora explicava verbalmente a atividade à criança, ela também executava a ação, e em seguida, solicitava que a criança tentasse fazer a partir do comando verbal, o que por vezes, sozinha, a criança nem sempre realizava; a atividade fluía mais com a co-participação mediadora-criança do início até o término da atividade.

Um dado importante e que nenhum professor deve esquecer é que as crianças com DI são capazes de serem alfabetizadas, aprenderem a ler, a escrever e a desenvolver o conceito lógico matemático, e ainda, conforme afirma Pletsch “[...] superando conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar” (2011, p. 255).

Com a chegada desse público à escola, o professor enfrenta um novo desafio que é de buscar subsídios para efetivar uma prática pedagógica inclusiva que garanta a aprendizagem de todos os estudantes, sobretudo quando estes estão em processo de alfabetização. Por isso, a importância que os professores façam as adequações curriculares, inovações pedagógicas, objetivando a participação das crianças com e sem deficiência em todas as atividades planejadas em classe e/ou extraclasse. Pletsch afirma que “as inovações incluídas no planejamento e na avaliação dos apoios a serem

disponibilizados ao indivíduo com deficiência intelectual são significativas, pois oferecem diferentes variáveis para determinar a intensidade necessária” (2013, p. 248).

Segundo Silva, os professores ao receberem em sua sala de aula um aluno com deficiência intelectual, deveriam se questionar: “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?” (2018. p. 35).

Acreditamos que, ao fazer tais questionamentos, os professores assumem uma postura/preocupação de envolver-se com as demandas apresentadas frente às especificidades de seus estudantes; de comprometer-se com o ensino e a aprendizagem da criança com DI, promovendo assim, situações de interação, de adequações curriculares dos conteúdos, de elaboração de estratégias pedagógicas que desenvolvam as potencialidades desses sujeitos, minimizando as barreiras atitudinais e didático-pedagógicas.

É importante destacar que, apesar de os indivíduos apresentarem a mesma deficiência, como no caso da DI, as singularidades em cada um estão presentes, isto quer dizer que os recursos e serviços podem variar conforme a necessidade de cada pessoa. Tomemos por exemplo um sujeito com DI que tenha impedimentos comunicacionais, certamente ele precisará de alternativas diferenciadas para possibilitar sua aprendizagem. Essas crianças apresentam déficit na linguagem oral, mas, escutam e são capazes de aprender, de se relacionar, de se comunicar. “Não falar não significa estar fora da linguagem” (PASSERINO; BEZ, 2013, p. 90).

Os professores devem conhecer seus alunos no geral, e no caso das crianças com DI, estes profissionais devem compreender que estes alunos também constroem conhecimento, assim como as crianças sem deficiência. As crianças com deficiência necessitam de estímulos para a realização das atividades cognitivas por meio da intervenção intencional do professor; o estudante com DI precisa de situações de aprendizagem nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais e também na sala de aula regular, sempre havendo interlocução entre os professores das duas salas para acompanhar o processo de aprendizagem da criança.

Para Pimentel, “o que precisa funcionar nessa proposta de uma educação inclusiva é um projeto sério de formação continuada dos professores do ensino regular, de modo que os permita conhecer melhor seus estudantes” (2012, p. 40). Há estratégias diversas que os professores podem utilizar para potencializar o estímulo à aprendizagem da criança

com DI, e uma delas é fazer uso de recursos de Tecnologia Assistiva de alto ou de baixo custo, como por exemplo, a Comunicação Alternativa - CA. Os recursos de CA podem auxiliar aos professores no processo de alfabetização de seus alunos com DI e sem deficiência, desenvolvendo um planejamento que esteja orientado pelo Desenho Universal para Aprendizagem- DUA.

O DUA surgiu inspirado no conceito de Desenho Universal (DU), originado com Ronald Mace. Ele introduziu o DU, em 1997, na concepção de produtos e de ambientes para que o maior número de pessoas pudesse utilizá-los sem a necessidade de adaptações (BOCK, G.L.K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A.H, 2018). Já o DUA é definido da seguinte forma:

Uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados para o enfrentamento e a eliminação de barreiras na escolarização de todas as pessoas, dentre elas aquelas com deficiência (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 144).

Ainda para os autores supracitados, no campo da educação, a perspectiva do DUA “surge como uma alternativa aos modelos que pensam a inclusão a partir do diagnóstico da deficiência do sujeito” (p. 148), rompendo, portanto, com a ideia muito comum nas turmas onde se tem estudantes com deficiência, de um planejamento para a turma e outro para o estudante.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da pessoa com Deficiência) o Desenho Universal significa “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (2015, Art. 3º, inciso II).

Zerbato e Mendes afirmam que DUA “não se trata de seguir uma preferência pedagógica ou um modelo de ensino, mas, sim, uma ênfase na necessidade de renovar as práticas devido às transformações da nossa realidade educativa atual” (2018, p.150).

O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Segundo Bersch e Sartoretto, o DUA apresenta três princípios básicos, a saber:

O primeiro princípio considera a importância do engajamento, da adesão e do desejo de aprender. O segundo diz respeito a como apresentamos a informação. E o terceiro fala da importância da ação e expressão por parte do estudante, sobre o objeto de estudo (2017, p. 200).

Além desses princípios do DUA, as autoras acrescentam outro importante objetivo, que é o de ajudar os estudantes estarem atentos ao próprio processo de aprendizado. É importante ressaltar que, a forma como o estudante com DI se relaciona com o saber tem papel fundamental para seu processo de aprendizagem. Vejamos o que diz Gomes:

O sentido que o aluno imprime às suas ações e o significado que dá aos signos linguísticos e matemáticos que manipula são determinantes para o processo de aprendizagem deles. Por isso é importante que o papel do professor seja proposital e que faça sentido para o que o aluno faz e expressa (2010, p. 12).

A ação mediada pelo professor de forma intencional, a partir da concretização de práticas pautadas no DUA permite criar “um ambiente educacional que não é apenas inclusivo aos estudantes com deficiência, mas serve a todos” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 151)

Dentre a diversidade e singularidade de estudantes com deficiência, matriculados em contexto de sala de aula inclusiva, faz necessário que os docentes compreendam alguns outros aspectos, relacionados à linguagem do estudante com DI com impedimento comunicacionais; que aprendam outras formas de comunicação e de interação social; como contribuir na aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança; quais ações poderá planejar e executar para conduzir o processo de ensino e aprendizagem desse sujeito que não adquiriu a linguagem, mas que não está impedido de aprender; e que ferramentas poderão mediar a linguagem dessa criança com seus interlocutores falantes no contexto de sala de aula inclusiva.

No tópico seguinte, trataremos em apresentar algumas características da pessoa com DI e também traçaremos aspectos quanto à aquisição e desenvolvimento de sua linguagem.

2.2. CARACTERÍSTICAS E LINGUAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste tópico iremos abordar as características da DI enfatizando que o componente intelectual também aparece na criança com SD; por ser o sujeito da nossa pesquisa uma criança com SD com comprometimento de linguagem, enfatizaremos neste capítulo as características de linguagem da criança com base em pesquisas já desenvolvidas (PIMENTEL, 2012). Buscaremos articular tais características com as que foram percebidas na criança participante durante a nossa permanência na escola, nas atividades interventivas realizadas pela pesquisadora.

As escolas ao receberem crianças com DI precisam compreender que essas crianças podem também apresentar impedimentos de linguagem. Quanto a esse aspecto, a teoria vigotskiana defende que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem (e do pensamento) são de origens sociais, externas, e que se dão nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto. Nesta teoria, na aquisição da linguagem, o aprendiz é um sujeito da linguagem (e não um aprendiz passivo), pelo qual constrói seu pensamento e desenvolvimento de linguagem nas interações sociais com seus pares e com os adultos falantes; essa construção se dá nas atividades mediadas entre os sujeitos.

A linguagem surge em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam (plano social); só depois, convertido em linguagem interna (plano individual), transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VGOSTKI, 2014).

Sobre o pensamento e a linguagem, Vigotski diz que:

Existe uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem cujos processos de desenvolvimento têm raízes diferentes. No desenvolvimento da fala da criança existe um estágio pré-intelectual, enquanto que no desenvolvimento do pensamento existe um estágio pré-verbal. Inicialmente, os dois processos de desenvolvimento seguem linhas independentes uma da outra, porém, em um determinado ponto, os processos se cruzam, o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual (2009, p. 128).

Segundo Vigotski, “o desenvolvimento psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano é um processo absolutamente único” (2014, p. 114). Este autor formulou a Lei fundamental do desenvolvimento, a qual afirma que todas as funções psicointelectuais

superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança. A primeira vez aparecem como funções intersíquicas (nas atividades coletivas, atividades sociais), e a segunda, como funções intrapsíquicas, como propriedades internas do pensamento da criança (nas atividades individuais).

Aquino (2018) afirma que há algum tempo acreditava-se que as crianças com DI nunca conseguiriam alcançar as crianças sem deficiência, já que sua capacidade de adquirir a linguagem depois da puberdade diminuía bastante. No entanto, pesquisa feita por esta autora com crianças com DI na etapa da educação infantil, comprovou que essas crianças passaram a desenvolver a fala a partir das intervenções pedagógicas realizadas pela própria pesquisadora com uso de recursos de CA de alto e baixo custo.

Esse processo de internalização da linguagem das crianças com DI poderá ser mais satisfatória se mediada com recursos visuais, como por exemplo, a Comunicação Alternativa. Mas vale ressaltar que, não é o uso apenas para fins meramente de atividades executivas, e sim para auxiliar no desenvolvimento pensamento abstrato. Vigotski criticava à escola especial quanto ao uso apenas do material concreto, ao dizer que “o visual pode ser considerado como uma etapa do pensamento abstrato, como um meio e não como um fim em si” (2014, p. 114).

Dentre os mediadores para o desenvolvimento do ser humano um dos principais é a linguagem, “essa é unicamente humana e permite o processo de internalização de processos interpessoais para processos intrapessoais” (FIDALGO; CAVALCANTE, 2017, p. 51). Esse processo de internalização dos processos interpessoais (de dentro para fora) e intrapessoais (de fora para dentro) também é desenvolvido nas crianças com DI, no entanto, se dá por caminhos alternativos.

Segundo Nuernberg (2008), faz-se necessário um sistema educacional que crie caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apoie em formas de ação mediada que possam, em algum grau, promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica.

Para Silva, a “criança com deficiência intelectual apresenta um ritmo mais lento na interiorização da linguagem, que o prejuízo na internalização da linguagem ocasiona alterações de conduta diante das instruções verbais” (2018, p. 39). A autora ainda nos dar alguns exemplos de situações enfrentadas pelas pessoas com DI no cotidiano: não responder o que se pede; demora na resposta; traz extratos de acontecimentos passados

que se distancia do tema conversado; dificuldades em fazer inferência; dificuldade para compreensão de expressão não-literais; entre outros.

Uma outra característica da linguagem da pessoa com DI é a diferença existente entre sua capacidade de compreensão e de expressão, apresentando uma dificuldade maior na produção (expressão) de linguagem.

As pessoas com DI sempre apresentam atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem, variando os prejuízos apresentados de indivíduo para indivíduo, assim como o grau de comprometimento. O déficit de comunicação caracteriza-se por um desvio lento, e segue as mesmas etapas que o da criança sem atraso, mas não completando essas etapas de maneira adequada e na idade esperada. (DUARTE; VELLOSO, 2017, p. 92).

Para Santos (2012), o prejuízo cognitivo da criança com DI, dentre outros fatores, causa também prejuízo no desenvolvimento da capacidade expressiva do indivíduo, principalmente na expressão oral. Das crianças com DI que aprendem a falar, boa parte produz apenas frases curtas e simples. Esse déficit na produção da linguagem causa dificuldades na interação da criança, pois como as pessoas não entendem muito bem o relato daqueles que tem DI acabam por não insistir em falar e a criança, ao participar de poucas oportunidades de interação não evolui na linguagem e na aprendizagem.

Segundo Aquino, “tanto a fala (habilidades expressivas verbais) quanto os gestos (habilidades expressivas não verbais) são atividades cognitivas, instrumentos de interação social.” (2018, pp. 66, 67). Tomando por base essas duas habilidades, em nosso estudo houve uma maior preponderância na segunda (habilidades expressivas não verbais), visto que o sujeito da pesquisa não se comunicava oralmente. No entanto, todas suas intenções comunicativas por fala ou gesto foram importantes para o estabelecimento de diálogo nas intervenções por parte da pesquisadora, bem como na relação da professora com a criança, e da criança com seus pares.

As pessoas com DI com impedimentos na fala buscam compensações desta via de comunicação por outros meios, como por exemplo, o gesto, sendo este o meio de comunicação preponderante nas crianças com impedimentos linguísticos.

Conforme Vigotski, a compensação social consiste nos caminhos alternativos, ou seja, aquilo que o sujeito não consegue alcançar pelo caminho direto - pela via primária (biológica) -, são oferecidos caminhos indiretos - pela via secundária (artefatos culturais).

“A estrutura do caminho indireto surge apenas quando o caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida” (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

No entanto, apesar das compensações, há atrasos no desenvolvimento cognitivo do sujeito com DI, como é o caso da criança com SD sujeito da pesquisa, visto que sua relação com as outras pessoas são permeadas, na maioria das vezes, por barreiras atitudinais e barreiras comunicacionais⁴. O fato de a criança não dispor de recursos que a auxilie em sua comunicação e participação no contexto escolar, só aumenta sua exclusão e seu direito a uma “voz” ativa.

Quando falamos em SD, é importante ressaltar que a síndrome está relacionada a uma cromossopatia, ou seja, a uma anormalidade na constituição cromossômica ocorrida no momento ou após a concepção do bebê. Esse erro genético não tem relação com a etnia ou classe social e se apresenta mais comumente sob a forma de um cromossomo extra no par 21; por isso, é também chamada de trissomia 21 ou trissomia simples. É importante frisar ainda que a SD não é uma doença e, portanto, não há tratamento medicamentoso. Todavia, por se tratar de uma alteração genética pode acontecer diversas intercorrências clínicas, como as cardiopatias.

Pimentel elenca algumas características da pessoa com SD, são elas: aparência arredondada da cabeça, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, boca pequena, podendo-se projetar um pouco a língua, única prega palmar, pescoço curto, mãos e pés pequenos e grossos etc. (2012, p. 31). Mas, apesar de possuírem alterações fenotípicas semelhantes, diferem entre si em aspectos gerais do desenvolvimento, como linguagem, motricidade, socialização e habilidades de vida diária. Vale ainda considerar que cada criança é única e, a depender das condições que são oferecidas pelo contexto social, seu desenvolvimento terá resultados diferentes. Os traços fenotípicos é um fator que contribuiu para a elaboração do estigma a essas pessoas com SD. “O estigma imputado às pessoas com SD não é apenas com relação ao que é visível em suas características físicas, mas principalmente ao quadro de DI associado” (PIMENTEL, 2012, p 32).

Para Pimentel (2012), o processo de interação da criança com SD no contexto escolar passa a ser muito mais importante tendo em vista o atraso cognitivo que é peculiar como parte do conjunto de sintomas que caracterizam a síndrome. Ainda conforme a autora, dentre as diversas necessidades da criança com SD, o atraso cognitivo é o mais desafiador para a escola.

⁴ As barreiras nas comunicações e na informação são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015).

Pimentel faz uma ressalva à escola brasileira por não saber lidar com a diversidade e as diferentes formas de ensinar e aprender, o que tem levado a um alto índice de evasão e reprovação escolar.

[...] é visível que a escola não sabe lidar com a realidade das diferentes formas de aprender dos que possuem desenvolvimento típico, quanto mais em relação aos que possuem déficits cognitivos no desenvolvimento intelectual (PIMENTEL, 2012, p. 16).

Saber lidar com a diversidade é atentar para os diferentes caminhos de aprendizado e desenvolvimento que levem os indivíduos a compensarem os seus déficits. Apoiando-se nos pressupostos vigotskianos, Nuernberg diz que “a compensação se alicerça em um contexto que favoreça as oportunidades para que o sujeito alcance os mesmos fins que o processo educacional das pessoas consideradas normais” (2008, p. 310). Este é um desafio dentro de sala de aula, e como afirmou Pimentel (2012), a escola parece não estar preparada para esta realidade. No entanto, reforçamos o quão importante são as formações pedagógicas voltadas para orientar os docentes em propostas metodológicas numa perspectiva inclusiva; orientar para esse processo contínuo que é o de ensinar e o de aprender, levando em conta a heterogeneidade dos estudantes, sejam eles com ou sem deficiência.

Ainda apoiando-se em Vigotski, em nossa pesquisa, consideramos os apoios visuais como compensações culturais, ou seja, como caminhos alternativos que possibilitam o ensino e aprendizagem ajustado à especificidade do estudante; esses recursos visuais permitem que as pessoas com deficiência possam superar seus limites e ampliar suas potencialidades; são recursos que podem operar como mediadores na Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP.

Nas linhas seguintes discutiremos as contribuições para o aprendizado e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual; sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e sobre a mediação pedagógica, conceitos esses que estão alicerçados nos estudos de Vigostki (2007; 2009; 2011, 2014)

3. APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA TEORIA VIGOTSKIANA

A origem e o desenvolvimento dos processos mentais acontecem da interrelação dos sujeitos com o contexto social, visando à transformação dos processos mentais superiores.

Numa perspectiva sócio-histórico-cultural entende-se que o atraso no desenvolvimento dos indivíduos com deficiência pode ter sido em decorrência de condições determinadas pelo fator orgânico ou por condições sociointeracional ou ambiental. Sobre esses fatores (orgânico e sociointeracional), Vigotski nos apresenta dois tipos de deficiência, as quais ele denominou: deficiência primária, que é a deficiência biológica (de nascença ou adquirida); e deficiência secundária, isto é, aquela que é acentuada pelo contexto social.

Para exemplificar esses dois tipos de deficiências, imaginemos um situação hipotética de uma criança que nasceu com síndrome de Down (deficiência biológica) e que, no decorrer de seu desenvolvimento natural passou por situações de preconceito social devido às suas características físicas e/ou ao seu déficit cognitivo; o tempo todo sendo desacreditada pelas pessoas ao seu redor; enfrentando muitas barreiras atitudinais⁵. Logo, esta criança teve sua deficiência biológica acentuada pelo contexto social, isto é, foi vítima da deficiência secundária. Em síntese, a pessoa com deficiência acaba sofrendo uma dupla exclusão social.

Em Vigotski (2007), o conceito de desenvolvimento está completamente atrelado ao processo de aprendizado dos indivíduos. Dessa forma, não se pode dizer que as crianças só aprendem quando têm acesso a um ensino sistemático, formal, no ambiente escolar, pelo contrário, o aprendizado da criança começa muito antes de elas frequentarem a escola; acontece em outros espaços sociais (família, igreja etc.). O que o aprendizado escolar irá proporcionar é a introdução de novos elementos aos conhecimentos trazidos pelas crianças; o aprendizado escolar está voltado para a assimilação dos fundamentos dos conhecimentos científicos. “Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95).

⁵ As barreiras atitudinais são atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015).

Para o autor supracitado, tem-se que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento, os quais estão relacionados diretamente com o aprendizado. O primeiro, nível de desenvolvimento real, refere-se ao desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (isto é, aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas); e o segundo é a ZDP, que define aquelas funções que ainda não se desenvolveram, mas com a colaboração do outro irá emergir (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

Na teoria vigotskiana, a ZDP desempenha um papel crucial no campo do desenvolvimento psicológico, e é definida como:

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. (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

Vigotski (2007) afirma que a ZDP permite traçar o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

É a partir dessa reflexão sobre a ZDP que Vigotski (2007) critica o uso de testes para medir a inteligência. Para o autor, esses testes orienta o aprendizado para os estágios que já foram completados, ou seja, para o que a criança já consegue fazer com independência; os testes não consideram o aprendizado que está em construção na criança, daquilo que ela pode alcançar com auxílio de outros.

Nunca consideram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha (VIGOTSKI, 2007, p. 96)

As crianças com DI também precisam avançar nos estágios de desenvolvimento psicológico superior, para isso, faz-se necessário que os professores criem situações mediadas para que as crianças avancem naquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, sendo auxiliadas por pessoas mais maduras ou com colegas mais experientes, e assim, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Por isso, é importante que os professores trabalhem atividades que desenvolvam a memória, a

atenção, o pensamento abstrato das crianças com DI; que proponham situações-problemas para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Vigotski diz que,

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

O autor conclui com a seguinte tese da história do desenvolvimento cultural da criança: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

O desenvolvimento da criança com deficiência, na perspectiva vigotskiana se dá por meio de artefatos culturais, e estes devem ser mediados no contexto social em que a criança vive. O cultural é tudo aquilo que foi criado socialmente em um dado momento histórico, e que por isso, deve ser ensinado, repassado para as próximas gerações; não é algo adquirido naturalmente.

Ao que se refere à criança com DI, eis a seguinte questão para reflexão: “Como o professor poderá mediar ou criar artefatos culturais para o desenvolvimento intelectual desse estudante”?

Segundo Vigotski,

para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a datilologia para a muda [*atualmente a terminologia adotada é Surda*], isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao *defeito [deficiência]*. (VIGOTSKI, 2011, p. 869 *grifos nosso*).

O artefato cultural que trazemos em nossa pesquisa é o recurso de CA a ser utilizado em sala de aula regular com uma criança com DI. A CA pode compensar o impedimento de linguagem pela via oral, como também pode auxiliar ao professor em seu planejamento, nas adequações pedagógicas para a criança com deficiência. A CA permite ao usuário “[...] a possibilidade de participar satisfatoriamente em situações comunicativas e se traduz pela eliminação de barreiras comunicacionais” (CAVALCANTE; SANTA-CLARA, 2013, p. 266).

Vale ressaltar aqui que, a forma como o professor conduzirá o ensino do estudante com DI ao objeto do conhecimento é muito mais importante do que os artefatos culturais, pois estes, por si só não desenvolvem o aprendizado.

Em nossa pesquisa, a mediação da pesquisadora foi revista durante e ao término de cada intervenção. O comportamento da criança durante as atividades foi um indicativo para se repensar as estratégias, permitindo assim que as atividades da intervenção seguinte fossem mais interessantes, motivadoras para a criança, com o objetivo de ela participar na construção de seu próprio conhecimento.

Conforme Silva, a “ação mediada pelo professor, através de recursos didáticos adaptados, opera sob o aluno com deficiência como uma estratégia de compensação social” (2018, p. 41). Como estratégia didático-pedagógico que visa auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, em nosso estudo, a CA foi um recurso de compensação social que objetivou auxiliar ao à criança com DI em seu processo de alfabetização.

A CA pode atuar como instrumento mediador da aprendizagem na dimensão do conhecimento, do pensamento e da cultura, possibilitando ao indivíduo com deficiência sua participação ativa no contexto o qual está inserido, e portanto, o seu desenvolvimento psicológico superior. Entrelaçado ao conceito de instrumento psicológico está o conceito de mediação proposto por Vigostki (2009). O autor criou uma analogia que é central na sua teoria de mediação: assim como o homem utiliza ferramentas físicas no seu trabalho, ele também utiliza ferramentas psicológicas para o trabalho de natureza mental (a linguagem oral e escrita, o desenho, o mapa) para suprir necessidades.

Com base no conceito de Vigostki, Reily ressalta que “assim como o instrumento se coloca entre a pessoa que atua e o objeto sobre o qual ela age, a mediação instrumentaliza aquele que faz” (2012, p. 19). Mediação e instrumento são conceitos imbricados na abordagem sociocultural.

3.1. COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A comunicação é um direito que todos os indivíduos têm para se relacionar com os outros; é uma “competência comunicativa [...] e uma capacidade fundamental para o desenvolvimento global do indivíduo e para a conquista da sua autonomia” (DELIBERATO, NUNES; GONÇALVES, 2017, p. 9). No entanto, há pessoas que, por

não terem a comunicação oral preservada enfrentam a dificuldade da barreira comunicacional, imposta pelo próprio contexto social.

É preciso refletirmos sobre os direitos que todos tem de estabelecer a comunicação, de dialogar, e de interagir com seus pares; é necessário a efetivação das políticas públicas já em vigor que são direcionadas a esses sujeitos com deficiência (por exemplo, a LBI, 2015), visando a eliminação de quaisquer tipos de barreiras, nesse caso específico, a barreira comunicacional.

Quando falamos em impedimentos de comunicação oral, não estamos nos referindo, nesse caso específico, às pessoas Surdas⁶; os Surdos têm seu aparelho fonador preservado, no entanto, o prejuízo auditivo os impossibilita de manter um diálogo pela via oral, ou seja, os Surdos não falam porque não ouvem. Há por outro lado, pessoas com deficiência que não usam a linguagem oral para se comunicarem, prevalecendo o uso de gestos, como é o caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista- TEA, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral. O não desenvolvimento da linguagem oral nessas crianças pode ocorrer por motivos decorrentes da deficiência, ou pode ser causado por fatores externos ao indivíduo.

Segundo Castro (2019), os aspectos genéticos, psicossociais e condições ambientais podem alterar quantitativa e qualitativamente o processo de comunicação, levando a atrasos no desenvolvimento.

Esse atraso pode ser evidenciado tanto na linguagem oral quanto na escrita. No caso de crianças em idade escolar, problemas de comunicação presentes nos primeiros anos da Educação básica resultam em impactos diretos em seu aproveitamento, progressão escolar e processo inclusivo (CASTRO, 2019, p. 64).

Para Cavalcante e Santa-Clara (2013), propiciar o desenvolvimento da comunicação dos aprendizes passa a ser uma das principais metas de qualquer proposta de ensino e aprendizagem, seja ela direcionada aos indivíduos sem alterações na comunicação oral, ou àqueles com impedimentos comunicacionais, em decorrência de uma deficiência.

A utilização de recursos de CA pode vir a compensar essa linguagem oral que está em desenvolvimento ou que ainda não foi estimulada na criança. Além do uso da CA para

⁶Vale ressaltar que há exceções, como são os casos de Surdos que foram estimulados precocemente a usar a oralidade em sessões fonoaudiológicas. Casos como esses ainda ocorrem por decisão das famílias das crianças Surdas. Já outras, optam pelo bilinguismo, ou seja, permitem que seus filhos aprendam e desenvolvam sua língua materna, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS.

fins de trocas comunicativas, também pode ser uma estratégia didática para ensino e aprendizagem das crianças com deficiência.

A CA, além de “um objeto de apoio à construção do signo”, também é um instrumento psicológico de mediação (signo) não humano, que possibilita outra forma de interação do sujeito com o meio, atuando nas estruturas cognitivas (pensamento) e linguísticas (linguagem). (PASSERINO e BEZ, 2013, p. 227).

Para Tetzchner e Martinsen, “o fato de proporcionar uma forma de CA às crianças e aos adultos que não podem expressar-se através da fala tem como consequência melhorar a sua qualidade de vida [...]” (2000, p. 17).

Os elementos que constituem os sistemas alternativos de comunicação são signos gestuais, gráficos e tangíveis. O termo “sistema de signos” pode ser usado para descrever conjuntos destes signos:

- *Os signos gestuais* incluem a língua gestual dos surdos e outros signos realizados com as mãos. A língua gestual só se refere aos signos gestuais usados por surdos.
- *Os signos gráficos* incluem todos os signos produzidos graficamente (Bliss, SPC, PIC, Rebus, etc.).
- *Os signos tangíveis* são geralmente feitos de madeira ou plástico. Alguns signos tangíveis são elaborados para cegos ou pessoas com deficiência visual e podem ser designados como “signos tácteis”. (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p. 22).

Para Tetzchner e Martinsen, uma diferença importante entre os signos gestuais e os signos gráficos é o fato de os primeiros serem selecionados; enquanto os últimos, produzidos, exigindo uma maior memória para a expressão e compreensão dos usuários com DI. “Não há nada de mágico em nenhum deles que obrigue as pessoas a limitarem-se apenas um sistema” (2000, p. 40).

Uma das grandes vantagens dos signos gestuais é a de o indivíduo poder levar para todos os lugares, visto que é uma comunicação sem ajuda, os signos são produzidos pelo próprio usuário, ele tem que criar as suas próprias expressões de linguagem (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000), não necessitando de ferramentas externas para se comunicar.

Os sistemas de signos gráficos estão caracterizados em signos *pictográficos*, *ideográficos* e *lexigramas*. Os pictográficos são os que apresentam uma semelhança figurativa com aquilo que representam; é de fácil assimilação e mais concreta (imagem); os ideográficos são representações abstratas; não apresentam essa semelhança

pictográfica, mas reproduzem um objeto ou um ato que está vulgarmente associado ao conceito representado; e há também os sistemas gráficos com pouco ou nenhuma iconicidade, ou seja, sem semelhança entre a execução ou aparência de um signo e os traços característicos dos objetos ou ações a que o signo se refere, como por exemplo, os lexigramas. (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Segundo Reily (2012), o primeiro sistema utilizado formalmente no Brasil foi o Bliss⁷, mas hoje o *Picture Communication Symbols* - PCS⁸ é mais utilizado. “Por sua natureza figurativa, os signos do PCS são fáceis de compreender; crianças pequenas conseguem identificar os significados com maior facilidade do que conseguiriam no caso do Bliss” (REILY, 2012, p. 78).

Em nossa pesquisa fizemos uso do *software BoardMaker*, que se caracteriza como PCS. O Boardmaker é um programa de computador que contém um banco de dados gráfico contendo os mais de 11.700 Símbolos de Comunicação Pictórica - PCS em Português Brasileiro.

Figura1: Capa do software Boardmaker

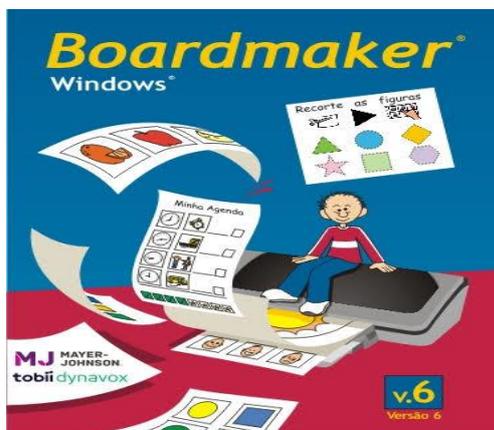
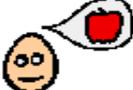


Figura 2: Exemplo de prancha de CA.

eu quero 	brincar 	fome 
bobo 	lindo 	salada 
feliz 	triste 	beber 

Fonte das imagens 1 e 2: *Boardmaker* (https://www.clik.com.br/mj_01.html)

⁷ No sistema Bliss há três tipos de símbolos: os pictográficos (semelhantes fisicamente aos objetos que representam); os ideográficos (sugestivos dos conceitos que representam); e, os arbitrários (reconhecidos por convenção internacional).

⁸ O *Picture Communication Symbols* foi desenvolvido em 1981 por Roxana Mayer Johnson, composto inicialmente por 700 símbolos e sendo ampliado posteriormente para aproximadamente 3200 símbolos.

