

**Atendimento Educacional Especializado:
possíveis contribuições para Aprendizagem e
Apropriação da Escrita Alfabética
por Estudantes com
Deficiência Intelectual**



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

ROZELI DE FARIAS

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
ALFABÉTICA POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

RECIFE

2022

ROZELI DE FARIAS

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
ALFABÉTICA POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada à coordenação do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito necessário para título de mestre.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

RECIFE

2022

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

- F224a Farias, Rozeli de.
Atendimento educacional especializado: possíveis contribuições para aprendizagem e apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. / Rozeli de Farias. – Recife, 2022.
264 f.: il.
- Orientadora: Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências e Apêndices
1. Atendimento educacional especializado. 2. Deficiência intelectual. 3. Apropriação de escrita alfabética. 4. Aprendizagem significativa. I. Cavalcante, Tícia Cassiany Ferro. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2022-088)

ROZELI DE FARIAS

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES
PARA APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA POR
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada à coordenação do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito necessário para título de mestre.

Aprovada em: 30/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Orientadora – Universidade Federal do Ceará (UFPE)

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

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

RECIFE
2022

Toda dedicação e carinho, ao meu grande
amor, *Maria Alice*.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a Deus, pai e mãe, força iluminadora e criadora do universo. Primeiramente, minha gratidão ao meu pai *Antônio Alves da Costa* que não se encontra entre nós, a minha mãe, *Benicia Maria de Farias*. Em especial, a minha mãe Benicia, que todos os dias me fortaleceu diante dos muitos desafios que enfrentei, uma delas, a pandemia. Sempre me lembrava que é preciso ter fé mesmo quando desanimada. *Obrigada e gratidão minha amada mãe!*

Gratidão...

A minha família, meu porto seguro, *Mailson da Silva Neto*, e filhas: *Maria Eduarda Farias de Oliveira e Mariana Kalane Farias de Oliveira*. *Meu muito Obrigada!*

Agradeço também aos meus amigos de estrada, *Clesivaldo da Silva e Maria Zildelaide de Queiroz Santos*, por me ajudar nos momentos de angústias, acolhida fraternal e incentivanos estudos.

Os professores e professoras da pós-graduação da turma 38 e todos (as) os(as) colegas desta turma que, apesar da distância, do pouco tempo de convivência de aula e da Pandemia Covid-19 nos mantivemos em sintonia e fomos companheiros (as).

De forma especial...

Expresso minha eterna gratidão a *Professora Dr. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante* que com todo seu profissionalismo e exigências do trabalho foi e tem sido bastante sensível às necessidades e aos valores humanos. Obrigada pelo ser humano que é: inteligente, benevolente, paciente, cuidadosa, fraterna, muita HUMANA. Por todo cuidado comigo! Sou grata a Deus por tê-la como minha orientadora neste estudo e por teres me ajudado nessa travessia da vida que todos nós, de alguma forma estamos passando, procurando dar sentido a nossa vida e lutar por dias melhores para todas as pessoas. Obrigada por me fazer ver o presente como timismo e o futuro com esperança. GRATIDÃO!

Com carinho...

A professora Dr. *Lúcia Maria de Andrade da Silva Caraúbas*, por onde tudo começou, desde da proposta de tema do TCC, por tema: a função do AEE, sobre o trabalho colaborativos de duas professoras especialistas do AEE em duas escolas Municipais do Recife (curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco).

A minha gratidão também à *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo na pós-graduação, facilitando, desta forma, as condições para o desenvolvimento deste estudo. Órgão importante para o incentivo em pesquisas e no desenvolvimento da Educação Nacional.

Sou imensamente grata ao estudante *João e família*, sujeito da minha pesquisa e a professora especialista do AEE, *Marta*, que me oportunizou desenvolver a pesquisa com muito respeito e afeto. *Sem vocês nada disso seria possível!*

Externo meu carinho para as professoras da Banca Dra. *Ana Cláudia Rodrigu Gonçalves Pessoa e Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes*, agradeço-as pela contribuição e disponibilidade célere na realização desta pesquisa.

Por fim, agradecer as amigas, *Andréa Duarte; Dayane Marques; Emanuelle Ferreira; Daniela Silva*, pela cumplicidade dos trabalhos das disciplinas do curso do mestrado. GRATIDÃO, meninas!

“...A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não se podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p.142).

RESUMO

As leis das esferas Municipais, Estaduais e Federais determinam que todas as crianças com ou sem deficiências tenham acesso à matrícula na escola e tenham o direito de participar e aprender. O ato de a criança estar inserida na escola permite que ela veja o mundo com mais possibilidades sociais, acessos às informações, aumentando sua capacidade de reflexão e expressão. O presente estudo teve como objetivo analisar se e como as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado podem contribuir para aprendizagem do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da rede do Recife-PE, tendo como participantes a professora especialista, a responsável pelo aluno e um aluno com deficiência intelectual. A tipologia da pesquisa se apresenta como qualitativa, porque as pesquisas nas ciências sociais trabalham com o universo de significados e de interpretação das dinâmicas das relações sociais (MINAYO, 2013). Como estratégia metodológica, adotamos como procedimentos para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com a professora especialista do AEE e com a responsável da criança com deficiência intelectual; observações sistemáticas das intervenções pedagógicas da professora especialista do AEE com atividades de escrita alfabética com um aluno com deficiência intelectual. Adotamos a Teoria Histórico-Cultural e L. S. Vigotski como paradigma teórico-metodológico da pesquisa. Contamos com as contribuições de A. R. Luria, A. N. Leontiev e outros pesquisadores russos que compreendiam a educação como ciência social. Os resultados nos revelaram que o trabalho das estratégias de ensino do Sistema de Escrita Alfabética com os alunos com deficiência intelectual é possível acontecer porque eles têm capacidades de aprender os conteúdos da língua escrita, assim como outras crianças sem deficiências, desde que sejam ofertados a eles caminhos diversos de aprendizagem e com o oferecimento de diferentes recursos. Logo, diante dos desafios diários enfrentados pela professora especialista para promover a inclusão da criança com deficiência intelectual na escola, ela, vem ofertando a criança a ter acesso às diferentes estratégias de reflexão da língua escrita, como o Sistema Escrita Alfabética - SEA, que possibilita a criança a ter contato com o mundo da escrita, e por conta disso, o aluno vem demonstrando avanços significativos em/na sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual. Apropriação de Escrita Alfabética. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

The laws of the Municipal, State and Federal spheres determine that all children, with or without disabilities, have access to school enrollment, and have the right to participate and learn. The act of the child being inserted in the school allows him/her to see the world with more social possibilities, access to information, increasing his/her capacity of reflection and expression. The present study aimed to analyze if and how the activities developed in the Specialized Educational Service can contribute to the learning of the alphabetic writing system by students with intellectual disabilities. The research was developed in a municipal school in Recife-PE, having as participants the specialist teacher, the one responsible for the student and a student with intellectual disability. The research typology is qualitative, because research in the social sciences works with the universe of meanings and interpretation of the dynamics of social relationships (MINAYO, 2013). As a methodological strategy, we adopted the following data collection procedures: semi-structured interviews with the AEE specialist teacher and the person responsible for the child with intellectual disabilities; systematic observations of the pedagogical interventions of the AEE specialist teacher with alphabetic writing activities with a student with intellectual disabilities. We adopted the Cultural-Historical Theory as L. S. Vygotsky as the theoretical-methodological paradigm of the research, and counted on the contributions of A. R. Luria, A. N. Leontiev and other Russian researchers who understood education as a social science. The results revealed that the literacy work with students with intellectual disabilities is possible because they have the capacity to learn the content of the written language, just like other children without disabilities, as long as they are offered different learning paths and different resources. Therefore, in view of the daily challenges faced by the specialist teacher to promote the inclusion of children with intellectual disabilities in school, she has been offering the child access to different strategies for reflection on written language, such as the Alphabet Writing System - SEA, which enables the child to have contact with the world of writing, and because of that, the student has been showing significant advances in their learning.

KEYWORDS: Specialized Educational Attention. Intellectual Disability. Alphabetic Writing Appropriation. Meaningful Learning.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de escrita de crianças com hipóteses pré-silábicas.	38
Figura 2: Exemplo de escrita de crianças com hipótese silábica.....	39
Figura 3: Exemplo de escrita de crianças com hipótese silábico-alfabética.....	40
Figura 4: Exemplo de escrita de uma criança com hipótese alfabética.	41
Figura 5: Laudo médico da criança com deficiência.	66
Figura 6: Ficha preparada: atividade em folha.	93
Figura 7: Análise linguística do SEA.	94
Figura 8: Leitura deleite com a criança: livro da Turma da Mônica.	111
Figura 9: Leitura deleite com a criança: Os três porquinhos.	113
Figura 10: Atividade com alfabeto móvel com as letras do nome próprio da criança.	117
Figura 11: Atividade de jogo da memória para formar o nome próprio.....	121
Figura 12: Atividade de produção textual com o tema carnaval.	122
Figura 13: Atividade de produção com as letras/sílabas e vogais para formar a palavra carnaval.....	125
Figura 14: Atividade de cruzadinha: formação de palavras a partir das letras vogais.	127
Figura 15: Atividade de produção textual com as letras móveis: letras iniciais das palavras, MORANGO; LAPIS; e ESTRELA.....	132
Figura 16: Atividade de produção textual a partir das letras iniciais: MO; LA; e ES.....	134
Figura 17: Atividade de leitura em quadrinho da Turma da Mônica de tema: Autismo.....	135
Figura 18: Atividade de jogo de encaixes: cruzadinha das letras A/U/T/I/S/M/O.....	138
Figura 19: Atividade de formação de palavras com letras dentro de outras letras.....	142
Figura 20: Atividade de produção da escrita do nome próprio da criança.	145
Figura 21: Atividade de produção textual: a letra consoante M no início da palavra e M dentro de outras letras para formar a palavra MAMÃE.	146
Figura 22: Atividade de produção textual: colagem de palitos de fósforos no desenho do índio.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição do Censo Escolar (MEC/INEP) de matrículas de crianças e jovens com deficiência intelectual durante os anos de 2015 - 2019.	4
Quadro 2: Síntese do Estado da Arte.	15
Quadro 3: Quantitativo de escolas, professores especialistas, alunos com deficiência e Salas de Recursos Multifuncionais.	64
Quadro 4: Descrição das categorias de análises: diário de campo.	72
Quadro 5: Descrição das categorias e subcategorias de análise-entrevistas e observações.	73
Quadro 6: Sinais e legendas.	74
Quadro 7: Descrição das atividades propostas pela professora especialista.	102
Quadro 8: Atividade de leitura deleite: Os três porquinhos.	113
Quadro 9: Descrição da atividade de produção textual – construção do nome próprio.	117
Quadro 10: Descrição da atividade de contagem das letras do nome João.	119
Quadro 11: Descrição de atividade e reconhecimento das letras/vogais no nome próprio da criança.	120
Quadro 12: Descrição de atividade - celular: jogo das letras para formar nome próprio.	121
Quadro 13: Descrição de atividade de reconhecimento das letras do tema carnaval.	123
Quadro 14: Descrição de produção textual: formação de palavras da cultura indígena.	128
Quadro 15: Descrição da atividade em folha – letras móveis para formação de palavras.	133
Quadro 16: Atividade de produção textual de tema autismo.	136
Quadro 17: Descrição da atividade de cruzadinha – encaixes das letras para formar a palavra AUTISMO.	139
Quadro 18: Descrição da atividade de letras móveis para a formação de palavras – BALA; FACA; GATO; DADO; FIGA.	142
Quadro 19: Descrição da atividade (associação espontânea): produção do nome próprio.	145
Quadro 20: Descrição da atividade de produção da palavra MAMÃE.	147
Quadro 21: Descrição da atividade de expressão artística: colagem dos palitos de fósforos no desenho do índio.	149

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de matrículas de alunos da Educação Especial na Educação Básica.3

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD -	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AAMR -	Associação Americana de Deficiência Mental
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE -	Conselho Nacional de Educação
DI -	Deficiência Intelectual
FUNASE -	Fundação de Atendimento Socioeducativo
J -	João
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M -	Marta
MEC -	Ministério da Educação
OMS -	Organização Mundial de Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
PNAIC -	Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNE-EI -	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SCIELO -	Scientific Electronic Library Online
SEA -	Sistema de Escrita Alfabética
SECADI-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
SRMF -	Sala de Recursos Multifuncionais
TA -	Tecnologia Assistiva
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco
ZDP -	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 OBJETIVO GERAL	12
1.1.2. Objetivos específicos.....	12
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	12
2. SEÇÃO I - REVISÃO DE LITERATURA - ESTADO DA ARTE.	15
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	16
3. SEÇÃO II - MARCO TEÓRICO	23
3.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL: HISTORICIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL.	23
3.2 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO ALFABETIZAR LETRANDO.....	33
3.3 APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PENSAMENTO VIGOSTKIANO: O CONTEXTO SOCIOCULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL.	45
3.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS.....	53
4. SEÇÃO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
4.1 DIFICULDADES DE INSERÇÃO NO CAMPO EM RAZÃO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM RELATO PESSOAL.	68
4.2 PROCEDIMENTOS E EXECUÇÃO DA PESQUISA	69
4.2.1. As entrevistas semiestruturadas.....	70
4.2.2. Observações sistemáticas	71
4.2.3. Categorias e critérios para análise dos dados	72
4.1.4. Aspectos éticos da pesquisa.....	74
5. SEÇÃO IV - ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	76
5.1 BLOCO I - PROPOSTA DO AEE NA ESCOLA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO DO AEE.....	76