Quadro 1: Possibilidades de uso com o *BoardMaker*

- Confeccionar pranchas com qualidade profissional em minutos;
- Localizar e aplicar símbolos e imagens com um clique do mouse;
- Trabalhar as imagens em qualquer tamanho e espaçamento;
- Imprimir e/ou salvar a sua prancha de comunicação para uso posterior;
- Imprimir pranchas em cores ou preto-e-branco (dependendo do tipo de impressora);
- Armazenar, nomear, organizar, redimensionar e aplicar imagens escaneadas de sua preferência;
- Criar folhas de tema ou trabalho, lista de instruções pictóricas, livros de leitura, jornais e pôsteres. Podem ser feitos no Boardmaker ou através da colagem eletrônica dos símbolos em seu programa de editoração;
- Acompanhar várias grades prontas com calendários e agendas para você confeccionar materiais rapidamente

Fonte: *Boardmaker* (https://www.clik.com.br/mj_01.html)

Nunes (2003) afirma que na CA deve-se levar em conta os aspectos da própria linguagem, dos aspectos cognitivos, da interação social, dos componentes emocionais e das características físicas dos usuários não-oralizados, no sentido de incluí-los, conceder-lhes a voz e, assim, reconhecer seus direitos como cidadãos.

Nunes (2003) apresenta uma lista de diferenças inerentes entre os indivíduos capazes de falar e aqueles que dependem de um meio alternativo de comunicação. Dentre as diferenças listadas, citaremos algumas, focalizando no usuário da CA:

- a) A comunicação do usuário de CA é, por excelência multimodal, ou seja, vem sempre acompanhado de múltiplas modalidades de comunicação - gestos, expressões faciais, vocalizações, etc.;
- b) o usuário da CA opera simultaneamente no mínimo com dois códigos: o oral em sua linguagem receptiva e o simbólico e multimodal na linguagem expressiva;
- c) Muitas vezes, os usuários e seus interlocutores consideram os sistemas gráficos mais como uma coleção de figuras do que como componentes linguísticos de uma sequência ordenada.

O desenvolvimento de trabalhos com CA deve ser visto pelos profissionais como garantia de autonomia da expressão dos desejos de seus usuários. Segundo Reily, “trabalhar com sistemas de comunicação alternativa na educação especial implica mudar de paradigma, pois quando se dá voz, também se dá opção, permite-se a expressão do desejo, constitui-se a autonomia” (2004, p. 68).

Os indivíduos com necessidade de CA podem dividir-se em três grupos principais:

1. *Grupo com necessidade de um meio de expressão:* Neste grupo estariam incluídos os indivíduos que possuem boa compreensão da linguagem oral, porém apresentam dificuldades em se expressar através da fala, como é o caso de pessoas com paralisia cerebral, em que os impedimentos motores dificultam a articulação do aparelho fonador, por isso, produzem fala pouco inteligível. (NUNES, 2003).
2. *Grupo com necessidade de uma linguagem de apoio:* Estariam aqueles indivíduos em que o uso do sistema é um passo importante para o desenvolvimento da fala. Estão incluídas crianças com algum atraso no desenvolvimento da linguagem em que o uso do sistema como linguagem de apoio possa impulsionar a linguagem oral. “O seu propósito principal é promover a compreensão e o uso da fala, funcionando como “trampolim” para o seu desenvolvimento”. (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p.71).
3. *Grupo com necessidade de uma linguagem alternativa:* podem estar incluídas as pessoas com autismo, agnosia auditiva⁹ e deficiência intelectual severa. Segundo Nunes (2003), essa população não usa ou usa raramente a fala, assim o objetivo dos sistemas de comunicação alternativa, neste caso, é dar-lhes não só meios de expressão, mas também de compreensão da linguagem oral.

Segundo Tetzchner e Martinsen, esses três grupos têm em comum o fato de não terem começado a falar na idade habitual ou de terem perdido a fala numa idade muito precoce, após doença ou lesão. “A diferença entre eles está no nível de compreensão da linguagem e capacidade para aprender a compreender e usar a linguagem, no futuro.” (2000, p. 70).

3.1.1. Interação do usuário da comunicação alternativa com seu interlocutor falante.

Tetzchner e Martinsen afirmam que “as interações constituem um meio de aprendizagem natural para as crianças e são importantes para aquisição da linguagem, de conceitos e de conhecimentos gerais sobre a sociedade.” (2000, p. 77). Ainda segundo as autoras, as crianças que apresentam perturbações de desenvolvimento da linguagem sentem que não são compreendidas quando conversam com outras

⁹ Agnosia auditiva é a incapacidade de reconhecer e distinguir sons na ausência de déficits auditivos. Pode ocorrer devido acidente vascular cerebral, lesão por traumatismo craniano, infecção, transtorno no desenvolvimento psicológico, dentre outros.

crianças ou com adultos; essas crianças acabam tendo menos participação conjunta nas interações habituais devido aos seus problemas de articulação.

Souza e Bez reafirmam esse posicionamento: “as pessoas que apresentam barreiras comunicacionais têm dificuldades em estabelecer relações de trocas com as pessoas do seu convívio escolar e acabam por terem suas oportunidades restritas” (2013, p. 104).

Nas relações comunicativas entre indivíduos sem deficiência com pessoas com DI que apresentam dificuldade de oralidade, o interlocutor falante precisa compreender as formas alternativas de comunicação utilizadas por sujeitos. Conforme Souza e Passerino (2013), na medida em que a CA oportuniza às pessoas sem fala um aporte à conversação, rompendo barreiras comunicacionais, é importante também que as pessoas do seu convívio conheçam esse modo de se expressar.

Mais importante que os recursos tecnológicos (como por exemplo: pranchas e cartões de comunicação, sistemas computadorizados e softwares especiais), é a presença de interlocutores interessados em se comunicar e interagir com essas pessoas, usuárias de Comunicação Alternativa, e oferecer melhor qualidade de vida para essa população, favorecendo assim a sua inclusão escolar e social. (SCHIRMEER, 2013, p. 255).

Para Nunes, há uma assimetria nas formas de comunicação entre os interlocutores falantes e os usuários da CA. Os interlocutores falantes usam predominante a linguagem oral e assumem o domínio da situação, inicia e controla a interação estabelecendo os tópicos de conversação (2003, pp. 22,23). Os usuários da CA empregam comunicação multimodal composta por gestos, expressões faciais, sistemas gráficos e vocalizações e tem o papel passivo reforçado na interação (NUNES, 2003).

No diálogo, o ritmo da expressão de enunciado pelos usuários de CA é mais lento, o que “afeta sobremaneira o fluxo da conversação, e este, por conseguinte, a extensão e a frequência das interações” (p. 22).

Contudo, a característica mais marcante, e provavelmente mais deletéria para o desenvolvimento social, linguístico e da autoestima do portador de deficiência da fala, é a baixa expectativa de seus interlocutores na sua capacidade em veicular novas informações e produzir mensagens complexas através de enunciados compostos por múltiplos símbolos/palavras (NUNES, 2003, p. 23).

Essas competências de interações que se encontram deficitárias na criança com DI devido ao seu atraso de linguagem, também impactam diretamente nas

atividades escolares, visto que, o usuário de CA irá demorar mais para se expressar com esse recurso, gerando impaciência e pouca expectativa no seu interlocutor falante. Por isso, é importante que não só o usuário da CA, como também seus interlocutores conheçam essa tecnologia assistiva e as utilizem, se é que desejam ter um ambiente inclusivo e acolhedor das diferenças.

O professor que conhece a CA e faz dele um instrumento de ensino e aprendizagem nos conteúdos de Língua Portuguesa, por exemplo, ao avaliar aspectos da linguagem oral e escrita, deve estabelecer estratégias inovadoras de avaliação, sobretudo das habilidades de linguagem oral quando seu aluno tem comprometimento de fala, podendo recorrer a *softwares* de alto ou de baixo custo.

Para os utilizadores dos três grupos de CA (citados no tópico anterior), Tetzchner e Martinsen (2000), ressaltam que, uma melhoria das competências de conversação pode conduzir a um convívio mais satisfatório com as outras pessoas, como também à possibilidade de maior participação de atividades em grupo. Essas atividades em grupo podem acontecer no próprio ambiente escolar, nas turmas de alfabetização, por exemplo. A inserção da CA nas atividades de sala de aula poderá auxiliar tanto ao usuário com DI quanto aos seus interlocutores falantes, sejam estes colegas ou professora.

Após esse aprofundamento sobre a CA, podemos nos questionar e passar a refletir: “Como essa tecnologia assistiva poderá vir a contribuir no processo de alfabetização?; “Como mediar a ação pedagógica com uma criança com deficiência intelectual com impedimentos comunicacionais a partir de recursos de CA em contexto de sala de aula regular?”.

3.2. ALFABETIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Nesse tópico discutiremos, num primeiro momento, sobre alfabetização (MORAIS, 2012, 2019; FERREIRO, 2011; SOARES, 2017); num segundo momento, articularemos o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual à Comunicação Alternativa (PASSERINO; BEZ, 2013; DUDAS, 2013; DUDUCHI (2017); BERSCH; SARTORETTO, 2017; CAVALCANTE, no prelo).

Segundo Morais (2019), a escrita alfabética é algo que as crianças têm direito de aprender a partir de um ensino sistemático; um ensino que a trate como objeto a ser explicitamente analisado em sala de aula.

Quando o assunto é alfabetização, a discussão central está na polêmica dos métodos, e o que vem à mente de muitos professores é a seguinte pergunta: “Qual o **método** devo usar para alfabetizar meus alunos?” Ao invés de questionar o “método”, a pergunta poderia ser feita tomando com partida “Qual a **prática** posso desenvolver para que meus alunos sejam alfabetizados?”. Conforme Ferreiro, nenhuma discussão dos métodos levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. A autora é enfática ao dizer que “método não pode criar conhecimento” (2011, p. 32).

Voltemos ao questionamento sobre quais às práticas ao invés de quais os métodos de alfabetização. Para Ferreiro (2011), é mais útil se perguntar que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta esse objeto do conhecimento no contexto escolar. Conforme a autora, há práticas que podem levar à criança a se aproximar desse objeto de conhecimento ou fazer com que elas próprias achem que só os outros possam possuí-lo, seus professores, por exemplo.

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas não são neutras, e a depender de como os professores concebem sua prática, poderão limitar ou desenvolver o aprendizado de seus alunos.

As crianças que estão em processo de aquisição da língua escrita têm suas experiências com esse objeto de conhecimento - a escrita - muito antes de adentrarem à escola, pois que, a escrita não é apenas um objeto escolar, mas também social. “As crianças iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura” (FERREIRO, 2011, p. 95).

Quando se refere ao uso da escrita e da leitura nas práticas sociais, estamos falando de letramento. O termo letramento se associa ao termo alfabetização para designar uma “*aprendizagem inicial da língua escrita [...], entendida, de forma abrangente, como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita*” (SOARES, 2018, p. 27 *grifo da autora*).

Ainda segundo a autora, sobre a perspectiva do alfabetizar letrando, ela diz:

A aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício cotidiano de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado de *alfabetizar letrando* (SOARES, 2018, p.35 *grifos da autora*).

Nessa perspectiva, é importante que tanto as crianças sem deficiência como as com deficiência, possam, além de compreender, fazer uso da escrita e da leitura em situações reais da vida cotidiana, sobretudo quanto estão em fase inicial de alfabetização. Para Morais “as metodologias de alfabetização devem se conciliar às práticas de letramento com o ensino sistemático da notação alfabética” (2019, 24).

Como falado anteriormente, nenhuma prática pedagógica é neutra, e no que concerne à escrita, a depender do modo de os professores considerá-la poderá trazer consequências pedagógicas distintas na aprendizagem das crianças.

Segundo Ferreiro (2011), a escrita pode ser considerada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras ou como um sistema de representação da linguagem. Para ela a diferença essencial é a seguinte:

No caso da codificação, tantos os elementos como as relações já estão predeterminados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados (FERREIRO, 2011, p. 16 grifos da autora).

A autora afirma que a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. As crianças enfrentam dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema de representação da linguagem e por isso pode-se dizer que a criança reinventa esse sistema. Ferreiro (2011) explica que esse “reinventar” não se trata de que as crianças reinventem as letras, mas que, para poderem se servir desse elemento como elemento de sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

Para Morais (2012), o aprendiz do SEA precisa dar conta de duas questões principais, sem necessariamente ter que descobrir tudo sozinho, podendo o professor auxiliá-lo a compreender, são elas:

- 1) **O que** as letras representam (ou notam, ou substituem)?
- 2) **Como** as letras criam representações (ou notações)? Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?

As crianças constroem respostas próprias para responder a essas duas perguntas; a tais respostas vão depender do nível psicogenético em que a criança se encontra, isto é, “do seu percurso evolutivo já tão conhecidos por muitos educadores (etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabética)” (MORAIS, 2012, p. 53).

Para as crianças que estão em fase inicial de apropriação da escrita, é importante o estabelecimento de metas ou expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ensino fundamental (MORAIS, 2012). Para este autor, no primeiro ano do ciclo de alfabetização o que se espera, aos seis anos de idade, é que

A quase totalidade dos alunos de cada turma tenha compreendido o funcionamento do SEA, isto é, tenha chegado a uma hipótese alfabética e tenha começado a aprender algumas convenções letradas. Morais relembra que “chegar a uma hipótese alfabética de modo algum significa estar alfabetizado” (MORAIS 2012, p.126).

De acordo com os parâmetros de alfabetização apresentados pelo MEC, no 1º ano do ensino fundamental, algumas habilidades de linguagem precisam ser desenvolvidas nos estudantes. São 15 (quinze) os objetivos trazidos no Caderno do PNAIC sobre os “Direitos de Aprendizagem” (Quadro 7).

Quadro 7: “Direitos de Aprendizagens” - Eixo de Ensino: “Análise linguística: Sistema de Escrita Alfabética”.

1) Escrever o nome próprio.
2) Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
3) Diferenciar letras de números e outros símbolos.
4) Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.
5) Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
6) Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.
7) Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
8) Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
9) Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.
10) Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
11) Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.
12) Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
13) Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.
14) Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
15) Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.
Fonte: Caderno do PNAIC “Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado” (Ano 03, Unidade 01).

Para Morais, o aprendizado da escrita alfabética precisa ser concluído, com qualidade, no final do ciclo inicial de alfabetização, isto é, ao final do terceiro ano do ensino fundamental” (2012, p. 122). Para isto, o autor propõe que sejam realizadas, de segunda a sexta-feira, nas salas de aulas de alfabetização, atividades na quais os alunos possam refletir sobre palavras voltadas ao aprendizado do SEA. No entanto, vale ressaltar que, “a apropriação do SEA é uma aprendizagem complexa [...]; é um processo gradativo que, para muitas crianças não se completa em um ano de escolarização” (MORAIS, 2012, p. 128).

Morais, a partir de uma ótica construtivista, acredita que ao realizar o ensino na escola, mais especificamente o ensino de alfabetização, “as crianças não precisam descobrir tudo sozinhas, sem que os adultos lhe deem informações” (2019, p. 22). Logo, a busca pelo desvendamento da “esfínges” não precisa ser um processo solitário; o professor poderá ser o mediador nessa descoberta ao lado do aluno. Ainda para este autor, as crianças não são receptoras que aprendem a escrita alfabética apenas reproduzindo o que os adultos lhe dizem e mostram pronto, “julgamos que elas precisam tem um *input* do meio para poder pensar sobre como a escrita funciona” (2019, p. 22).

A partir da discussão acerca do processo de apropriação da escrita alfabética pelas crianças, podemos agora, refletir como esse sistema de representação da língua escrita pode ser articulado ao sistema de CA, visando favorecer uma prática pedagógica inclusiva no processo de alfabetização da criança com DI.

Os professores precisam compreender, em primeiro lugar, que seu aluno é sujeito com possibilidade de aprender; e em segundo, avaliar as potencialidades de seu aluno e intervir para que eles aprendam e se desenvolvam; e terceiro, que inclusão das crianças com deficiência nas salas de aulas regulares poderá ser potencializada a partir de estratégias didático-metodológicas planejadas previamente pelos professores, podendo, ainda, articular-se aos professores do AEE.

Dudas chamam-nos a atenção para o fato de que não devemos esquecer que, crianças com DI que tem impedimento de comunicação oral podem até não falar, mas elas ouvem e estão sob efeito da fala do outro; e que não falar não significa estar fora da linguagem. “Há um sujeito ali, mesmo que organicamente barrado pela oralidade (*comunicação oral*), há uma linguagem e um corpo investido – corpo falado/significado e significante” (DUDAS, 2013, p. 90 *grifo nosso*).

Reiteramos que, crianças com DI com impedimentos comunicacionais muitas vezes não conseguem se relacionar com as demais crianças, ou vice-versa, e que, devido a essa barreira comunicacional imposta socialmente, essas crianças utilizam, em sua maioria, utilizam a comunicação gestual.

Reflitamos, então, como é que uma criança com DI poderá vir a estabelecer uma conversa com seus pares e com sua professora em sala de aula se está impedida pela barreira comunicacional? Como o ensino pode ser inclusivo por meio de recursos de CA em sala de aula para atender à especificidade da criança com DI e a toda turma ao mesmo tempo?

O professor que insere em sua prática pedagógica a CA deve saber que é uma ferramenta que permite as pessoas se expressarem com uso de figuras ou da escrita, como também serve para fins de alfabetização das crianças que dela necessita, como a criança com DI, por exemplo.

Segundo Duduchi, os sistemas de CA “se bem utilizados facilitam enormemente o trabalho do professor em sala de aula e o aluno na sua própria casa nos deveres de casa em apoio ao processo de alfabetização” (2017, p. 101).

Acreditamos que a articulação da teoria e da prática contribuem enormemente para que o professor busque o conhecimento sobre as especificidades dos seus educandos com deficiência, e assim, elaborem estratégias inovadoras para ampliem as potencialidades já existentes nesses alunos. No entanto, em muitos casos, o que tem se percebido são os professores inseguros para lidar com as crianças com DI; acreditam que esses estudantes não conseguirão se alfabetizar, e muitas vezes precisam de um apoio pedagógico para o aluno. Mas, o que acaba acontecendo são atividades individualizadas e desconexas ao currículo regular, enquanto o restante da turma é alfabetizada (CAVALCANTE, no prelo).

Para assegurar aos estudantes com DI o acesso ao conhecimento e o seu desenvolvimento cognitivo, os professores podem se favorecer do uso de *softwares* educativos. Segundo Duduchi, “a utilização de computadores, *softwares* e internet e as suas mais diversas formas de composição tem se mostrado um meio poderoso no processo de ensino- aprendizagem nas escolas” (2017, p. 97).

Há vários *softwares* que podem ser utilizados para favorecer a escolarização das crianças com deficiência (*BoardMaker*, Prancha Fácil, *aBoard*). Para esse estudo em tela, fizemos uso do *software BoardMaker*, como também outras tecnologias

assistivas de baixo custo, que permitem a impressão de imagens da internet para se trabalhar com a CA, auxiliando no processo de alfabetização da criança com DI, pois, devido ao déficit cognitivo e o impedimento de comunicação oral do sujeito da pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem se tornam mais complexos, e o recurso visual foi introduzido para auxiliar nas trocas comunicativas da pesquisadora com a criança, bem como no desenvolvimento dos conteúdos planejados para cada encontro/intervenção pedagógica.

Ainda sobre os recursos de CA que visam potencializar a aprendizagem no espaço escolar, Bersch e Sartoretto, ressaltam que,

Um recurso de CA que pretende ampliar ou promover a expressão de seu usuário deixará de ser limitado no momento em que ele fizer o uso da escrita e assim se utilizará desse recurso para completar as mensagens que não se encontram em sua prancha de comunicação composta por símbolos gráficos ou palavras preestabelecidas (2017, p. 199).

Vemos com isso que, a CA deve se valer e permitir a ampliação da comunicação do seu usuário também por meio da escrita, e não se limitar apenas ao uso de pranchas de comunicação e competências por meio de figuras. E, mesmo que o usuário da CA venha utilizar o recurso da escrita, que é importante na apropriação do SEA, ainda assim, pode existir alguma limitação por parte do indivíduo com deficiência caso este apresente algum comprometimento motor, pois a escrita se dará de forma mais lenta e requererá paciência do seu interlocutor falante.

4. SEÇÃO II- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para auxiliar no desenvolvimento desse estudo, elaboramos a seguinte questão norteadora:

“As mediações/estratégias pedagógicas utilizadas pela pesquisadora nas sessões interventivas, com uso de recursos de Comunicação Alternativa, contribuíram para o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual?”

A partir dessa questão norteadora, traçamos os seguintes objetivos:

4.1. OBJETIVO GERAL:

Investigar como a Comunicação Alternativa pode contribuir no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1) verificar como acontece a relação comunicativa da criança com a família e com as professoras;

2) verificar como o uso de recursos de CA contribui no processo de alfabetização da criança com DI na sala de aula regular;

3) avaliar o nível de escrita da criança com DI antes e após do processo de intervenção;

4) identificar as estratégias de mediação da pesquisadora para o processo de alfabetização de uma criança com DI.

4.3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Adotamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se caracteriza, conforme André e Lüdke (1986), pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; maior preocupação com o processo do que com o produto; e é rica em dados descritivos.

Caracteriza-se ainda enquanto um Estudo de Caso por ser:

[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência (ALVES-MAZZOTTI, 2006, *apud* YIN, 1984, p. 23).

Alves-Mazzotti (2006) *apud* Yin (1984) descreve três situações nas quais o estudo de caso é indicado:

- 1) A primeira ocorre quando o caso em pauta é crítico para testar uma hipótese ou teoria previamente explicitada;
- 2) A segunda razão que justifica a opção por um estudo de caso é o fato de ele ser extremo ou único;

- 3) A terceira situação descrita é o caso revelador, que ocorre quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica.

A pesquisa em tela adotará o estudo de caso com intervenção pedagógica. Segundo Damiani (2013), a intervenção pedagógica é um método de pesquisa aplicada, no entanto, não há experimentos, nem grupos para controlar e comparar os dados, como acontece em pesquisa quantitativa.

Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos (DAMIANI, 2013, p.3)

A pesquisa interventiva assemelha-se à pesquisa-ação, permite que o pesquisador esteja diretamente envolvido de modo participativo com a pesquisa, por exemplo. Thiollent (1998) e Fonseca (2002) definem a pesquisa ação da seguinte forma:

É um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988).

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. [...] O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros [...]. (FONSECA, 2002).

O pesquisador que opta por este tipo de pesquisa interventiva, tem sua intencionalidade voltada à descrição detalhada dos procedimentos executados, sobre seus efeitos, fundamentados nos dados e em teorias pertinentes. É o pesquisador que identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora esteja aberto a críticas e sugestões dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho.

4.4.DIFICULDADES DE INSERÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO

Os critérios estabelecidos para a pesquisa foram: Uma escola que atendesse pelos menos uma criança com DI (com laudo¹⁰); matriculado no 1º ano do ensino fundamental,

¹⁰ 'Possuir laudo' não significa que iremos nos pautar no modelo médico de deficiência. Consideramos importante, sobretudo, porque, em algumas vezes, os professores tem uma hipótese de DI, que se

uma criança assídua às aulas, visto que, a ausência poderia comprometer o desenvolvimento do estudo e as intervenções pedagógicas a serem realizadas pela pesquisadora.

O primeiro contato para localização do campo de investigação se deu a partir do conhecimento de uma professora do AEE da Rede de Ensino do Município de Paulista, a qual indicou uma escola com dois possíveis sujeitos para a pesquisa, um matriculado no 1º ano e outro no 2º ano. Em seguida, entramos em contato com a gestora da escola, a qual foi muito receptiva; marcamos a primeira visita para conhecer a escola e a criança do 2º ano. Ao chegar na escola, a informação dada pela professora da sala regular foi que ela não estava presente e que são constantes suas faltas devido a problemas de saúde. Devido a essa informação, optamos por acompanhar a criança do 1º ano, visto que as ausências da criança poderiam comprometer no desenvolvimento da pesquisa.

Expliquei a pesquisa à docente do 1º ano, e logo ela se disponibilizou e autorizou minha entrada na sala para ter esse primeiro contato com a criança. Sentei-me ao lado da criança, apresentei-me e disse que ficaria com ela um pouco na sala para ajudá-la nas atividades. A aula era de Linguagem e a professora estava aplicando uma Avaliação da Rede do Município, que chegou às escolas para ser aplicada às turmas dos primeiros e segundos anos, denominado “Caderno de Atividades”, com conteúdo apenas de Linguagem. No entanto, segundo a professora do 1º ano, a aluna não acompanha os conteúdos da turma, e por este motivo, opta por fazer atividades diferenciadas.

Ao final do turno da manhã, conversei com a professora e a gestora sobre a possibilidade de um novo contato com a criança; nessa conversa, fui informada que a criança ainda não tinha laudo de DI. No entanto, mesmo sem laudo, a aluna tinha uma pessoa como Apoio Escolar devido às muitas dificuldades de aprendizagem apresentadas desde a Educação Infantil, e que logo, a escola fez uma solicitação junto à Coordenação de Educação Especial do Município para que disponibilizasse uma pessoa para dar suporte à criança. A professora ressalta que não “dava conta sozinha” de ficar com 25 crianças, tendo uma que comumente fugia da sala. Com a chegada

fundamenta na dificuldade da criança, podendo ser uma dificuldade metodológica e não uma deficiência intelectual.

do Apoio Escolar houve avanço e uma maior concentração da aluna nas atividades, segundo a docente. A criança não acompanha os conteúdos do segundo ano devido ao déficit que apresenta, por esse motivo, a professora informou que suas atividades estão em nível de Educação Infantil, mas ainda assim apresenta dificuldades na realização. Infelizmente, devido à ausência do laudo (critério da pesquisa), não pudemos dar prosseguimento com essa criança como sujeito.

Depois desse fato, decidi procurar a Secretaria de Educação do Paulista- SEPA, conversei com a coordenadora do Departamento de Educação Especial e solicitei-a o quadro com o levantamento de crianças por tipo de deficiência para que assim pudesse chegar a uma escola com uma criança do 1º ano diagnosticada com DI (atitude que deveria ter sido tomada previamente). A partir do acesso que tive a esses dados, houve uma maior possibilidade de localização das escolas, das crianças com DI e das professoras dos Pólos dos AEE. A coordenadora foi muito receptiva, entrou em contato com uma professora do AEE, e logo, marcamos um primeiro encontro.

No primeiro encontro com a professora do AEE, dessa nova escola visitada, a mesma me indicou uma outra escola a qual eu poderia desenvolver o estudo; ela entrou em contato com um professor do 1º ano que tinha em sua sala uma criança com DI, e nesse mesmo dia fui conhecer a escola, a criança e o professor da sala regular.

Informei ao professor os objetivos da pesquisa e combinei com ele de iniciar as observações, o qual se mostrou muito solícito em contribuir. Após as três observações da criança em sala de aula, realizei a avaliação do nível de escrita da criança e, constatamos que a mesma encontra-se na hipótese alfabética; já conhecia as letras do alfabeto, fazia a correspondência grafofônica (grafia/som), reconhecia o valor sonoro das sílabas, formava palavras com auxílio do alfabeto móvel (não conseguia escrever muito com o lápis), lia palavras. Foi uma surpresa muito boa ver esse desenvolvimento, no entanto, devido a um dos critérios da pesquisa ser uma criança em fase inicial de alfabetização, tivemos que interromper a pesquisa mais uma vez e partir em busca de outra escola.

Localizamos uma escola em Recife com dois possíveis sujeitos matriculados na mesma turma do 1º ano, e que atendiam aos critérios pré-estabelecidos na pesquisa. O contato com essa escola se deu através da professora do AEE dessa escola. Visitamos a escola e apresentamos o projeto com suas respectivas etapas à professora da sala regular, à professora do AEE e à gestora escolar; depois, fizemos as observações das duas crianças

durante três dias não consecutivos. Ao final das observações, optamos por acompanhar e desenvolver a pesquisa com apenas uma criança por ter maior comprometimento na aprendizagem e ausência de comunicação oral devido a uma cirurgia de traqueostomia.

De início, dissemos à professora que pretendíamos organizar o planejamento das intervenções a partir do planejamento de aula dela, isso para que não houvesse distanciamento quanto às atividades, e assim pudesse fazer a adequação das atividades por meio da CA; ela concordou, mas, depois de uns dias disse que não seria possível, justificando que o planejamento era pessoal e que não disponibilizaria. Desta forma, dificultou nossa proposta de adequar o planejamento da professora a partir da introdução da CA, ficando, portanto, sob a responsabilidade apenas da pesquisadora em elaborar e mediar as intervenções.

Essa etapa de elaboração do planejamento em conjunto seria de suma importância, visto que, para este momento seriam retiradas as dúvidas da professora acerca dos recursos de CA, articularíamos qual a estratégia pedagógica que melhor favoreceria ao estudante, para que assim a CA ganhasse espaço em sala de aula nos conteúdos a serem trabalhados, por meio de adequações das atividades.

Sobre essas adequações curriculares, Cavalcante (2018) salienta que elas atuam frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, com a proposta de um currículo dinâmico, alterável e ampliável. A autora ainda acrescenta que, ao flexibilizar não estamos apenas simplificando ou reduzindo o currículo e sim o tornando acessível.

Silva ao falar sobre Adequações Curriculares e CA, ressalta que, “o planejamento das adaptações curriculares deve ter como foco o desenvolvimento da capacidade e do potencial de aprendizagem de cada aluno e não a sua deficiência.” (2017, p. 60). Concordamos com Silva (2017), pois o que se deve sobressair numa relação de ensino e aprendizagem é a capacidade que o indivíduo apresenta para se desenvolver cognitivamente, e não focar em suas limitações, sejam elas de natureza física, sensorial ou intelectual.

Além da nossa proposta inicial de planejamento em conjunto, pretendíamos também enriquecer esses momentos oferecendo à professora vivências formativas sobre e para o uso da CA na alfabetização de crianças com DI. As vivências aconteceriam em dois encontros, aproveitando um tempo da aula-atividade da professora. A proposta era planejarmos e fazermos leituras sobre a CA e aprendizagem de alunos com deficiência. O texto a ser indicado seria sobre Tecnologia Assistiva “Introdução à TA” (BERSCH,

2017), mas a professora disse não ter tempo, e que não poderia atender ao meu pedido; falou ainda que o tempo que tinha seria apenas o da entrevista, a qual deixamos previamente agendada.

Mesmo em meio a tantas dificuldades, insistimos em permanecer na escola pelo pouco tempo disponível para a coleta de dados, pois as aulas já estavam no segundo semestre. A outra razão para nossa permanência foi a de não conseguirmos identificar outro sujeito que atendesse aos critérios da pesquisa, a não ser nessa escola a qual demos prosseguimento até concluirmos todas as etapas.

4.5.SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa uma criança com DI, em fase inicial de alfabetização e apropriação da escrita; a professora da sala comum; a professora do AEE; a mãe da criança; e o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar especial (AADDE).

No decorrer desse estudo, adotaremos o pseudônimo André pra identificar a criança participante da pesquisa, resguardando assim sua identidade.

Quadro 2: Descrição da criança participante.

Nome	Idade e Série	Descrição da criança
André	6 anos, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I.	<p>É um menino com Síndrome de Down e apresenta deficiência intelectual. Em relação à sua linguagem oral, tem ausência de fala e sua comunicação se dá por meio de gestos.</p> <p>No início, quando entramos em contato com a escola, André nos foi indicado por atender ao critério do perfil do sujeito da pesquisa, no entanto, fomos informadas sobre o alto índice de ausências, e que poderia comprometer o estudo. Ao contarmos a família da criança, combinamos os dias da semana que faríamos as intervenções pedagógicas, e solicitamos a cooperação da família para levá-la às aulas para que a pesquisa fosse realizada. A família concordou e o pai assinou o termo de autorização de participação do filho no nosso estudo.</p> <p>A criança tem um acompanhamento de um concursado da Rede de Ensino, na função de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE), o qual está com a criança desde o início do ano letivo de 2019, dando-lhe apoio nas atividades dentro e fora de sala, sem deixá-lo sozinho em nenhum momento; o AADEE também é responsável pela higienização da criança, pois ela ainda faz uso de fralda descartável, como também dar a sua alimentação/lanche na boca.</p>

Os demais participantes da pesquisa também serão identificados por nomes fictícios. Logo, a Professora da Sala Regular (PSR) denominar-se-á Vanessa; a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), Eunice; o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), Joel; e, a mãe da criança, Adelma.

Quadro 3: Descrição dos participantes da pesquisa.

Nome	Descrição dos participantes
Eunice	Pedagoga; Especialista em Educação especial pela FAFIRE; atualmente atua na função de professora do Atendimento Educacional Especializado; coordenadora da GRE Recife/Norte.
Vanessa	Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia pela UVA; atua como professora do 1º ano do Ensino Fundamental e tem pouca experiência com alfabetização de criança com DI.
Joel	Estudante de Engenharia, pela Faculdade Estácio. Atualmente é Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), pela Prefeitura da Cidade do Recife. O concurso para AADEE foi realizado pela Prefeitura da Cidade do Recife em 2015, com exigência mínima de formação em Ensino Médio. Esses profissionais tem como função auxiliar à criança em seu desenvolvimento dentro e fora da sala de aula; cuidar da sua higienização e aprendizagem.
Adelma	Mãe; 38 anos de idade; dona de casa; tem quatro filhos, sendo André o terceiro filho.

4.6. ETAPAS DA PESQUISA

A coleta de dados se deu em cinco etapas: Observações sistemáticas; Entrevistas semiestruturadas; Planejamento das intervenções pedagógicas; e as intervenções propriamente ditas (incluem-se aqui as avaliações da escrita da criança). A seguir serão descritas mais detalhadamente cada uma das etapas.

4.6.1. Observações sistemáticas

Elaboramos um roteiro (Apêndice 5) para as observações em sala de aula, lugar onde se dará as intervenções pedagógicas com a criança. Observamos três dias de aula da professora da sala regular, dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. As anotações foram feitas em um diário de campo para posterior análise.

Para Tetzchner e Martinsen, “a observação sistemática é sempre uma parte importante da avaliação de uma pessoa, seja qual for o tipo de deficiência que esta possua” (2000, p. 98).

As observações realizadas em sala de aula regular pretenderam responder ao primeiro objetivo específico: “verificar como acontece a relação comunicativa da criança com a família e com as professoras”.

Ao visitar a escola, conversamos com a gestora e a professora responsável pela turma do primeiro ano do turno da manhã (também é professora do 1º ano do turno da tarde), a qual nos autorizou a desenvolver a pesquisa. Somente após as três observações já realizadas, foi que recebemos a orientação de solicitarmos uma carta de anuência junto ao Centro de Formação de Professoras da cidade do Recife. Fomos ao local, solicitamos a carta, aguardamos uma semana para termos a autorização via e-mail. De posse desta autorização por escrito, voltamos à escola e entregamos à gestão, daí, iniciamos a imersão no campo para as intervenções pedagógicas.

Os termos de autorização foram lidos para os participantes, esclarecemos às dúvidas e colocamo-nos à disposição para quaisquer outras dúvidas que viessem a surgir ao longo da pesquisa. De posse dos termos assinados pela gestora escolar, professoras do AEE e da sala regular, pelo AADEE, entramos em contato com a família de André para explicarmos a pesquisa e ler o termo de autorização.

Ao contatarmos com a família da criança (pai e mãe), explicamos o objetivo da pesquisa, lemos o termo de autorização, e logo após, o termo foi assinado pela mãe da criança. Neste momento foi esclarecido sobre a importância da frequência da criança às aulas, visto que haveria momentos de intervenções pedagógicas feitas pela pesquisadora e que a criança não poderia faltar, e o objetivo principal da pesquisa seria o de contribuir no processo de alfabetização de seu filho.

Vale ressaltar que o primeiro contato com a criança selecionada para ser sujeito da pesquisa se deu na última semana do primeiro semestre letivo, e escola estava entrando em período de recesso escolar (julho de 2019). Após o término do recesso escolar, retornamos à escola, combinamos com a professora para fazermos as intervenções pedagógicas com a criança em sala de aula.

Ao total foram realizadas três observações sistemáticas e doze intervenções pedagógicas com criança em contexto de sala de aula regular, detalharemos essas etapas da pesquisa mais adiante.

4.6.2. Entrevistas semiestruturadas

Para a coleta de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas (ver apêndices 1, 2, 3 e 4) com gravação de áudio individual com a professora da sala regular, a professora do AEE, com um responsável da família da criança e com a Apoio Escolar da criança, tendo como objetivo identificar as estratégias de comunicação que são utilizadas pela criança e por seus interlocutores no contexto escolar e familiar; quais os tipos de comunicação que prevalecem na expressão e compreensão da criança com seus interlocutores; como se dá a interação para situações de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual com seus pares no contexto de sala de aula regular.

Segundo Tetzchner e Martinsen, “através de conversas e entrevistas com os pais e pessoas próximas do indivíduo, pode conseguir-se muita informação relevante que constituirá um complemento aos inventários” (2000, p. 97).

Vale ressaltar que as entrevistas foram todas transcritas e que os dados obtidos se constituíram uma base importante para elaborar as medidas de intervenção pedagógicas com a criança.

4.6.3. Planejamento das intervenções pedagógicas

Tetzchner e Martinsen estabelecem como principais critérios para a seleção dos primeiros signos as necessidades, os interesses e os desejos do indivíduo que os irá utilizar. “Um signo será útil se permitir às pessoas fazer-se entender, dando-lhes meios para iniciar a sua participação em atividades e obter coisas que realmente desejem.” (2000, p. 166)

Os signos selecionados, a princípio, foram figuras do *software BordMaker*, mas também utilizamos figuras que não eram de nenhum *software* de CA específico, mas que nos auxiliaram nos momentos das intervenções com a criança.

Para Tetzchner e Martinsen, os profissionais que desenvolvem trabalho com CA devem levar em consideração as competências comunicativas prévias das pessoas com dificuldade de oralidade; e levar em conta os signos estabelecidos por elas (sons, gestos,

expressões faciais, etc.). “É essencial partir desta comunicação “prévia”, evitando que a pessoa aprenda formas diferentes para comunicar algo que já sabe expressar” (2000, p. 168).

É importante frisarmos que, os registros de imagens, áudios e filmagens obtidos mediante a gravação durante as intervenções foram devidamente autorizados por meio de termo de autorização, o qual foi lido para os responsáveis das crianças.

Tomamos por base os Direitos de Aprendizagens do PNAIC, voltados para o 1º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente o Eixo de Ensino: “Análise linguística: Sistema de Escrita Alfabética”, e com base nesses direitos de aprendizagens realizamos os planejamentos das intervenções. As letras A/I//C identificadas no quadro abaixo, significam respectivamente: Introduzir/Aprofundar/Consolidar.

Dentre os quinze objetivos propostos para o Ano1, selecionamos sete para introduzir o conteúdo com a criança, foram eles: 1) escrever o nome próprio; 2) reconhecer e nomear as letras do alfabeto; 3) diferenciar letras de números e outros símbolos; 4) reconhecer a ordem alfabética; 5) reconhecer diferentes tipos de letras; 6) compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras; 7) identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.

No primeiro ano do Ensino Fundamental I, as crianças estão na fase de dar continuidade às práticas de alfabetização iniciadas na última etapa da educação Infantil, isso a depender das práticas de ensino que a escola desenvolve. Morais (2012) defende que tais práticas devem se iniciar ainda na educação Infantil para que as crianças comecem a se apropriar desde cedo do Sistema de Escrita Alfabética - SEA. Para ele “a escrita alfabética é uma invenção cultural da humanidade e sua apropriação não parece depender muito da maturação biológica” (MORAIS, 2012, p. 70). Logo, não se faz necessário esperar o ensino fundamental para só então inserir as crianças em práticas de alfabetização.

Segundo Morais, “o tipo de ensino praticado é fator determinante para permitir que a maioria das crianças que estão no final da educação infantil cheguem ao primeiro ano com mais conhecimentos sobre o SEA” (2012, p. 72). Ele apresenta-nos sugestões de práticas pedagógicas na Educação Infantil que auxiliam o desenvolvimento da escrita infantil, como “o emprego de jogos de palavras que promovem a consciência fonológica e da reflexão de textos poéticos de tradição oral (quadrinhas, parlendas e cantigas)” (p. 72, 73).

O autor defende também que iniciar com práticas de alfabetização antes de as crianças chegarem ao primeiro ano do fundamental é muito importante para se evitar o “apartheid educacional” que existe no Brasil, isto é, a diferença de acesso ao SEA entre as crianças das camadas populares que frequentam as escolas públicas e as das crianças classe média, que estão matriculadas em escolas privadas. Permitir que as crianças das duas classes tenham as mesmas oportunidades de acesso ao SEA é dar condições para que todas avancem em seu processo de alfabetização, e que compreendam o funcionamento da escrita em situações reais, ou seja, que o ensino estava pautado numa perspectiva de alfabetizar letrando, ainda na educação infantil.

Quadro 4: Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa. Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Caderno do PNAIC “Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado” (Ano 03, Unidade 01).

4.6.4. Intervenções pedagógicas

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000), os vários elementos que constituem uma boa intervenção devem ser adaptados às limitações e possibilidades de cada indivíduo.

Concordamos com Passerino e Bez (2013) sobre o princípio essencial de as pessoas estabelecerem relações, oportunizar a troca comunicacional, e quando esta não acontece de modo fluído, torna-se importante e justifica o uso da CA no ambiente escolar.

E neste ambiente, a criança poderá usar a CA como potencializadora de sua comunicação como de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Para esta etapa, utilizamos uma câmera filmadora com um mini-tripé em todas as sessões interventivas; os dados gerados pelas filmagens foram analisados posteriormente, o que foi de grande importância para perceber situações que no momento real pudessem passar despercebidas. “A observação de uma gravação em vídeo pode sugerir ideias interessantes sobre novas situações de comunicação que se podem criar novas medidas de intervenção que se podem tomar” (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p. 98).

Um dos objetivos específicos é verificar como o uso de recursos de CA contribui no processo de alfabetização da criança com DI na sala de aula regular. Para atender a esse objetivo, realizamos doze intervenções pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, usando recursos de CA para auxiliar à criança com DI.

As intervenções deveriam estar em consonância ao planejamento pedagógico da professora da sala regular, porém, por motivos explicados anteriormente, não foi possível. Por esta razão, o planejamento elaborado pela pesquisadora foi sendo adequado aos conteúdos de Língua Portuguesa do 1º ano do ensino fundamental, a partir do que propõe o caderno do PNAIC, a fim de atender a especificidade da criança com DI.

Nas palavras de Bersch e Sartoretto: “Pensar em desenvolver competências que possibilitem aos professores desenvolver estratégias de comunicação efetivas e adequadas ao desenvolvimento dos alunos que necessitem, se comunicar de formas alternativas é urgente” (2017, pp. 202-203).

Sobre a formação de professores, Rodrigues e Passerino (2013) ressaltam “o pouco conhecimento sobre comunicação alternativa por parte dos profissionais, tanto da área clínica quanto educacional [...]” (p. 225). As autoras ainda destacam sobre a importância de os professores desenvolverem alternativas pedagógicas que possam viabilizar uma interação comunicativa entre professor e aluno que não fala, permitindo a saída do silenciamento pela causa orgânica, dando condições de vez e voz por artefatos sociais, neste caso, por meio do recurso da Comunicação Alternativa.

Assim como as autoras supracitadas, concordamos que “vale a pena investir em formação” [...] (p 266). Sendo necessárias mudanças nas concepções dos professores sobre inclusão e a deficiência, sobre as habilidades, as necessidades e a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Fizemos uso de recursos de Comunicação Alternativa de baixa tecnologia, como: pranchas de CA, figuras, alfabeto móvel; e de alta tecnologia, o *software boardmaker*, em que optamos pelas figuras impressas.

Quanto à avaliação do nível de escrita da criança, realizamos ao total três diagnoses (inicial, medial e final), sendo selecionadas para análise a primeira e a última.

Para uma visão geral do leitor, o quadro abaixo apresenta os objetivos propostos e recursos utilizados nas doze intervenções pedagógicas. Lembramos que, das doze intervenções, selecionamos apenas três (inicial, medial e final) para análise e discussão dos dados (veremos detalhadamente mais adiante).

Quadro 5: Objetivos das intervenções pedagógicas.

INTERVENÇÕES	OBJETIVOS	RECURSOS
1ª Intervenção	Discriminar visualmente as letras do alfabeto; localizar a letra, buscando fazer a correspondência com a imagem;	Cartões com as vogais, figuras coloridas, prancha de CA com alfabeto fixo; letras móveis.
2ª Intervenção	Desenvolver o gosto pela leitura; Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	Livro “Borba, o gato”, tinta guache, pincel, figuras de cachorro e gato; figuras diversas iniciadas com “C” e “G”
3ª Intervenção	Desenvolver o gosto pela leitura; Identificar palavras iniciadas com a letra “B”. Compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras.	Figuras coloridas com a escrita iniciadas por B e por outras q não correspondem à letra B (besouro, bicicleta, bola, bule, baleia, gato, tesoura, carro).
4ª Intervenção	Identificar, dentre vários animais, quais foram os animais que apareceram na história lida; Narrar, cronologicamente, os acontecimentos da história por meio de pictogramas; Compreender histórias lida pelo adulto, respondendo aos questionamentos por meio de pictogramas;	Livro “Borba, o gato”; folhas de papel ofício; cartões visuais de CA com os personagens da história; trechos da história impressos.
5ª Intervenção	Desenvolver a sequência temporal de um texto lido previamente por um adulto; Compreender a leitura do texto associando as frases escritas às imagens;	Livro “Borba, o gato”; cartões visuais de CA com os personagens da história; frases impressas; cola; avaliação da diagnose com

		imagens e alfabeto móvel impresso.
6ª Intervenção	Identificar, dentre vários animais, quais foram os animais que apareceram na história lida; Compreender histórias lida pelo adulto, respondendo aos questionamentos por meio de pictogramas; Identificar a semelhanças sonoras em sílabas e rimas.	Livro, cartões impressos, velcro, cola, tesoura, cartolina, emborrachado, caixa de sapato para colocar os cartões.
7ª Intervenção	Identificar a semelhanças sonoras em sílabas e rimas.	Livro, cartolina, velcro, cola de silicone, tesoura, figuras de animas diversos.
8ª Intervenção	Diferenciar letras de números e outros símbolos; Conhecer a ordem alfabética.	Letras móveis impressas: A, B, C, D, E; numerais de 0 até 9; figuras de CA (casa, gato, pato, pirulito, sol), EVA, emborrachado, cola de silicone, tesoura.
9ª Intervenção	Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros. Compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras.	Cartolina guache; letras impressas e figuras de G a Z; cola, tesoura.
10ª Intervenção	Escrever o nome próprio; Reconhecer diferentes tipos de letras.	Letras móveis, cola, tesoura, figuras da avaliação da escrita.
11ª Intervenção	Identificar, dentre vários animais, quais foram os animais que apareceram na história lida; Compreender histórias lida pelo adulto, respondendo aos questionamentos por meio de pictogramas; Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.	Livro, cartões impressos, velcro, cola, tesoura, cartolina, emborrachado, caixa de sapato para colocar os cartões.
12ª Intervenção	Aplicar a última diagnose de escrita com o uso de letras móveis.	Figuras coloridas para auxiliar na escrita; letras móveis impressas; lápis grafite.

As transcrições das videograções das intervenções pedagógicas basearam-se na Análise de Conversação de Marcuschi (2000). A seguir, apresentamos os sinais e a legenda das transcrições.

Quadro 6: Sinais e legenda das transcrições.

<u>SINAL</u>	<u>LEGENDA</u>
Pesq.	Pesquisadora
Crian.	Criança
André	Nome fictício da criança sujeito da pesquisa
T	Turno de fala.
AADEE	Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial.
PSR	Professora da Sala Regular.
()	Para as descrições do contexto da realização das atividades utilizou-se anotações entre parênteses.
(())*	Para as descrições das ações do sujeito utilizou-se anotações entre parênteses duplos.
(...)*	Para informar pausa na fala utilizou-se três pontos entre parênteses.

Fonte: *Alguns desses sinais e conceitos foram baseados na obra *Análise da Conversação*.

O modelo de quadro acima foi utilizado em pesquisa desenvolvida por AQUINO (2018), e aqui, ele sofreu algumas adaptações para abranger outros sujeitos do nosso estudo.

Para o tratamento de análise dos dados, mais especificamente das entrevistas, baseamo-nos na perspectiva teórica da Análise de Conteúdo-AC, de Laurence Bardin (2016). A autora define a AC como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15).

Seguimos com a organização de análise proposta por Bardin (2016):

1. A pré-análise: é a fase da organização propriamente dita, e “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (p. 125).

2. A exploração do material: “Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (p. 131).
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: nesta última fase, os dados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos (p. 131). É aqui que são permitidos estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

A divisão em categoriais não é uma fase obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo, no entanto, a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização (BARDIN, 2016). Ainda conforme a autora, “classificar elementos em categoriais impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.” (p. 148).

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, não tivemos o propósito de ir a campo com categoriais preestabelecidas, visto que, categorias novas poderiam emergir ao nos inserirmos no campo de pesquisa, bem como surgirem nas conversas formais e informais com as professoras e família da criança.

5. SEÇÃO III- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo temos como objetivo analisar os dados coletados na pesquisa de campo. Para a discussão dos resultados, organizamos os dados em dois grandes blocos, a saber:

Bloco I: Análise das observações e entrevistas: tomamos por base as três observações em sala de aula e os áudios transcritos individualmente de cada sujeito entrevistado;

Bloco II: Análise das intervenções pedagógicas: analisamos três atividades (uma inicial, medial e final), mediadas com recursos da comunicação alternativa pela pesquisadora, as quais foram selecionadas a partir da revisão das videogravações transcritas; analisamos também duas avaliações (inicial e final) das três diagnoses do nível de escrita da criança participante.

As demais etapas foram analisadas com base em conceitos teóricos-metodológicos, tendo como direcionamento os objetivos que se propôs a pesquisa.

Ao que se refere aos estudos sobre **deficiência, desenvolvimento, aprendizagem e linguagem**, tomaremos por base a Teoria Histórico-Cultural (VIGOSTKI, 1998; 2007; 2011); os estudos sobre **Alfabetização e Inclusão**, (CAVALCANTE, no prelo; FERREIRO, 2011; GOMES, 2010; KASSAR, 2013; MORAIS, 2012; 2019; PLETSCHE, 2013; SANTOS, 2012; SILVA, 2018; SOARES, 2018; ZERBATO, 2018); os estudos de **Comunicação Alternativa** (REILY, 2012; BERSCH, 2017, 2019; DUDAS, 2013; DUDUCHI, 2013; FIDALGO e CAVALCANTE, 2017; NUNES, 2003; NUNES; SCHIRMER, 2017; PASSERINO; BEZ, 2015; SCARPA, 2001; TETZCHNER; MARTINSEN, 2000); **mediação da aprendizagem** (REGO, 2014; PIMENTEL, 2012; VIGOSTKY, 2007; 2014).

5.1. BLOCO I- ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

Segundo Omote, a comunicação oral é considerada socialmente como o principal meio que viabiliza a comunicação e prevalece na maioria das situações de relações entre as pessoas. No entanto, as pessoas que tem impossibilidade de se comunicar oralmente precisam encontrar meios alternativos.

As pessoas que têm a comunicação oral impossibilitada, duradoura ou permanentemente, precisam encontrar formas alternativas de comunicação, para que possam continuar participando da vida coletiva e preservar a integridade da sua identidade social (OMOTE, 2001, p. 160).

Toda criança precisa de estímulos para se desenvolver desde bebê, não é diferente quanto à linguagem, no entanto, quando esse desenvolvimento não acontece de forma natural, deve-se recorrer ao que Vigotski (2011) denomina de artefatos culturais, ou seja, as vias alternativas de desenvolvimento social. No caso desta pesquisa, consideramos como artefato cultural os recursos de Comunicação Alternativa.

Seguindo a teoria da AC, ao que se refere à organização dos dados por categorias, esta etapa de seleção nos levou à organização de quatro categorias: 1) Comunicação e interação da criança com DI com a professora e seus pares; 2) Estratégias pedagógicas da professora da sala de aula para a inclusão da criança com deficiência intelectual; 3) Adequações das atividades frente ao processo de alfabetização da criança, realizada pela

professora da sala de aula; e, 4) Potencialidades da criança com DI na visão das professoras, do AADEE e da mãe.

A partir de agora, discutiremos cada uma dessas categorias com base em conceitos teórico-metodológicos selecionados previamente.

5.1.1. Comunicação e interação da criança com deficiência intelectual com a professora e seus pares.

Conforme Reily “a fala é um aspecto tão fundamental na nossa sociedade que quem não fala é visto como alguém que também não pensa” (2012, p. 67). O sujeito de nossa pesquisa é uma criança ouvinte, compreende o que lhe é dito, mas não apresenta oralidade. No entanto, podemos dizer que esta criança tem linguagem, porque está imersa num ambiente sociocultural e faz uso de outras formas de linguagem, como por exemplo, a linguagem gestual; a criança não fazia anteriormente uso de nenhuma tecnologia assistiva, e não era objetivo nosso usar a CA para desenvolvimento de sua linguagem oral, mas sim contribuir no processo inicial de alfabetização (AQUINO, 2018).

Nas palavras de Reily, “um aluno que não fala, então, permanece na posição de *infante*, é tratado como se fosse criança, mesmo depois que cresceu, “adolesceu”, tornou-se adulto” (2012, p. 67 grifo da autora).

A professora da sala regular e os demais entrevistados da pesquisa disseram como se dava a comunicação da criança com eles e vice-versa. Além dos fragmentos de suas falas que veremos mais adiante, constatamos em nossas observações que o tipo de comunicação que prevalece nas interações da criança com os adultos e com os seus colegas é a que foi afirmada pelos participantes: a comunicação gestual. Já a comunicação dos adultos com a criança se dá por meio da linguagem oral, visto que a criança ouve e compreende; mas, percebemos também, em nossas observações que, o AADEE, na maioria das interações com a criança recorre à fala e ao gesto concomitantemente para se comunicar com a criança.

Vejam suas falas quanto à comunicação que a criança estabelece com os adultos e os colegas da turma, a partir da pergunta: “Como a criança se comunica com você?”

André, é uma criança que também se comunica, mas não consegue, não fala ainda, emite alguns sons que tem uma representação pra ele, mas que a gente não consegue diagnosticar tudo, mas ele se comunica com gestos, com carinho também, só não consegue com a fala. (Prof. Vanessa).

André, na verdade, eu nunca tive um atendimento com ele aqui, eu atendi à família, todo ano eu atendo a família na entrevista inicial, a família se compromete em trazer, mas não traz. Se existe uma dificuldade de trazer na sala regular, no contraturno, a dificuldade é muito maior. Nas observações que eu já fiz em sala de aula ele tem uma dificuldade significativa porque já é o quadro da síndrome. (Prof. Eunice).

Mais através de gesto... ele tem dificuldade pra pronunciar, não consegue falar ainda, se expressar. (Joel)

Quando ele quer comer, ele pede comida (FAZ O GESTO DE COMIDA), celular (FAZ O GESTO DE CELULAR), ele chama, chama a gente (SINAL DE CHAMAR COM A MÃO), ele quer dançar ele faz o gesto de dança e, muitas vezes, ele chama “mãe”, agora aquilo bem... quando ele quer, aí sai a palavra bem...”papai”, “vovó”, “Nê”, que é a tia dele. (Adelma)

Verificou-se que a criança, por motivo de ausência de linguagem oral, tem sua comunicação totalmente apoiada no uso de gestos. Reily (2012) afirma que os sistemas de comunicação alternativa são constituídos de conjuntos de signos e têm sido agrupados em duas grandes classes: 1) os sistemas em que o próprio corpo fala para significar e 2) os sistemas que dependem de auxílio de instrumentos.

Os sistemas em que o interlocutor usa o próprio corpo para comunicar intenções e sentidos incluem a comunicação expressiva e indicativa por gestos faciais, manuais, corporais presentes nas interações, e que normalmente acompanham a fala quando não há comprometimento da oralidade (REILY, 2012, p. 70).

Tetzchner e Martinsen (2000) também nos apresenta a distinção da CA com ajuda e sem ajuda. “A *comunicação com ajuda* compreende todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador” (200, p. 22 *grifo do autor*). Ainda para o autor, o ato de apontar um signo gráfico ou uma imagem é considerada comunicação com ajuda, “porque o signo ou a imagem são a expressão comunicativa” (200, p. 22).

Já a “*comunicação sem ajuda* compreende as formas de comunicação nas quais quem comunica tem que criar as suas próprias expressões da linguagem” (p. 22 *grifo do autor*). Exemplo desse tipo de comunicação é piscar o olho para indicar “sim” ou “não”; o apontar e os signos gestuais são também expressões comunicativas.

5.1.2. Estratégias pedagógicas da professora da sala de aula para a inclusão da criança com deficiência intelectual.

A inclusão escolar da criança com DI é enfrentada pelos docentes com muitas dificuldades, dúvidas, medos. Quando se trata de alfabetizar essas crianças, de garantir-lhes o acesso à leitura e à escrita, é aí que muitos professores parecem não saber por onde começar, sentem-se “perdidos”, e não acreditam que esses sujeitos sejam capazes de se alfabetizar, e resume o aprendizado deles em meras atividades executivas, como pintar, colar, recortar, não dando oportunidades de desenvolver o pensamento abstrato.

Por outro lado, há aqueles professores que buscam formações continuadas e leituras sobre o assunto para garantir o direito do estudante com deficiência em seu processo de escolarização. Nas observações da ação pedagógica da professora em sala de aula, percebemos seu esforçava, na medida do possível, em fazer adequações das atividades para a inclusão escolar do sujeito da pesquisa.

Em nossa última observação, o assunto abordado foi o alfabeto com foco na letra “B”. A professora deu a cada criança a letra de uma música xerocada “Cantiga de ninar: Boi da cara preta”. A professora leu a cantiga com a turma e depois escreveu palavras com a letra B no quadro e ia lendo com as crianças, chamando a atenção para as sílabas.

A leitura e explicação dada pela professora em comando geral para toda turma não foi assimilado pela criança, a qual se mostra muito inquieta e levanta-se da cadeira para ficar andando pela sala.

André não consegue escrever o nome, então só fez rabiscos na atividade. A professora chega junto dele, dar os comandos de forma bem gentil para que ele fizesse o nome, pintasse. O AADDEE (Joel) sempre ao lado para auxiliá-lo.

Ao questionar à professora se ela sentia alguma dificuldade no processo de alfabetização da criança com deficiência, mesmo na busca de se atualizar em ensino para este público, ela diz:

Não, é...eu acho que, o professor que ele, ele... se o professor busca, se ele vai atrás, se não for um professor que ele fique parado, sem se instruir, sem se atualizar, vai ter dificuldade. Eu busco sempre, vou atrás de internet, as formações que tem, e minha pós também, mesmo sendo Coordenação e Gestão, tem muitas coisas, em disciplinas, que nos ajudam muito nisso. Então assim, eu ia, eu digo a você que eu sentiria dificuldade se eu não fosse atrás, mas eu tento, num dá pra gente tá sempre, mas sempre eu tento me atualizar (Prof. Vanessa).

Ao que se refere a dificuldades sentidas pela professora no processo de alfabetização de criança com DI com dificuldade de oralidade, sujeito da pesquisa, a professora diz:

Não, é...talvez seja isso na fala, mas atividades que eu e Joel pergunta a letrinha, que ele associe, ele, a gente ficou surpreso porque a gente fez umas atividades que ele mostrou uma certa associação. A gente diz a letrinha, a letrinha igual a essa aqui, e leva lá e indica, e gente tentou trabalhar fazendo o movimento labial, ele tenta fazer o movimento igual a gente faz pra falar, o problema é o som não sai da voz, mas a gente pede pra ele gesticular com a boca e ele tenta gesticular igual a gente. E a gente foi mostrando as letrinhas, e dizendo, e apontando, e ele foi apontando também (Prof. Vanessa).

Na fala acima, a professora mencionou que a criança mostrou uma certa associação, e ela fala isso como “surpresa” acerca dessa capacidade percebida na criança; talvez isso esteja relacionada à falta de crença da possibilidade de a criança com DI aprender. Nesta fala da professora, percebe-se que a dificuldade dela não estar em alfabetizar a criança, mas na ausência de fala do sujeito, o que é visto como um desafio para a docente, pois ela não consegue obter resposta por parte da criança a não ser pelo olhar pedagógico nas mediações realizadas em sala.

Como identificar os avanços da criança com DI com ausência de oralidade? Em nossas observações, percebemos que a professora se dedica ao ensino de toda turma, não havendo a exclusão do aluno com deficiência. A docente reconhece que o aluno com DI tem o seu tempo, que apresenta dificuldade de concentração e respeita esta sua peculiaridade, sem ofertar muito conteúdos numa única aula para a criança. Ela nos diz:

A dificuldade eu acho que é a concentração. Um das dificuldades da aprendizagem dele é a concentração dele, e por ele ter um certo limite, cada um tem seu limite de...é como se tivesse um limite naquele dia pra tá recebendo o conteúdo né, pra tá participando das atividades (Prof. Vanessa).

Em nossas observações, bem como nos dias das intervenções, a docente sempre tinha alguma atividade diferenciada ou material pedagógico adaptado para a criança. Vimos que a prática da professora respeitava a singularidade e a potencialidade de seu aluno com síndrome de Down, tendo em todo o tempo o suporte do AADDEE Joel.

A professora parte de uma proposta inclusiva, visto que prepara materiais que possam atender à especificidade do estudante com DI. Por exemplo: a criança tem dificuldade de escrever com lápis, para trabalhar o nome dela, a professora elaborou um material adaptado com velcro com as letras móveis para que a criança pareasse. Quando a professora tem dúvidas de como proceder em determinadas situações, ela diz que busca informações com a professora do AEE, com amigos da faculdade, na internet, tudo em

prol a garantir a aprendizagem do sujeito-aprendiz. A professora ainda ressalta as ausências de formações da Rede de Ensino quanto à aprendizagem das crianças com deficiência. Ela nos diz:

A gente pode contar com o AEE, com tudo, com as famí..., algumas vezes com família. Tem instrumentos, mas o que falta é formação da Prefeitura. Que tem a mesa interativa aqui perfeita pra trabalhar com os meninos, tantos os considerados com deficiências com os que não tem deficiências, mas infelizmente falta essa formação, pra gente ter mais, é...apropriação desse, desses materiais (Prof. Vanessa).

Mesmo em meio aos desafios da docência e do processo de alfabetizar uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, a professora organiza estratégias diversas, tendo um ambiente alfabetizador favorável: uma sala ampla; nas paredes tem: alfabeto, calendário, quadro de aniversariantes, sequência silábica, cantigas, numerais, nomes dos estudantes, varal das atividades produzidas em sala.

Ainda sobre a primeira experiência de professora em ter um aluno com DI, ela relata uma situação triste; e discursa num tom de “pena”, considerando a criança com deficiência como algo enviado por Deus “uma dádiva”, vejamos o relato.