5.1.1. A família e escola: condições necessárias do AEE para o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.	79
5.1.2. O papel do AAE e o trabalho da professora especialista com o aluno com deficiência intelectual.	83
5.1.3. O fazer didático e pedagógico no AEE para Apropriação do SEA.	86
5.2 BLOCO II - A CRIANÇA E SUA HISTÓRIA: AS INTERAÇÕES SOCIAIS DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM A FAMÍLIA, ESCOLA E SEUS PARES.....	95
5.2.1. O desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e suas experiências pessoais no convívio social, descrito/percebido pela avó Maria.	98
5.3 BLOCO III - ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ESPECIALISTA NO AEE, COM ATIVIDADES PARA AQUISIÇÃO DE ESCRITA ALFABÉTICA COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÃO DESENVOLVIDA PELA CRIANÇA.	100
5.3.1. Introduzindo o atendimento:estratégias de ensino para o desenvolvimento das habilidades conceituais/funcionais da língua escrita.....	108
5.3.2. Atividade de reflexão do SEA, para promoção da autonomia: Atividades com fichas preparadas, materiais didáticos e com adequações.....	115
5.3.3. Atividade de promoção à criatividade: expressão, gestos e habilidades artísticas durante o processo de aprendizagem.....	144
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE 1 - ENTREVISTA COM O PROFESSOR ESPECIALISTA	170
APÊNDICE 2 - ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELACRIANÇA.....	172
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR ESPECIALISTA - AEE	175
ANEXOS 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	176
ANEXO 2 - CARTA DE ANUÊNCIA	180
ANEXO 3 - TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	182
ANEXO 4 - DIÁRIO DE CAMPO	184
ANEXO 5 - IMAGENS DOS EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS EXISTENTE NO AEE, NA ESCOLA NOVA ESPERANÇA	246

1. INTRODUÇÃO

...a prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência (SASSAKI, 1997, p.41).

A defesa do direito à educação das crianças e dos jovens com deficiência nos faz refletir que é possível a educação para todos, com igualdade fundamentada na concepção de direitos humanos que visa à paridade de direitos e à garantia à educação escolar para todos.

A Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, ao longo dos anos vem ganhando destaque e se tornando cada vez mais acessível. Seu intuito de destaque é a permanência, a qualidade de vida, bem como a igualdade de acesso à educação escolar.

No contexto histórico da Educação Especial, entre meados do século XIX, existiu uma grande exclusão de crianças e jovens que permaneciam fora da escola; esse público não tinha acesso à escola nem tampouco havia uma preocupação com a permanência e com o aprendizado e o desenvolvimento dele, fato este que implicou a negação de direitos à escolarização. Segundo Sasaki (1997), os alunos com deficiência eram excluídos porque muitos não tinham igualdade de acesso escolar; a deficiência era vista como invalidez, o que gerava incapacidade de realizar atividades escolares. Já no final do século XX, a Educação Especial ganha um novo olhar, voltado para uma educação centrada na inclusão e permanência, a fim de que todos venham se inserir na educação escolar. Porém, muitas dessas pessoas com deficiência continuaram/continuam em uma posição de exclusão social em razão da falta de oportunidades que lhe cabiam/cabem como direito.

Santos (2012) menciona que a inclusão está relacionada à participação de todos os sujeitos com ou sem deficiência nas instituições escolares, em uma perspectiva de inclusão total. Enfatiza, ainda, que a inclusão deve ser de acesso igualitário independentemente de limitações físicas, cognitivas, de gênero ou etnia. Nessa mesma perspectiva, Sasaki (2002) argumenta:

Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal (SASSAKI, 2002, p.27).

Ainda dentro da mesma proposta, Mendes (2006) defende com propriedade a inclusão enquanto movimento bilateral:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p.395).

A entrada dos alunos com deficiência na escola contribui para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, possibilitando-lhes que haja inserção nos mais diversos espaços institucionais, o que leva à construção da cidadania, como garante os documentos normativos oficiais, a exemplo da Constituição Brasileira, que, no seu artigo 208, inciso III, garante “[...] Atendimento Educacional Especializado ¹ à pessoa com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.3).

Esse inciso é pautado também no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96, atualmente em vigor, que traz um capítulo que trata exclusivamente da Educação Especial, no qual consta a definição do que seja e apontam-se alguns direcionamentos (BRASIL, 1996).

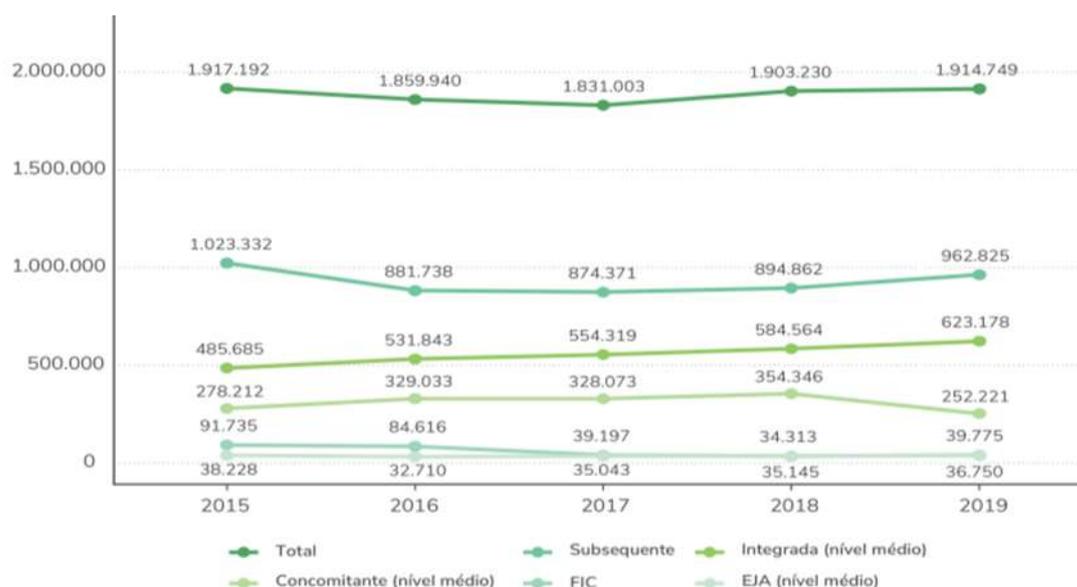
A Lei n. 7.853/89 (BRASIL, 1989, p.2), conhecida como Lei de Corde e regulamentada pelo Decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999), ratifica a Constituição Federal no que se refere à obrigatoriedade da oferta da Educação Especial/Inclusiva nas escolas públicas e determina como crime a recusa, a suspensão ou o cancelamento, por parte das instituições educacionais públicas ou privadas, da efetivação de matrícula de alunos com deficiência em estabelecimentos de qualquer curso ou grau, em redes públicas e privadas de ensino.

¹AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Entre os anos de 2015 e 2019, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) – Censo Escolar (MEC/INEP) – informou que vinha crescendo a procura de vagas na Educação Básica para o público-alvo da Educação Especial, traduzindo-se em um crescimento de matriculados (Programa Todos pela Educação).

O Gráfico 1 mostra as informações numéricas relativas ao aumento da procura das vagas da Educação Especial, entre os anos de 2015 e 2019, como podemos ver:

Gráfico 1- Percentual de matrículas de alunos da Educação Especial na Educação Básica.



Fonte: MEC/INEPDEED/Censo Escolar – Programa Todos pela Educação 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

De acordo com esses dados, referente ao intervalo entre 2015 e 2019, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2019, o que equivale a um aumento de 34,4% em relação a 2015.

Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos na Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019. Em se tratando da matrícula de criança e jovens com deficiência intelectual nas escolas brasileiras, também houve aumento significativo entre os anos de 2015 e 2019.

Quadro 1 - Descrição do Censo Escolar (MEC/INEP) de matrículas de crianças e jovens com deficiência intelectual durante os anos de 2015 - 2019.

	2015	2016	2017	2018	2019
Crianças e Jovens com Deficiência Intelectual	645.304	671.961	752.185	801.727	845.849

Fonte: MEC/INEP- Censo Escolar 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

Um pressuposto básico da inclusão e da garantia da equidade é o entendimento de que todos os alunos aprendem de maneiras singulares, porque todas as crianças são heterogêneas na forma de manifestar suas potencialidades acerca de qualquer conteúdo, seja individualmente, seja em pares.

Segundo Carvalho (2007), a heterogeneidade que se apresenta no dia a dia está bem explícita quando as crianças se manifestam intelectualmente acerca das atividades propostas em sala de aula; elas demonstram capacidades diferentes de aprender. Dessa maneira, a heterogeneidade na escola se configura quando as crianças aprendem de maneiras diferentes, com próprio ritmo e tempo de aprender e se desenvolver, o que faz acreditar que não existam turmas homogêneas. As divergências de aprendizagem também podem estar relacionadas aos diferentes tipos de heterogeneidade, que estão ligados às diferenças individuais, à diversidade social, e que é bastante singular de cada aluno (LEAL; SÁ; SILVA, 2016).

Nesse sentido, a escolarização das crianças com deficiência intelectual não é diferente, pois, apesar de alguns aspectos que as limitam, elas também aprendem como as demais crianças, porque suas dificuldades de aprendizagem podem ser revertidas a partir de um trabalho escolar coletivo, por meio de uma proposta de ensino organizado, sistematizado e com adequação curricular². Porém, na realidade de muitas escolas, muitas dessas crianças ainda continuam excluídas no quesito aprendizagem, o que significa que continuam marginalizadas.

As crianças com deficiência não têm, muitas vezes, esse direito de aprendizagem garantido, o que tem refletido em altos índices de analfabetismo do público com deficiência.

²Para Boer (2012), o termo adequação curricular é sugerido para se tratar de propostas para alunos com deficiência. A autora advoga em defesa do uso “adequação curricular” e justifica que o termo “adaptação curricular” pode ser entendido como conceito obsoleto e com significado voltado para a repetição da história de segregação do aluno com deficiência no espaço escolar.

De acordo com Gonçalves, Meletti e Santos (2015), esses dados são ainda mais assustadores em pessoas com deficiência intelectual, demonstrando que o acesso e a permanência desses estudantes na escola não propiciaram a alfabetização.

Caracterizando a deficiência Intelectual, Oliveira (2013) destaca que as crianças aprendem de mesma forma e condições das outras pessoas sem deficiência. Apesar de ter sua vida social comprometida por conta de algumas limitações singulares, elas podem se desenvolver integralmente a partir da sua inserção e interação sociais.

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2011) define deficiência intelectual como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além das dificuldades adaptativas que estão relacionadas, também, com o ritmo de desenvolvimento mais lento do que outros sujeitos sem deficiência. Um fator importante da deficiência intelectual é que ela aparece na criança e no jovem até os 18 anos de idade.

No paradigma de inclusão, é relevante destacar a importância da interação social na superação das barreiras vivenciadas pelas crianças com deficiência intelectual. A criança com deficiência intelectual que tem acesso à saúde, à educação, à segurança e ao lazer passa a ser e se reconhecer como membro que constrói e participa da sociedade. Para que isso seja possível, a sociedade precisa quebrar as barreiras e garantir todas as formas de acessibilidade.

Segundo Santos (2012), o atendimento especializado frente às crianças com deficiência intelectual pode maximizar o desenvolvimento, a independência e a autonomia, bem como reduzir o isolamento (BRASIL, 2006, 2007, 2010). Faz-se necessário que os governantes e a escola reflitam sobre novas políticas públicas, visando à ampliação de ações que busquem meios para atender todos os alunos. Um dos dispositivos que cada vez mais vem sendo utilizado na escola básica, como suplemento ou complemento para o processo de desenvolvimento da escolarização das crianças com deficiência, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é caracterizado por uma prática de ensino simultânea ao que ocorre na sala de aula comum, com objetivo de promover um aprendizado diferente dos conteúdos curriculares estabelecidos no ensino comum, pois procura criar condições para os alunos ultrapassarem as barreiras impostas pela deficiência, “objetivando estabelecer uma

relação harmônica entre as necessidades individuais do educando” (HEREDERO, 2010, p. 206).

É importante ressaltar que a prática do professor especialista difere da do professor regente, pois o AEE não se constitui como reforço, mas foca as especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Sendo assim, não é papel do professor especialista no AEE alfabetizar o estudante com deficiência, tendo em vista que esta é a função do professor alfabetizador. Todavia, nosso interesse no estudo aqui reportado é perceber como as atividades desenvolvidas em contexto de AEE podem contribuir para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, agregando construções que possam auxiliar na consolidação de aprendizagens, trabalhadas de forma deliberada pelo professor alfabetizador.

De acordo com Glat e Blanco (2009), a escola em suas práticas de inclusão deve oportunizar, de acordo com as leis que regem a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão –SECADI³, a todos os alunos o acesso ao ensino formal na Educação Básica. Assim, a escola, juntamente com o Atendimento Educacional Especializado, deve trazer como proposta as adequações curriculares frente às necessidades singulares de cada aluno. Nesse trabalho coletivo escolar, ter um olhar mais sensível às questões acerca de suas potencialidades possibilitará a aprendizagem: “se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele pode obter sucesso escolar” (GLAT; BLANCO, 2009, p.30). Nessa direção, Heredero (2010) destaca:

Currículo adaptado, mantendo algum elemento comum com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seu agrupamento, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis (HEREDERO, 2010, p.198).

³ Órgão vinculado ao Ministério da Educação responsável pela criação e acompanhamento de políticas públicas de educação voltadas para alfabetização, direitos humanos, diversidade e inclusão. Foi extinta pelo Decreto n. 9.465, de 02 de janeiro de 2019.

Para Batista e Mantoan (2007), na escola, com ênfase no *Atendimento Educacional Especializado em Deficiência mental*⁴, o ensino deve ser organizado e adequado, pautado nas potencialidades dos estudantes. Desse modo, o AEE trabalha “a forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo” (p.20). As escolas, enquanto sistemas de ensino:

Devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 01).

No processo de escolarização da criança com deficiência intelectual, como ponto de partida, é de suma importância conhecer seu histórico de vida, o laudo médico que compõe seu diagnóstico, analisar suas rotinas dentro e fora da escola e, a partir daí, pontuar as possibilidades de desenvolvimento e avanço da aprendizagem.

O AEE é conduzido no contraturno à sala regular e não se trata de um período extra de reforço dos conteúdos acadêmicos ensinados na sala de aula comum, são atividades de ensino diferenciadas, mas que dialogam com os conteúdos ensinados pelo professor da classe comum. O trabalho do AEE, nesse contexto, deve focar em ações que viabilizem um trabalho coletivo com o professor da sala regular para o aperfeiçoamento de habilidades dos sujeitos que são público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2007, 2010). O professor especialista deve promover um diálogo, visando à construção da aprendizagem (BRASIL, 2010) e tem como atribuição:

Preparar material específico para uso na sala de recurso; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que passam a ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (ALVES; GOTTI, 2006, p. 270).

⁴ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”.

O professor especialista⁵ desenvolve estratégias que contribuam para extrair nos alunos resultados satisfatórios, com o intuito de promover avanço na aprendizagem. A partir do trabalho integrado com o docente da classe comum, existe a possibilidade de redução do isolamento, com promoção da independência e autonomia; maior produtividade pessoal; competências permanentes que reduzem a exclusão na educação escolar (BRASIL, 2006, 2007, 2010). Assim, o professor especialista realiza um trabalho para que a aprendizagem, incluindo o processo de alfabetização, seja facilitada e ampliada com o uso de ferramentas de Tecnologia Assistiva⁶, que podem se traduzir em recursos, estratégias, serviços, que ampliem a funcionalidade da criança no processo de escolarização. Dessa maneira, o AEE com o aluno com deficiência intelectual, de acordo com Cruz (2013), deve priorizar o desenvolvimento de habilidades necessárias para o avanço da capacidade intelectual do sujeito.

Góes (2013) defende que cabe à escola fazer acontecer na prática o que versa a LDB⁷ em relação à inclusão de pessoas com deficiência, pois o que se tem visto em alguns espaços escolares consiste na mera inserção dos alunos na escola, sem uma educação formal apropriada para seu desenvolvimento pleno, o que formaliza, nesse sentido, um acesso de crianças e jovens com deficiência apenas para que ocorra a socialização no ambiente escolar.

Percebe-se, então, que a inclusão das crianças e dos jovens com deficiência intelectual não se limita apenas à superação das dificuldades do sujeito ou inserção no meio social, mas é preciso inserir uma proposta de favorecimento e emancipação da autonomia do intelectual por mecanismos de incorporação de novos saberes/conhecimentos. O intuito é de ampliar o que já se conhece para o melhoramento do desenvolvimento como um todo (BRASIL, 2010; LIMA, 2009; MANTOAN, 2006).

⁵ Professor graduado em Licenciatura na área da Educação e especializado em Educação Especial.

⁶ De acordo com Rita Bersch (2008), Tecnologia Assistiva – TA 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 deficiências e consequentemente promover vida, independência e inclusão. Em um sentido mais amplo, percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida das pessoas com deficiência mais fácil.

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96, que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.

Adotando a perspectiva histórico-cultural, para Vygotsky (2007) a criança irá se desenvolver a partir da cultura onde está inserida. Na escola, para se estabelecer a relação entre ensino-aprendizagem, é preciso entender que as relações estabelecidas no ambiente escolar oportunizam construir e obter uma gama de saberes mediada pela interação do adulto e é fruto de ações coletivas de aprendizagem, partindo da concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP (VYGOTSKY, 2010).

Para Vygotsky (2005), os processos socioculturais do sujeito fazem emergir novas possibilidades de interação e desenvolvimento humano, pois, em se tratando da relação que o sujeito estabelece com o social, é legítimo afirmar que as interações desencadeiam transformações em ambos.

A partir de um trabalho sistemático da alfabetização, a criança pode refletir sobre a escrita alfabética como processo de representação notacional, por meio do qual as letras representam a sua unidade sonora – o fonema (LEAL, SILVA, COSTA; PIMENTEL, 2020; MORAIS, 2012). Os autores supracitados vêm assumindo uma posição de defesa de que a alfabetização contempla diferentes dimensões do trabalho pedagógico, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a inserção dos aprendizes em práticas de leitura, escrita e produção de textos. Para tais autores, a dimensão de apropriação do SEA é necessária e eficiente para os aprendizes serem alfabetizados.

Desse modo, Morais (2012, p.49) ressalta a importância de se realizar um trabalho sistemático com a escrita alfabética. Para ele, a criança precisa “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades da escrita alfabética como sistema notacional. Nesse caso, os aprendizes, quando estão em desenvolvimento da leitura e escrita, precisam decifrar e encontrar respostas para o que as letras representam, notam ou substituem e como as letras criam representações ou notações.

Segundo o autor referido, quando nos apropriamos de qualquer sistema notacional, temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções. Para Morais (2012), o ensino tradicional da escrita alfabética em crianças tinha maior centralidade em ensinar as letras como códigos. Nas metodologias tradicionais, a alfabetização é ensinada mecanicamente, sem reflexão nenhuma das suas representações.

O processo de ensino-aprendizagem tradicional, sejam os métodos sintéticos, sejam os analíticos, parece ser insuficiente para que ocorra uma aprendizagem significativa para as crianças, incluindo as com deficiência intelectual. Infelizmente, as crianças com deficiência intelectual não têm sido priorizadas no quesito aprendizagem e, muitas vezes, ainda continuam realizando atividades mecânicas e sem significação, o que impede avanço delas. Talvez isso justifique os altos índices de analfabetismo das crianças com deficiência intelectual nas escolas brasileiras.

Tomamos como base para alfabetização de crianças em processo de escolarização alfabetizar na perspectiva do letramento, porque, diferentemente dos métodos tradicionais de ensino, os sintéticos e analíticos (tornam a escrita alfabética como o código de memorização de letras, sílabas ou treino de fonemas) compreendem um processo de representação notacional da Escrita Alfabética, possibilitando a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, sendo a aprendizagem da leitura e da escrita perpassada pela produção de textos na inserção das práticas sociais (SOARES, 2011).

Leal e Pinto (2012), nos documentos oficiais –Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destacam que a criança de até oito anos de idade precisa ter adquirido, no mínimo, os conhecimentos necessários da escrita, como a fluência de ler e escrever e produzir textos reais, e isso é um direito legal que a escola necessita priorizar no ciclo da alfabetização.

Aos oitos anos de idade os alunos precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (LEAL; PINTO, 2012, p. 17).

A partir dessas informações, é necessário que a criança, desde muito cedo na escola, tenha as mais diversas possibilidades de aprendizagens relacionadas à leitura e escrita acerca do currículo integrado com outras áreas. A escola, nesse sentido, é um espaço de aprendizagens mútuas que deve abraçar as diversidades, sobretudo investir na educação de todos os aprendizes.

O interesse por esse estudo se deu a partir das minhas experiências em visitas constantes a uma Instituição Governamental do Estado de Pernambuco – Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) –, das vivências cotidianas acerca do processo educativo das crianças e dos jovens com deficiências, inclusive crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Assim, a vivência do trabalho com inclusão de crianças com deficiência foi muito importante para o processo de escolha do meu tema de investigação. Além disso, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, no Trabalho de Conclusão de Curso, realizei um estudo com objetivo de investigar sobre as condições de ensino organizadas de duas professoras especialistas para alunos com deficiência em duas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal do Recife (FARIAS; SANTOS, 2016).

Diante disso, foi observado que os professores especialistas podem contribuir para o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. Além disso, pude perceber que as especialistas desenvolvem práticas de ensino, como ensino colaborativo/complemento da classe comum aos alunos com deficiência intelectual.

Tive a oportunidade de participar em 2018, como aluna especial do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, de uma disciplina ofertada como eletiva e ministrada pela professora Tícia Ferro, com o seguinte título: “Tópicos Educacionais IV- Aprendizagem e desenvolvimento por uma perspectiva inclusiva”, em que se manifestou, ainda mais, meu interesse de pesquisar sobre aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Diante dos aspectos abordados, surgiram alguns questionamentos acerca da prática do AEE e dos recursos tecnológicos e pedagógicos ofertados para os estudantes com deficiência intelectual e suas possíveis contribuições na aprendizagem do SEA: será que existem atividades no contexto do AEE que possam contribuir para a apropriação do SEA? Quais são os recursos didáticos e pedagógicos ofertados pelo professor especialista? Baseado nos pressupostos do Atendimento Educacional Especializado como agente colaborativo acerca dos processos formativos e interativos de aprendizagem na escola, o referido estudo tem como proposta:

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as possíveis contribuições de atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado que podem contribuir para aprendizagem do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

1.1.2. Objetivos específicos

Identificar as atividades para apropriação de escrita alfabética no AEE com crianças com Deficiência Intelectual;

Observar os recursos didáticos utilizados pelo(a) professor(a) especialista e se esses recursos permitem a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética;

Verificar a proposta metodológica embasa as atividades e os recursos didáticos utilizados no AEE;

Analisar as contribuições dos recursos didáticos mediado pelo professor especialista para a reflexão das atividades desenvolvidas no AEE;

Refletir sobre a história de vida da criança com deficiência intelectual, partindo do contexto social do nascimento até a entrada na Escola Básica, identificando seus impactos no processo de escolarização.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa em tela, além da introdução, é constituída por outras seções. A seção 2 está relacionada à revisão de literatura delegada ao estado da arte, com autores que dialogam com nossa pesquisa. Em nosso referencial teórico, discorreremos, a partir da seção 3, sobre as questões de desenvolvimento humano e a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

No primeiro capítulo, abordaremos a trajetória histórica acerca do processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, trazendo como aporte teórico os pressupostos

acerca da aprendizagem escolar, com o intuito de contribuir para o entendimento desse processo a partir dos movimentos de luta em torno de inclusão escolar, como direito legal de desenvolvimento e participação efetiva nos espaços educacionais.

O segundo capítulo traz o processo de desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual e a contribuição do pensamento vigotskiano para o processo de aprendizagem.

O terceiro capítulo traz uma discussão sobre alfabetização de crianças na Educação Básica, como o processo conceitual da alfabetização na perspectiva do letramento para apropriação da escrita alfabética: enfatizando como articular esse processo aos pensamentos científicos de Morais (2012; 2019), Soares (2011; 2017; 2020), Resende (2009). Esse capítulo enfatiza a importância da mediação do adulto para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, relacionada à aprendizagem da escrita alfabética.

No quarto capítulo discorreremos sobre os processos interativos do AEE na escola, tendo como aporte teórico a historicidade das implementações das políticas públicas do AEE na escola, a função do AEE por meio dos documentos normativos que concretizam esse ofício como direito legal de exercício de implementação dentro da SRMF.

Na seção 4, apresentaremos os caminhos metodológicos que buscamos percorrer para dar conta de responder às questões levantadas nesse estudo, além de explicitarmos os procedimentos metodológicos e os instrumentos que temos como pretensão de fazer uso para coleta dos dados. Na seção 5, discorreremos sobre o tratamento analítico do *corpus* investigado, com a proposta de responder aos objetivos traçados na pesquisa. Esperamos poder trazer contribuições para pesquisas futuras acerca do processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Por fim, apresentamos as considerações finais do nosso estudo.

2

REVISÃO DE LITERATURA

2. SEÇÃO I - REVISÃO DE LITERATURA - ESTADO DA ARTE.

Com o intuito de dialogar com nosso estudo, realizamos pesquisa nas bases de dados a partir dos seguintes descritores: **Sala de Recurso Multifuncional e alfabetização; Atendimento Educacional Especializado, deficiência mental e deficiência intelectual; Alfabetização de crianças com deficiência intelectual; escrita alfabética.**

Foram realizadas buscas nas bases de dados nas seguintes plataformas digitais: Capes, Scielo e portal da UFPE; foram encontrados teses, dissertações e artigos. Para realização da pesquisa nessas bases de dados, foi selecionado o período de 2000 a 2020, por ser o período de maior reestruturação e aplicação de novas políticas públicas em Educação Especial. Dessa forma, foram encontradas 31 pesquisas, dentre elas estudos relacionados à pessoa com deficiência intelectual; Atendimento Educacional Especializado; alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Das 31 selecionadas, elegemos apenas 08 (oito), pois foram as que mais se aproximaram do nosso estudo, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 - Síntese do Estado da Arte.