Em 2013-2014, eu acompanhei um aluno por dois anos (FALA O NOME DO ALUNO), era DM ele, e, infelizmente ele faleceu (...). Foi no segundo ano, que eu acompanhei ele no Grupo 5 e no 1º, e no segundo, infelizmente ele faleceu, insuficiência respiratória, parada cardíaca, tudo junto (...). Tinha um certo retardo também na fala, no pensamento, ele era um menino muito inteligente (...). Eu fiquei feliz assim, foi um presente que Deus me deu. Toda vez que vem um menino especial assim, que Deus me dá de presente na sala, eu tenho essa lembrança de (NOME DA CRIANÇA FALECIDA), e....amolece o coração da gente, e a gente sabe que sempre tá contribuindo, a gente não sabe....as crianças né, que têm as deficiências, tem criança que a gente sabe, a gente não sabe o dia de amanhã, até quando ele tá ali com a gente, e, sempre que vem um menino assim pra mim eu fico...nessa...dá uma tristeza, uma certa tristeza porque eu não sei até quando assim, alguém vai tá ajudando ele, vai tá apoiando nas atividades, até que tempo ele vai tá com a gente aqui (Prof. Vanessa).

Na história da educação das PcD, vemos que, na Idade Média, essas pessoas eram consideradas criaturas “enviadas por Deus”. Segundo Strelhow:

Não é incomum encontrar alocações discursivas junto ao senso comum que qualifique as pessoas com deficiência como “presente de Deus, anjo/a, iluminado/a, vontade de Deus” etc. a, entender a deficiência assim torna-se um jeito tolerante de conviver com a pessoa com deficiência através de uma concepção de caridade, que em certo ponto remonta às primeiras comunidades cristãs e seu cuidado para com as pessoas marginalizadas (2016, p. 2-3).

A fala da professora remonta a esse período histórico; um discurso ainda muito comum na atualidade. Muitas instituições partem de uma concepção médico-assistencialista; há o descrédito social que PcD são capazes de ter autonomia, de estudar, ter emprego etc.

A Educação numa perspectiva inclusiva vem para desmitificar essas atitudes e agir em prol ao desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência, dando-lhes voz e vez; participação e acesso equânime aos espaços sociais de bem comum, inclusive à uma escola em que todos possam conviver e aprender juntos, estudantes com e sem deficiência, numa sala de ensino regular. Cabe, porém, a toda escola assegurar a inclusão e a garantia de ensino e aprendizagem; e o docente da sala regular de ensino, deve criar estratégias para acompanhar o desenvolvimento cognitivo de cada criança; quando essas estratégias são compartilhadas com a família, o trabalho pode ter mais êxito.

O compartilhamento do trabalho pedagógico da escola com as famílias é muito importante para estreitar os laços; permite que os pais estejam cientes do processo de ensino e aprendizagem, e assim, poderão vir a se comprometer nesse processo também. Em nossa pesquisa, entrevistamos a mãe da criança participante, e a questionamos qual era a sua percepção quanto ao desenvolvimento de seu filho no ambiente escolar; se ela percebia se seu filho estava aprendendo, se ele gostava de frequentar a escola atual, ela respondeu o seguinte:

Ah, quando ele aprende alguma coisa, ele chega em casa fazendo. Ele faz...ele fica né, tentando mostrar, e quando eu venho buscar ele, eu já pergunto a ele: “André, tu fez o que hoje?”

Percebe-se nesta fala a sensibilidade da mãe em entender ações do filho quanto à sua aprendizagem; o fato de a criança “*chegar em casa fazendo*”, mostra o processo de imitação de um momento realizado em sala de aula e, mesmo que a criança não fale, é de suma importância a pergunta sobre o que o filho fez ou aprendeu hoje na escola, pois é algo comum perguntado pelos pais das criança sem deficiência. No caso da criança da pesquisa, a resposta à pergunta da mãe não vem de forma oral, mas a criança transmite de forma gestual, fica “*tentando fazer*”.

A fala da mãe é acrescentada quanto à sua percepção em relação à vontade de o filho estar na escola. Ela nos diz: “*Gosta, gosta, ele não gosta nem de ir pra casa [...] Ele não quer tirar a farda, não quer tirar a roupa [...], quer ficar com a bolsa nas costas [...], ele quer ficar aqui, se ele pudesse, morava na escola (risos)*”.

Em nossas observações, também percebemos o entusiasmo da criança em estar na escola, principalmente em ir ao parque, na hora do recreio. E, apesar das muitas ausências às aulas, a criança estava situada em uma sala de aula com práticas pedagógicas inclusivas realizada pela professora e o AADEE. Um contexto inclusivo tem possibilitado que a criança aprenda por meio de recursos específicos, recursos esses adequados, inicialmente, pela professora da sala regular; mesmo ela não fazendo uso da CA por não ter o conhecimento da ferramenta, vemos seu esforço em promover atividades que permitam à criança participar da aula.

Ao introduzirmos a CA em nossas intervenções, vimos o interesse da criança em saber o que a pesquisadora trazia a cada novo encontro. Tínhamos o objetivo inicial de que, ao apresentarmos a CA à professora, ela pudesse, junto com a pesquisadora, fazer as adequações pedagógicas necessárias em seu planejamento, a fim de ensinar à criança com DI por meio de uma nova abordagem metodológica. Mas, não houve, durante toda a coleta de dados, um espaço em que a pesquisadora pudesse discutir algum referencial teórico de CA com a professora, pois a mesma não se mostrou disponível para isso. Talvez, se essa parceria tivesse acontecido os ganhos seriam maiores e poderíamos fazer uma análise conjunta quanto a contribuição da CA no contexto de sala de aula comum. Mas, a responsabilidade em planejar as doze intervenções, de elaborar do planejamento e confeccionar os recursos de CA para cada encontro, ficou sob a inteira responsabilidade da pesquisadora.

5.1.3. Adequações das atividades pedagógicas frente ao processo de alfabetização da criança com DI.

Quando questionada sobre adequações das atividades para atender ao desenvolvimento da criança, a professora Vanessa afirma realizar atividades diferenciadas para seu aluno com síndrome de Down. Vejamos o que ela diz:

Faço sim, com certeza, atividades diferenciadas, certo, trabalhando o mesmo conteúdo, o mesmo contexto, mas com atividades diversificadas, atendendo a necessidade de cada um. (Prof. Vanessa).

No que se refere ao uso de recurso que visam auxiliar à criança com DI em seu processo de alfabetização, a professora diz:

Eu trabalho muito com lego, lego você trabalha é: sequência de cores, trabalha formação de objetos, de brinquedos, trabalha quantidades, trabalha como disse aí identificação de cores. Uso muito o áudio né, com data show, computador, com videozinho, ou com atividades

interativas em que abranja isso, a alfabetização com os alunos (Prof. Vanessa).

Em nossas observamos, percebemos o compromisso da professora em realizar adequações das atividades para a criança e, na maioria das vezes, o conteúdo ensinado a toda turma era o mesmo da atividade executada pelo estudante com DI; algo raro de ser ver, visto que, muitos professores por não saberem o tipo de atividade a desenvolver acabam por focalizar, apenas, em atividades executivas, como por exemplo: recortar, fazer bolinhas de papel, pintar, cobrir pontilhados; atividades dessa ordem são importantes quando se tem um objetivo didático, e não quando é um mero “passatempo”, pois pouco, ou em nada acrescentam no desenvolvimento cognitivo do sujeito com DI.

Em nossas observações (nesta observação quem assumiu a sala foi uma professora substituta da aula-atividade), trabalhou uma cantiga de ninar com turma, objetivando trabalhar atividade de consciência fonológica: a letra B, a partir da palavra “Boi”. Vejamos abaixo:

Situação: Cantiga de ninar “Boi da cara preta”.

A professora entrega uma folha com a cantiga escrita para as crianças acompanharem a leitura; depois, a professora escreveu palavras com a letra B no quadro e ia lendo com as crianças, chamando a atenção para as sílabas (Consciência Fonológica). André não consegue se concentrar no que a professora fala. A professora pede para as crianças fazerem o cabeçalho e responder às perguntas concernente à letra trabalhada “B” e sua família silábica. André não consegue escrever o seu nome no cabeçalho da atividade, então começa a fazer rabiscos. A professora chega junto dele, dar os comandos de forma bem gentil para que ele fizesse o nome, e depois pintasse o desenho da atividade. O AADE sempre ao lado dele para auxiliar no desenvolvimento da atividade.

Neste contexto de aula, a criança com DI não teve atividade adaptada, o comando dado pela professora para realizar a atividade era, somente o auditivo; a criança recebeu a mesma folha xerocada que as demais crianças da turma; não havia auxílio de figuras para apoiar o ensino e atender à singularidade desse sujeito, o que levou a atividade de não ser tão convidativa e interesse para ele. Por isso, ressaltamos aqui, a importância de se introduzir, desde cedo, apoios de cunho visual no processo de ensino e aprendizagem de crianças com DI, pois em muito poderão favorecer à criança, devido ao déficit existente em seu pensamento abstrato, como também auxiliar à professora em repensar seu planejamento, começando a inserir a CA na elaboração e adequações dos conteúdos voltados para sua turma.

Uma boa sugestão é o planejamento de aula ser construído sendo pensado em como alcançar a todos os estudantes da turma, fazendo-se o mínimo de adequações possíveis para atender especificamente àquela criança com DI, ou seja, planejar com base numa metodologia voltada ao DUA; e também criar ou adequar materiais já existentes, em parceria com a professora do AEE.

Por exemplo, a atividade proposta pela professora para se trabalhar a letra “B” naquela aula, poderia ser desenvolvida por meio de figuras e a palavra escrita de cada imagem, chamando a atenção das crianças para observarem a escrita, palavras que começam com o mesmo “pedacinho” silábico”, as palavras que são maiores e as que são menores; pedir para que as crianças desenhasssem e/ou escrevessem outras figuras e palavras que comesçassem com a letra “B”, que rimassem com uma figura apresentada pela professora de forma visual, e não somente o auditivo; seria assim, um trabalho envolvendo a consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética.

A mediação descrita mais acima, feita pela professora e pelo AADEE, deu-se de forma oral; a fala prevalecia na comunicação dos interlocutores falantes com a criança, no entanto, vale destacar que, os comandos do AADEE à criança sempre eram acompanhados de gestos; o gesto utilizado pelo AADEE servia de suporte à sua fala para se dirigir à criança, pois desta forma, é possível inferir, que ele tinha uma percepção de que a criança compreenderia melhor.

Quanto às adequações pedagógicas feitas pela professora da SRM Eunice, como não teve a oportunidade durante o ano letivo de atender à criança, pelo motivo de os pais não a levar para o AEE, disse-nos o seguinte:

Eu nunca fiz nenhum material específico pra André, mas ela tá sempre me perguntando (Prof. Vanessa), pedindo uma ideia de como fazer algumas atividades escritas, por exemplo, pra André.

Joel, o AADEE, relatou-nos dificuldades concernentes à sua função em um contexto educacional para acompanhar uma criança com deficiência, sem sequer ter recebido capacitação prévia. Vejamos o que ele diz:

O que a gente se ressentir é justamente isso de não ter tido uma qualificação mais apropriada pra ele, é só orientação não é qualificação, é uma orientação “Olha, vocês façam isso, vocês façam aquilo”, mas não tem aquele treinamento que você vai fazer tudo certinho “Olhe, você...o procedimento é esse”, como se fosse, como se diz assim, como foi na empresa que eu trabalhava: todos os procedimentos tinha como

se diz, um manual técnico, tinha que saber: eu vou entrar na empresa vou fazer isso, “como fazer?”, “por que fazer?”, e se eu não fizer, o que acontece? Isso a gente não tem. Olha, uma criança, eu acompanhando ela, o que eu devo fazer? Como que eu devo fazer, e se eu não fizer o que vai acontecer com ela? Isso a gente não tem. Eu acho que deve ter uma melhor qualificação, só pra mim não, pra todos [...] A gente tem aqui, a gente tem essa criança com Down né, tem escola que tem criança com Microcefalia, com uma série de dificuldade que ninguém tem treinamento pra fazer isso, ninguém teve. Eu acredito que o cargo, a Prefeitura, é...acredito que deveria ter uma formação acadêmica, o cargo não tem, a gente tem pedreiro, mecânico, engenheiro, tudo na função de ADDEE, essas pessoas tão qualificadas? Não tão, é...a gente leva mais pra o lado humano as coisas, “tem que fazer isso, porque se eu fizer isso vai ser bom pra ele, vai ajudar”. Como eu já falei, eu me sinto mais como a figura paternal do que propriamente um profissional [...] (Joel).

Apesar deste relato de Joel, em sentir a necessidade de ter capacitações para o exercício da função, a professora da sala regular disse dar orientação a ele, e faz elogios quanto à sua prontidão em auxiliar à criança.

Joel é uma pessoa excepcional, ele faz as atribuições que ele teve no concurso, mas ele faz bem mais, bem mais, ele é uma pessoa muito doadora, então, ele auxilia em qualquer momento que André precisar na sala, no momento de atividade, é...na escrita, no momento de, leitura, no momento de brincadeira no momento que ele precisa ir no banheiro, no momento que ele vai merendar, no momento que vai brincar no parque. Joel estar ali 24h, de prontidão pra ajudar André e, minha comunicação com Josias, a gente se encaixa muito bem, sabe, a gente tem a mesma linha de pensamento, do que André precisa [...] (Prof. Vanessa).

5.1.4. Potencialidades da criança com deficiência intelectual na visão das professoras, do AADDE e da mãe.

Segundo Castro, “os alunos com deficiência intelectual têm capacidades de se desenvolverem cognitivamente, desde que lhes sejam oportunizadas situações de aprendizagem que considerem as particularidades do seu funcionamento cognitivo” (2019, p. 128).

Ainda segundo a autora, o professor deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento e que sejam significativas ao aluno com DI, além de utilizar recursos e estratégias pedagógicas diversificadas.

Quando os participantes foram questionados sobre as potencialidades da criança, segundo a perspectiva de cada entrevistado, afirmaram o seguinte:

É como eu disse, eu acho que a participação dele, é...a vontade, a boa vontade de querer, mas pra ele ter uma boa vontade de participar da aula, assim, ser participativo, render na aprendizagem ali, é como eu disse né, depende do professor ne, depende de quem tá dirigindo essa aula, como está dirigindo, com o que está dirigindo, quem está dirigindo. Mas assim, eu vejo essa boa vontade nele, mesmo com o limite dele, mas ele tem essa boa vontade de querer aprender. (Prof. Vanessa).

Vemos na fala da professora a repetição da palavra “boa vontade”; essa “boa vontade da criança”, leva-nos a refletirmos que não é levada em conta, pela professora, as características da síndrome de Down de seu aluno. Quando ela diz “*eu vejo essa boa vontade nele, mesmo com o limite dele, mas ele tem essa boa vontade de querer aprender*”, é como se fosse de responsabilidade da criança esse processo de aprendizagem, é como dizer “ele quer aprender, mas não consegue, porque têm limitações”.

A criança com SD apresenta deficiência intelectual, essa é uma característica comum da síndrome. Segundo Freire, Hazin e Dias, a capacidade de focar e manter a atenção se encontra prejudicada nestas crianças, sendo importante a utilização de diversas estratégias para tentar minimizar tal característica. Eles ainda acrescentam que, “muitas crianças podem mostrar níveis mais baixos de persistência, pouca motivação, com resistência para realização de tarefas, em muitos casos pelo medo de fracassarem” (2018, p. 9).

Vemos também que, no mesmo trecho da fala da professora, há o destaque para a responsabilidade de quem ensina, ao dizer que: “*depende do professor ne, depende de quem tá dirigindo essa aula, como está dirigindo, com o que está dirigindo, quem está dirigindo*”. Aqui, ela demonstra reconhecer que o ensino precisa ser significativo para alcançar àquele sujeito com deficiência, esse “*como está dirigindo*” que ela se refere, tem a ver com as estratégias pedagógicas, com a mediação a ser feita pela professora para ensinar à criança.

Em nossas observações, vimos que as mediações eram feitas pela professora e pelo o AADEE. Havia uma preocupação em adaptar os materiais para uso da criança em suas atividades, no entanto, a intencionalidade das mediações ficava a desejar; em sua maioria, a mediação era feita por alguém sem muito conhecimento da área pedagógica, o AADEE; esse profissional faz uma fala sobre essa necessidade de ter uma formação para lidar com a criança a qual acompanha: “*A gente se ressentia muito disso, não ter tido uma*

formação específica, ou alguma orientação mais, treinamento mais específico pra isso, pra lidar com essas crianças”.

É de lamentar ver profissionais serem destinados a uma função do qual não teve formação específica e, ainda, não receber orientação para desenvolver seu trabalho da Rede de Ensino do qual trabalha. Um concurso público realizado para tal fim tem como exigência mínima o Nível Médio, é desvalorizar e desconhecer a necessidade de se ter um profissional habilitado que auxilie à criança; ou ao contrário, é sim conhecer, mas se omitir em contratar pessoas habilitadas e especializadas na área da Educação Especial para desenvolver um trabalho intencional com as crianças com deficiências nas escolas públicas do Recife.

A escola da pesquisa tem uma profissional especializada que faz o AEE na sala de recurso multifuncional, no entanto, o aluno não frequenta a sala pelo motivo de os pais não o levarem; esse é um desafio que a escola enfrenta com essa criança. A professora nos disse que um dos pontos positivos da criança percebida era a sua curiosidade, e que isto poderia em muito ajudar em seu processo de aprendizagem: *"André é extremamente curioso para aprender; essa curiosidade que ele tem é a questão positiva para o aprendizado”.*

Adelma, mãe da criança, percebe as potencialidades do filho nos dando exemplo das atividades escolares. Ela nos diz:

Com ajuda ele faz (referindo-se às tarefas escolares), se deixar ele fazer sozinho, ele vai rabiscar, mas se a gente disser a ele e for falando, ele vai fazendo né. Alguma coisa para pintar mesmo, eu digo: pinta André, aqui dentro, ele vai pintando ali dentro, “bota essa cor, bota essa”, ele vai fazendo. Agora, se deixar ele sozinho..., ele vai riscar mesmo. Quando vai fazer alguma letrinha, seguro na mão dele, agora eu seguro bem leve, só faço acompanhar ele pra ele fazer o contorno né, sozinho, pra ver se ele tenta fazer só, pra não ficar forçando, porque se ficar forçando, vai ser eu que tô escrevendo, não é ele né. Eu ensino a ele da mesma forma que eu ensinei aos meus outros filhos, da mesma forma (Adelma).

Destacamos o final da fala da mãe quando diz *“Eu ensino a ele da mesma forma que eu ensinei aos meus outros filhos, da mesma forma”.* E, em outro momento da entrevista, ela também diz: *“eu interajo com ele como se ele fosse normal, pra mim, não tem esse negócio não ele é especial, ele tem síndrome de Down, pra mim meu filho é normal como qualquer outra criança, não tem esse negócio não. Tem hora que eu digo “ele não tem síndrome de Down não, eu acho quem tem sou eu (risos)”.*

A mãe parece não “aceitar” muito que seu filho tem SD e que precisa de situações de aprendizagem favoráveis às suas especificidades. Para a família é suficiente levar só no horário da aula regular. A criança não vai para o AEE, não faz terapias, não há uma equipe multidisciplinar para atendê-la, mas, também compreendemos a dificuldade apresentada pela família quanto a conseguir vaga pelo Sistema único de Saúde (SUS) e a não condição financeira para pagar um plano de saúde particular. A mãe nos disse o seguinte:

Não, não, ele fazia, ele fazia. Depois que pari, parei de pagar o plano dele, por falta de condições mesmo, aí a gente parou de fazer. Porque assim, ele ia mais porque era pra andar, pra aprender andar, mas, depois que ele saiu do hospital foi rápido demais, ele andou, ele engatinhou, ele correu (...) ele faz tudo. Eu acho que se eu voltar a pagar, eu vou só pro Fono mesmo, isso se ele não falar daqui pra lá né, porque ele já...eu falo, eu mando ele falar alguma coisa, ele faz o som, mas não sai as palavras né, mas ele faz o som.

5.2. BLOCO II- ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Conforme Damiani “as intervenções são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços [...] contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos” (2013, p. 3).

Relembremos que um dos objetivos específicos desse estudo é “Identificar as estratégias de mediação da pesquisadora para o processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual”, é a partir desse objetivo que discutiremos, neste capítulo, as mediações desenvolvidas pela pesquisadora em três situações interventivas selecionadas após revisarmos as videogravações, sendo uma intervenção inicial, medial e final.

Este bloco está dividido em três categorias de análise:

- 1) Estratégias de mediação da aprendizagem no processo de alfabetização da criança com DI a partir da CA;
- 2) O nível de alfabetização da criança com DI antes e após as intervenções pedagógicas (diagnose de escrita);
- 3) Contribuições da CA no processo de alfabetização da criança com DI.

5.2.1. Estratégias de mediação pedagógica no processo de alfabetização da criança com DI a partir da CA.

Este tópico pretende analisar e discutir as estratégias de mediação adotadas pela pesquisadora nas três intervenções pedagógicas selecionadas, para tanto, nos apoiaremos nos pressupostos teóricos sobre “*Mediação*” e “*Zona de Desenvolvimento Proximal*” (REGO, 2014; PIMENTEL, 2012; VIGOSTKY, 2007; 2014). Quanto à “*alfabetização*”, ancoraremos a discussão em alguns teóricos (FERREIRO, 2011; MORAIS, 2012; 2019; SOARES, 2018); e quanto à “*Comunicação Alternativa*” (REILY, 2012; BERSCH, 2017, 2019; DUDAS, 2013; DUDUCHI, 2013; FIDALGO e CAVALCANTE, 2017; NUNES, 2003; NUNES; SCHIRMER, 2017; PASSERINO; BEZ, 2015; SCARPA, 2001; TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

A mediação é um conceito fundamental na teoria histórico-cultural de Vygotsky, pois se entende que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos mediados socioculturalmente. Nesta teoria, entende-se que

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A capacidade de criar essas “ferramentas é exclusivamente da espécie humana (REGO, 2014, p. 42).

Pimentel corrobora com essa ideia ao dizer que “é, portanto, através desse processo de mediação que o homem se humaniza, forma-se enquanto homem” (2012, p. 73). Para a autora, numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa “fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos” (2012, p. 71).

É importante ressaltar que na teoria histórico-cultural a mediação se constitui em um processo que necessita de dois elementos para ser realizada, são eles: o instrumento e o signo. A diferença entre esses dois elementos está na maneira de como orientam o comportamento humano. “É através desse processo - a mediação - que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem” (REGO, 2014, p. 50).

Em síntese: os instrumentos operam provocando mudanças externa nos objetos; tem a função de servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. Os signos, por sua vez, não modificam em nada o objeto da operação psicológica; constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo, a exemplo de lembrar, comparar coisas, relatar etc. (VYGOSTKY, 2007).

Em nossas intervenções foram necessárias esses “ajustes”, ou seja, a necessidade de se fazer adequações pedagógicas quanto ao recurso de CA a ser utilizado em cada

sessão, como também ajustar o ensino para atender ao interesse da criança, deixando-a motivada a fazer as tarefas escolares levadas pela pesquisadora.

A primeira intervenção selecionada foi a da primeira aula. Nesta intervenção foi proposta uma atividade de “Pareamento das vogais com palavras correspondentes”.

Ao se realizar uma atividade em que leve o sujeito alfabetizando a perceber a escrita alfabética e identificar a letra inicial (como foi o caso da atividade que será descrita abaixo), é uma forma de a professora favorecer a reflexão do som da letra e que esta mesma letra pode vir a ser identificada em outras palavras. Na proposta do PNAIC para o 1º ano do ensino fundamental I, um dos objetivos é exatamente este: “compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras”, e que estas letras podem ter fontes diversas.

A atividade de associação grafofônica (grafia/som) é de suma importância no processo de alfabetização e, sobretudo, para esta criança da pesquisa, visto que ela apresenta ausência de linguagem oral. Trabalhar o som da letra por meio recursos de CA pode ser um recurso eficaz de auxílio para o desenvolvimento de seu pensamento abstrato. Silva (2018) apresentou como um dos resultados de sua pesquisa as contribuições das intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica no processo de aquisição da escrita por aluno com DI. A autora não fez uso de CA, mas, a estratégia adotada com a criança com DI evidenciou como a consciência fonológica favoreceu na apropriação do SEA. Amparada no resultado desta e de outra pesquisa trazida pela literatura (CASTRO, 2019), reafirmamos que, a atividade selecionada na primeira intervenção, bem como em outros encontros poderia contribuir para que André se apropriasse da escrita alfabética. Ao levarmos para sala de aula os cartões com as imagens coloridos de CA e apresentar à criança, foi como uma porta de entrada para ela se interessar, diferentemente de quando se apresentava apenas o papel ofício com a imagem. Veremos isto nas análises mais adiante.

Relembramos, ainda, que houve a tentativa por parte da pesquisadora em elaborar as atividades das intervenções para que estivessem de acordo com o planejamento da professora Vanessa, mas que não foi possível por motivos justificados anteriormente. Logo, a criança realizava atividades de linguagem com a pesquisadora, mas que nem sempre estavam em consonância com àquelas trabalhadas com a turma.

As atividades ofertadas pela professora à criança com DI, antes de iniciarmos as intervenções, eram atividades que envolviam pintura e, outras vezes, escrita do nome

próprio da criança, André. Um exemplo de atividade para a criança executar era o uso de material adaptado de pareamento letra a letra do nome da criança (materiais didáticos: papel ofício plastificado, letras impressas plastificadas, velcro). O nome da criança estava exposto na folha e, abaixo do seu nome, ela deveria colocar a letra correspondente, fazendo o pareamento. Esta atividade era mediada pelo AADEE, e a criança conseguiu realizar de forma participativa. A pesquisadora ficava ao lado observando e, algumas vezes, auxiliando também.

Após esta atividade proposta pela professora, a pesquisadora iniciou com a intervenção elaborada para o primeiro encontro com a criança. Vejamos abaixo a descrição da atividade:

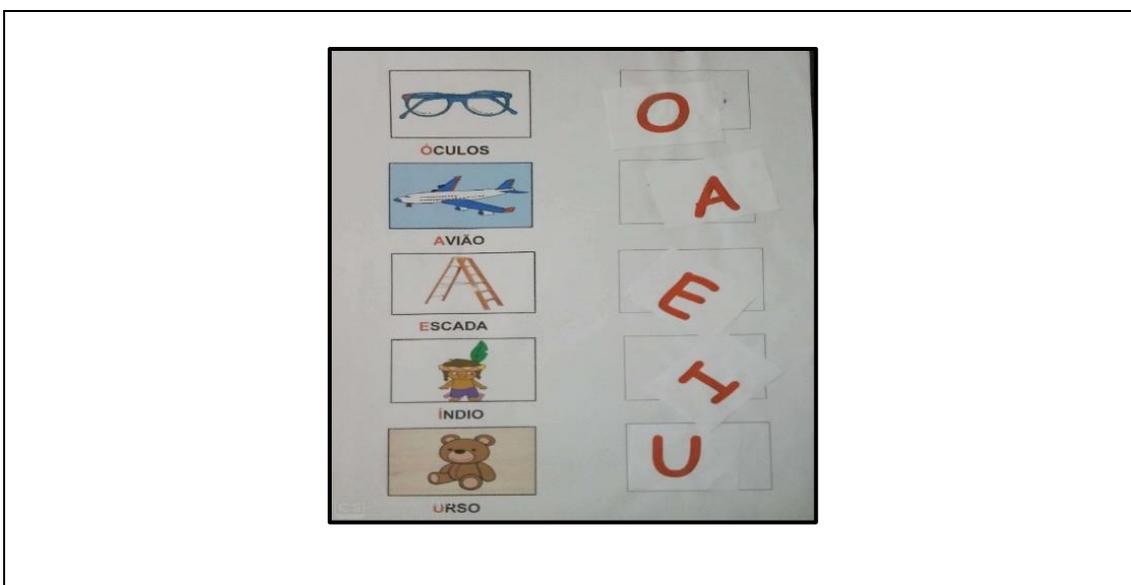
Situação 1: Vogais recortadas sobre a mesa da criança. A criança deveria associar a letra inicial à figura correspondente (a figura contém a palavra escrita).

Por ter sido a primeira intervenção com a criança, optou-se pela atividade envolvendo as vogais. Dessa forma, poderíamos verificar se a criança conseguia fazer o pareamento da letra inicial (as vogais) à palavra escrita. Vale ressaltar que a vogal de cada palavra estava destacada na cor vermelha.

Objetivos:

- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto;
- Localizar a letra buscando fazer a correspondência com a imagem.

Figura 3: Modelo de atividade com as vogais.



Transcrição de vídeo- 1ª NTERVENÇÃO (18/09/2019)

Pesq. (T1): O que é isso?

Crian. (T2): ((OBSERVA COM ATENÇÃO AS FIGURAS)).

Pesq. (T3): Óculos, avião, escada, índio e urso (aponta para as figuras e as nomeia). Qual é a letra de óculos aqui? (apontando para a figura dos óculos). Pega e cola aqui nesse espaço (apontando para o quadrado vazio ao lado da figura).

Crian. (T4): ((PEGA A LETRA “O”, TRAZ PRA PERTO DA SUA VISÃO E OBSERVA)).

Pesq. (T5): Muito bem! Cola aqui, bem bonito. (repete a letra “O”), cola aqui a letra O.

Crian. (T6): ((COLA A LETRA)).

Pesq. (T7): Qual é a letra de avião? Vou passar cola aqui e tu vai colar, tá bom? (apontando para figura do avião e diz “avião”). Cadê a letra de avião aqui? (apontando para as vogais espalhadas sobre a mesa).

Crian. (T8): ((APONTA E PEGA A LETRA U)).

Pesq. (T9): É essa? Tem certeza? Olha, olha direitinho, essa letra aqui oh, “Avião” (ênfase na letra “A” da palavra). Bota aqui que não é essa letra não.

Crian. (T10): ((SOLTA A LETRA NA MESA)).

Pesq. (T11): Essa letra daqui (apontando para a escrita da palavra junto à figura do avião), “A” de avião, cadê? Procura direitinho aí, quais dessas letras?

Crian. (T12): ((GESTICULA O DEDO INDICADOR APONTANDO PARA AS LETRAS, MAS SEM PEGAR NENHUMA)).

Pesq. (T3): “A” de André; “A” de Avião. Cadê a letra do teu nome?

Crian. (T14): ((OLHA PARA A PESQ. COM O DEDO NA BOCA, DEPOIS APONTA PARA A LETRA “A”, MAS NÃO PEGA. FICA OBSERVANDO AS LETRAS, PASSA A MÃO POR CIMA)).

Pesq. (T15): Cadê a letra do seu nome? Hum? Cola aqui.

Pesq. (T16): Olha para o ADDEE e diz: Eita! eu acho que ele esqueceu a letra do nome dele.

AADEE (T17): “A”, “A” de André.

Pesq. (T18): “A” (apontando novamente para a letra A da escrita “Avião”). Cadê o A aqui (mostrando as vogais misturadas)

Crian. (T19): ((APONTA PARA OUTRA FIGURA DA ATIVIDADE)).

Pesq. (T20): Depois. O “E” de Escada; depois, o “U” de Urso (levando o dedo da criança à figura). Cadê o U de urso?

Crian. (T21): ((APONTA PARA A FIGURA DA ESCADA)).

Pesq. (T22): Aqui é escada. E aqui é índio, com a letra I. E aqui é avião com a letra A. E aqui é a letra O que você já colou. Olha, vou espalhar cola (coloca cola no quadrado vazio da letra A), cola agora a letra A.