Título	Autor	Instituição	Tipo de Publicação	Base de Dados	Ano
Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual	Daisy Cléia Oliveira dos Santos	UFG	Artigo	Scielo	2012
Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual	Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz	UERJ	Tese	CAPES	2013
A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian	Patricia Braun; Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	UERJ	Artigo	Scielo	2015
Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual	Maria Silvia Cárnio; Elsa Midori Shimazaki	USP	Artigo	Scielo	2011
Concepções de Professores da Educação Especial	Waléria Henrique dos Santos Leonel; Nilsa Sanches	UEM	Artigo	Scielo	2014

(APAEs) Sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Intelectual: um Estudo a Partir da Teoria Vigotskiana	Tessaro Leonardo				
Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual	Renata Andrea Fernandes Fantacini; Tárzia Regina da Silveira Dias	Centro Universitário Moura Lacerda	Artigo	SciELO	2015
Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor	Mara Silvia Pasian; Enicéia Gonçalves Mendes; Fabiana Cia	UFSCar	Artigo	SciELO	2017
Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual	Ariana Santana da Silva	UFPE	Dissertação	CAPES	2018

Fonte: A autora (2021).

Dessas oito pesquisas, cinco estão relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, ao processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual e à formação dos professores especialistas. Já três falam do processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, como também abordam o desenvolvimento da escrita dos estudantes com deficiência intelectual, de suas potencialidades e dificuldades.

Diante disso, com base nos levantamentos das pesquisas encontradas, elencaremos alguns aspectos dos estudos. Santos (2012) realizou uma pesquisa intitulada “Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual”, que teve como objetivo buscar e elencar o máximo possível de informações que definam a deficiência intelectual, em seus âmbitos cognitivos, comportamental, emocional e social, a fim de traçar direcionamentos pedagógicos que promovam a efetiva educação escolar. Nesse sentido, a metodologia foi feita a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre a deficiência intelectual, os transtornos da aprendizagem, a inclusão escolar e o ensino especializado. Santos (2012)

ênfatisa a importância do AEE e o trabalho do professor da classe comum para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual por meio das práticas de alfabetização e letramento na escola. Com relação ao professor da classe comum, com base na explicação de conceitos (conteúdos, currículos, Tecnologias de Informação), foi observado, pela autora dessa pesquisa, um despreparo por parte das professoras que trabalham com alunos com deficiência intelectual. A autora concluiu que existem estudos voltados para inclusão de pessoas com deficiência intelectual e que é preciso se apropriar de novos conceitos para a realização do trabalho com a escrita alfabética. Faz-se necessário que os professores repensem suas práticas, focando as potencialidades que os alunos com deficiência intelectual possuem. A autora ênfatisa que, embora a pessoa com deficiência intelectual apresente atraso em seu desenvolvimento, avanços escolares são possíveis.

Fazendo um paralelo com nosso tema de investigação, esses conceitos são relevantes justamente porque tratam do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual por meio dos suportes educacionais: como o AEE e a interação desse profissional especialista com o professor da sala comum. Apesar de se distanciar da presente pesquisa, pois nosso foco é a prática da professora especialista contribuindo para a apropriação do Sistema de escrita Alfabética, Santos (2012) traz importantes contribuições, por delimitar algumas características próprias da deficiência intelectual, bem como as dificuldades dos professores ao lidarem com esses estudantes.

Cordeiro e Bacarjl (2017) desenvolveram um estudo intitulado “Reflexões sobre a alfabetização e letramento de crianças com síndrome de Down” e tiveram como objetivo conhecer de que maneira se dá o processo de alfabetização e letramento em crianças com síndrome de Down (SD); estudar os fatores que influenciam o desenvolvimento dos alunos acerca da alfabetização, bem como refletir sobre as estratégias de alfabetização e letramento a serem utilizadas pelos educadores. Os autores supracitados salientam para que se tornem foco de reflexão as ações metodológicas e pedagógicas dos educadores com base em suas práticas cotidianas do ensino-aprendizagem. A metodologia desta pesquisa fundamentou-se em uma revisão de pesquisa, utilizando como fonte de coletas: livros, artigos e documentos oficiais que tratam da temática. Os resultados mostraram que o processo de alfabetização e letramento

de crianças com síndrome de Down envolve perceber que há particularidades a serem consideradas, como: o ambiente que deve ser explorado pelas crianças; o desenvolvimento cognitivo; o estímulo da família; e, segundo as autoras da pesquisa, é preciso frisar a importância de desenvolver a consciência fonológica no processo de escrita das crianças com síndrome de Down. As autoras concluem, no entanto, que a alfabetização deve ser pautada no domínio de conceitos como prática social para que as crianças se tornem autônomas. Dessa maneira, esse fato aproxima-se de nosso objeto de investigação, porque nosso foco é entender como o professor especialista trabalha atividades da alfabetização com crianças com deficiência intelectual e como essas atividades podem contribuir para a apropriação da escrita alfabética desses sujeitos. Com base nesses pressupostos, a pesquisa supracitada aponta outros fatores que também podem contribuir para o desenvolvimento dessas crianças.

Cruz (2011) realizou uma pesquisa intitulada “Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual”, que teve por objetivo analisar a interação de alunos com deficiência intelectual com a linguagem escrita em um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido com a finalidade de implementar atividades de letramento, baseando-se nos fundamentos da teoria socio-histórica, sobre a cultura de aprendizagem ligada ao coletivo e as interações de ambos para o processo de aprendizagem. Assim, o estudo almejou trazer contribuições para o campo da alfabetização e do letramento de pessoas com deficiência intelectual, com a utilização de instrumentos culturais de aprendizagem da cibercultura. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa, tendo em vista a necessidade de observar e reconhecer os sujeitos com deficiência intelectual em sua individualidade, considerando-os em seu meio sociocultural. O referencial metodológico utilizado foi de pesquisa de ação crítico-colaborativa. O autor concluiu que o ambiente virtual de aprendizagem possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos e compreender as características de seu processo de internalização da escrita a partir da mediação de instrumentos culturais de aprendizagem da ação do professor. Dessa forma, a ferramenta possibilitou compreender esses fenômenos ligados à aprendizagem dos sujeitos que são objeto de investigação. A autora supracitada entendeu que certas interações de aprendizagem podem

desencadear avanços significativos, principalmente quando há uma intencionalidade na aprendizagem dessas crianças com deficiência intelectual.

Braun e Nunes (2015), no estudo “A formação de conceitos em alunos com Deficiência Intelectual: o caso de Ian”, tiveram como proposta apresentar um recorte de uma pesquisa de doutorado com alunos que apresentam dificuldades intelectuais matriculados em uma escola regular pública do Rio de Janeiro entre os anos de 2009 e 2012. A pesquisa está relacionada às práticas de ensino, com atividades organizadas e colaborativas elaboradas pelas professoras de sala de aula e da sala de recursos, com procedimentos de ensino mais adequados ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na escolar regular. Tal proposta coaduna com a perspectiva de ensino de qualidade para todos, ao considerar que os alunos têm possibilidades de aprender. Dessa maneira, a autoras concluíram que uma boa metodologia de ensino organizada e com ajustes é eficaz no desenvolvimento dos alunos, visto que todos os alunos podem aprender e ter avanços significativos de aprendizagem. As autoras salientam, com base em fontes bibliográficas, que, por meio da organização colaborativa das professoras, sala regular e especialista, ambas podem desenvolver ações que viabilizem a aprendizagem desses indivíduos por intermédio de metodologias que contemplem as necessidades dos alunos.

Leonel e Leonardo (2014) realizaram um estudo que teve como objetivo identificar as concepções de professores que atuam na Educação Especial sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, buscando averiguar como estes compreendem esse processo, bem como suas percepções sobre o papel da mediação na aprendizagem. A pesquisa em tela traz como elemento importante a prática dos educadores para entender esse processo, bem como a mediação como ponto de partida para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Os resultados apontam para o fato de esses professores estarem desenvolvendo sua prática pedagógica ancorada em uma visão segregacionista do aluno com deficiência, com concepções reducionistas, enfatizando as limitações em detrimento das potencialidades. É essencial um repensar sobre a deficiência ea educação escolar que vem sendo ofertada ao aluno com deficiência intelectual.

Fantacini e Dias (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo geral de conhecer e refletir sobre a organização da Educação Inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior chamada Paulista. O foco da pesquisa em tela foi conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns e entender como na prática cotidiana das professoras se dá esse processo de aprendizagem. Na coleta de dados foi realizada a aplicação de entrevistas com roteiro semiestruturado aos professores do AEE. A análise dos dados foi articulada com a fundamentação teórica a partir de estudos disponíveis na literatura da área. As autoras analisaram um contraponto nos discursos dos professores, ou seja, a prática se distancia dos discursos inclusivos. As autoras concluíram que é preciso conhecer e reconhecer o ambiente inclusivo para desenvolvimento das práticas inclusivas. Esse estudo nos direciona e traz uma reflexão sobre a importância de analisar a prática do professor, na constituição de uma pesquisa científica, sendo também uma das etapas da investigação do presente estudo.

O estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017) teve como objetivo analisar a opinião dos professores especialistas em relação à sua formação, bem como traçar seus perfis acerca de sua qualificação profissional. As autoras utilizaram um questionário em larga escala, enviado a professores especialistas em âmbito nacional. O intuito foi, por meio desse instrumento de coleta, trazer informações pertinentes à sua formação profissional e seus métodos de ensino. Foram coletados dados de 1202 professores especialistas de 20 estados, em mais de 15 municípios. Com base nisso, as autoras supracitadas selecionaram alguns perfis das professoras investigadas para discutir sobre sua formação profissional e sobre suas práticas educativas escolares. As autoras concluíram, diante dos relatos das professoras, que há necessidade de ter mais profissionais para se trabalhar nessa área, bem como há falta de preparo profissional dos professores da classe comum. Diante disso, a maioria das professoras especialistas sente-se reconhecida pela escola e família. Ambos, escola e pais, sabem da importância do profissional para o processo de desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa de Silva (2018) teve como objetivo analisar como as intervenções pedagógicas com as atividades de consciência fonológica puderam favorecer o desenvolvimento de habilidades de escrita de um aluno com deficiência intelectual matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife. Nesse sentido, a autora selecionou apenas uma criança e uma professora da classe comum para estudar esses processos em torno do processo de alfabetização. A metodologia foi de natureza qualitativa, de pesquisa-intervenção, com observação e entrevista semiestruturada. A autora aponta para um olhar mais sensível às questões de dificuldades dos alunos com deficiência intelectual. Foram evidenciadas as contribuições pedagógicas de atividades de consciência fonológica no processo de aquisição da escrita por aluno com deficiência intelectual. A autora sugere refletir sobre a prática pedagógica, repensar o fazer pedagógico com atividades de alfabetização, bem como se aproximar de conceitos relacionados às práticas de inclusão.

Diante da exposição dos estudos aqui selecionados, todos, de modo geral, aproximam-se de nossa pesquisa, por entender que os professores especialistas, juntamente com as professoras da sala comum de ensino, em colaboração, podem contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em processo de alfabetização.

3

MARCO TEÓRICO

3. SEÇÃO II - MARCO TEÓRICO

3.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL: HISTORICIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL.

A escola tem sido chamada à responsabilidade no desempenho de seu papel fundamental na formação do aluno como cidadão político e social, que deve estar preparado para a inserção participativa em seu contexto cultural, político e econômico (DECHICHI, 2008, p. 161).

A história da humanidade acerca das pessoas com deficiência é marcada por diversos tipos de tratamento dados à condição da deficiência.

Neste capítulo, interessa-nos discutir o processo histórico de escolarização das pessoas com deficiência intelectual, para que possamos compreender os processos de exclusão dessas pessoas, que foram tão invisibilizadas e negligenciadas no contexto escolar e social.

As diferenças em nossa sociedade sempre se constituíram como algo “atípico”, e falar da diversidade humana nos contextos históricos dos séculos XX e XXI é trazer a inclusão como algo importante, que aborda como relevante a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, em interação com as demais pessoas: “falar da diferença, buscar direitos e fazer cumpri-los são fatos que se apresentam a nós, hoje, como algo frequente...” (KASSAR, 2013, p. 33). Porém, a trajetória histórica das pessoas com deficiências mostra que não foi sempre assim.

Em diferentes momentos da história, o homem tinha que ser considerado “perfeito”, era tido como padrão humano, e essa “padronização” excluía pessoas que não estariam dentro desse modelo. Um dos motivos desse processo de exclusão seria o fato de alguns humanos nascerem com comprometimento biológico (deficiência primária) tanto no campo cognitivo quanto no organismo físico (BARROCO, 2007).