Crian. (T23): ((PEGA A LETRA “A”)).

Pesq. (T24): Isso! Essa aí mesmo! Cola agora a letra A.

Crian. (T25): ((SOLTA A LETRA A E PEGA OUTRA LETRA)).

Pesq. (T26): Oh! Cadê aquela que tu pegou primeiro?

Crian. (T27): ((FAZ O GESTO DE CELULAR PASSANDO O DEDO INDICADOR SOBRE A PALMA DA SUA OUTRA MÃO)).

Pesq. (T28): Depois oh.

Crian. (T29): ((VIRA A CABEÇA, E DEPOIS SE LEVANTA DA CADEIRA)).

Pesq. (T30): Vem cá.

PSR (T31): Aproxima-se da mesa da criança. André, o A aqui, cadê a letra A de avião, vem cá André!

Crian. (T32): ((PERDE O INTERESSE PELA ATIVIDADE; NÃO VOLTA PARA O SEU LUGAR E FICA ANDANDO PELA SALA)).

AADEE (T33): Sentando em sua cadeira, chama a criança de volta ao seu lugar.

Crian. (T34): ((TENTA PRONUNCIAR “NÃO, NÃO”)).

AADEE (T35): Olha pra criança e diz “fazer” (referindo-se à atividade das vogais).

Crian. (T36): ((PEGA UM JOGO DE SEQUÊNCIA LÓGICA DE FIGURAS, NA ESTANTE DA SALA, E VOLTA PARA O SEU LUGAR NA CADEIRA)).

Pesq. (T37): (Joga com a criança; e, uns 8 minutos depois, tenta introduzir novamente a atividade. Passando cola em dedo indicador e depois passando no dedo da criança. Pega a letra E, espalha a cola do dedo da criança e depois na letra)

Pesq. (T38): Onde é que tu vai colar essa aqui? Segura. Onde é que tu vai colar aqui a letra E (fala apontando para a atividade). Onde é que vai ficar? Procura a letra E igual.

Crian. (T39): ((APROXIMA A LETRA PARA COLAR AO LADO DA FIGURA DO AVIÃO)).

Pesq. (T40): An, an (indicando não, pois não era o local certo).

Crian. (T41): ((NÃO COLA A FIGURA E OLHA PRA MIM)).

Pesq. (T42): Olha a letra “E” aqui (mostra a palavra “Escada” e aponta para o quadrado que a criança deve colar).

Crian. (T43): ((COLA A LETRA)).

Pesq. (T44): Letra E (apontando para a letra e para a escrita da palavra “escada”, alternadamente).

Nesta mediação, percebeu-se que a criança, além de não se concentrar muito para realizar a atividade, perdeu o interesse e demonstrou também não associar/parear a vogal à figura selecionada, como foi o exemplo da letra “A”, que é a letra do seu próprio nome.

Aqui, a mediação estava voltada de modo a favorecer a compreensão da criança quanto à consciência grafofônica da língua portuguesa (grafia/som). As palavras foram selecionadas previamente (A para AVIÃO; E para ESCADA; I para ÍNDIO; O para ÓCULOS; e, U para URSO). No entanto, a falta de interesse da criança e o não reconhecimento das cinco letras para se fazer a associação não foi possível neste primeiro momento. Todavia, ressaltamos a importância do papel exercido enquanto mediadora nesse processo de reflexão da escrita alfabética, que foi uma “porta aberta” para a realização das futuras mediações com o sujeito.

Ao pararmos para refletirmos o som da letra e sua escrita, sobretudo quando trabalhamos a letra “A”, destaca-se para o fato de ser a letra do nome da criança “A” de *André*; “A” de *Avião*. *Cadê a letra do teu nome?* (T7). Desta forma, foi possível aproximar o conteúdo a uma situação real; mesmo que a criança não tenha reconhecido de início a letra do seu nome, mas, com o auxílio da pesquisadora, realizou a atividade e participou dos momentos iniciais.

Esta primeira mediação, realizada pela pesquisadora, permitiu tornar a aprendizagem significativa e contextualizada à realidade da criança com DI (veremos no trecho transcrito adiante). Para Pimentel (2012), a prática da mediação é inerente à ação docente, e serve de apoio a fim de proporcionar avanços no processo de aprendizagem do estudante, criando condições favoráveis para que tal aprendizagem de fato aconteça.

Em nosso estudo, percebeu-se que, para que essa aprendizagem fosse mais significativa, fez-se necessário que a cada nova intervenção repensássemos a elaboração do planejamento para uma motivação maior da criança, ao ponto de ela ter interesse em iniciar e concluir a atividade, dentro de sua capacidade e respeitando o seu tempo de aprendizagem.

Segundo Reily, o professor que atua dentro de uma perspectiva mediadora na sala de aula também se transforma no decorrer do processo de ensino.

Isso, porque, assim como, por intermédio de suas palavras e propostas pedagógicas, ele leva o aluno a novos níveis de conhecimento, ele também se defronta com outras maneiras de conceber que não lhe teriam ocorrido sem esse contato com o jeito de pensar do aluno, revelado pelas palavras ou pelo fazer escolar desse menino (2012, p. 20).

A literatura nos mostra (CAVALCANTE, no prelo; GOMES, 2010; KASSAR, 2013; PLETSCH, 2013; SANTOS, 2012; SILVA, 2018; ZERBATO, 2018) que as crianças com DI apresentam um ritmo e tempo de aprendizagem mais lento quando comparadas às que não tem deficiência; há um déficit na capacidade de atenção e memória, na compreensão e expressão oral, e que em algumas situações esses estudantes necessitarão de mais tempo para executar as tarefas. Vejamos um trecho que foi transcrito da 1ª intervenção:

Crian. (T23): ((PEGA A LETRA “A”)).

Pesq. (T24): Isso! Essa aí mesmo! Cola agora a letra A.

Crian. (T25): ((SOLTA A LETRA A E PEGA OUTRA LETRA)).

Pesq. (T26): Oh! Cadê aquela que tu pegou primeiro?

PSR (T31): Aproxima-se da mesa da criança. André, o A aqui, cadê a letra A de avião, vem cá André!

Crian. (T32): ((PERDE O INTERESSE PELA ATIVIDADE; NÃO VOLTA PARA O SEU LUGAR E FICA ANDANDO PELA SALA)).

AADEE (T33): Sentando em sua cadeira, chama a criança de volta ao seu lugar.

Crian. (T34): ((TENTA PRONUNCIAR “NÃO, NÃO”)).

Percebe-se que a criança, ao acertar na escolha da letra “A”, desiste logo em seguida em prosseguir com atividade, entendemos que ela já estava chegando ao seu limite de concentração ou a atividade não estava tão interessante mais. A professora e o AADEE tentam intervir na situação para que a criança prosseguisse com a atividade, mas

o interesse é perdido; ela se levanta do seu lugar e pega um jogo na estante da sala “Crian. (T36): ((PEGA UM JOGO DE SEQUÊNCIA LÓGICA DE FIGURAS, NA ESTANTE DA SALA, E VOLTA PARA O SEU LUGAR NA CADEIRA),”; a pesquisadora aproveita o momento de interesse da criança e joga um pouco com ela; depois, tenta reintroduzir a atividade que havia iniciado “Pesq. (T37): (Joga com a criança; e, uns 8 minutos depois, tenta introduzir novamente a atividade. Passando cola em dedo indicador e depois passando no dedo da criança. Pega a letra E, espalha a cola do dedo da criança e depois na letra)”.

Destacamos desta situação que, mesmo que a criança não tenha realizado tudo que foi proposto, o seu pouco envolvimento na atividade era válido, e era ponto de reflexão para se adequar a atividade do encontro seguinte, apresentando as atividades de forma que fosse mais prazerosa, motivadora para que ela participasse mais. Refletir sobre isto foi importante para nossas mediações, assim como o é para os professores de forma geral – parar e refletir a ação docente e revisar as estratégias didático-pedagógicas. Consideramos esta tarefa crucial no processo de ensinar e aprender.

Quando um professor assume uma turma de 1º ano do ensino fundamental, em que as crianças encontram-se em processo inicial de alfabetização, essa “parada” para reflexão e revisão das metodologias adotadas é fundamental, e quando se tem aluno com deficiência, e mais especificamente com DI, caso desse estudo, é de suma importância, visto que, será necessário adequações no currículo escolar para atender à especificidade da criança. Um boa sugestão é o professor adequar o conteúdo de cada aula a partir de recursos de CA, pois utilizar recursos de CA permite ao estudante “[...] a possibilidade de participar satisfatoriamente em situações comunicativas e se traduz pela eliminação de barreiras comunicacionais” (CAVALCANTE; SANTA-CLARA, 2013, p. 266).

Ressaltamos que a participação e a autoestima da criança nas atividades de sala de aula são aspectos importantes e que em muito favorecem a sua aprendizagem e desenvolvimento, seja essa criança com ou sem DI. Devemos buscar os meios de ensino inclusivos, e que estes, possam garantir uma aprendizagem significativa, a partir de uma mediação pedagógica coerente com o nível de desenvolvimento real das crianças, e buscando sempre potencializar essa aprendizagem, isto é, atuar sobre a ZDP (VIGOTSKI, 2007).

É importante lembrarmos-nos que a criança com DI apresenta uma capacidade cognitiva comprometida, e que seu nível de desenvolvimento estará aquém do esperado para sua idade, para o seu ano escolar. O professor que tem ciência disso e que está lecionando em uma turma de alfabetização deve procurar mediar o ensino deste aluno respeitando seu limite, como por exemplo, o seu tempo de atenção para determinada atividade escolar será diferenciado.

Sabemos que o professor não é um “herói” e nem “salvador”, por isso, acreditamos o quão importante é formar um “Rede de apoio” para auxiliar à criança em seu desenvolvimento, isto é, ter uma equipe multidisciplinar, tanto na área educacional quanto na saúde, e juntas, possam dialogar para melhoria das habilidades da criança.

A proposta de mediação realizada em nossa 1ª intervenção permitiu que a criança começasse a entender que as letras servem para escrever (mesmo que ela própria tenha dificuldade para escrever, ou melhor, não apresente uma escrita com letras, ainda). Mas, o acesso a esse bem cultural, a escrita, vivenciado no meio social e sistematizado pela escola, mesmo que a criança não leia e nem escreva ainda, permite que ela comece a compreender para que serve a escrita, e que uso se pode fazer dela na vida cotidiana (SOARES, 2018).

A criança que não fala por ter impedimentos de linguagem decorrentes de sua DI, como é o caso do sujeito desse estudo, pode se valer da escrita por meio de recurso da CA; e, além de poder usar a escrita para fins comunicativos com seus interlocutores falantes, a criança poderá realizar também suas atividades escolares (de classe e/ou de casa) e participar da vida social escrevendo com o lápis-grafite ou por meio da escrita digital¹¹ com o apoio de recursos da CA. Ou seja, a CA pode auxiliar tanto na acessibilidade comunicacional quanto na acessibilidade cognitiva.

Segundo Reily, o próprio corpo também pode ser considerado como um instrumento de interação, e acrescenta que o”s sistemas pictográficos, por sua vez, têm sido utilizados primordialmente com pessoas com comprometimento motor associado à fala ausente ou não inteligível” (2012, p. 72). Em alguns casos o uso da CA poderá ser

¹¹ Consideramos aqui, como um recurso da CA de baixo ou alto custo, na qual a criança com deficiência intelectual com impedimentos de linguagem oral ou não, possa fazer uso de teclas digitais (celular, computador, tablet, por exemplo) ou do alfabeto impresso (letras afastadas sobre um suporte de papel), os quais permitam a interação do sujeito usuário com seus interlocutores falantes.

permanente, isto é, a pessoa com comprometimento de fala precisará da CA ao longo de sua vida; já outras, poderão necessitar temporariamente de um auxílio de comunicação, seja esta oral, fazendo usos de recursos de alta tecnologia, como softwares de voz; ou a escrita, com uso de tecnologia de baixo custo, como por exemplo: pranchas de comunicação impressa (alfabeto, figuras de CA etc).

Em nosso estudo optou-se pela TA de baixa custo; utilizamos o alfabeto e pictogramas do *Boardmaker*. Ressaltamos que em todas as intervenções pedagógicas, utilizou-se os pictogramas associando-os à escrita correspondente a cada figura, isto porque, no processo de alfabetização, dar nomes as coisas que estão à volta da criança e fazer o seu registro gráfico (nesse caso das figuras das atividades), permite que a criança compreenda para que serve a escrita, em contexto de letramento.

Relembremos que Morais (2012) afirma que escrita alfabética é algo que as crianças têm direito de aprender a partir de um ensino sistemático; um ensino que a trate como objeto a ser explicitamente analisado em sala de aula e que o aprendiz do SEA precisa dar conta de duas questões principais: 1) **O que** as letras representam (ou notam, ou substituem)? e, 2) **Como** as letras criam representações (ou notações)?

A criança passa a compreender a escrita e qual a sua função quando participa de situações onde a escrita está presente; quando lhes são dadas as oportunidades de acesso. E ressaltamos que, não necessariamente, essa escrita se dará com o uso “da mão e do lápis”, pode acontecer por meio de ferramentas alternativas, como já discutido acima.

A segunda intervenção selecionada, que passaremos a analisar e discutir, foi uma atividade que envolvia a diferenciação de letras, números e outros símbolos. O trabalho envolvendo atividade desse nível auxilia o professor na compreensão do que a criança já sabe sobre a língua escrita. Além disto, conhecer o que a criança já sabe é primordial para que o professor atue sobre a ZDP.

Pimentel, baseando-se na teoria vygotskyana, afirma que “a criação das ZDPs se dá através do desenvolvimento de atividades intencionais que tragam para a criança diferentes exigências e desafios” (2012, p. 76).

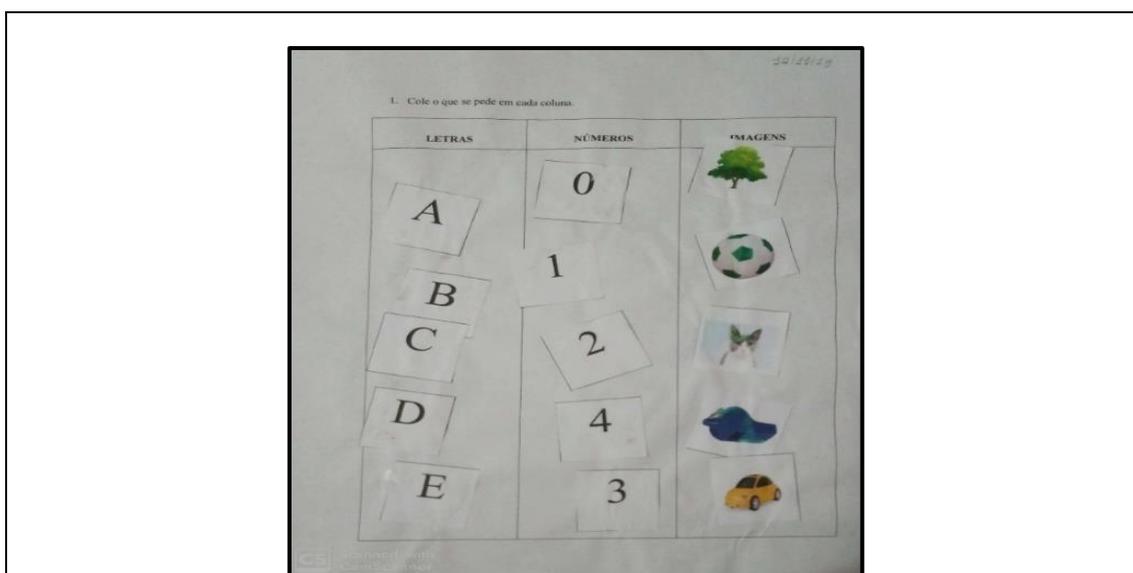
A situação 2 apresenta mais uma análise interventiva e teve por objetivo levar à criança a “diferenciar letras de números e outros símbolos”.

Situação 2: Nesta atividade, foram apresentadas à criança letras, números e imagens pré-selecionadas; em cada coluna deveriam ficar apenas 3 colagens; a pesquisadora fez a primeira vez para dar o modelo, e depois, solicitou que a criança fizesse.

Objetivo:

- Diferenciar letras de números e outros símbolos.

Figura 4: Modelo de atividade de diferenciação de letras, números e imagens.



Transcrição de vídeo- 8ª INTERVENÇÃO (06/11/2019)

Pesq. (T1): Olha, deixa tia te dizer: “Árvore” (mostrando a figura).

Crian. (T2): ((BATE COM MÃO SOBRE A MESA; DEPOIS PRESTA ATENÇÃO NAS OUTRAS FIGURAS)).

Pesq. (T3): “Carrinho”, o “Apito” (faz o som do apito, colocando a mão na boca).

Crian. (T4): ((IMITA O GESTO FEITO PELA PESQ.; TENTA SE LEVANTAR DO SEU LUGAR; NÃO DEMONSTRA INTERESSE PELA ATIVIDADE)).

Pesq. (T5): “Bola” (mostrando a figura). Tu gosta de bola?

Crian. (T6): ((LEVANTA-SE DA CADEIRA E FICA ANDANDO PELA SALA DE AULA)).

AADEE (T7): Pega a criança e a traz novamente para o seu lugar.

Pesq. (T8): “Tu gosta de bola”?

Crian. (T9): ((GESTICULA COM A CABEÇA DIZENDO “NÃO”).

Pesq. (T10): Não?

Crian. (T11): ((CONFIRMA O “NÃO” MAIS UMA VEZ BALANÇANDO A CABEÇA)).

AADEE (T12): Gosta, gosta (sorrindo)

Pesq. (T13): Sim, sim! (mostrando o cartão de CA do *BoardMaker*, que representa o “SIM”).

Vamos colar as imagens só desse lado aqui oh (apontando para a terceira coluna da atividade que corresponde somente às imagens). BOLA, APITO, GATO, CARRINHO e ÁRVORE.

Tudo que for figura é pra colar desse lado aqui. (colocando as imagens na coluna correspondente, para dar o modelo da ação a ser realizada em sequência pela criança)

Crian. (T14): ((OBSERVA A AÇÃO DA PESQ.)).

Pesq. (T15): Aqui são as letras oh (apontando para a primeira coluna, correspondente apenas a letras que deveriam ser coladas). Que letra é essa? (apontando para a letra A).

Crian. (T16): ((OLHA PARA A LETRA)).

Pesq. (T17): “A” (colocando a letra na coluna correspondente).

Crian. (T18): ((RETIRA A LETRA)).

Pesq. (T19): Não! Cadê a letra A? Aqui, “B” de bola; “C”, de cola. Essa cola aqui (pega um tubo de cola que estava sobre a mesa e aponta para a letra “C” para exemplificar).

(...)

Pesq. (T20): “E” de escola. A, B, C, D, E (apontando para cada letra apresentada). Agora, os numerais oh.

Crian. (T21): ((BAIXA A CABEÇA SOBRE SEU BRAÇO E FICA OLHANDO DE LADO PARA A ATIVIDADE)).

Pesq. (T22): 0 (faz o sinal de zero em Libras); 2 (faz o numeral 2 com os dedos indicador e o médio); 3 (faz o numeral 2 com os dedos indicador, médio e anelar). Cadê 3? faz o 3.

Crian. (T23): ((IMITA A PESQ. REPRESENTANDO O 3 COM OS DEDOS)).

Pesq. (T24): É para colar os numerais aqui (apontando para a coluna do meio).

(...)

Crian. (T25): ((BAIXA A CABEÇA)).

Pesq. (T26): Pega a letra A pra mim.

(...)

Pesq. (T27): Cadê a letra A? Pega a letra A pra mim, por favor (sem apontar para a letra).

AADEE (T28): Aponta para a letra e pega a letra.

Pesq. (T29): (Passa cola na letra).

AADEE (T30): Entrega a letra A para a criança colar.

Crian. (T31): ((COLA A LETRA “A” NA COLUNA INDICADA PELA PESQ.)).

Pesq. (T32): Pega a letra B agora (aponta para a letra), “B”, de bola.

Crian. (T33): ((PEGA A LETRA A)).

Pesq. (T34): Esse é A de árvore, A de avião, de apito (mostrando as figuras e apontando para a letra A colada). Cola a letra B agora.

Crian. (T35): ((COLA FORA DA COLUNA CORRESPONDENTE ÀS LETRAS)).

AADEE (T36): Aí não!

Pesq. (T37): cola aqui, embaixo do A (apontando para o local)

Crian. (T38): ((COLA A LETRA NO LOCAL INDICADO)).

Pesq. (T39): Pega o C agora, de carrinho (apontando para a letra C e para a figura do carrinho).

Crian. (T40): ((OLHA PRA LETRA)).

Pesq. (T41): O C é assim (virando a letra para a posição certa)

Crian. (T42): ((COLA A LETRA)).

Pesq. (T43): Pega o D agora.

Crian. (T44): ((PEGA A LETRA, DEPOIS OLHA PARA O AADEE E FAZ O GESTO DE DANONE (PASSANDO O DEDO NA MÃO)).

AADEE (T45): Ele quer danone, mas ele não trouxe nada hoje.

Pesq. (T46): D, de danone, cola aqui o D.

Crian. (T47): ((COLA A LETRA D)).

Pesq. (T48): “E” de escola e “E” de elefante (pegando a letra e fazendo o gesto da tromba de elefante).

Crian. (T49): ((IMITA O GESTO DE ELEFANTE FEITO PELA PESQ.)).

Pesq. (T50): (Passa cola na letra D).

Crian. (T51): ((PERDE A ATENÇÃO E FICA OLHANDO PARA A PROFESSORA QUE PASSA E VAI ATÉ ENTRADA DA SALA)).

Pesq. (T52): Pega o “E”, cola aqui.

Crian. (T53): ((COLA A LETRA E)).

Pesq. (T54): Muito bem! A, B, C, D, E (diz os nomes de todas as letras que foram coladas).

Na atividade transcrita, percebeu-se que, inicialmente, a criança participou, quando imitou o gesto do “apito”. Pesq. (T3): “Carrinho”, o “Apito” (faz o som do apito, colocando a mão na boca). Crian. (T4): ((IMITA O GESTO FEITO PELA PESQ.; TENTA SE LEVANTAR DO SEU LUGAR; NÃO DEMONSTRA INTERESSE PELA ATIVIDADE))). Mas, logo em seguida a criança se desinteressa; passa-se um tempo e ela retorna a participar da atividade.

Para que a criança seguisse participando, foi preciso o auxílio de Joel e da pesquisadora, para ela focar e ter interessasse. Essa situação de “não vontade” do sujeito também deve ser respeitada, no entanto, cabe ao professor dispor de novas estratégias para que a criança seja introduzida e avance no conhecimento da escrita alfabética. Por outro lado, é necessário que também haja motivação do aprendiz.

André, sujeito da pesquisa, não apresentava muita autonomia no desenvolvimento das atividades, havendo, portanto, a necessidade do fornecimento de pista/ajuda da pesquisadora em todo o momento da intervenção. Para Pimentel,

Essa ajuda dada por um adulto “não significa ausência de autonomia do educando em desenvolver as atividades que lhes são propostas, ao contrário, está baseada no pressuposto vigotskyano de que aquilo que o aprendiz faz hoje, com ajuda, deve ser capaz de fazer sozinho amanhã (2012, p. 72).

Esse pressuposto é concebido no processo de ensino e aprendizagem, mediado por alguém mais experiente do que a criança, no caso deste estudo, a pesquisadora (algumas vezes o AADEE e a PSR), que buscou atuar na ZDP do aprendiz. Segundo Pimentel, esse conceito Vygotkyano, ZDP, “une o desenvolvimento psicológico da criança ao processo pedagógico de ensino” (2012, p. 76).

Com base na afirmação autora supracitada, concordamos que o nível de desenvolvimento da criança com DI teve avanço durante o processo interventivo. Vale ressaltar que não foi objetivo desta pesquisa enxergar resultados prontos e acabados das mediações da pesquisadora, pelo contrário, o processo revelou muito dos pequenos avanços no processo de ensino aprendizagem de André. Sabemos que, a mediação momentânea não acarretará, necessariamente, em resultados a curto prazo. O que a criança aprende hoje com ajuda, apropriando-se do conhecimento, depois, ela conseguirá realizar sozinha quando se deparar com situações semelhantes, ou seja, ela avança naquilo que Vigotsky (2007) denominou de ZDP.

Vejam os a seguir, a aprendizagem mediada pela pesquisadora, de quando ela solicita que a criança pegue a letra “D”. André faz o gesto de “danone” (que é o lanche geralmente levado por ele). A mediadora aproveita para focar a letra “D” de danone.

Pesq. (T43): Pega o D agora.

Crian. (T44): ((PEGA A LETRA, DEPOIS OLHA PARA O AADDEE E FAZ O GESTO DE DANONE (PASSANDO O DEDO NA MÃO)).

AADEE (T45): Ele quer danone, mas ele não trouxe nada hoje.

Pesq. (T46): D, de danone, cola aqui o D.

Crian. (T47): ((COLA A LETRA D)).

Segundo Pimentel, apoiada em Vigotsky, “a apropriação dos elementos da cultura, através da mediação, só acontece na medida em que o sujeito se beneficia do conteúdo da mediação [...]” (2012, p. 73). No exemplo acima transcrito, a criança para atividade e solicita o seu lanche (uso do gesto); a pesquisadora aproveita o momento e faz a correlação da letra trabalhada “D” ao alimento “danone”, aproximando o ensino a uma situação real.

Ao usar os recursos de CA para auxiliar nesta atividade de apropriação do SEA, buscou-se, além de fazer a diferenciação do que eram letras, números e figuras (dando-se maior foco para os nomes das letras), um modelo de execução da atividade feito pela mediadora e, em seguida, pela criança. Acerca da dimensão do papel da imitação no aprendizado Rego, baseando-se na abordagem vygostkiana, afirma que

A imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito (2014, p. 11).

A atividade selecionada é importante nesta etapa inicial da alfabetização, bem como a presença de um adulto experiente para fazer a mediação, dando o modelo (não de forma mecânica, mas com intencionalidade pedagógica), visto que essa estratégia auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança com DI.

As estratégias pedagógicas utilizadas nesta mediação contribuíram a partir do momento que a mediadora deu pistas, permitiu a imitação da criança; permitiu-a compreender e participar da ação conjuntamente. A atividade interventiva, com foco para

os nomes das letras, auxilia ao alfabetizando na descoberta da escrita alfabética durante todo seu processo de alfabetização.

Ainda sobre a imitação, Rego ressalta que é através dela que,

a criança ainda não alfabetizada (*como é o caso de André, sujeito da pesquisa*), estará internalizando os usos e funções da escrita e promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita (2014, p. 111 *grifo nosso*).

A criança nascida em uma sociedade que faz do uso da escrita, como é o caso da nossa cultura, vivencia práticas constantes de letramento, com por exemplo: faz uso da escrita para listar coisas; a escrita aparece nos jornais, livros, *outdoor* etc. O letramento é o uso que os indivíduos fazem da escrita no seu cotidiano; são as funções sociais do uso da língua escrita. De forma abrangente, o letramento é “a introdução da criança às práticas sociais

da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 27).

Em nossa pesquisa, optamos pelo uso da escrita com letra de imprensa maiúscula. Morais (2012) defende que seja este o tipo de letra a ser utilizado numa etapa inicial de apropriação do SEA. O autor explica que as letras de imprensa maiúsculas são mais adequadas nessa etapa inicial porque têm “um traçado mais simples (retas e curvas sem “enlaces”), o que permite ao aprendiz concentrar sua atenção na tarefa de refletir sobre quais e quantas letras vai pôr e em que ordem vai dispô-las, ao escrever” (2012, p. 142).

Na situação 3, a atividade envolveu a construção de uma “prancha alfabética” que havia sido iniciada na 8ª intervenção; foi construída com cartões de CA, em que se tinha a “letra/figura/escrita da palavra”.

Situação 3: Construção da prancha alfabética de A a Z.

Objetivos:

- Conhecer a ordem alfabética;
- Compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras.

Figura 5: Modelo de atividade de prancha alfabética



Transcrição de vídeo- 9ª INTERVENÇÃO (13/11/2019)

Pesq. (T1): Olha o que a tia trouxe aqui (desenrolando uma cartolina vermelha).

Crian. (T2): ((PRESTA ATENÇÃO NO DESENROLAR DA CARTOLINA)).

Pesq. (T3): Vamos construir nosso alfabeto! Segura aí (dando a cartolina para a criança). Vamos colar o alfabetoo! (fala com entusiasmo e abre um envelope onde com as letras); depois espalha as letras em cima da mesa A, B, C, D e E).

Crian. (T5): ((OBSERVA AS LETRAS COM BASTANTE ATENÇÃO)).

Pesq. (T6): Bora procurar essa letra daqui? Cadê essa letra daqui por aqui (apontando para a letra A do alfabeto da folha). Pega pra eu ver. O “A”, cadê o “A”?

Crian. (T7): ((PEGA A LETRA A QUE ESTAVA SOBRE A MESA E FICA OLHANDO PARA A LETRA “A”)).

Pesq. (T8): “A” de André! Coloca aqui em cima.

Crian. (T9): (COLOCOU A LETRA “A” POR CIMA DA LETRA “A” DO ALFABETO XEROCADO (MOMENTO DE PAREAMENTO DAS LETRAS SELECIONADAS)).

Pesq. (T10): Cadê a letra B?

Crian. (T11): ((PEGA A LETRA D)).

Pesq. (T12): Não, presta atenção! Essa aqui oh, “B” (apontando para o B da folha xerocada).

Crian. (T13): ((SORRI E PEGA A LETRA B)).

Pesq. (T14): Isso! Coloca aqui em cima. Cadê a letra C, C? C assim, oh (apontando para a letra C).

Crian. (T15): ((PEGA A LETRA E)).

Pesq. (T16): Não, essa não é o C. Essa é qual?

Crian. (T16): ((APONTA PARA A LETRA “D” DA FOLHA XEROCADA)).

Pesq. (T17): (Olha para a criança e faz a expressão facial que “não” é a letra certa). Eu quero igual a essa daqui oh, faz o contorno com o dedo em cima da letra C). C de Casa, olha direitinho. Qual é a C? (apontando para as letras C, D e E, espalhadas), igual a essa (apontando para a letra C da folha xerocada).

Crian. (T18): ((PARA, OBSERVA AS LETRAS, OLHA PARA A PESQ.)).

Pesq. (T19): Igual a essa aqui (contornando com o dedo mais uma vez a letra C).

Crian. (T20): ((PEGA A LETRA C E SORRI)).

Pesq. (T21): Isso, muito bem! Coloca aqui em cima (para fazer o pareamento das letras). Parabéns!

Crian. (T22): ((COLOCA A LETRA C SOBRE A LETRA D)).

Pesq. (T23): Aqui, em cima do C. Agora, André vai pegar a letra D (restavam as letras D e E sobre a mesa). Cadê a letra D igual a essa (apontando para a letra da folha xerocada).
 Crian. (T24): ((PEGA A LETRA D SORRINDO)).
 Pesq. (T25): Isso, muito bem, André! Letra “E” agora. A última que sobrou.
 Crian. (T26): ((PEGA A LETRA “E” E FAZ O PAREAMENTO CORRETO)).
 Pesq. (T27): Parabéns, fera! Chega batendo (batemos nossa mão uma na outra, sorrindo juntos).

Silva, ao falar sobre o desenvolvimento da escrita da criança com DI diz que,

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 (2018, p. 46).

Em nossa mediação havia a intencionalidade de desenvolver, na criança, as habilidades cognitivas, fugindo daquilo que comumente acontece nas atividades voltadas ao ensino e aprendizagem das crianças com DI (pintar, recortar, colar, cobrir pontilhados etc); atividades estas que pouco contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito com deficiência.

Analisemos um trecho da transcrição da mediação do momento em que a pesquisadora solicita que a criança identifique a letra “C”. Pode-se perceber um avanço no desenvolvimento da habilidade da criança com DI, a partir da mediação com o uso da CA, o que favoreceu o seu processo inicial de alfabetização, mas especificamente de apropriação do sistema alfabético. Vejamos:

Pesq. (T14): Isso! Coloca aqui em cima. Cadê a letra C, C? C assim, oh (apontando para a letra C).

Crian. (T15): ((PEGA A LETRA E)).

Pesq. (T16): Não, essa não é o C. Essa é qual?

Crian. (T16): ((APONTA PARA A LETRA “D” DA FOLHA XEROCADA)).

Pesq. (T17): (Olha para a criança e faz a expressão facial que “não” é a letra certa). Eu quero igual a essa daqui oh, faz o contorno com o dedo em cima da letra C). C de Casa, olha direitinho. Qual é a C? (apontando para as letras C, D e E, espalhadas), igual a essa (apontando para a letra C da folha xerocada).

Crian. (T18): ((PARA, OBSERVA AS LETRAS, OLHA PARA A Pesq.)).

Pesq. (T19): Igual a essa aqui (contornando com o dedo mais uma vez a letra C).

Crian. (T20): ((PEGA A LETRA C E SORRI)).

Pesq. (T21): Isso, muito bem! Coloca aqui em cima (para fazer o pareamento das letras). Parabéns!

Percebe-se uma maior participação da criança nesta atividade. O ato dela parar, observar e pegar a letra; estar atenta às orientações e respostas da pesquisadora, demonstra sua motivação para continuar tentando fazer a atividade até o final. “(T18): ((PARA, OBSERVA AS LETRAS, OLHA PARA A Pesq.))”; “(T20): ((PEGA A LETRA C E SORRI))”. Em seguida a pesquisadora parabeniza a criança “(T21): Isso, muito bem! Coloca aqui em cima (para fazer o pareamento das letras). Parabéns!”

Do ponto de vista da alfabetização, vemos que a criança começa a ser mais ativa em seu próprio processo de aprendizagem; a sua motivação para interagir com a pesquisadora e realizar as atividades é um ponto muito importante a ser destacado, pois sem essa motivação, a criança estaria andando pela sala desinteressada. A construção do conhecimento precisa ser partilhada com o próprio sujeito-aprendiz.

Para Rego, seguindo a perspectiva de vygotskyana, “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros [*neste caso, a pesquisadora*] que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (2014, p.110 *grifo nosso*). Esta ação partilhada pode ser vista nas situações em que ocorre a mediação pedagógica em contexto de sala de aula, como no exemplo abaixo, quando André é solicitado a identificar a letra “D” na atividade proposta, e ao acertar, sorri, e, junto com a mediadora, comemora!

Pesq. (T23): Aqui, em cima do C. Agora, André vai pegar a letra D (restavam as letras D e E sobre a mesa). Cadê a letra D igual a essa (apontando para a letra da folha xerocada).

Crian. (T24): ((PEGA A LETRA D SORRINDO)).

Pesq. (T25): Isso, muito bem, André! Letra “E” agora. A última que sobrou.

Crian. (T26): ((PEGA A LETRA “E” E FAZ O PAREAMENTO CORRETO)).

Pesq. (T27): Parabéns, fera! Chega batendo (batemos nossa mão uma na outra, sorrindo juntos).

Vemos a felicidade da criança ao acertar a letra; o seu sorriso estampado no rosto “(T24): ((PEGA A LETRA D SORRINDO))”. Mesmo que, já no final da atividade, havendo apenas duas letras “D” e “E”, ao ser solicitada a pegar a letra “E”, a criança

consegue identificar com sucesso. Reitero que, do ponto de vista motivacional, situações assim provocaram grandes avanços no ensino e aprendizagem de André, tanto para que ele pudesse confiar em si próprio, como seu desenvolvimento na apropriação do SEA.

A mediação da pesquisadora, tanto para a criança executar a atividade como o ato de parabenizá-la (dando um sorriso responsivo), permitiu um maior envolvimento conjunto da tarefa escolar. Rego afirma que “intervir na ZDP dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado [...]” (2014, p. 115).

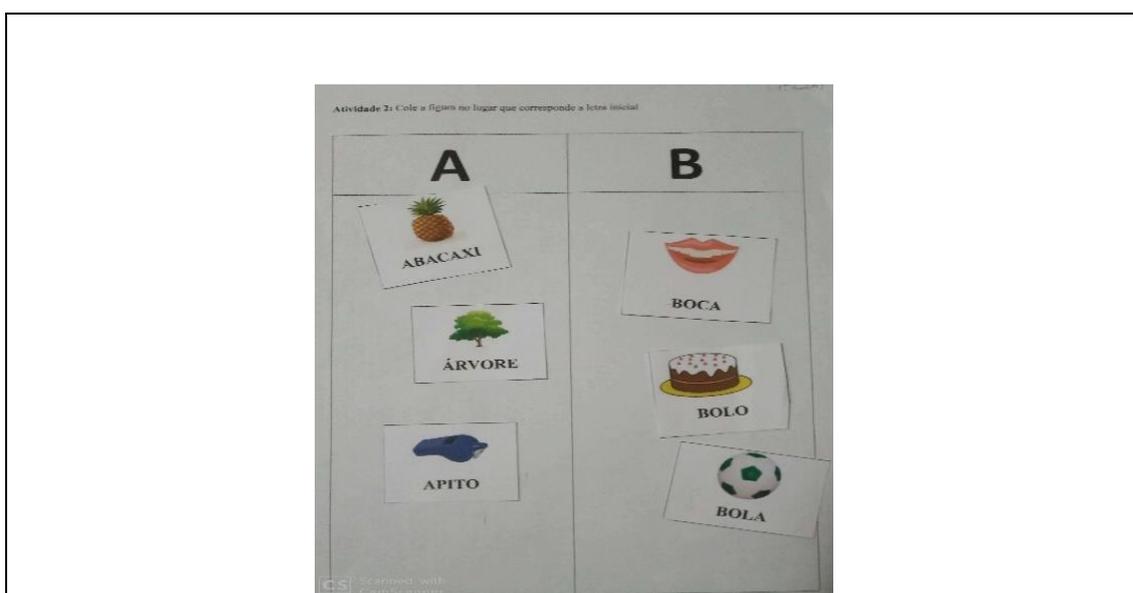
Ainda no mesmo dia da (9ª intervenção pedagógica), no segundo momento de aula, foi realizada uma atividade de identificação de figuras iniciadas com as letras A e B.

Situação 4: Atividade de identificação de figuras iniciadas com as letras A e B.

Objetivos:

- Conhecer a ordem alfabética;
- Compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras.

Figura 6: Modelo de atividade de identificação de figuras correspondentes às letras iniciais A e B.



(Cont.) Transcrição de vídeo- 9ª INTERVENÇÃO (13/11/2019)

Pesq. (T28): (Pega umas figuras de dentro de outro envelope e mostra uma imagem de danone com sua escrita). O que é isso aqui? DANONE. Mostra outra figura (carro) e ler “CARRO” passando o dedo na palavra escrita. Depois volta para ler “danone” passando dedo mais uma vez.

Crian. (T29): ((OBSERVA AS IMAGENS E ACOMPANHA A LEITURA DAS PALAVRAS)).

Pesq. (T30): (Mostra outra figura e faz uma leitura silabada) “ÁR-VO-RE”, em seguida ler “ÁRVORE” (leitura fluente). Essa daqui “ES-CA-DA” (leitura silabada), depois ler “ESCADA”. Essa daqui “MO...” (esperando que a criança complete a sílaba “LA”), “MOLA” (a Pesq. ler a palavra).

Crian. (T31): ((TENTA FALAR A PALAVRA MOLA)).

Pesq. (T32): Danone, carro, árvore, escada e mola (ler todas as palavras apontando para a escrita das figuras novamente). Agora, a gente vai encontrar a primeira lettrinha (mostrando as letras de A até E, espalhando em cima da cartolina). Oh, cadê a letra de DANONE? (apontando para a letra inicial da figura correspondente). Essa letra aqui, “D” de danone, tá onde aqui?

Crian. (T33): ((PEGA A FIGURA DO DANONE E FICA OBSERVANDO)).

Pesq. (T34): É uma coisa que tu gosta muito né (é o lanche que ele sempre traz de casa). Cadê essa lettrinha daqui D, procura aqui pra mim (...).

Neste segundo momento da atividade, observa-se a continuidade da atenção e participação da criança da tarefa proposta no primeiro momento. A pesquisadora tem a intencionalidade de, sempre que apresentar a palavra escrita, fazer a leitura passando o dedo para guiar o olhar da criança, e para que ela passe a compreender aspectos relacionados ao SEA, como por exemplo: escreve-se da esquerda para direita.

Pesq. (T28): (Pega umas figuras de dentro de outro envelope e mostra uma imagem de danone com sua escrita). O que é isso aqui? DANONE. Mostra outra figura (carro), e ler “CARRO” passando o dedo na escrita. Depois volta para ler “danone” passando dedo na escrita.

Crian. (T29): ((OBSERVA AS IMAGENS E ACOMPANHA A LEITURA DAS PALAVRAS)).

Crian. (T33): ((PEGA A FIGURA DO DANONE E FICA OBSERVANDO)).

O ato de a criança parar e observar as imagens de CA mostra como este recurso pôde contribuir na mediação da aprendizagem do sujeito com DI. Logo no início das primeiras intervenções não houve tanto engajamento, como já foi descrito anteriormente. Ressaltamos que, mais do que “encher” os alfabetizados de inúmeros conteúdos propostos para cada letivo dos ciclos de alfabetização, é muito mais importante a mediação com intencionalidade pedagógica, como defendida na teoria vygotskiana; uma mediação que traga sentido à vida dos sujeitos e que os motivem a aprender e desenvolver suas funções psicológicas superiores.

No que concerne à aquisição de habilidades de linguagem, como já se sabe, pela via oral havia a barreira comunicacional e, por meio da escrita, a criança apresentava dificuldade. Perceber as dificuldades/limitações da criança com DI e considerar isso para

se fazer adequações pedagógicas é uma ação inclusiva que precisa ser praticada nas escolas.

A pesquisadora ao avaliar a escrita da criança e perceber suas dificuldades investiu-se naquilo que a criança era capaz de fazer para avançar nos conhecimentos ainda não sistematizados. Como estratégia, fez-se uso de letras móveis ao invés de usar o lápis para a criança escrever (descreveremos o desenvolvimento da escrita da criança no tópico seguinte, antes e após as intervenções pedagógicas).

A criança com DI, como se pode perceber na interação da pesquisadora com a criança (transcrição feita mais acima), é capaz de participar ativamente do seu processo de aprendizagem e, mesmo quando ela apresenta limitações de comunicação oral, em decorrência de sequelas de sua deficiência, ela se desenvolve e compreende o que lhe é dito. A compreensão dos sujeitos com DI, estão menos defasadas quando comparadas às habilidades de expressão. Logo, o professor pode explorar o ensino pela via oral também, com comandos mais curtos, apoiando-se em ferramentas de CA para que a criança faça suas tarefas escolares, e aos poucos, ganhe autonomia. Isto não quer dizer que, a criança, ao conquistar autonomia/independência, ficará isenta de um mediador, pelo contrário, a mediação é um processo, ou seja, acontece ao longo de toda aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, a intervenção do professor, bem como as trocas efetivadas entre as crianças (REGO, 2014).

A construção do conhecimento deve ser uma ação partilhada; uma construção conjunta de todos os envolvidos na educação dos alfabetizandos. André participou dessa construção, tendo o auxílio de outros sujeitos mais experientes, os quais contribuíram para o seu desenvolvimento, como por exemplo: na hora da intervenção, para ensiná-lo o alfabeto e na construção da prancha alfabética; os nomes das letras; o desenvolvimento da escrita com letras móveis; o gosto pela leitura nas horas de leitura de livros literários, etc.

Reiteramos que, o diferencial do processo de ensinar e aprender, está em como esse processo está sendo conduzido/mediado pelas pessoas entendidas como mais experientes da cultura, seja para o desenvolvimento cognitivo de crianças com ou sem deficiência intelectual. Destacamos mais uma vez que “É através desse processo - a mediação - que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem” (REGO, 2014, p. 50).

5.2.2. O nível de alfabetização da criança com DI antes e após as intervenções pedagógicas (diagnose de escrita).

Segundo Morais (2012), para o aprendiz da escrita alfabética, as propriedades do sistema não estão já “disponíveis” na sua mente. Pelo contrário, segundo a perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese, pressupõe que, ao dominar o SEA, a criança precisa desvendar o “esfínger”, ou seja, ela precisa compreender que o alfabeto tem propriedades e princípios conceituais; que a escrita alfabética é concebida como um sistema notacional, não como um código.

Os professores alfabetizadores precisam se atentar para o processo de alfabetização de seus educandos, sobretudo quando estes apresentam DI com impedimentos de comunicação oral. O desenvolvimento de estratégias metodológicas deve ser pensado para atender às especificidades da criança com DI, promovendo assim, as competências para que ela se torne uma criança alfabetizada.

Neste sentido, para promover a aprendizagem do sujeito da pesquisa, apoiamos em recursos de CA como estratégia de alfabetização, de auxílio de desenvolvimento de sua escrita. Lembramos que, as estratégias eram revistas a cada nova intervenção, objetivando ampliar o interesse e participação da criança nas atividades. É importante ainda ressaltar que, as crianças com DI são capazes de aprender e de se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, assim como as crianças sem deficiência (FIGUEIREDO, 1999).

Neste tópico, pretendemos analisar se houve evolução da escrita antes e após as intervenções, com uso da CA. Para esta análise, tomaremos por base duas avaliações (inicial e final), realizadas com a criança ao longo da pesquisa.

Antes de adaptarmos o instrumento de avaliação da escrita do “Caderno de Avaliação do PNAIC Ano 1”, aplicamos a avaliação original (figuras em preto e branco). No entanto, a criança rejeitou fazer esta atividade, e, para termos informações quanto ao seu nível de escrita atual, conversamos com as professoras da sala regular e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

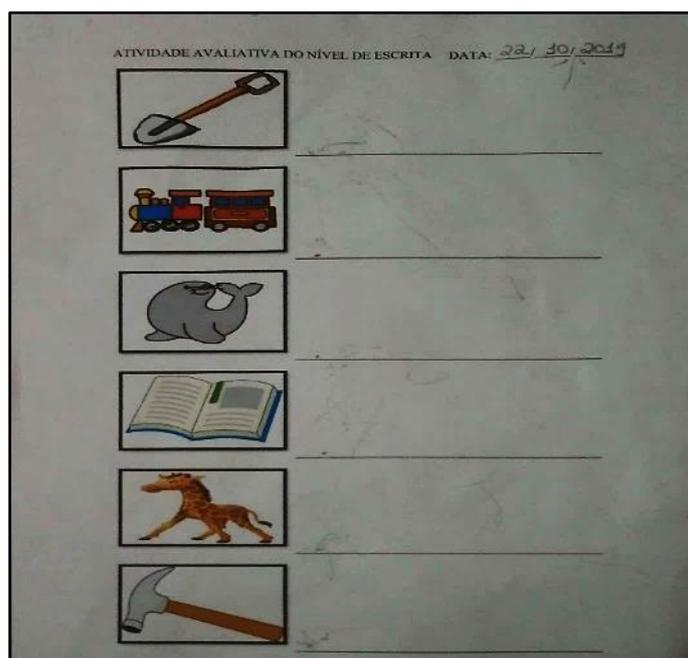
A professora da SRM nos informou o seguinte:

Até o pai de André essa semana disse que ele estava usando menos o celular, e estava muito interessado agora em riscar, então a gente entende realmente que ele já é um **pré-silábico** né, já consegue rabiscar no papel alguma coisa, alguma letra, por causa das intervenções que Vanessa já tem feito né, nos momentos em que ele vem.

Vemos nesse fragmento que, mesmo a professora não tendo a oportunidade de atender à criança, e o fato de o pai dizer-lhe que o uso do celular estava sendo menos utilizado pelo filho, a professora afirma que a criança está no nível pré-silábico pelo fato de ela produzir rabiscos. Já a professora da sala regular, nos informou que a criança se encontrava no nível das “garatujas” por fazer apenas rabiscos.

A avaliação da escrita, adaptada e mediada pela pesquisadora, teve a duração de 15 minutos, aproximadamente. Nesta primeira avaliação, percebeu-se que a criança é um pouco resistente para escrever à lápis, e quando faz uso, o movimento de pinça é bastante leve, conseqüentemente os traçados são bem claros. Vejamos abaixo a escrita da criança quando a pesquisadora pede para que ela escreva do jeito que sabe as palavras ao lado de cada figura.

Figura 7: Primeira diagnose de escrita (adaptado do PNAIC) (22/10/2019)



Na perspectiva sócio-histórica, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente por mediação (LURIA, 2014); foi por meio desta mediação que a pesquisa buscou dar suporte à criança com DI, utilizando-se de artefatos culturais, neste caso, a Comunicação Alternativa.

Nesta primeira diagnose da escrita, a pesquisadora mostrou e disse os nomes de todas as figuras à criança; ao total eram onze figuras para que ela escrevesse seus respectivos nomes do jeito que achava que se escrevia, no entanto, fez a tentativa de escrita de apenas seis palavras. A atividade de escrita não se mostrou interessante e a

criança se recusou a continuar, por esta razão, foi utilizada nas avaliações seguintes a escrita de palavras com letras móveis impressas pela pesquisadora.

Percebe-se na “figura 7” que a escrita da criança resultou em leves rabiscos na folha e sem nenhuma correspondência sonora da escrita das respectivas figuras apresentadas. “O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos [...]” (LURIA, 2014, p. 149).

A partir do que foi percebido desta primeira avaliação da escrita, podemos refletir o seguinte: “Como favorecer a apropriação da escrita alfabética de uma criança com DI matriculada no 1º ano do ensino fundamental?”

Pois bem, a criança desse estudo, a partir das avaliações de escrita realizadas pela pesquisadora, encontra-se na fase dos rabiscos, “esta fase é a primeira dos atos diretos, a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré- instrumentais” (LURIA, 2014, p. 155). A escrita por meio dos rabiscos estava sempre presente quando a criança era solicitada a escrever algo; não houve momento da qual a criança apresentasse traçados de letras convencionais ou de letras de seu próprio nome, para que estivesse classificada, ao menos, quanto ao nível de escrita pré-silábica.

A Teoria da Psicogênese da escrita de autoria de Ferreiro e Teberosky, baseia-se em níveis de escrita, com as seguintes subdivisões: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esta teoria (1979), geralmente sob o rótulo de “construtivismo”, foi bastante divulgada em nosso país (1980), e, equivocadamente, adotada como um método de ensino.

A psicogênese segue a teoria piagetiana, a qual busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos. Seguindo essa perspectiva piagetiana, o sistema de escrita alfabética não surge do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (professora, escola), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o SEA.

Para Morais (2012), a criança na fase pré-silábica ainda não descobriu que a escrita registra a pauta sonora; essa é uma fase que será redescoberta por todos os indivíduos que vivem em sociedade que usem escritas alfabéticas. É uma fase que não há distinção entre escrita, desenho e números. No nível pré-silábico as letras podem vir a aparecer misturadas com desenhos ou até mesmo números, não há distinção. A criança desta pesquisa, faz apenas “rabiscos”, não está “dentro” dos níveis de classificação

propostos pela Teoria psicogenética, por isso, classificamo-la dentro da perspectiva da teoria sócio-histórica, considerando sua escrita como um “ato pré-cultural” (LURIA, 2004).

No que diz respeito ao desenvolvimento da escrita em crianças com deficiência intelectual, Silva afirma 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 os déficits ocasionadas pela deficiência, tais como: o uso de linguagem mais curta e direta, materiais concretos, cartões com imagens – Comunicação Alternativa, entre outros (SILVA, 2018, p.46).

Vimos na primeira avaliação que os rabiscos são notórios na escrita da criança, e que em nenhum momento aparecem traçados de letras convencionais; a criança não foi “classificada” na fase pré-silábica pela pesquisadora como dito pela professora entrevistada do AEE, mas sim no nível das “garatujas”, dos “rabiscos”, ou seja, dos atos primitivos da escrita (LURIA, 2004).

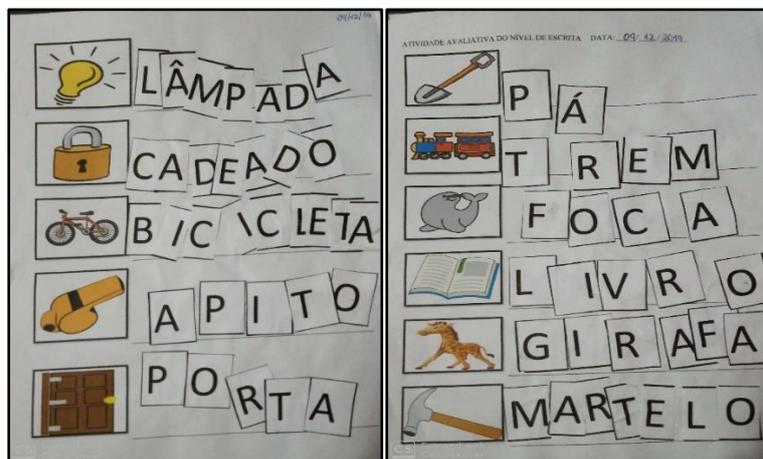
Já na aplicação da terceira e última avaliação da escrita, o instrumento seguiu com a mesma adequação da segunda avaliação, utilizou-se figuras de CA coloridas, letras móveis impressas. No instrumento sugerido pela PNAIC, as imagens eram pretas e brancas, nós, optamos pelas figuras coloridas por serem mais atrativas para o trabalho com a criança, e também por ser um recurso visual de apoio ao desenvolvimento da escrita da criança em fase inicial de apropriação do SEA. Com essa metodologia, percebeu-se um maior engajamento da criança na atividade envolvendo colagem de letras móveis para construção da palavra. Vale ressaltar que todo processo de identificação das letras correspondente à figura e a formação das palavras foi mediado do início ao fim pela pesquisadora; não foi uma tarefa solitária do sujeito.

A avaliação aconteceu da seguinte maneira: a pesquisadora mostrou à criança uma folha com as seguintes imagens, na ordem a seguir: PÁ, TREM, FOCA, LIVRO, GIRAFÁ, MARTELO, LÂMPADA, CADEADO, BICICLETA, APITO, PORTA. Depois, espalhou as letras móveis sobre a mesa (as letras espalhadas correspondiam ao nome de determinada figura); a construção da palavra acontecia uma por vez.

Situação: Diagnose da escrita.

Objetivo: Avaliar o nível de escrita da criança.

Figura 8: Terceira diagnose de escrita (adaptado do PNAIC)



Transcrição de vídeo- 12ª INTERVENÇÃO (09/12/2019)

Pesq. (T1): Vai colar aqui a palavra “PÁ” (apontando para a linha ao lado da figura; e coloca sobre a mesa as letras). Vamos passar a cola na letra “P” (viro a letra P, a criança segura, e passo a cola). Cola aqui a letra P.

Crian. (T2): ((COLA A LETRA P)).

Pesq. (T3): Que letra é essa? (Pegando a letra).

Crian. (T4): ((FALA INCOMPREENSÍVEL))

Pesq. (T5): Letra A.

Crian. (T6): ((TENTA PRONUNCIAR O SOM DA LETRA A)).

Pesq. (T7): Cola aqui o A (indicado com o dedo o lugar de colar). Que palavra é essa aí? P com A? PÁ, PÁ.

Crian. (T8): ((FAZ UM MOVIMENTO COM A BOCA NA TENTATIVA DE PRONUNCIAR O SOM DA PALAVRA)).

Pesq. (T9): Agora, vai ser TREM (apontando para a figura do trem com a palavra escrita).

Crian. (T10): ((COLOCA O DEDO SOBRE A FIGURA DO TREM)).

Pesq. (T11): (Pega a letra T e mostra à criança, dizendo: “T” vai colar aqui (mostrando o local ao lado da figura); passa cola na letra e diz: cola aí o T. Tem que ficar aqui nessa linha (indicando a linha ao lado da figura).

Crian. (T12): ((COLA A LETRA NO LOCAL INDICADO)).

Pesq. (T13): (Mostra a letra R e passa cola) Tem que colar a letra R ao lado da letra T.

Crian. (T14): ((COLA LETRA A LETRA R)).

Pesq. (T15): “R”, muito bem!

(...)

Pesq. (T16): (pronuncia as letras coladas T, R, E, M (mostra a última letra da palavra). Deixa eu colocar a cola no M, segura aí. Cola aqui a letra M (mostrando o local na folha).

Crian. (T17): ((COLA A LETRA M)).

(...)

Nesta última avaliação, continuamos a usar a estratégia das letras móveis impressas para escrita das palavras, tendo o apoio do recurso visual (CA).

Algo interesse que nos chama a atenção desta vez é o esforço da criança faz em pronunciar os nomes das letras e da palavra “PÁ”, logo após a pesquisadora falar.

Pesq. (T5): Letra A.

Crian. (T6): ((TENTA PRONUNCIAR O SOM DA LETRA A)).

Pesq. (T7): Cola aqui o A (indicado com o dedo o lugar de colar). Que palavra é essa aí? P com A? PÁ, PÁ.

Crian. (T8): ((FAZ UM MOVIMENTO COM A BOCA NA TENTATIVA DE PRONUNCIAR O SOM DA PALAVRA)).

Vale ressaltar que não tínhamos como objetivo utilizar a CA para o desenvolvimento da linguagem oral, mesmo sabendo que o uso deste recurso pode favorecer a aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com DI com impedimentos comunicacionais (AQUINO, 2018). Nosso objetivo estava voltado para as habilidades de apropriação do SEA.

Percebeu-se ainda a dificuldade em escrever/construir as palavras autonomamente, por isto o suporte dado pela pesquisadora à criança era do início ao fim. As palavras escritas com as letras móveis estão organizadas corretamente (Figura 8), pois não era nosso objetivo aqui deixar a criança escrever de forma “solitária”; a criança ainda apresentava limitações nesse processo de construção do SEA, por isso, aproveitamos o momento da escrita das figuras para trabalhar os nomes das letras e orientação espacial da escrita (da esquerda para direita), pois a criança ficava um pouco “perdida” onde colar as letras, isto é, colocar na sequência a posição das letras para formação da palavras escritas; acontecia de ela colar a primeira letra de uma palavra ao lado da figura certa, e as demais letras desta mesma palavra colar na figura que não correspondia no momento. A mediação pedagógica auxiliou também nesse processo de orientação. E, após a escrita de cada palavra, a pesquisadora passava o dedo da criança para fazer a leitura da palavra que acabara de ser escrita, neste movimento: da esquerda para direita; também apontava para a imagem ao lado da palavra (ajustando a escrita à pauta sonora).

Concluimos que, nas duas avaliações, o nível de escrita da criança permanece na etapa das garatujas; percebe-se uma evolução no conhecimento de algumas letras, da aprendizagem na ordem na escrita. Outro ponto importante a resgatar é o aspecto motivacional, o interesse da criança em aprender que foi o diferencial para que a mediação da pesquisadora acontecesse.

Há de se pensar sempre na forma em que a mediação pedagógica está sendo conduzida, mas do que se pensar/preocupar com os recursos propriamente dito; o uso dos recursos é válido, como vimos nas intervenções feitas com a CA, e em muito pode contribuir no processo inicial de alfabetização das crianças com ou sem DI, no entanto, faz-se necessário que o professor conheça a teoria e una à sua prática, buscando os meios de favorecer a aprendizagem significativa para os seus educandos, e assim, estes possam participar ativamente em seu processo de escrita e possam fazer uso social desse objeto cultural.

5.2.3. Contribuições da CA no processo de Alfabetização da criança com DI.

Esta categoria visa responder ao objetivo geral e ao terceiro objetivo específico desta pesquisa. Iremos discutir aqui se, após todas as intervenções realizadas com o uso da CA, houve contribuição no processo de alfabetização de André; em quais aspectos/habilidades de linguagem escrita houve tais contribuições; se os resultados apontaram apenas para mudanças no nível de apropriação do SEA ou revelaram outros casos específicos como: motivação/desmotivação nas atividades; resistência ou engajamento no uso de recursos da CA; desenvolvimento de linguagem oral, etc.

No decorrer da pesquisa, verificamos que, mais do que “dar conteúdos” de linguagem voltados para o 1º ano do Ensino Fundamental, é importante que se tenha uma boa mediação pedagógica, seja ela por parte da pesquisadora ou demais participantes (professora da sala regular e AADEE), no processo de alfabetização da criança com DI, que no caso desta pesquisa, apresenta também impedimentos de linguagem oral (não sendo, portanto, este último aspecto inviável para se oferecer um ensino sistemático e de qualidade para o sujeito).

Como já discutido no decorrer da pesquisa, a inserção da CA na sala de aula buscou favorecer as habilidades de linguagem (Língua Portuguesa) de uma criança com DI, partindo dos pressupostos teóricos, das pesquisas acadêmicas sobre inclusão escolar, alfabetização de crianças com DI e sobre CA (AQUINO, 2018; BURATO; ALMEIDA; COSTA, 2015; FERREIRA, 2005; GUEBERT, 2013; MESQUISTA, 2015; SILVA, 2009; SILVA, 2018).

Ainda que incipientes, pesquisas que relacionam o uso da CA no processo de alfabetização de crianças com DI, mostra-nos a capacidade que têm essas crianças em aprenderem e desenvolverem, avançando nas funções psicológicas superiores, deslocando o ensino do concreto/executivo para conceitos mais científicos, a partir de propostas mediadoras significativas e intencionais, considerando aquilo que a criança já sabe para que ela avance em outras habilidades cognitivas, isto é, em sua ZDP (VIGOSTKY, 2007).

Tomemos como exemplo a pesquisa desenvolvida por Castro (2019), a qual teve uma maior proximidade com o nosso objeto de estudo, intitulada “O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado”, diferenciando, apenas, quanto ao espaço das realizações das intervenções pedagógicas, a SRM; as intervenções foram realizadas pela professora do AEE e não pela própria pesquisadora. Os sujeitos da pesquisa não estavam matriculados no 1º ano do Ensino fundamental. Foi um estudo também de natureza qualitativa do tipo intervenção.

A autora supracitada observa situações interventivas da professora do AEE nas atividades realizadas com a criança com DI. Relato-nos a inserção da CA e como este recurso pôde contribuir para a aquisição do SEA pela criança. Vejamos a seguir este relato:

Nas observações da prática pedagógica desta professora foi possível presenciar uma atividade em que ela utilizou recursos alternativos de comunicação, que favoreceu o processo de aprendizagem da língua escrita do sujeito com DI. A proposta de atividade consistiu, primeiramente, na contação da história “A dona baratinha”. Após esse momento a docente realizou questionamentos interpelando o aluno sobre os personagens da história, bem como a sequência cronológica dos fatos e a sua compreensão acerca da narrativa. Em seguida, chamou a atenção sobre os nomes dos animais presentes na história e apresentou cartões com a escrita dos respectivos nomes objetivando a identificação e a leitura pelo aluno (CASTRO, 2019, p. 135).