Barroco (2007) argumenta que a exclusão dessas pessoas se alinhava à não aceitação em determinada cultura, a exemplo de algumas tribos indígenas, que, quando uma criança nascia com deficiência, era enterrada viva. Nas comunidades espartanas, em que se enfatizava o corpo como algo belo, o culto ao corpo físico era tido como exigência, pois a concepção de

homens era servir ao exército espartano e ser um grande guerreiro. Aquela criança que nascia prematura e com deficiência era exterminada e jogada em um precipício, largada à própria sorte.

Em conformidade com a época, a sociedade feudalista era movida à base da economia ruralista. Nesse sentido, a sociedade estava organizada acerca de uma pirâmide de três divisões: nobreza, clero e servos. Com base nisso, o cristianismo é fortemente expandido e a pessoa com deficiência passa a ser vista e tratada como algo divino, em uma concepção de ser filho de Deus, predominando a visão teológica. A deficiência intelectual, nesse dado histórico, era vista como algo preestabelecido, vinda dos céus, sem qualquer relação com a natureza biológica. Embora não se admitisse o extermínio dessas pessoas, elas eram violentadas pela forma de viver em sociedade. Como na sociedade tinham *status* de “humano” proveniente de Deus, os cuidados, de acordo Pletsch (2009), refletiam a ambivalência entre caridade ou castigos para uns e segregação e proteção para outros. De acordo com a referida autora, os cuidados com as pessoas com deficiência intelectual eram oferecidos em instituições de caridade, como asilos e conventos, em que se ofereciam estadia, alimentação e proteção. Esse período é caracterizado pelo atendimento em instituições assistenciais com fins filantrópicos ou religiosos. Nessa época, não se tinha nenhuma preocupação com a educação dessas pessoas. O atendimento era centrado apenas na manutenção da alma baseada na doutrina cristã, sem preocupação com aspectos biológicos, físicos ou sociais.

Com a crise do feudalismo, surge um novo modelo de classe – a burguesia. Com o aumento da marginalização e o crescimento da população, a visão teológica da organização das relações sociais passou a ser questionada, retirando de cena a visão teológica, de que Deus é o centro de tudo. A partir daí, surge o iluminismo, e novos conceitos se formam acerca da pessoa com deficiência, tornando-a objeto de estudo de várias pesquisas, inclusive para explicação das causas orgânicas da deficiência (PLETSCH, 2009). A ciência, nesse sentido, passa a ser considerada um elemento importante nos estudos voltados à defesa dos aspectos humanitários da pessoa com deficiência. É nesse período que a fase da integração se anuncia.

O século das luzes, entre o final do século XVII e o começo do século XVIII, foi considerado um marco importante para a Educação Especial, porque houve muitas

descobertas. Porém, ainda existiam muitas contradições envoltas no processo de escolarização das pessoas com deficiência. O que se tornaria o maior desafio da sociedade era olhar para os indivíduos com deficiência e reconhecer a necessidade de atendê-los educacionalmente, assemelhando-se ao que ocorria com os demais indivíduos afortunados, economicamente e fisicamente (KASSAR, 2013). Nesse novo momento histórico, o entendimento da deficiência ganha contornos de uma concepção médico-científica, que vai superando a visão religiosa da deficiência e assume uma concepção organicista. Dessa maneira, essa concepção foi fortemente criticada por muitos estudiosos, inclusive pelo pensador Vygotski (1997), por enxergar o indivíduo por suas impossibilidades, sem considerar os aspectos sociais, ou seja, a influência que o meio social tem sobre ela, uma vez que, nesse dado histórico, o meio social era considerado um ambiente neutro, concebido também uma influência negativa ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual (PLETSCH, 2009). Essa concepção em torno da deficiência teve como influência a abertura de vários “centros especializados” destinados ao atendimento da criança.

A partir daí, a concepção de deficiência que se podia perceber era voltada a um tratamento de micro mundo isolado, fechado, de adaptação à deficiência da criança, ou seja, tudo está centrado nas insuficiências dos sujeitos. Dessa forma, os trabalhos escolares se pautavam nas suas dificuldades, sem nenhum trabalho voltado para as potencialidades. Diante disso, a educação se constituía em torno do isolamento dessas pessoas com deficiência, tornando o indivíduo cada vez mais separado da sociedade: “nossa escola, ao invés de tirar a criança de um mundo isolado, geralmente desenvolvia nela hábitos que a conduzia num isolamento ainda maior e acentuam seu separatismo” (VYGOTSKI, 1997, p. 59).

Nessa fase, a deficiência intelectual ainda era muito confundida com a doença mental; o sujeito que recebia o diagnóstico de retardo mental, mesmo diagnosticado como leve, ao ser conduzido ao espaço de educação, trazia consigo o estigma de incapaz, produzido pelos testes de nível cognitivo a que era submetido.

Mendes (2006) menciona que a fase da integração estava relacionada à ideia de que a criança deveria ser educada a partir de suas fragilidades ou limitações, fundamentada na racionalidade das práticas integradoras. As práticas de integração com a criança com

deficiência intelectual nos espaços de ensino especial em escolas e classes especiais eram baseadas em uma visão integrada ao meio social, mas limitada em muitos aspectos, inclusive de viver socialmente com outras crianças sem deficiência.

A educação das crianças com deficiência intelectual ofertada nesses ambientes, segundo Vygotski (1997), reforçou uma visão marginalizante da criança, pois a proposta pedagógica que se praticava nesses espaços e centros eram pautados em diagnóstico clínico, ou seja, médico-terapêutico, que apresentava a deficiência intelectual a partir de determinações puramente negativas, como falta de capacidade cognitiva e insuficiência física para conduzir algumas atividades escolares, o que determinava a criança “reduzida” por não estar nos padrões de desenvolvimento de outras crianças sem deficiência. Esse período histórico que tornou o movimento de integração da pessoa com deficiência mental (diagnóstico clínico da época) nas instituições públicas e privadas surgiu a partir das transformações e mudanças sociais, tendo em vista o contexto político e econômico, que gerava disputas geopolítica entre países (guerras mundiais), pelo fortalecimento do movimento pelos direitos humanos, bem como do avanço científico (MENDES, 2006).

No século XIX, mesmo com avanços tecnológicos, inovações científicas e com estudantes com deficiência matriculados em espaços educacionais, não havia preocupação com a escolarização deles: “nosso país não tem uma história de forte compromisso com a educação da população, mesmo que nossas leis registrem a sua importância desde o início do século XIX” (KASSAR, 2013, p.33).

A primeira Constituição Brasileira, em 1824, previa a gratuidade da instrução primária a “todos os cidadãos”, tendo em vista que nossa primeira Lei Magna viabilizou diversas possibilidades de acesso às instituições, externando a relevância da educação, mas não a garantia de sua efetivação (KASSAR, 2013).

Kassar (2013, p.34) menciona que o documento previa o oferecimento da instrução primária, mas não explicava como deveria ocorrer, se a proposta era destinada para as escolas públicas, privadas ou religiosas. A pouca atenção dada às pessoas com deficiência na educação é confirmada nos dados da época, quando 84% da população de modo geral era analfabeta. Os dados informados desse século XIX mostravam nitidamente

“descompromisso” com a educação e escolarização da população brasileira. Neste período, início do século XIX, 1/3 da população brasileira encontrava-se na condição de escravidão.

O atendimento às pessoas com deficiência, por parte do governo brasileiro, começou justamente neste século, no Brasil-império, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant). Ainda no século XIX, há registros da existência de outras instituições, como o Hospital Juliano Moreira, em Salvador (Bahia), em 1874, que iniciou os atendimentos públicos destinados aos “deficientes mentais”. Em 1883, duas instituições particulares iniciaram atendimentos no ensino regular de alunos com deficiência, uma destinada a alunos com deficiência auditiva e visual, no Recife, e outra destinada a alunos com deficiência visual, em Niterói.

A partir do século XX, o direito à escolarização da pessoa com deficiência intelectual passa a se concretizar dentro do movimento de universalização do Ensino Fundamental brasileiro. No início desse período, a visão médica que embasava o diagnóstico sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual começa a ser vista como desclassificada, surgindo, então, testes de classificação, que mediam a capacidade intelectual dos indivíduos.

O teste mais conhecido é a escala de Alfred Binet (1857-1911), “cujo objetivo foi medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com sua idade mental” (KASSAR, 2013. p.38). Esse teste foi criticado por alguns estudiosos, inclusive por Vygotski (1997), que acreditava que essa avaliação continuava a centrar no sujeito a responsabilidade pela sua deficiência. Ainda assim, mesmo a partir dos testes de classificação e do acesso a instituições especializadas, os sujeitos com deficiência intelectual não se escolarizavam.

Segundo Kassar (2013), a escala foi aprovada no Brasil e usada como teste de classificação mental. Tal escala foi aplicada sob orientação de Clemente Quaglio (1942-1948), na capital de São Paulo.

Para Monarcha (2007), os resultados desses testes foram publicados na obra *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*, em 1913.

A preocupação da ciência com a inteligência e com a normalidade ainda nesse começo de período do século XX estava pautada na procura das causas orgânicas para explicação dos problemas humanos e da deficiência, pois a definição que se tinha da deficiência intelectual era a transmissão hereditária e que significava “degenerescência da espécie humana” (MENDES, 1995, p.264).

Desse modo, as classes especiais públicas eram formadas diante da justificativa científica de separação dos alunos sem deficiência dos alunos com deficiência a partir da dicotomia normalidade/anormalidade. Dessa maneira, a preocupação com a deficiência mental refletia a preocupação com a higiene da população. Esse processo, assim como a organização das instituições especializadas, tinha como supervisão o órgão público de inspeção sanitária (JANNUZZI, 1985; BUENO, 2004). Essa organização escolar foi pensada em decorrência de pensamentos fundados na Pedagogia Científica.

Como consequência disso, os alunos com deficiência intelectual eram institucionalizados, como ressalta 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 (CAVALCANTE, no prelo, p. 8).

Ferreira (1993) pontua que grande parte dos alunos que frequentavam as classes especiais para estudantes com deficiência intelectual era formada por crianças que em princípio deveriam fazer parte do ensino regular. Dessa maneira, segundo a autora supracitada, nos desajustes da educação brasileira, as escolas passaram a se isentar das responsabilidades de mudar e atender às necessidades da população. (KASSAR, 2013).

A exclusão dos alunos D.M.E. (Deficientes Mentais Educáveis) das classes regulares parece estabelecer nelas a “harmonia” ameaçada, criando alternativa para as práticas de exclusão injustificada; especiais mais integradores e de responsabilidade do Estado e se exime o sistema educacional de adequar suas práticas e seus conteúdos à realidade de uma sociedade multicultural e dividida em classes (FERREIRA, 1993, p. 62-63).

A partir da década de 1970, no Brasil, surge a concepção interacionista de desenvolvimento humano, baseada na concepção vygotskiana, que culmina com o movimento mundial baseado no princípio de normalização, que previa a inclusão baseada no ensino regular, como acesso aos centros e serviços especializados, mas com aproximação e esforço unicamente da pessoa com deficiência.

O ponto importante que merece destaque foi à promulgação, em 05 de outubro de 1988, da Constituição Federal, que versa sobre os direitos de todos os brasileiros à educação. Posteriormente, esse direito foi retomado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tendo como princípios norteadores os direitos humanos. Em relação à Educação Especial, a Constituição de 1988 priorizou o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência na rede regular de ensino e explicitou a participação das instituições particulares nesse setor

(MELETTI; KASSAR, 2013).

Diante de tais discussões em torno do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, Plestch (2009) menciona que, a partir do final do XX, o estudo científico da deficiência intelectual ganhou mais espaço na sociedade, promovendo discussões em torno de aspectos que levam em consideração a inter-relação entre aspectos biológicos, sociais e educacionais.

Partindo desse pressuposto, esses direitos tinham como princípio minimizar a segregação desses indivíduos em sociedade, dando início, na década de 1990, ao debate sobre a educação inclusiva (KASSAR, 2013).

Para Mendes (2006), a partir da década de 1990, a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual (período também em que era conhecida como deficiência mental) surgiu contextualizada pelos eventos e pelas transformações sociais que vinham ocorrendo ao longo da história da Educação Especial. Diante das mudanças, a busca de novas formas de assegurar a participação das pessoas com deficiências na escola foram se tornando cada vez mais efetivas (PLESTCH, 2013). Ainda nessa década, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, o Brasil participou de diversas manifestações, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. A Declaração Mundial de Educação para Todos, segundo

Carvalho (1998), pode ser o documento marco, pois, a partir dela, ocorreram vários encontros e seminários com a finalidade de se discutir a efetivação dos direitos das pessoas relativos à educação.

A declaração de Salamanca (1994, p. 03), por exemplo, reafirmou o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e propôs a adoção de linhas de ação para cumprir essa meta: “[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Esse mesmo documento enfatiza:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;

- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01).

Diante da influência dessa declaração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, determinou que todas as instituições escolares brasileiras deveriam se adequar para atender satisfatoriamente todas as crianças, inclusive a criança com deficiência intelectual.

A educação das pessoas com deficiência intelectual passou a ter esse compromisso de inclusão a partir do século XXI. Nessa proposta de inclusão, o conceito de Deficiência Mental (AAMR) foi muitas vezes questionado, passando a ser foco de muitos estudiosos desde o princípio da normalização, em busca de um termo menos estigmatizante.