Dentre os resultados de sua pesquisa, a autora apontou que as estratégias de mediação da professora do AEE com o uso dos recursos de CA provocaram a emergência e a apropriação de estratégias de escrita dos participantes da pesquisa. Verificou-se, também, que os alunos com DI evoluíram conceitualmente no interior do próprio nível psicogenético de escrita em que eles se encontravam. Conclui-se que

o uso diversificado de estratégias de mediação pela professora do AEE, por meio de um trabalho constante de reflexão sobre o SEA, suscitou questionamentos nos alunos e auxiliou-os na superação de suas hipóteses de escrita.

O nosso estudo, por sua vez, buscou articular as três dimensões (CA, DI e Alfabetização) e investigar como a CA pode contribuir para a alfabetização de um estudante com DI, em contexto de sala regular, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I.

No início de nossas intervenções pedagógicas percebe-se a não motivação e participação da criança nas atividades propostas pela pesquisadora, foi necessário, primeiramente, conquistá-la, fato este que se deu somente depois de alguns encontros; foi um processo um pouco lento, depois, fluiu positivamente, tanto no relacionamento interpessoal (pesquisadora e criança) quanto no seu desenvolvimento individual.

Assim como na pesquisa de Castro (2019), em nossas intervenções, também partíamos da estratégia de utilizar o apoio visual da CA sempre com a escrita conjuntamente, pois desta forma, pudemos oportunizar a reflexão do aluno sobre a escrita convencional das palavras utilizadas.

Ainda segundo Castro, sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, com o auxílio da CA, a autora defende que,

Quando os professores conhecem os recursos de CAA e suas potencialidades, eles podem elaborar estratégias de ensino e criar atividades que incidam na aquisição de conhecimento e na aprendizagem desses alunos, minimizando entraves que dificultam ou bloqueiam os processos cognitivos, afetivos e sociais (2019, p. 137).

A partir da defesa da autora, percebemos a importância de os professores se atualizarem quanto às novas tecnologias para atender às demandas da diversidade de alunos que chegam às escolas, neste caso, as crianças com DI. Relembremo-nos que, em nossa pesquisa, somente a professora do AEE tinha conhecimento sobre o recurso de CA; era nosso objetivo inicial “formar” a professora da sala regular, a partir de discussão teórica e de momentos de trocas no próprio ambiente natural da sala, para que, juntas, elaborássemos e executássemos o planejamento semanal, nas aulas de Língua Portuguesa, buscando assim, introduzir a CA durante as atividades com a

criança, mas, não obtivemos êxito. Logo, todo o planejamento e intervenções ficaram inteiramente na responsabilidade da pesquisadora.

Com o uso da CA, como podemos verificar na 9ª intervenção pedagógica (13/11/2019), a criança passa a ter uma maior atenção e participação nas atividades propostas pela pesquisadora; *“Pesq. (T28): (Pega umas figuras de dentro de outro envelope e mostra uma imagem de danone com sua escrita). O que é isso aqui? DANONE. Mostra outra figura (carro) e ler “CARRO” passando o dedo na palavra escrita. Depois volta para ler “danone” passando dedo mais uma vez. Crian. (T29): ((OBSERVA AS IMAGENS E ACOMPANHA A LEITURA DAS PALAVRAS))”*.

Ao finalizarmos com as doze intervenções, e a partir das três videograções selecionadas para discussão e análise, percebemos que, o trabalho pedagógico não deve ser uma “ação solitária”, ou seja, a tarefa de educar e ensinar demanda parcerias (família, professores, terapeutas etc.), não é tarefa exclusivamente do professor; os esforços somados podem em muito beneficiar, principalmente, a quem está na “outra ponta”, o sujeito aprendiz. E assim, na etapa inicial de alfabetização, essa criança, com DI ou não, possa ter uma educação de qualidade e equânime; que sejam elas “resgatadas” do analfabetismo que tanto atinge as camadas populares e os sujeitos com deficiências diversas que, antes, estavam excluídos do sistema educacional, sem direito à escolarização, vistos como seres incapazes de aprender.

No próximo tópico elucidaremos nossas considerações finais, trazendo de maneira geral as principais impressões sobre os achados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uma escola acolhedora das diferentes expressões do humano distingue-se daquela que emite rótulos para a inclusão a partir de diagnósticos, ou seja, um modelo educacional com ações para as minorias (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 149).

Conforme os autores supracitados, “as ações que possibilitam o acesso e a participação efetiva de pessoas com diferentes condições não podem ser propostas apenas sob a égide de legislações” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 145). É preciso a compreensão dos docentes e a efetivação de mudanças na adoção de estratégias metodológicas nos espaços educacionais para que estas estejam adequadas às necessidades, às potencialidades e às características de cada educando.

Em nossa pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar como a Comunicação Alternativa pode contribuir no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual.

Quanto ao primeiro objetivo específico, que foi o de verificar como acontece a relação comunicativa da criança com a família, com as professoras e seus pares, constatamos por meio das entrevistas com os participantes e a partir de nossas observações que, o uso da linguagem gestual é a comunicação que prevalece para a criança se comunicar seus interlocutores falantes.

Quanto às avaliações do nível de escrita da criança antes e após as intervenções pedagógicas, percebemos a dificuldade que a criança tem de escrever com uso do lápis, e que sua escrita constitui-se de rabiscos; não houve desenvolvimento da escrita quanto às etapas apresentadas pela psicogênese da escrita. Nossa estratégia foi a de avaliar a escrita da criança por meio de letras móveis impressas com apoio de figuras da CA.

Quanto às estratégias de mediação durante as intervenções pedagógicas, percebeu-se a importância de uma mediação significativa e intencional, que atendessem ao interesse da criança, mas sem deixar de levar em consideração os objetivos propostos para cada intervenção realizada pela pesquisadora. Para Bock, Gesser e Nuernberg, faz-se necessário “minimizar as barreiras no percurso acadêmico de estudantes com e sem

deficiência, não hierarquizando ou privilegiando um único modo de aprender e, com isso, criando ambientes de aprendizagem flexíveis para estudantes e docentes” (2018, p. 145).

Pudemos constatar em nossas observações, em contexto de sala da aula, a sensibilidade da professora Vanessa em adequar as atividades para André, sempre tendo a parceria de Joel, o AADEE. No entanto, havia ausência de uma mediação mais intencional da parte da professora (ela chegava poucas vezes junto da criança para mediar o conhecimento), ficando sobre a responsabilidade do AADDE essa mediação, lembrando que, o mesmo não tem formação pedagógica para atuar na função, o que pode acarretar em prejuízos ao invés de contribuições no desenvolvimento da criança.

Quanto ao uso de recursos de CA no processo de alfabetização da criança com DI, pudemos perceber que as intervenções pedagógicas com André nos deram algumas pistas de seu desenvolvimento. Elencamos as seguintes mudanças percebidas durante as atividades (selecionadas previamente para análise):

1) Motivação da criança, que é um dos mecanismos de aprendizagem que impulsiona a vontade de aprender;

2) Os recursos de CA puderam ajudar na acessibilidade cognitiva da criança, e assim, oportunizou avanços na apropriação da escrita alfabética;

3) Mesmo a criança permanecendo com sua escrita no nível das “garatujas”, ela compreendeu que, por meio do uso das letras móveis, ao juntá-las, sua finalidade é a de construir/escrever palavras.

Diante dos achados, consideramos que a mediação pedagógica da pesquisadora foi de suma importância no processo de alfabetização da criança com DI, e que, mesmo diante de pequenos avanços, percebeu-se mudanças significativas nos aspectos motivacionais, de participação e de execução das tarefas, pela criança. A sua escrita permaneceu no nível das “garatujas”, e a opção adotada nas mediações para a escrita com letras móveis foi a estratégia que prevaleceu para auxiliar a criança na aquisição do Sistema de Escrita alfabética (escrita do seu nome próprio; nomes das letras; ordem alfabética; palavras iniciadas com a mesma letra; rimas etc.).

Por fim, como defendido inicialmente e revelado em nossa pesquisa, e constatado em outro estudo (AQUINO, 2019), no caso das pessoas com DI, em que os prejuízos cognitivos, dentre outros fatores, afetam o desenvolvimento da

capacidade expressiva, principalmente a linguagem oral, a CA se apresenta como uma tecnologia assistiva adequada para favorecer a acessibilidade comunicativa e cognitiva desses sujeitos.

Verificamos que, assim como em André, as intervenções a partir do uso da CA podem se estender para outros contextos de ensino e aprendizagem onde se tenham crianças com DI, visando auxiliar a criança em seu processo inicial de alfabetização; nas habilidades de linguagem; na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Percebe-se a importância de mais professores com acesso ao conhecimento dos recursos de CA; compreendam a concepção e impactos que a CA podem gerar em sua prática docente, e sintam segurança para elaborar seu planejamento a partir de uma perspectiva inclusiva, que atentem para às singularidades de seus educandos. Para isso, reforçamos mais uma vez da importância de professores de salas regulares trabalhem conjuntamente com os professores do AEE, pensando na melhor estratégia e recurso para a criança; é também importante trazer à família para perto, deixando-a a par do trabalho desenvolvido com seu filho na escola, e de como ela pode contribuir dando continuidade em casa.

Assim como pesquisas apresentadas ao longo desse estudo, como a que desenvolvida por Silva (2018), preocupou-se na continuidade de pesquisas que buscassem investigar como vem se dando o processo de alfabetização de sujeitos com DI nas salas regulares; quais os reais apoios que o professor de sala regular vem recebendo de suas respectivas redes de ensino e da própria comunidade escolar para a promoção de um trabalho consistente de alfabetização de seus alunos com deficiência intelectual. Para ela, é urgente investigar como vem ocorrendo a alfabetização de alunos com DI matriculadas nas redes públicas de ensino.

Com a pesquisa em tela, buscamos enquanto pesquisadora da área, dar prosseguimento ao tema de alfabetização e inclusão escolar de crianças com DI iniciada no TCC. Agora, compartilho do mesmo desejo dos pesquisadores que investigam a temática da inclusão escolar: 1) O interesse de mais professores/pesquisadores desenvolvendo estudos na área, visto que ainda são muito incipientes, sobretudo quando se refere ao uso da CA como estratégia para favorecer o processo de alfabetização de alunos com DI; e, 2) Que nossa pesquisa seja mais uma fonte para auxiliar outros professores/pesquisadores que desejam continuar

contribuindo no campo da inclusão escolar, na garantia de direitos e respeito às singulares dos sujeitos com deficiência, na formação da educação básica de educandos marginalizados e estigmatizados como incapazes de aprender por causa de sua DI.

Os dados apontam que é possível sim, crianças com DI aprenderem num contexto de sala de aula inclusiva e que, apesar das muitas barreiras existentes, quando se têm professores que buscam continuamente se formarem, que fazem o exercício de reflexão sobre sua prática, estes são professores que estarão mais abertos a aprender e a viver situações novas, inclusive quando se trata de aprender sobre as tecnologias assistivas para melhor atender seus estudantes com deficiência.

Como já vimos, a CA é uma tecnologia assistiva que visa auxiliar as pessoas com deficiência na sua vida, na sua autonomia, como também em seu processo de ensino e aprendizagem. Estas pessoas, usuárias da CA, podem necessitar desse recurso temporariamente ou ao longo da vida. No caso desta pesquisa, nem a professora nem a família faziam uso do recurso de CA com a criança. A introdução desta tecnologia assistiva se deu com a chegada da pesquisadora à escola, a qual propôs intervir nas atividades escolares da criança com DI a partir deste recurso que, aos poucos, foi tendo significado e participação da criança.

A partir das reflexões realizadas ao longo de nossa inserção no campo e durante as análises dos dados, desejamos apontar alguns caminhos para o processo de alfabetização da criança com DI, buscando também auxiliar aos professores em suas mediações pedagógicas futuras:

- 1) É importante a existência de uma parceria no planejamento da professora da sala regular com a professora do AEE e com a pesquisadora, para que juntas pensem em como inserir a CA nas aulas;
- 2) A elaboração de atividades lúdicas e contextualizadas aos conteúdos curriculares comuns que está sendo ensinado com toda turma, usando a CA;
- 3) Mediação das atividades em parceria da criança com DI com outras sem deficiência;
- 4) Uso de signos auxiliares, como a CA, para ajudar na compreensão das atividades e comando orais dados pela professora;
- 5) Boas condições do espaço de sala de aula e disposição de recursos de CA para que a professora possa trabalhar de forma eficaz com a criança com DI.

Estas são apenas sugestões pedagógicas que visam contribuir com as atividades interventivas que professores já vem desenvolvendo com seus estudantes; podem ser acrescentadas e/ou recriadas a partir do olhar sensível do professor para atender à especificidade de cada educando.

Sabe-se que toda pesquisa é permeada de limites e alcances, e neste estudo de caso, o qual foi desenvolvido em contexto naturalístico (sala de aula), a pesquisa apresentou limitações, como: a não facilidade de se estabelecer uma parceria da professora e pesquisadora no tocante a inserção da CA seguindo o planejamento da docente; as ausências da criança à escola, o que causou atrasos na coleta de dados; o pouco interesse, inicialmente, da criança em participar e executar as atividades propostas.

Por outro lado, a pesquisa resultou em alcances significativos por meio de uma mediação significativa da pesquisadora, de suas reflexões e das adequações das atividades com uso da CA. A criança, aos poucos, foi demonstrando motivação para participar e aprender; percebeu-se a importância de uma mediação com um olhar voltado, também, para o interesse do sujeito-aprendiz.

Consideramos a importância de os professores estarem abertos para novas formas de ensinar e aprender. Urge que a inclusão social e escolar sejam cada vez mais maximizadas com ações que respeitem às singularidades, o tempo e ritmo de aprendizagem dos sujeitos; que os caminhos alternativos para se chegar ao conhecimento, elaborado historicamente, sejam cada vez mais aprimorados com artefatos culturais inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ- MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006

American Association on Intellectual And Developmental Disabilities (2002). Intellectual Disability- definition, classification, na systems od supports. 11ª edition. AAIDD, EUA.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AQUINO, Adelyn Barbosa de. **Contribuições do uso da Comunicação Alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre- RS, 2017.

BERSCH, Rita; SARTORETTO, Maria Lúcia. Formação de professores para a promoção e vivência da comunicação alternativa no contexto escolar. Trilhando juntos a comunicação alternativa. In. **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa/** Débora Deliberato, Débora Regina de Paula Nunes, Maria de Jesus Gonçalves, organizadoras- Marília: ABPEE, 2017.

BERSCH, Rita; SARTORETTO, Maria Lúcia. **Assistiva Tecnologia e Educação**. 2019. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 12 de mar de 2019.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas/** Organização BAPSTISTA, C.R; BEYER, H, O. *Et al.* Porto alegre: Mediação, 2006.

BOCK, G.L.K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A.H. Desenho Universal para a Aprendizagem: A Produção Científica no Período De 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Documento orientador: Programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/1996**.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.

_____. **Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 de mar de 2019.

_____. SECADI. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008.

_____. **Comitê de Ajudas Técnicas**. 2007.

_____. **Declaração De Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 3 de mar de 2019.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>>. Acesso em 12 de mar de 2019.

BURATTO, Lúcia Gouvêa; ALMEIDA, Maria Amelia de; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Programa de comunicação alternativa readaptado para uma adolescente Kaingang**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2012, vol.22, n.52, pp.229-240.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation* - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**- 2003, Vol. 11, no 2, 147- 156.

CASTRO, Janaina Luiza Moreira. **O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual**: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado. UFC, 2019. (Dissertação de Mestrado).

CAVALCANTE, T. C. F. **Deficiência intelectual e prática pedagógica**: um pensar sobre o uso de Tecnologia Assistiva. (no prelo).

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. 2013.

DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES.M. J. **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa**/ Débora Deliberato, Débora Regina de Paula Nunes, Maria de Jesus Gonçalves, organizadoras- Marília: ABPEE, 2017.

DUARTE, C. P.; VELLOSO, R. L. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. In: **Revista Inclusão Social**. Brasília, DF, v.10 n.2, p.88-96, jan./jun. 2017.

DUDAS, Tatiana Lanzarotto. A Comunicação Alternativa como potencializadora da inclusão escolar? In. **Comunicar para Incluir**. Org. PASSERINO, Liliana Maria. Porto Alegre: CRBF, 2013.

DUDUCHI, Marcelo. Recursos, estratégias e práticas para o uso dos sistemas computacionais de comunicação alternativa na alfabetização. In. **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa/** Débora Deliberato, Débora Regina de Paula Nunes, Maria de Jesus Gonçalves, organizadoras- Marília: ABPEE, 2017.

FERREIRA, Anelise Barra. **Imagens para além do olhar: escritas possíveis na escola especial.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In. **Reflexões sobre alfabetização.** – 26 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar. In. **Reflexões sobre alfabetização.** – 26 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

FIDALGO, Robson Nascimento *et al.* Comunicação aumentativa e/ou alternativa com *aBoard*: um relato de uso no AEE. In. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa.** NUNES, Débora Regina de Paula (Org.). Marília: ABPEE, 2017.

FIDALGO, R. N.; CAVALCANTE, T.C.F. Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa Pictográfica: fundamentos e prática no contexto da educação inclusiva. **VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017) e VI Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAIE 2017).** Recife-PE, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Rosália Carmem de Lima; HAZIN, Izabel; DIAS, Natália Martins. **Adaptação do Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx) para crianças escolares (7 a 12 anos) com Síndrome de Down.** UFRN, 2018. (Tese de Doutorado).

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010 v. 2 (**Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**).

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual:** um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências:** Desafios e possibilidades. MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In. KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades.** MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LIMA, Hadhianne Peres de. **Alfabetização e Letramento de Alunos com Deficiência Intelectual: Práticas de Leitura e Escrita.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Acre, 2015.

MARCUSCHI, A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

MARINHO, Siomara Augusta Ladeia. **Proposta de Alfabetização para crianças portadoras de deficiência intelectual, inseridas em escola de ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** V. 11. M. 33. set./dez., 2006.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44** maio/ago. 2010.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008

NUNES, Leila R. O. P. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em jovens com necessidades educacionais especiais.** NUNES, Leila R. O. P. (Org.) Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, Leila R. O. P; SCHIRMER, C. R. Trilhando juntos a comunicação alternativa. In. **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa/** Débora Deliberato, Débora Regina de Paula Nunes, Maria de Jesus Gonçalves, organizadoras- Marília: ABPEE, 2017.

OMOTE, S. Comunicação e relações interpessoais. **Educação, Universidade e Pesquisa/** organização de Kester Cerrara. Marília: UNesp- Marília- Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. Mediação e Tecnologia. In: L. M. PASSERINO; M. R. BEZ (orgs.). **Comunicação Alternativa**: mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Ed. Universidade Passo Fundo, 2015.

PIMENTEL, Susana Couto. A presença de crianças Síndrome de Down na escola. In: **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: S. M. F. MELETTI; M. C. M. KASSAR (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PRIOSTE, C; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G. **10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência**. São Paulo: Avercamp editora, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REILY, L. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. In. Sistemas de comunicação alternativa e suplementar. Campinas, SP: Papyrus, 2004. pp. 67-88 – (Série Educação Especial).

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Formação Inicial e Continuada de Professores em Comunicação Alternativa: pontos importantes para vencer desafios. In. **Comunicar para incluir**. Org. PASSERINO, Liliana Maria. Porto Alegre: CRBF, 2013.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA. Ariana Santana. **Alfabetização e inclusão**: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

_____. **Comunicação Alternativa: uma proposta de inclusão escolar para alunos com deficiência intelectual**. In. Práticas didáticas: Exemplos Testados e Alternativas Didáticas no Ensino. Antonio Ferreira Rosa Júnior, Juliana Gomes Das Oliveiras (Organizadores). Camaragibe: IGP, 2017. 144 p.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. **Deficiência mental**: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcarte. A deficiência e suas concepções no cristianismo: percepções e influências no ensino religioso. **III CONEDU (Congresso Nacional de Educação). 2016.**

TETZCHNER, Stephen Von; MARTINSEN, Harold. **Introdução à comunicação aumentativa e Alternativa.** Porto: Porto Editora, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. 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]. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p.861-870, dez, 2011.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Editora: Ícone. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 12a edição - São Paulo: ícone, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, pp. 147-155, abril-junho 2018.

APÊNDICES

1- ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSOR DA SALA REGULAR

Data da entrevista: ____/____/____

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Sexo: F () M ()

Formação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Pós-graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Experiência:

Nome da escola:

Tempo como professora:

Tem vínculo em outra Rede de Ensino: Sim () Não ()

Exerce outra atividade: Sim () Não () Se sim, qual

Atualmente tem algum aluno com deficiência: Sim () Não (). Se sim, qual a deficiência?

Tem experiência com alfabetização de crianças com DI? Se sim, quanto tempo?

Questões norteadoras (aprendizagem)

1. Como a criança se comunica com você? (gestos, fala? ...)
2. Você sabe o que Tecnologia Assistiva? Se sim, utiliza algum recurso de TA? Quais?
3. Já ouviu falar em Comunicação Alternativa? Se sim, utiliza algum recurso da CA para ensinar ao aluno com deficiência? Quais?
4. Tem dificuldade de alfabetizar o aluno com deficiência?

5. Quais recursos são utilizados para auxiliar a criança na realização das atividades em sala?
6. Quais as dificuldades de aprendizagens que você observa, na criança, para realizar as atividades propostas?
7. Quais as potencialidades ou facilidades da criança percebidas por você?
8. O seu planejamento de aulas tem alguma adaptação para atender ao estudante?
9. Como acontece seu diálogo com a professora do Atendimento Educacional Especializado?
10. Como você organiza a sala de aula? (pequenos grupos; duplas; fileiras)?
11. O aluno com deficiência costuma sentar em qual lugar da sala?
12. Tem estagiário de apoio escolar para o estudante? Se sim, como esse apoio auxilia à criança?
13. Você sente dificuldades para ensinar a essa turma tendo um aluno com deficiência? Se sim, quais são as dificuldades? E o que fazes para amenizar tais dificuldades?
14. Participa de eventos (Formação continuada, palestras, congressos...) que envolvam a temática de pessoas com DI? Se sim, tem auxiliado na sua prática pedagógica?

2- ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSORA DO AEE

Data da entrevista: ____/____/____

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Sexo: F () M ()

Formação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Pós-graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Experiência:

Tempo como professora:

Tem vínculo em outra Rede de Ensino: Sim () Não ()

Exerce outra atividade: Sim () Não () Se sim, qual

Atualmente tem algum aluno com deficiência: Sim () Não (). Se sim, qual?

Questões norteadoras (aprendizagem)

1. Como a criança se comunica com você? (gestos, fala? ...)
2. Você sabe o que Tecnologia Assistiva? Se sim, utiliza algum recurso de TA? Quais?
3. Já ouviu falar em Comunicação Alternativa? Se sim, utiliza algum recurso da CA para ensinar ao aluno com deficiência? Quais?
4. Quais recursos são utilizados para auxiliar a criança na realização das atividades em sala?
5. Quais as dificuldades de aprendizagens que você observa, na criança, para realizar as atividades propostas?
6. Quais as potencialidades ou facilidades da criança percebidas por você?

7. Como você organiza o AEE do aluno? (pequenos grupos; dupla, individual) Qual é o tempo do atendimento?
8. Você sente dificuldades no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual com limitação na fala? Se sim, quais são as dificuldades? E o que fazes para amenizar tais dificuldades?
9. O aluno tem o Plano de Desenvolvimento Individualizado? Como você costuma realizar o planejamento (semanal, mensal) O que é contemplado nesse planejamento para atender ao estudante com DI? Posso ter acesso?
10. Participa de eventos (Formação continuada, palestras, congressos...) que envolvam a temática de pessoas com deficiência? Se sim, tem auxiliado na sua prática pedagógica?

3- ROTEIRO DE ENTREVISTA- RESPONSÁVEL DA CRIANÇA

Data da entrevista: ____/____/____

Identificação do aluno

Nome completo:

Data de Nascimento:

Idade:

Sexo: F () M ()

Diagnóstico:

Identificação familiar:

Nome da Mãe: Idade:

Nome do Pai: Idade:

Responsável:

Endereço familiar: Rua/ Avenida:

_____ número: _____ Complemento
(bloco, apto, etc.): _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Telefone para contato () _____

Histórico escolar:

Início da escolarização (ano):

Série: Idade:

Tipo de escola: () Pública () Privada

Escola atual: () Pública () Privada

Série: Idade:

Relação interpessoal

1. Como é seu filho? Fale um pouco.
2. Como é o relacionamento dele com você?
3. Como é o relacionamento dele com a professora?
3. Como é o relacionamento dele com as outras crianças?

4. Ele gosta de ir para a escola () Sim () Não. Caso não, por quê?
5. O que ele mais gosta de fazer na escola?
6. Você acha que ele está aprendendo na escola? Se sim, pode me dizer o que você tem percebido na aprendizagem e no desenvolvimento dele?

Histórico familiar e de saúde

1. O nascimento da criança foi planejado? Conte um pouco como foi.
 2. Como você soube que ela tinha alguma deficiência? Como recebeu a notícia? E o processo de aceitação, como foi (família, amigos, por você mesma)?
 3. A criança tem algum acompanhamento terapêutico (Fonoaudiólogo, Psicólogo, Psicopedagogo, Terapeuta Ocupacional, outros)?
 4. Em casa, com que ele costuma brincar? Tem algum amigo preferido?
 5. Compreende e obedece a regras? Sim () Não ()
- Apresenta algum comportamento repetitivo? Sim () Não ()
6. Como é o comportamento dele? () calmo () agressivo () impaciente ()
outro _____
 7. A criança toma algum medicamento () Se sim, qual? _____ Por qual motivo?

Questões norteadoras (aprendizagem)

1. Como a criança se comunica com você (gestos, fala...)?
2. Você utiliza algum recurso que ajude na comunicação com a criança, como por exemplo: gestos, imagens, ou algum outro?
3. Quem costuma auxiliar a criança para realizar as tarefas escolares em casa?
4. Quais as dificuldades você percebe na realização das atividades escolares?
5. Quais as potencialidades da criança percebidas por você (o que ela consegue realizar sozinha)?
6. Como acontece o diálogo da escola com a família? Há alguma orientação específica?

**4- ROTEIRO DE ENTREVISTA- AGENTE DE APOIO AO
DESENVOLVIMENTO ESCOLAR ESPECIAL- AADDEE**

Data da entrevista: ____/____/____

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Sexo: F () M ()

Formação:

Instituição: Ano de conclusão:

Graduação:

Instituição: Ano de conclusão:

Pós-graduação:

Instituição: Ano de conclusão:

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola acompanhando a criança?
2. Como a criança se comunica com você? E como você se comunica com ela?
3. O que você sabe sobre a deficiência da criança? Já leu ou estudou sobre?
4. Você recebeu orientações antes de começar seu trabalho com a criança? Se sim, Quais?
5. Como você descreveria sua relação com a criança? Fale um pouco sobre sua vivência com ela.
6. Você participa de alguma formação continuada na escola ou pela Rede de Ensino Municipal? Teve relevância para você? Se sim, Quais?
7. Você sente desafios na sua função de mediadora? Se sim, Quais?

5- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA EM SALA DE AULA

Data da observação: ____/____/____

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA Interação e participação da criança com Deficiência Intelectual e com dificuldade de oralidade
Conteúdo trabalhado na aula.
Atividades que foram propostas.
Comportamento da criança durante a atividade.
Como se comunicou? De que forma? (verbal ou não verbal)
Quem foram seus parceiros de comunicação?
Utilizou algo que lhe ajudou a se expressar? Se sim, o quê?

A professora fez uso de algum recurso de Comunicação Alternativa? Se sim, quais?
Como aconteceu a mediação da Apoio Escolar?
Interação do apoio escolar- criança
Interação professora-criança
Interação da criança com seus pares

Outras observações:

PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES

DIAGNOSE DE ESCRITA

Instrumento de avaliação de escrita do 1º ano do ensino Fundamental, contida no Caderno “Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões” do Pacto Nacional de Alfabetização na idade Certa- PNAIC (2012).

Atividade 1 (Diagnose original)

ESCOLA

ANO

NOME

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:

		
.....
		
.....
		
.....
		

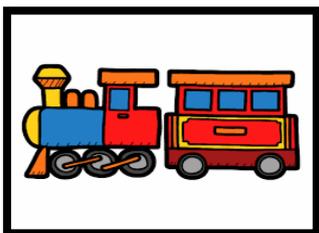
Metodologia: Uso de letras móveis impressas para a criança colar e construir a palavra ao lado de cada figura, com o auxílio da pesquisadora; à medida que a criança pega e cola a letra, nomearei as letras para a criança aprender e, após a palavra construída, a pesquisadora fará a leitura com o dedo ajustando à pauta sonora.

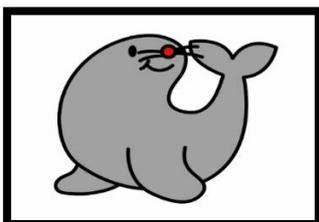
Objetivo: Avaliar o nível de escrita (**Diagnose original**)

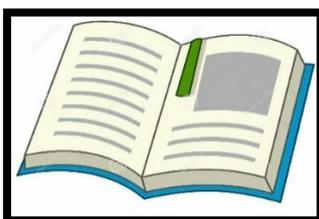
ATIVIDADE AVALIATIVA DO NÍVEL DE ESCRITA

DATA: ____/____/____

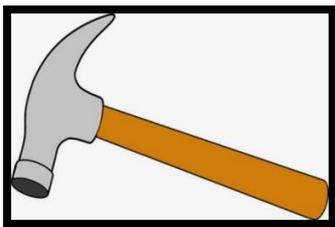


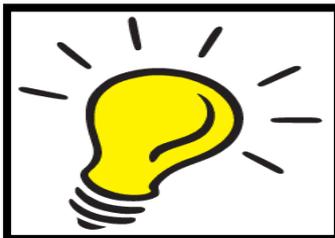


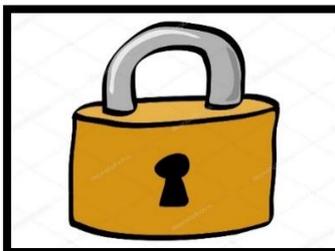


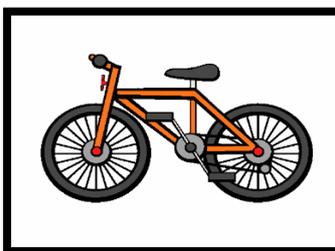


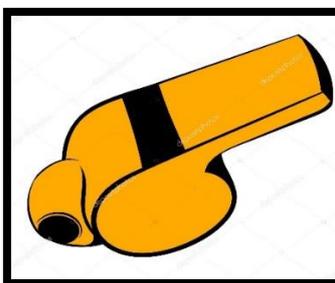


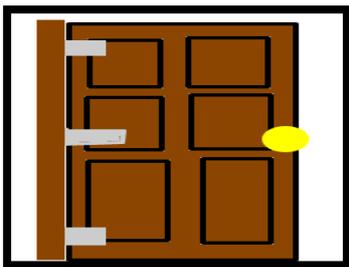












Recursos didáticos: figuras coloridas para auxiliar na escrita; letras móveis impressas; lápis grafite.