De acordo com Carvalho (2013), desde 2007 a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), antiga Associação Americana sobre Deficiência

Mental (AAMR), utiliza, oficialmente, a nomenclatura deficiência intelectual, que passou a definir, a partir de 2002:

[...] incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos dezoito anos de idade (LUCKASSON E COLS, 2002, p. 8).

Segundo Carvalho e Maciel (2003), essa definição, utilizada também pela Convenção Internacional dos Direitos das pessoas com Deficiência (2007), avança quanto à compreensão do funcionamento da pessoa, contribuindo para a superação de seu entendimento como doença ou atributo pessoal. Compreende-se, então:

O conceito integra os aspectos multidimensional, biológico e funcional e vem acrescentar, aos modos de definição até recentemente postos, as novas concepções teóricas e práticas, com destaque para as que apontam para o papel dos fatores sociais na constituição dessa deficiência e para a necessidade de sua consideração no âmbito da ação diagnóstica, a qual deve incluir aspectos do funcionamento intelectual, do comportamento adaptativo e da idade de início das manifestações do atraso no desenvolvimento cognitivo (CARVALHO, 2013, p. 211).

Dessa maneira, as habilidades intelectuais dos indivíduos são objetivamente avaliadas por meios de testes psicométricos de inteligência. Essa dimensão que se fazia hegemônica, no início do século XX, passa a se constituir no Sistema de 2002, um dos indicadores do déficit intelectual, que passa a ser considerado efetivamente em relação às outras dimensões. Com isso, “a mensuração da inteligência continua com muito peso, mas ainda não é suficiente para o diagnóstico da deficiência” (CARVALHO; MACIEL, 2013, p.152).

A mudança conceitual da deficiência intelectual representa um marco importante na sociedade pós-contemporânea brasileira, tendo em vista a busca da qualidade de vida e a participação ativa na vida social, bem como o ingresso ao mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, a mudança na concepção de classificação e definição da deficiência mental proposta pela AAMR foi importante, ao passar de uma concepção puramente quantitativa, com base em testes psicométricos (QI), para uma concepção que valoriza o meio social onde se vive. Isto orienta novas práticas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, especialmente as que apresentam necessidades mais acentuadas, o que pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas (PLETSCH, 2009, p. 117).

O Decreto n. 6.571/2008 é um documento legal que elegeu as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) como locus principais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de crianças com deficiência. Nesse documento, o AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substituído pela classe comum, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Especializado (BRASIL, 2008).

Batista e Mantoan (2007, p.22) defendem que é necessário entender que “O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”.

A história da educação deste país acerca da pessoa com deficiência intelectual, enfatizando os séculos XIX, XX e XXI, vem nos mostrar, em diferentes épocas, o descaso do poder público, que sempre esteve presente nas decisões tomadas em torno da educação brasileira, o que revela uma “precarização” do ensino público e das escolas públicas brasileiras no cumprimento do desenvolvimento pessoal desses sujeitos.

Apesar de tantos ganhos e de tantas novas políticas públicas voltadas para Educação Especial, é preciso conceber a educação pública como prioridade de governo, para transformação e desenvolvimento humano. A universalização da Educação Básica no modelo adotado, chamada pelo Ministério da Educação de “Política de Educação Inclusiva”, representa uma mudança em relação às atitudes e leis do início do século XX, que priorizava a educação desses alunos em instituições segregativas, que os excluía do convívio social.

As reflexões em torno do século XXI apontam a existência de um longo caminho ainda a ser percorrido pela efetivação da qualidade da educação para esses sujeitos; ainda há muito por se fazer. É preciso entender que a proposta de inclusão está baseada no indivíduo ativo que participa da construção da sociedade, com autonomia e independência, em equidade de direitos em relação à pessoa sem deficiência.

Formar uma nova consciência acerca da deficiência intelectual é o maior desafio da sociedade inclusiva, pois requer a superação de ideias e valores criados por barreiras sociais construídas historicamente, e essas condutas arbitrárias ao modelo de inclusão podem vir a comprometer o pleno desenvolvimento desses sujeitos.

3.2 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO ALFABETIZAR LETRANDO.

“Toda criança pode aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2020, p. 01).

Toda criança pode e deve aprender a ler e escrever. O papel da escola, nesse sentido, é desenvolver o sujeito autônomo, crítico e reflexivo que lhe permita participar da sociedade por meio da sua cidadania.

Para entender a alfabetização de crianças brasileiras no século XXI, é preciso voltar no tempo cronológico e entender o processo da ineficiência da escola em contexto brasileiro, em razão da longa tradição de usos dos velhos métodos tradicionais da alfabetização. Nos métodos tradicionais de alfabetização, as crianças eram levadas a decodificar letras de palavras sem reflexão nenhuma; elas aprendiam a ter habilidades perceptivas e motoras, memorizar os nomes e traçados das letras e os sons que as substituem, apenas.

Para Moraes e Leite, (2012) os métodos tradicionais de ensino são ineficientes em vários aspectos, porque concebem o aluno como uma tábula rasa, prontos a receber informações e ensinamentos a serem repetidos, memorizados ou decodificados, com a utilização de atividades mecânicas que não incentivam as crianças à compreensão e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Os métodos tradicionais enxergam a escrita como código de transição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiam como unidades “isoláveis” na aprendizagem da criança ainda não alfabetizada. Esses velhos métodos de alfabetização aparelham-se da teoria de conhecimento empírica/associacionista de aprendizagem, como bem destaca Moraes (2012):

Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p.27).

A partir desse modelo de ensino, encontra-se o grupo de métodos sintéticos, que, historicamente, tem tido maior influência nas práticas de alfabetização nas escolas brasileiras, as quais decorrem de três tipos principais, que são: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. Eles pressupõem que a aprendizagem deve iniciar de unidades linguísticas menores, como os fonemas; o intuito é poder chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu.

De acordo com Morais, os métodos sintéticos são traduzidos da seguinte forma:

[...] O método fônico considera que a capacidade de segmentar as palavras em seqüências de fonemas é algo pouco complexo, do ponto de vista cognitivo, e que, sem pronunciar tais fonemas isoladamente, as crianças não se alfabetizam, ou não se alfabetizariam “da melhor maneira”. Como os fonemas seriam unidades naturais para as crianças, em suas mentes, elas poderiam isolar, adicionar ou subtrair tais unidades.

O método silábico parte do pressuposto de que as sílabas, por serem facilmente pronunciadas, uma a uma, na linguagem oral, constituiriam “unidades naturais”, servindo de ponto de partida para as crianças memorizarem suas formas gráficas, o método ignora que, numa fase inicial, as crianças não entendem que uma ou duas letras isoladas (AI, EU, UI, PÁ, TU etc.) constituam algo possível de se ler (MORAIS, 2012, p.31).

Os dois métodos, o fônico e silábico, têm uma visão adulto cêntrica, pois tratam o desenvolvimento cognitivo infantil igual ao de um adulto, como se fosse possível para a criança, no processo de alfabetização, aprender naturalmente e sem dificuldade. Diante disso, essa visão simplista justificaria a solução baseada na forma de transmitir-lhes, de forma pronta, as informações sobre a correspondência som-grafia.

No grupo dos métodos analíticos, existem três tipos principais: a palavração, a sentencição e o global. Todos eles conduzirão o aluno, no final, a trabalhar com unidades

menores, como sílabas, letras, fonemas, caracterizando um trabalho de decodificação, com palavras soltas e amontoadas, sem reflexão nenhuma. Reitera que:

[...] no método de palavração, durante um longo período (por exemplo, um semestre letivo), os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para, só depois, começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas;

No método da sentencição, a cada unidade didática ou lição, as crianças memorizariam (de modo a poder identificar e copiar) sentenças completas, para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem tais palavras em partes menores (sílabas, letras);

No método global ou dos contos, a criança seria exposta a narrativas artificiais (sem qualidade literária, escritas especificadamente para alfabetizar). O “grande todo”, o texto, seguiria, então, os passos do método anterior: suas frases seriam trabalhadas isoladamente, do interior das mesmas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema-grafema seriam enfocadas (MORAIS, 2012, p. 30).

Como explicitado anteriormente, os métodos tratam a criança como um ser que concebe as unidades internas das palavras tal como o fazem os sujeitos alfabetizados e lhe atribuindo capacidades que não correspondem à verdade. Dessa forma, as crianças são extremamente limitadas e ficam sem estímulo de reflexão. As crianças aprenderão copiando, sem pensar. Nessa concepção de alfabetização, acredita Morais (2012, p. 35), o aprendiz é visto “como uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las, o erro está proibido”.

Dessa maneira, os métodos tradicionais de alfabetização não concebem que o aprendiz desenvolva com autonomia a leitura e produção de textos reais, com todas as palavras de que precise, e não apenas com sílabas ou fonemas já transmitidos e treinados, a exemplo do uso das cartilhas que foram muito usadas para o processo de alfabetização das crianças. No uso das cartilhas, os aprendizes começam a ler algo maior que as palavras, deparam-se com frases soltas, sem conexão nenhuma, ou amontoadas, sem compreensão das frases: “os adultos analfabetos eram ensinados a ler coisa sem sentido, como “Ada deu o dedo ao urubu” ou “Ivo viu a uva” (MORAIS, 2012, p.36).

Hoje, existe uma retomada das velhas cartilhas de alfabetização, com o discurso de que elas são fórmulas mágicas e salvadoras, não permitindo a reflexão e autonomia do professor alfabetizador. O intuito dessas metodologias prontas é que todos os professores

obedeçam e, sem ousar criar nada, sem autonomia nenhuma, sigam à risca, todos meses de suas aulas, de fevereiro a dezembro, o que as cartilhas propõem.

As concepções sobre alfabetização, assim como as metodologias de ensino da alfabetização, têm passado por várias mudanças. Aproximadamente há 40 anos o diálogo das práticas alfabetizadoras no Brasil acontece. Várias pesquisas no campo educacional acerca da alfabetização de crianças, na perspectiva do alfabetizar letrando (MORAIS, 2012; 2019; SOARES, 2011; 2017; 2020), foram desenvolvidas no campo educacional e trouxeram contribuições para as práticas dos professores alfabetizadores em sala de aula e nas formações continuadas para professores. Diante das mudanças ocorridas no cenário educacional, o conceito de alfabetização vem apresentando mudanças gradativamente (MORAIS; SILVA, 2017).

Para Soares (2004), a preocupação em proporcionar ao aprendiz da língua o contato direto aos diversos gêneros textuais se derivou por meio das mudanças sociais ocorridas na década de 1990. À medida que a sociedade foi se tornando grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, houve a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização.

Soares (2010, p. 34) colabora ao dizer que não bastava apenas que a escola ensinasse as habilidades de “codificar e decodificar” a língua escrita, mas foi necessário que os alunos fossem ensinados a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, o que desconstruía a velha prática de trabalhar com os alunos textos “artificiais”, ou seja, “não reais”, encontrados em cartilhas, o que possibilitou, dessa maneira, o surgimento da concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento, “[...] do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de saber fazer uso da leitura e da escrita”.

Ferreiro (2011) e Morais (2005) nos chamam atenção para o fato de que conceber a escrita como um código é um equívoco, porque, ao compreendê-la dessa forma, coloca-se em primeiro plano as capacidades de discriminação visual e auditiva, embora a aprendizagem da escrita alfabética envolva, sobretudo, a compreensão de propriedades conceituais. Segundo Ferreiro (2011, p. 19), “embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação”.

Para Ferreiro e Morais (2011; 2005), toda criança pode aprender a ler e a escrever, mas é necessário que elas compreendam o que a escrita alfabética representa (nota) e de que maneira ela representa (nota) os segmentos sonoros das palavras. Trata-se, portanto, de uma (re)construção conceitual e não de uma aprendizagem meramente perceptivo-motora.

Uma dessas mudanças foi a chegada ao Brasil, na década de 1980, da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), com o novo olhar para o processo de alfabetização e para o aprendiz. A teoria da psicogênese da escrita tem insistido em dois pontos que são essenciais para entendermos que a aprendizagem da criança com relação à escrita alfabética não consiste em meramente aprender um código, mas, sim, apropriar-se de um sistema notacional (MORAIS, 2012). Esses dois pontos, no caso do SEA, referem-se ao **o que** as letras representam (ou notam, ou substituem) e sobre **como** as letras criam representações (ou notações), ou seja, como as letras funcionam para criar representações (MORAIS, 2012, p. 49).

Para Morais (2012), é preciso entender que, para o aprendiz da escrita alfabética, as regras de funcionamento ou propriedades do sistema não estão “disponíveis”, “dadas” ou prontas na mente dele. A psicogênese da escrita mostra que a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, pois é um processo gradual e contínuo, que precisa de um tempo para o desenvolvimento, rumo à hipótese alfabética.

A psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1979) busca explicar a gênese da aprendizagem da língua escrita pela criança em processo de alfabetização, na construção de etapas pelas quais as crianças passam durante o processo de alfabetização. Nessa ordem, a psicogênese da língua escrita refere-se aos processos cognitivos que a criança passa para se apropriar da escrita alfabética. É um percurso evolutivo constituído pelas seguintes etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabético.

Para Morais (2012), para entender esse processo evolutivo, ou seja, em qual nível de escrita as crianças se encontram, é necessário deixar a criança “solta”, para que ela escreva do jeito que sabe e o professor venha a reconhecer a fase de escrita da criança e, a partir do trabalho sistemático da alfabetização com os eventos do letramento, na perspectiva do alfabetizar letrando, para que a criança possa chegar numa hipótese alfabética. Dessa maneira,

a criança, mesmo chegando numa hipótese alfabética, a criança precisa desenvolver certas habilidades conceituais do SEA. Assim, para tornar o sujeito alfabetizado compreendendo as funcionalidades da escrita, é necessário que o alfabetizador atente para as fases de desenvolvimento da escrita, como propõe Ferreiro e Teberosky (1979):

A fase pré-silábica: nessa fase, a criança produz escritas, mas não tem conhecimento do que as letras representam: ela não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, ou seja, “a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos” (MORAIS, 2012, p.54). A criança, nessa fase inicial, consegue distinguir o desenho e escrita, concebe aspectos figurativos daquilo que se quer representar:

O uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita: linhas onduladas – garatujas, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa; reconhecimento de duas das características básicas do sistema: a arbitrariedade e a linearidade (SOARES, 2018, p. 65).

Ainda pontuando o nível pré-silábico, Soares acrescenta:

Uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas) (SOARES, 2018, p. 65).

A criança acredita que só se escreve ou se lê aquilo que apresenta como traços figurativos, desenhando a forma de um objeto ou imagem. Assim, ao escrever determinadas palavras do jeito que sabem, começam a produzir garatujas e rabiscos parecidos com letras.

Figura 1: Exemplo de escrita de crianças com hipóteses pré-silábicas.



Fonte: PNAIC – A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (Brasil, 2012).

Nesse nível de escrita, o professor terá um longo e trabalhoso esforço tanto intelectual quanto físico, para promover a evolução da criança acerca da escrita alfabética. Esse esforço do professor com a criança é com a perspectiva de chegar à hipótese alfabética.

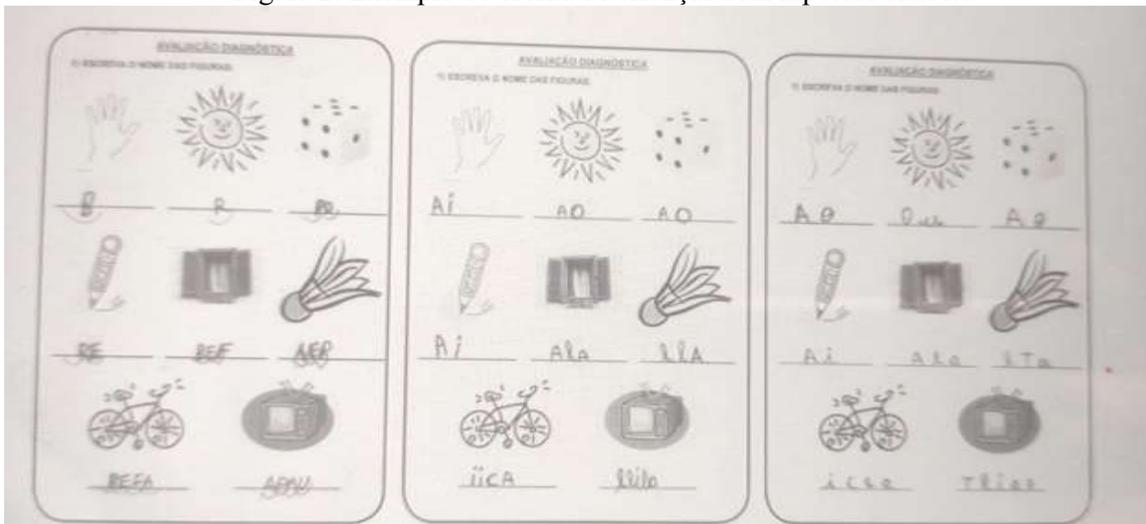
Com a fase de transição da pré-silábica para silábica, os alunos, depois de terem colocado uma sequência de letras ou marcas gráficas para notar determinada palavra, ao ler o que escrevem, pronunciam a palavra dividindo-a em sílabas e buscando fazer corresponder as letras ou marcas colocadas no papel aos segmentos silábicos orais que pronunciam. Esse tipo de conduta é indicador de mudança e corresponde aos prenúncios de uma hipótese silábica.

A fase silábica: quando a criança passa finalmente a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos e, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra (MORAIS, 20120).

A criança descobre que o vínculo se dá entre partes orais e partes escritas: “uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba” (SOARES, 2018, p. 65).

Partindo dessa contextualização, uma letra para cada sílaba, a criança tende, na maioria das palavras, a usar de forma estrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra para as partes orais (MORAIS, 2012).

Figura 2: Exemplo de escrita de crianças com hipótese silábica.

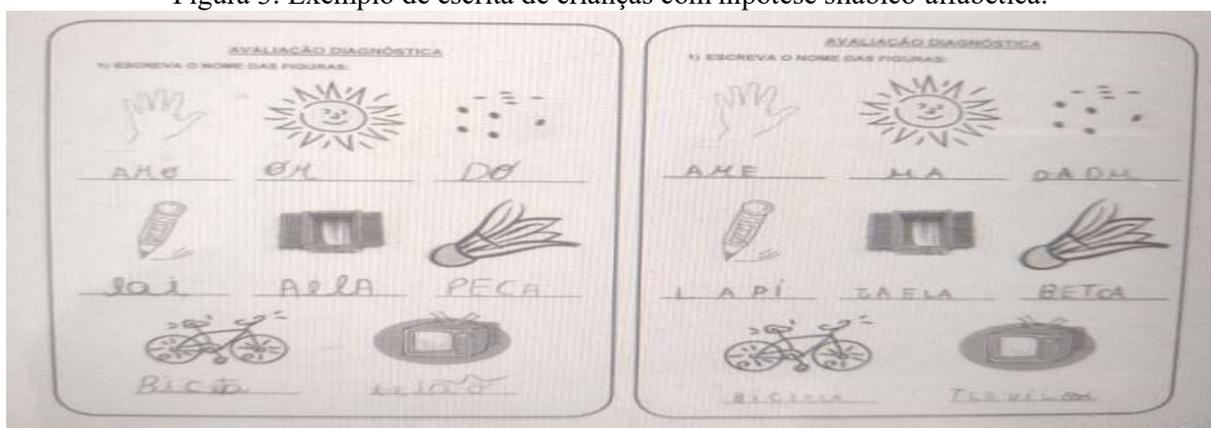


Fonte: PNAIC – A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, Brasil, 2012.

Sabemos que, nesse nível de escrita os alunos, ao escreverem palavras, apresentam em seus registros sinais gráficos desvinculados dos traços figurativos daquilo que está escrito. Dessa forma, os sinais gráficos podem ser vistos em pequenos desenhos, representando uma pseudoescrita.

A fase silábico-alfabética: esse nível é visto como um período de transição em que a criança já responde a algumas demandas conceituais e funcionais da escrita, criando hipóteses. A etapa silábica expressa a descoberta de uma mudança radical em que a criança descobre “o que a escrita nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso ‘pôr mais letras’” (MORAIS, 2012, p. 62).

Figura 3: Exemplo de escrita de crianças com hipótese silábico-alfabética.



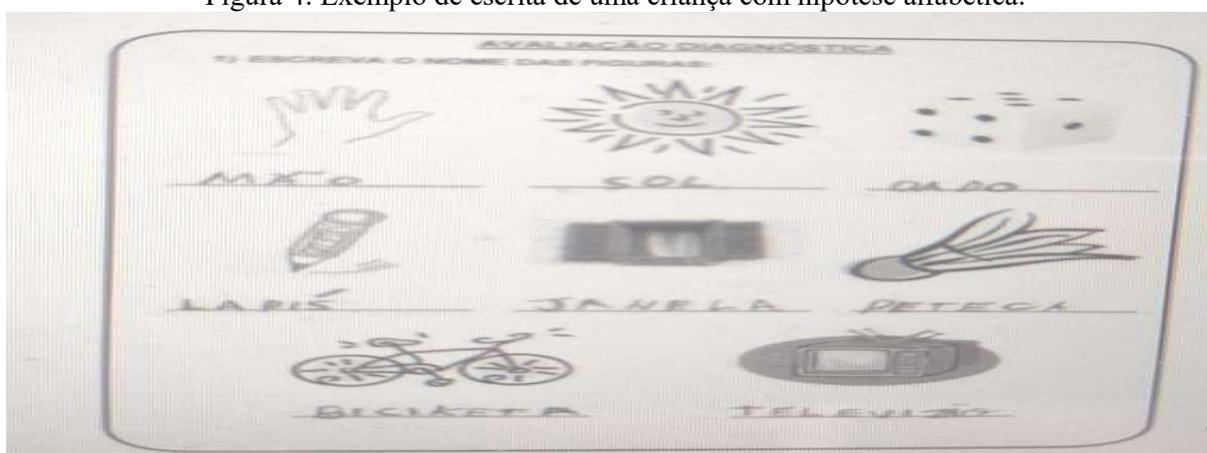
Fonte: PNAIC – A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, Brasil, 2012.

Faz-se necessário salientar que a criança que se encontra nessa fase necessita refletir mais nitidamente sobre o interior das sílabas orais, de modo que busque notar os pequenos sons que as formam, e não colocar uma única letra para cada sílaba, “passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba” (SOARES, 2018, p.65). É necessário entender que a etapa silábico-alfabética não é apenas um o período de transição, mas de grande aprendizado das correspondências grafema-fonema, mesmo que seja um período curto.

A fase alfabética: ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças sabem disseminar questões como a de representação de uma letra para cada fonema que pronuncia, “assim como nós, as crianças o fazem, mesmo sem conseguir verbalizar/ explicar essa maravilha que descobriram” (MORAIS, 2012, p. 64). Nesse processo de evolução do conhecimento da escrita, as crianças geralmente tendem a formular palavras sozinhas, sem a ajuda de um adulto. A escrita alfabética constitui o final dessa evolução.

Ao chegar a esse nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (SOARES, 2018, p. 66).

Figura 4: Exemplo de escrita de uma criança com hipótese alfabética.



Fonte: PNAIC – A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, Brasil, 2012.

Mediante a formulação de palavras pequenas, a criança, segundo Soares (2018, p. 66), pode enfrentar dificuldades em relação à ortografia, pois existem letras que se diferenciam dos seus valores sonoros, confundindo-as com outros fonemas. Isso pode acontecer na hora de escrever e formular palavras.

Em outras palavras, a autora supracitada menciona que “a criança compreendeu o princípio alfabético: compreendeu que, na escrita alfabética, as palavras são representadas por combinações de grafemas (letras) e que essas notações representam fonemas”. Diferentemente de um adulto alfabetizado, elas cometem erros ortográficos na hora de formular palavras e

acreditam que, ao chegar nessa hipótese alfabética, seus problemas de escrita estão resolvidos (MORAIS, 2012). Porém, mesmo chegando nessa hipótese de escrita, a criança pode não estar concretamente alfabetizada.

De acordo com Morais (2012, p. 83), a partir das interações que a criança estabelece com o ensino da língua, e na reflexão da linguagem oral sobre as partes das sílabas, ela desenvolve um leque de habilidades de reflexão metalinguística: “usar a língua para pensar ou se referir à própria linguagem é uma evidência de que nós, humanos, desenvolvemos um amplo leque de capacidade ou habilidades de reflexão metalinguística”.

Dessa maneira, a consciência fonológica baseia-se em atividades de reflexão metalinguística que contribui para aquisição da escrita alfabética e que consiste em um conjunto de habilidades metalinguísticas, ou seja, uma “constelação de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o sujeito realiza ao refletir sobre as ‘pautas sonoras’ das palavras de uma língua” (MORAIS, 2019, p. 29).

Dessa forma, na perspectiva construtivista, os aprendentes “espontaneamente” desenvolvem certas habilidades fonológicas sobre as partes orais das unidades silábicas (MORAIS, 2019). Assim, a “consciência fonológica” não é uma coisa que se tem ou não, mas se constituem um conjunto de habilidades que varia consideravelmente.

Essa variação, segundo Morais, é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras; pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho; identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro, entre outras.

Outra fonte de variedade é o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras (no início, no meio e no final), assim como podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba. Diante de tantas variedades, é claro que algumas habilidades se mostram mais fáceis ou difíceis que outras e que nem todas as habilidades se desenvolvem ao mesmo tempo.

É preciso que o professor alfabetizador, dentro da abordagem de alfabetizar na perspectiva do letramento, promova um ambiente dinâmico e prazeroso, no qual as crianças possam descobrir diversas possibilidades de interação com os mais variados gêneros textuais para desenvolver a escrita alfabética, com atividades de ensino sistematizado e fabricação de metodologias com ajustes às potencialidades das crianças (SOARES, 2011).

De acordo com Morais:

...se as crianças têm a oportunidade de participar de práticas e de produção de textos, aprendem uma série de características dos gêneros textuais escritos (não só relativas à “estrutura” ou organização composicional dos mesmos, mas também sobre suas finalidades, usos sociais e esferas de circulação) (MORAIS, 2012, p.119).