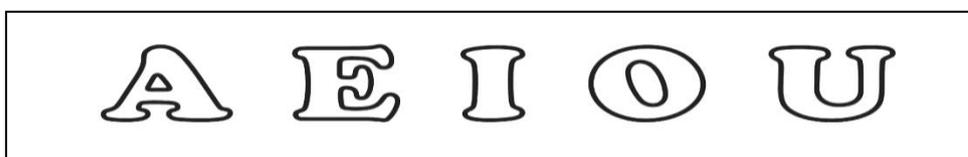
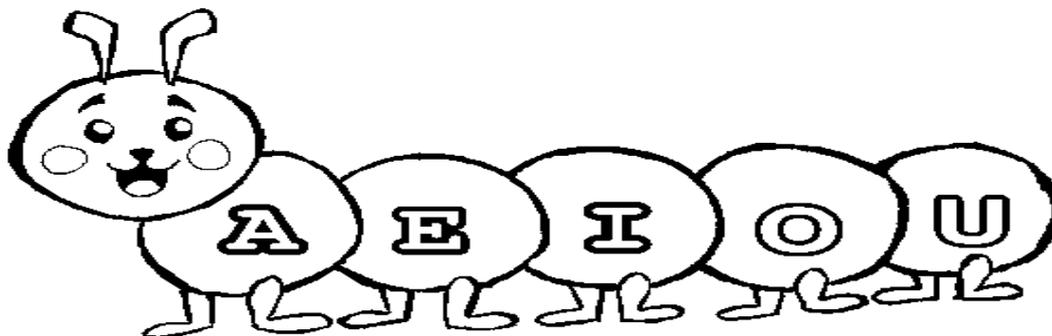
Atividade 2:

Darei um papel sulfite para a criança e pedirei para que escreva o seu nome e o nome de algumas figuras da lista de avaliação de escrita, do PNAIC. Mostrarei cartões com figuras impressas coloridas (pá, trem, bicicleta...) e pedirei para que escreva as palavras do jeito que ela sabe.

Atividade 3:

Objetivo: Reconhecer as vogais e parear as letras correspondentes.

Levarei as vogais recortadas e pedirei para a criança colar a letra na que for igual a que ela estar segurando, e sempre estarei falando o nome da letra para que ela faça a correspondência.



Objetivos:

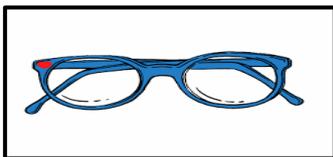
- Discriminar visualmente as letras do alfabeto;
- Localizar a letra buscando fazer a correspondência com a imagem.

Metodologia

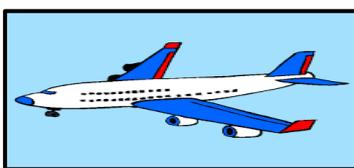
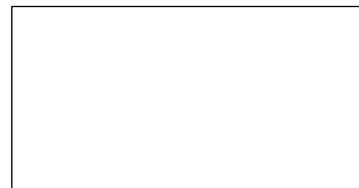
A cada encontro, realizaremos atividades em sala de aula comum e que estarão divididas em dois momentos: antes do intervalo/merenda e após o intervalo/merenda escolar.

1º momento: Neste momento, Sentarei ao lado da criança, tendo a câmera do celular projetada para nós, e mostrarei as figuras que foram selecionadas da internet: A- avião; E- escada; I- índio; O- óculos; U- urso (vogal destacada na cor vermelha). Direi o nome de cada uma e mostrarei também as vogais recortadas previamente, depois pedirei para a criança colar a vogal no quadrado que correspondia à letra inicial da figura.

Atividade 1. Cole no local certo a letra inicial de cada figura.



ÓCULOS

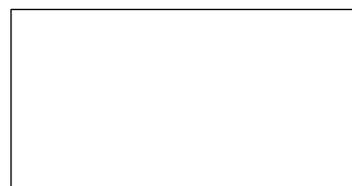
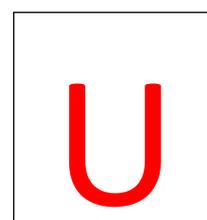
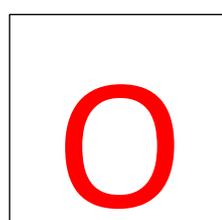
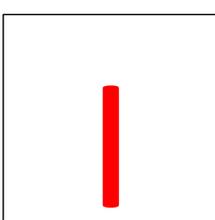
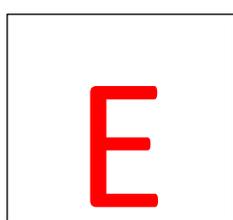
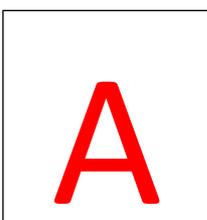


AVIÃO



ESCADA



ÍNDIO**URSO**

Recursos didáticos: cola, tesoura, cartões com as vogais, figuras coloridas.

2º momento: Faremos uma atividade de identificação das letras de algumas palavras que irei mostrar; a criança mostrará na prancha alfabética impressa e colorida, fixada numa cartolina guache, quais as letras de cada palavra apresentada (PÉ, BOLA, DANONE, TOALHA, BICICLETA, TREM).

Atividade 2: A pesquisadora vai dizer uma letra e a criança terá que identificá-la e colar a letra igual por cima (pareamento letra-letra).

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	O
P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y
Z				

Recursos didáticos: prancha de CA com alfabeto fixo; letras móveis, tesoura e cola.

2º INTERVENÇÃO:

Objetivos:

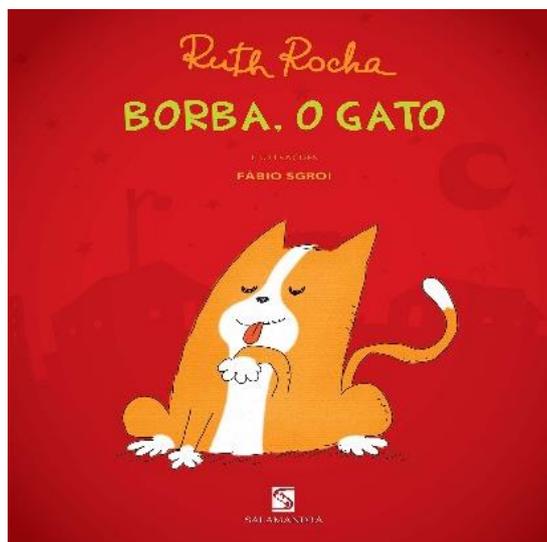
- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.

Metodologia

1º momento: Leitura do livro “Borba, o gato”, de Ruth Rocha.

O livro foi selecionado porque nas observações feitas, a criança gostava muito de folheá-lo e lê-lo, e desta forma, facilitou minha mediação pedagógica nessa aula.

Borba, o gato, e Diogo, o cão, ensinam a todos uma grande lição: Que cão e gato podem ser amigos, e juntos enfrentar todos os perigos. Eles vão tomar conta da cidade para todos dormirem com tranquilidade.



Após a leitura, mostrarei à criança a figura de um gato e um cachorro e a palavra escrita (GATO, CACHORRO), depois ela deverá colar no local correto correspondente à figura apresentada.

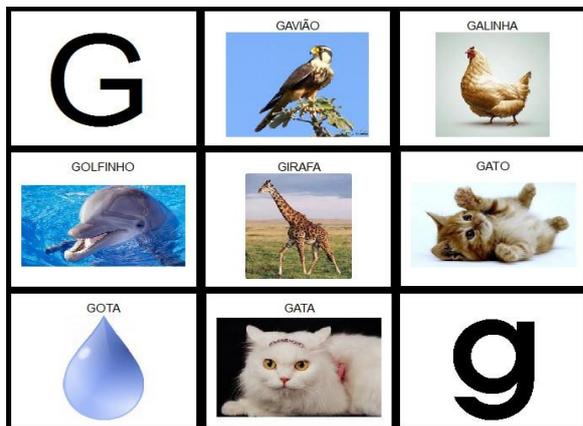
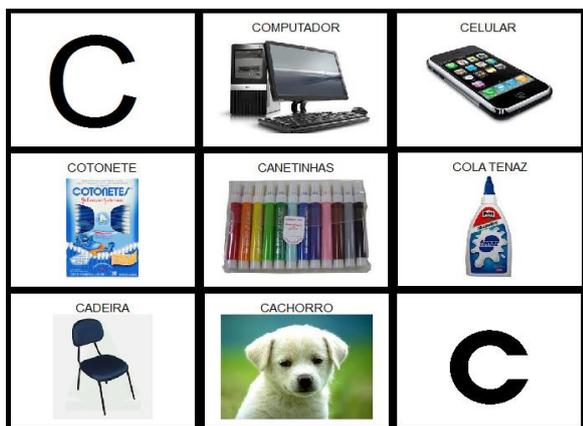
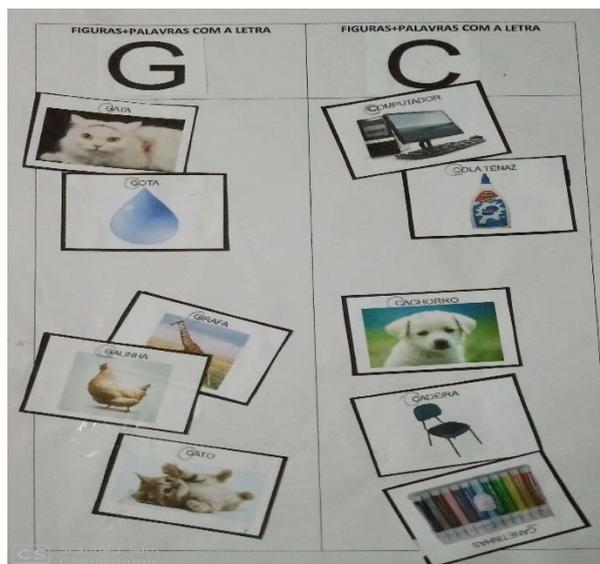
Atividade 1: Cole a figura no espaço correspondente ao nome do animal que aprendemos hoje.

GATO	CACHORRO



2º momento: Várias imagens com a palavra escrita serão apresentadas à criança iniciadas com a letra G e a letra C. Pedirei para que colar na coluna correspondente

Atividade 2: Cole a figura no lugar que corresponde a letra inicial “G” e “C”.



Recursos didáticos: Livro “Borba, o gato”, tinta guache, pincel, figuras de cachorro e gato; figuras diversas iniciadas com “C” e “G”.

3º INTERVENÇÃO:

Objetivos das atividades de 1 à 3:

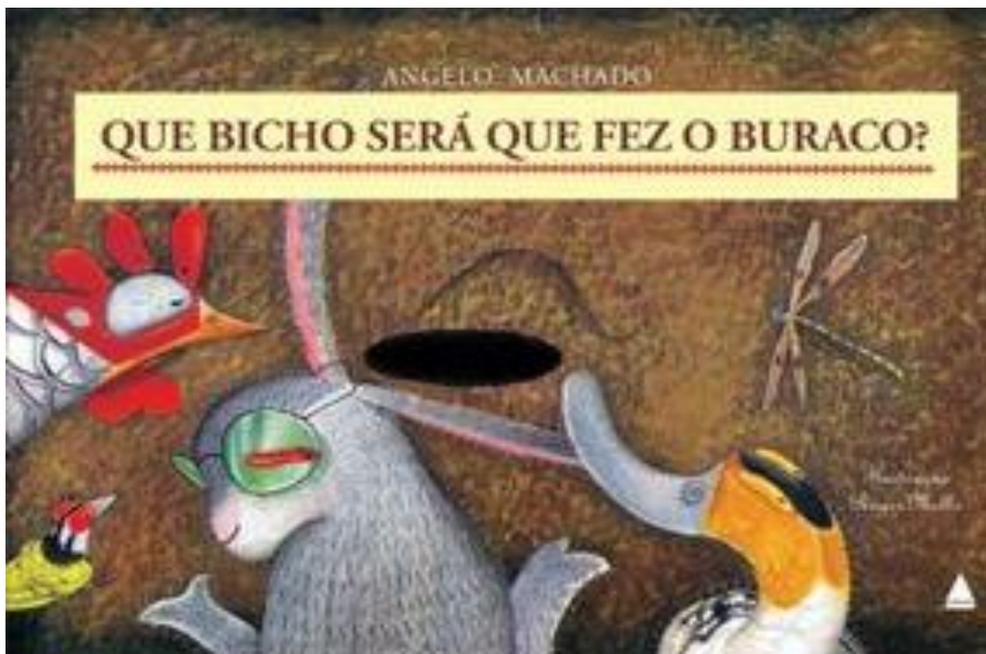
- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Identificar palavras iniciadas com a letra “B”.
- Compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras.

Metodologia

1º momento:

Leitura do livro: “Quem será que fez esse buraco?” de Ângelo Machado. Após a leitura, solicitarei à criança que circule as palavras que iniciam com o mesmo som de “Buraco”.

Atividade 1: Circule, na imagem abaixo, as palavras que começam com a letra B.



Recursos didáticos: livro e lápis.

Atividade 2: Continue circulando apenas as palavras iniciadas com a letra B de BICHO.

BICHO

ÁRVORE

BOLA

BURACO

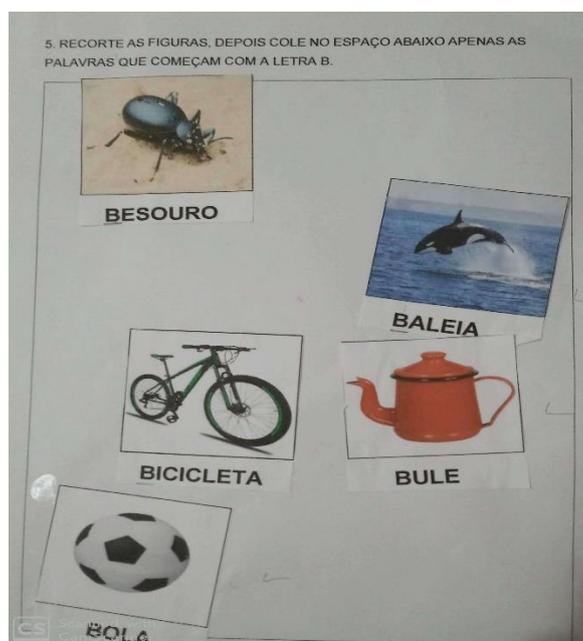
IGREJA

DADO

GATO

CACHORRO

Atividade 3: Recorte as figuras abaixo, depois cole apenas as palavras iniciadas com a letra B.



BOLA



BICICLETA



BALEIA



TESOURA



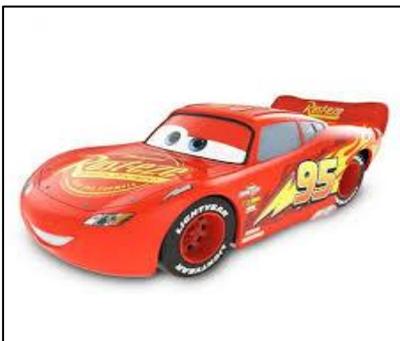
BESOURO



GATO



BULE



CARRO

Recursos didáticos: Figuras coloridas com a escrita iniciadas por B e por outras q não correspondem à letra B (besouro, bicicleta, bola, bule, baleia, gato, tesoura, carro).

4º INTERVENÇÃO:

Metodologia: Adaptação do livro “Borba, o gato” utilizando recurso de CA do *software BoardMaker*. Para esta aula, iremos imprimir pictogramas dos personagens e de alguns objetos contidos no livro.

Objetivos:

- Ada “Borba, o gato”, de Ruth Richa utilizando cartões pictográficos;
- Narrar, cronologicamente, os acontecimentos da história por meio de pictogramas;

1º momento: “Adaptação do livro Borba, o gato”

Iremos adaptar o livro “Borba, o gato” com o recurso de CA do *software Boardmaker*. A figuras dos animais serão levadas pela pesquisadora; a criança deverá fixar os cartões na folha de ofício na mesma ordem da história original; levarei trechos da história por escrito para a criança colar em cada página (por ser uma história longa, faremos a adaptação numa versão mais resumida, mas sem perder o sentido original da autora). Depois o livro adaptado será encadernado levarei para a criança ter contato com ele no próximo encontro.

Exemplo de páginas do livro adaptado.



Recursos didáticos: Livro “Borba, o gato”; folhas de papel ofício; cartões visuais de CA com os personagens da história; trechos da história impressos.

5ª INTERVENÇÃO:

Objetivos:

- Desenvolver a sequência temporal de um texto lido previamente por um adulto;
- Compreender a leitura do texto associando as frases escritas às imagens.

Metodologia: Para finalizarmos com a sequência de atividades do livro “Borba, o gato”, retomarei com a leitura a partir do livro adaptado por nós, depois iremos colar trechos da história em cada página (partes do texto impressos).

1º momento: Por já termos trabalhado a leitura do livro, desta vez contarei (e não lerei) a história a partir dos recursos visuais. Depois, lerei os trechos (frases) dos textos que levarei impressos e pedirei para que a criança encontre a figura, no livro adaptado, que corresponda ao trecho lido.

2º momento: Segunda diagnose do nível psicogenético.

Entregarei uma folha de ofício demarcada com linhas horizontais e pedirei para que a criança escreva, do jeito que sabe, algumas palavras que foram trabalhadas do livro. Por exemplo: GATO, CÃO, POLICIAL, ESCOLA, CASA, AMIGO, RUA.

Recursos didáticos: Livro “Borba, o gato”; cartões visuais de CA com os personagens da história; frases impressas; cola; avaliação da diagnose com imagens e alfabeto móvel impresso.

6ª INTERVENÇÃO

Metodologia: Retomada da leitura do livro: “Quem será que fez o buraco”, de Angelo Machado. Levarei pictogramas dos animais da história do livro e de animais não contidos no livro. Construiremos uma prancha temática de animais, e exploraremos o som inicial da escrita do nome de cada animal.

Objetivos:

- Identificar, dentre vários animais, quais foram os animais que apareceram na história lida;
- Compreender histórias lida pelo adulto, respondendo aos questionamentos por meio de pictogramas;
- Identificar a semelhanças sonoras em sílabas e rimas.

1º momento:

Após a leitura, iremos conversar sobre os animais que apareceram na história; mostrarei à criança pictogramas com a escrita dos animais, tanto dos que estavam presentes na leitura como de outros animais; falarei o nome de cada um apontando com o dedo indicados para a parte escrita.

Depois pedirei para a criança pegar apenas os animais que apareceram na história (percepção da atenção e memória).

Animais: LIBÉLULA, PATO, GALO, PÁSSARO, COELHO, TATU, CACHORRO, GATO, MACACO.

2º momento: Construindo a “Prancha temática: Animais”

Colocarei dentro de uma caixa de sapato cartões com os animais que estavam presentes ou não na história, pedirei para a criança retirar o cartão de CA de um em um de dentro da caixa; à medida que ela for pegando os cartões deverá fixar apenas os animais que fazem parte da história do lado esquerdo da cartolina, e os animais que não fazem parte da história, ficarão lado direito.



Durante e após atividade farei intervenções que levem à criança refletir sobre a leitura, e também para identificar sua compreensão leitora. Exemplos:

- 1) “O que os animais estão fazendo com esse buraco aí?” (mostrarei um cartão de um menino com o sinal de interrogação);
- 2) “Quem será que está aí dentro desse buraco?” (mostrarei um cartão de um menino com o sinal de interrogação);
- 3) “Mostra-me qual foi o animal que apareceu no buraco” (a criança deverá pegar o cartão que tem a imagem do tatu e tatuzinhos, para isto, mostrarei três figuras distintas (3 animais) para que ela possa escolher uma);
- 4) “O que os animais fizeram depois que descobriu de quem era o buraco?” (mostrarei o cartão de um buraco, uma piscina, um parque, e a criança deverá pegar ou apontar para o “buraco”)

Recursos didáticos: Livro, cartões impressos, velcro, cola, tesoura, cartolina, emborrachado, caixa de sapato para colocar os cartões.

7ª INTERVENÇÃO

Metodologia: A prancha temática de “animais” construída na aula anterior será retomada para que possamos trabalhar os sons silábicos iniciais a partir da escrita dos bichos.

Objetivos:

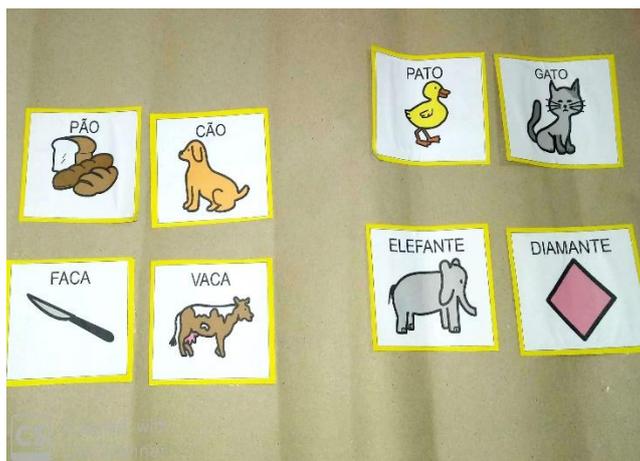
- Identificar as semelhanças sonoras em sílabas e rimas.
- Diferenciar as palavras iniciadas com letras distintas (A e B).

1º momento: Refletindo o som inicial.

Faremos a reflexão sonora da sílaba inicial da escrita de cada animal que fizeram parte da história do livro “Que bicho será que o buraco?”. Mostrarei à criança a sílaba inicial recortada e repetirei o som algumas vezes e pedirei para ela repetir comigo, depois, ela deverá colocar a sílaba recortada sobre o cartão correspondente (pareamento sílaba+figura). Em seguida, refletiremos **o som final**. Apresentarei pictogramas de alguns animais e objetos, juntamente com a escrita. A criança deverá refletir o som final (rimas) das palavras, após identificar as duas palavras que rimam, a criança fixará um ao lado da outra numa cartolina (prancha física).

Figuras: gato/pato, cão/pão, buraco/macaco, faca/vaca, elefante/diamante.

Atividade de palavras que rimam



2º momento: Diferenciando as letras “A” e “B”



Recursos didáticos: livro, cartolina, velcro, cola, tesoura, figuras de animas e objetos diversos.

8ª INTERVENÇÃO:

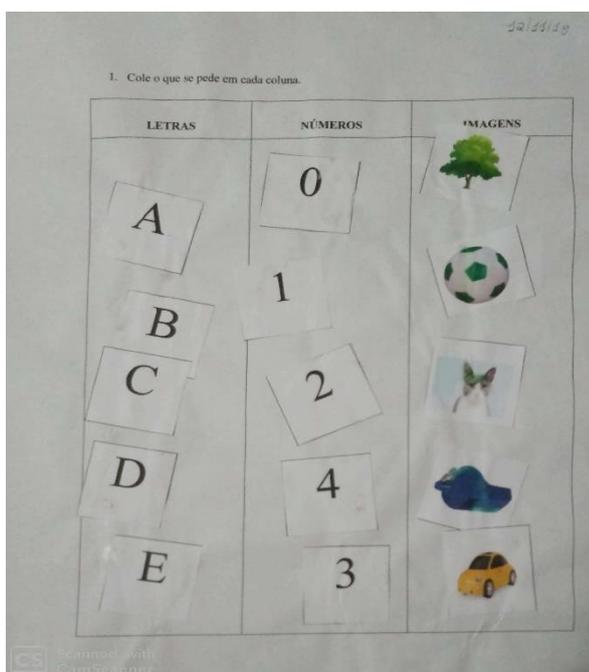
Metodologia: Atividades envolvendo nomeação de letras do alfabeto; diferenciação entre letras, números e figuras; sequência alfabética envolvendo letra+figura.

Objetivos:

- Diferenciar letras de números e outros símbolos;
- Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.

1º momento: Numa folha, haverá 3 colunas: Letras; números e imagens. Mostrarei algumas letras à criança e as nomearei, seguindo assim com os nomes dos números e das figuras. Depois, pedirei para que a criança cole na coluna correspondente.

1. Cole o que se pede em cada coluna.



2º momento: Para que a criança aprenda as letras e sua sequência alfabética, iremos trabalhar com algumas letras a cada encontro. Para este momento, faremos o trabalho com as letras de A até E, sempre associando a alguma imagem de CA que inicie com a letra trabalhada no dia, e, juntamente com a criança ir sequenciando as letras numa.

A	
B	
C	
D	
E	

Recursos didáticos: letras móveis impressas: A, B, C, D, E; numerais de 0 até 9; figuras de CA (casa, gato, pato, pirulito, sol), EVA, emborrachado, cola de silicone, tesoura.

9ª INTERVENÇÃO:

Obs.: Neste dia a intervenção aconteceu no refeitório da escola, pois a professora estava aplicando prova com a turma.

Metodologia: Finalização da prancha alfabética.

Objetivos:

- Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.
- Compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras.

1º momento: Irei recordar com a criança os nomes das letras trabalhadas na aula anterior (A a J), e em seguida concluiremos a colagem das letras e figuras numa cartolina guache (K a Z). A cada figura apresentada, irei ler a palavra escrita apontando com o dedo indicador para que a criança acompanhe a leitura, e falarei os nomes das letras das palavras lidas, depois pedirei para que a criança cole a figura ao lado da letra correspondente.



2º momento: Não teve segundo momento, pois a turma estava realizando atividade avaliativa.

Recursos didáticos: Cartolina guache; letras impressas e figuras de G a Z; cola, tesoura.

10ª INTERVENÇÃO

Metodologia: A criança escreverá o nome próprio com letras móveis e depois com o lápis.

Objetivos:

- Escrever o nome próprio;
- Reconhecer diferentes tipos de letras.

1º momento: Escrita do primeiro nome com alfabeto móvel e, em seguida, solicitarei que a criança escreva com o lápis. Colocarei letras (tipos diferentes de letras: bastão maiúsculas e minúsculas) que não fazem parte do nome André e solicitarei que ela pegue somente as letras que compõem a escrita de seu nome e cole uma letra de cada vez dentro do quadrado, conforme o modelo.

ESCREVA SEU NOME

A	N	D	R	É

A	H	N	D	c	É	R
---	---	---	---	---	---	---

2º momento: Terceira e última avaliação psicogenética do nível de escrita. A criança utilizará as letras móveis para construir as palavras, e auxiliarei quando necessário.

Recursos didáticos: letras móveis, cola, tesoura, figuras da avaliação da escrita.

11ª INTERVENÇÃO

Metodologia: Retomada da leitura do livro: “Quem será que fez o buraco”, de Angelo Machado. Levarei pictogramas dos animais da história do livro e de animais não contidos no livro. Construiremos uma prancha temática de animais, e exploraremos o som inicial da escrita do nome de cada animal.

Objetivos:

- Identificar, dentre vários animais, quais foram os animais que apareceram na história lida;
- Compreender histórias lida pelo adulto, respondendo aos questionamentos por meio de pictogramas;
- Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.

1º momento:

Após a leitura, iremos conversar sobre os animais que apareceram na história; mostrarei à criança pictogramas com a escrita dos animais, tanto dos que estavam presentes na leitura como de outros animais; falarei o nome de cada um apontando com o dedo indicados para a parte escrita.

Depois pedirei para a criança pegar apenas os animais que apareceram na história (percepção da atenção e memória).

Animais: LIBÉLULA, PATO, GALO, PÁSSARO, COELHO, TATU, CACHORRO, GATO, MACACO.

2º momento: Construindo a “Prancha temática: Animais”

Colocarei dentro de uma caixa de sapato cartões com os animais que estavam presentes ou não na história, pedirei para a criança retirar o cartão de CA de um em um de dentro

da caixa; à medida que ela for pegando os cartões deverá fixar apenas os animais que fazem parte da história de um lado da prancha de CA, e os animais que não fazem parte da história, ficarão de um outro lado da cartolina (serão duas colunas na prancha).

Durante e após atividade farei intervenções que levem à criança refletir sobre a leitura, e também para identificar sua compreensão leitora. Exemplos:

- 5) “O que os animais estão fazendo com esse buraco aí?” (mostrarei um cartão de um menino com o sinal de interrogação);
- 6) “Quem será que está aí dentro desse buraco?” (mostrarei um cartão de um menino com o sinal de interrogação);
- 7) “Mostra-me qual foi o animal que apareceu no buraco” (a criança deverá pegar o cartão que tem a imagem do tatu e tatuzinhos, para isto, mostrarei três figuras distintas (3 animais) para que ela possa escolher uma);
- 8) “O que os animais fizeram depois que descobriu de quem era o buraco?” (mostrarei o cartão de um buraco, uma piscina, um parque, e a criança deverá pegar ou apontar para o “buraco”)

Recursos didáticos: Livro, cartões impressos, velcro, cola, tesoura, cartolina, emborrachado, caixa de sapato para colocar os cartões.

12ª INTERVENÇÃO:

Metodologia: Uso de letras móveis impressas para a criança colar e construir a palavra ao lado de cada figura, com o auxílio da pesquisadora; à medida que a criança pega e cola a letra, nomearei as letras para a criança aprender e, após a palavra construída, a pesquisadora fará a leitura com o dedo ajustando à pauta sonora.

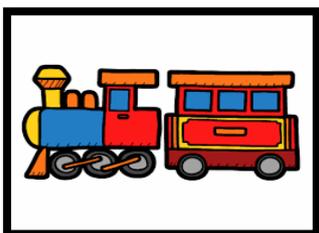
Objetivos: Avaliar o nível de escrita.

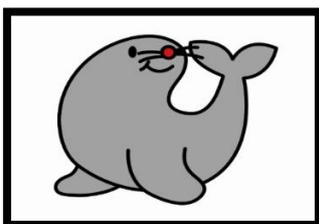
1º momento: Aplicação da última diagnose de escrita com o uso de letras móveis.

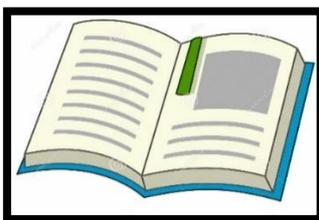
ATIVIDADE AVALIATIVA DO NÍVEL DE ESCRITA

DATA: ____/____/____

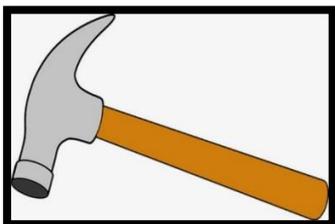


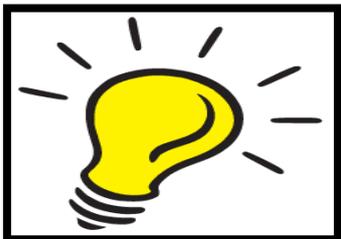




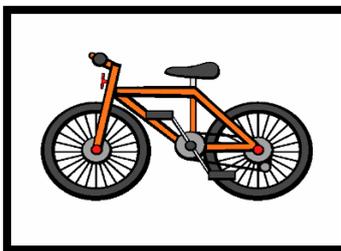


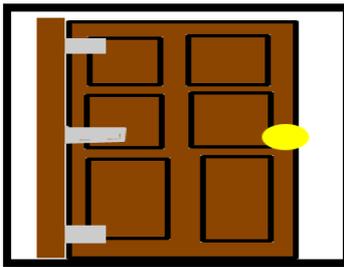
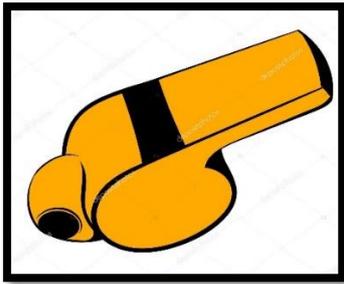












Recursos didáticos: figuras coloridas para auxiliar na escrita; letras móveis impressas; lápis grafite.