A partir dessas exposições, é importante destacar que certas práticas de leitura e escrita facilitam para a criança o desenvolvimento de diversas habilidades, e que, por meio de um adulto ou de outras crianças, mesmo sem ter apropriação da escrita, ela avança na aprendizagem.

Outro ponto de destaque é o processo de alfabetização em crianças nas escolas brasileiras. Julgamos com base nas pesquisas de Soares (2020) que o trabalho dos educadores alfabetizadores em sala de aula com aprendizes em seu processo formal de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética deve ser desenvolvido a partir da perspectiva do letramento.

A prática de alfabetizar letrando, na perspectiva dos estudos do letramento, postulada pela estudiosa e educadora Magda Soares, faz referência aos processos simultâneos de desenvolvimento da língua escrita, que, inseparavelmente, são trabalhados no início da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética com a criança, podendo ser usado pelos educadores alfabetizadores na escola em seu processo formal de educação (SOARES, 2011).

Nessa direção, Soares (2004), supracitada, enfatiza que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e o ensino de leitura e produção de textos devem estar associados:

Não são processos independentes, mas interdependentes: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e esse, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência de alfabetização. (SOARES, 2004, p.14).

Para entender o processo da alfabetização com base nas práticas sociais e culturais que envolvem a língua escrita, é preciso entender que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, porém distintos. Segundo Soares (2020), a alfabetização e o letramento são conceitos distintos:

Alfabetização – processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumento de escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumento de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de *modos de escrever e modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler: habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê livro, revista, jornal, papel etc.

Letramento – capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

Soares (2020, p. 203) menciona que, ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita – a alfabetização se acrescenta ao letramento.

As práticas de ensino da alfabetização na escola devem estar pautadas nessas práticas pedagógicas, que são indissociáveis para o desenvolvimento e a apropriação da escrita alfabética em crianças. Partindo desses pressupostos, tanto as propostas curriculares quanto os programas de formação de professores devem atentar para a especificidade da alfabetização e do letramento, um não pode se sobrepor ao outro. É necessária uma prática docente alinhada com essas duas dimensões: de um lado o ensino da base alfabética e do outro a vivência significativa com a leitura e a escrita.

Nas práticas de leitura e escrita na sala de aula, em fase inicial do processo de alfabetização, o educador deverá ofertar aos aprendizes variedades de gêneros literários, cabendo ao alfabetizador favorecer o aluno com diversas propostas pedagógicas que envolvem a leitura e escrita.

As crianças, mesmo que não tenham ainda se apropriado da leitura e escrita, ou seja, que ainda não estejam alfabetizadas, já folheiam livros, fingindo lê-los, brincam de ler e escrever, ouvem histórias que são lidas pelo outro, estão rodeadas de material escrito e percebem seu uso e função; elas se alimentam do uso das práticas do letramento: “essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já de certa forma, letrada” (SOARES, 2017, p.24).

É preciso também que o educador alfabetizador, por meio das metodologias de ensino com a proposta do alfabetizar letrando, é importante se trabalhar na sala de aula, os gêneros textuais oportunize para as crianças diversas experiências, por meio das quais os alunos possam ser levados a ler e produzir textos. Essas propostas de metodologias sistemáticas de alfabetização têm que ser ancoradas nos diversos tipos de aprendizagem, como: rimas, parlendas, poemas, receitas, entre outros gêneros textuais.

É importante destacar que essas situações devem acontecer contanto que tenhamos “cuidado” com as condições de produção dos textos escritos, desde que as situações tenham significados e possam chamar a atenção e o interesse dos aprendizes: “nem toda forma de leitura e produção de textos vale a pena na escola”.

3.3 APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PENSAMENTO VIGOSTKIANO: O CONTEXTO SOCIOCULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL.

... as pessoas com deficiência intelectual não formam um grupo homogêneo entre si. É preciso ter clareza que são diferentes entre si e, existindo a diferença, é necessário estar atento às singularidades de cada pessoa e conhecer as suas histórias de vida (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

A epígrafe enfatiza que uma criança com deficiência intelectual, assim como qualquer outra pessoa, possui singularidades, e estas podem ser o caminho para pensarmos no seu

aprendizado, sobretudo adentrando na história de cada um. Dessa maneira, não se pode avaliar suas destrezas e compará-la com outras pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma subjetiva, ou seja, de forma única e particular, reforçando o pressuposto inicial de que todas as pessoas são diferentes.

Vygotsky (2007) destaca que, para dominar a escrita, enquanto sistema simbólico de representação, a criança precisará desenvolver as funções psicológicas superiores, sobretudo a abstração. Esse desenvolvimento ocorre pela mediação simbólica e como consequência surge a aprendizagem a partir da internalização dos processos mediados (REZENDE, 2009).

A escola, como espaço plural e social do desenvolvimento humano, sempre foi um ambiente culturalmente rico nos processos heterogêneos de aprendizagem. Nesse sentido, os sujeitos oriundos de culturas diferentes aprendem e se desenvolvem a partir das formas culturais já existentes (VYGOTSKY, 1996).

Neste capítulo, a discussão em tela está focada no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual a partir das interações sociais para a apropriação da escrita alfabética, elencando conceitos de mediação e internalização como sendo estruturantes do processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os sujeitos sociais.

Mediante a influência do meio físico e social, seguindo a linha de raciocínio Vygotskiana (1992, p. 109-110), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, de modo que ela chega escola com uma vastidão de conhecimentos adquiridos: “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem da escola”, e continua afirmando que: “não podemos negar que a aprendizagem nunca começa do vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento”. O indivíduo na escola interage com o novo, a partir de seu aprendizado adquirido culturalmente, “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKY, 1992, p.110). Para ele, a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado cultural, essas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do presente momento e do espaço vivenciado. É nessa relação do desenvolvimento biológico

com o meio social, acredita Vygotsky (2010), que o aprendizado da criança já se inicia muito antes de ela frequentar a escola; o aprendizado escolar introduz novos elementos no seu desenvolvimento.

A interação dos fatores biológicos com os fatores culturais resulta nas funções psicológicas superiores do indivíduo. Assim, a mediação do indivíduo com outras pessoas no meio social é construída aos poucos, resultando em um processo contínuo de aprendizagem (LURIA, 2012).

Vygotsky (2010) distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos; e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Com base nisso, a mediação é um processo intencionalmente organizado e planejado, que inclui os instrumentos e os signos dentro do contexto socio-histórico-cultural.

Santos (2012) revela que os resultados de aprendizagem estão relacionados aos indivíduos e à sociedade, pois, quando o homem transforma o meio na busca de atender às suas necessidades básicas, ele transforma a si mesmo.

O desenvolvimento do psíquico humano, para o autor mencionado, é construído socialmente pela mediação das ações do meio através do outro, em que vão surgindo significados. Os seres humanos, dessa forma, vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento comunitário acerca de sua cultura, que é transmitida, inclusive, de geração para geração.

É importante também destacar que aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro; daí a importância das relações sociais para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (1997) elabora dois conceitos para entender esse processo: o nível de desenvolvimento real, que traduz as conquistas já efetivadas; e o nível de desenvolvimento potencial, relativo às capacidades a serem construídas dependentemente da influência do meio social onde se vive.

O nível de desenvolvimento real compreende, assim, as conquistas que já estão consolidadas pelo sujeito, as funções que realiza sozinho, sem auxílio de outro indivíduo. Já o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com o auxílio de outro

indivíduo. O desenvolvimento real costuma avaliar a criança somente neste nível, ou seja, somente o que é capaz de realizar sozinha. No nível desenvolvimento potencial, as experiências são muito importantes; as trocas de compartilhamentos favorecem o diálogo, a colaboração, a imitação, permitindo que a criança desenvolva suas potencialidades (VYGOTSKY, 1997).

A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é o período em que a criança fica utilizando um “apoio” ou “suporte” até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha (MAGALHÃES, 2007). Nesse sentido:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” em desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Por isso, Vygotsky menciona: “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã; aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 2007, p. 98).

De acordo com Coelho e Pisoni (2012), o aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções superiores. Logo, o desenvolvimento contínuo de aprendizagem do ser humano é desenvolvido a partir das relações que os indivíduos estabelecem entre eles, no meio social.

O professor alfabetizador carece, portanto, de “arregaçar as mangas”, pois há pela frente um esforço muito grande para se conseguir alfabetizar. Uma criança que tem oportunidade de vivências e experimentos com diversas atividades da alfabetização e do letramento, com o tempo, apropria-se de certas funcionalidades da escrita e leitura, internalizando aquilo que foi explorado e aprendido. Nesse caso, podemos citar também a importância do conceito de internalização para o processo de aprendizagem da pessoa com

deficiência intelectual, mediante a construção das atividades propostas pelo educador, com o intuito de realizarem trocas de experiências rumo à aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2007), a internalização envolve uma atividade externa; é interpessoal e se torna intrapessoal. Esse termo refere-se aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção. De acordo com o pensamento vigotskiano, nessas interações emergem aprendizagens simultâneas, desenvolvendo potencialidades, como no avanço significativo da aprendizagem, em que todos passam a aprender juntos e de maneiras diferentes (VYGOTSKY, 1997). Vygotsky acreditava que esses processos mentais não são inatos; eles se originam nas relações entre grupos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento (REGO, 2002).

Dessa forma, a criança, ao longo da pré-escola, com o desenvolvimento do gesto, da fala, do desenho e do faz de conta, vai aperfeiçoando as diversas formas de representação de sua expressão. Dessa maneira, compreende-se que a representação simbólica no faz de conta e no desenho são etapas anteriores; são formas de linguagem que levam à linguagem escrita. O desenho e o faz de conta são características que compõem uma linha única de desenvolvimento que leva às formas superiores de expressão representadas pela linguagem escrita.

Para Luria (2012), ao dominar o sistema simbólico, a criança passa a criar outras formas mais elaboradas de pensamento. Aos poucos, ela vai se desenvolvendo, à medida que aprende o que é ensinado a partir das interações que estabelece com o meio social. O desenvolvimento da criança vai acontecendo em um movimento sequencial do social para o individual, ou seja, das experiências externas que são interiorizadas.

Assim, a escrita aparece como simbolismo de segunda ordem mediada pela fala. A utilização desse sistema de signos muda os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento. Ao apropriar-se da língua escrita, a criança passa a se apropriar das técnicas de uso da língua escrita oferecidas por sua cultura. A origem social das funções psíquicas superiores tem como cerne a existência de um processo de reconstituição no nível individual, de funções originárias no nível social, denominado internalização (VIGOTSKI, 2007).

Silva (2018, p. 14) ressalta que “são por meio das interações sociais que as crianças vão tendo acesso e, conseqüentemente, vão internalizando, os valores, signos e artefatos construídos pela humanidade”. Dessa maneira, Vygotsky (2004) contesta a ideia de funcionamento mental como uma estrutura unicamente biológica que precede de um processo de maturação por meio de aprendizagens adquiridas vertical e homogêneas. Para o autor, “o desenvolvimento infantil centra-se na interação da criança com os signos culturais, ou seja, está implicado nos aspectos socioculturais e emocionais de sua constituição” (SILVA, 2018, p. 14).

A pessoa com deficiência intelectual pode, sim, desenvolver habilidades cognitivas, sobretudo a partir do suporte do outro, ajudando-a no desencadeamento de suas próprias destrezas e habilidades.

Vygotsky (2007), em seus pressupostos teóricos, vem mostrar que o indivíduo, dentro do espaço escolar, desenvolve aprendizagens significativas a partir da interação do outro acerca dos processos formais de ensino e que as interações que os alunos estabelecem com o meio contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência.

Apesar das desvantagens que comprometem o seu desenvolvimento, a criança com deficiência intelectual aprende conteúdos na escola da mesma forma que outras crianças sem deficiência aprendem, o que vai diferenciar esse processo de aprendizagem é a maneira de como é mediado os saberes para elas. Vale ressaltar que, para a criança com deficiência intelectual, é preciso destacar a necessidade do ensino com adequações.

Nessa direção, Vigotski (2007) ressalta que as leis de desenvolvimento são as mesmas para qualquer criança, o que muda nesse processo é que, no caso da criança com deficiência intelectual, o ensino e a aprendizagem devem ser pautadas em adequações. A partir disso, há uma necessidade de a escola refletir sobre os caminhos alternativos para seu desenvolvimento.

O processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual na escola pode se materializar a partir de um olhar sensível para as potencialidades, percebendo que existem diferentes maneiras/caminhos para aprender e se desenvolver.

Rodrigues e Leite (2010) mencionam que, apesar de a deficiência estar associada a uma situação de desvantagem, “[...] ela deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa com a interação com o mundo em que vive”, cabendo-lhes uma conjuntura favorável ao seu desenvolvimento integral e apoios durante a sua vida pregressa escolar para concretizar seu potencial e seu desenvolvimento (BRASIL, 2012, p. 16).

A criança em sua fase de escolarização desenvolverá novos conceitos, materializando avanços significativos, como destaca Rego (2002):

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento individual (REGO, 2002, p. 74).

As crianças com deficiência intelectual têm algumas fragilidades que precisam de atenção para se desenvolver: dificuldades de se expressar oralmente com outras pessoas; memória auditiva de curto prazo; déficit auditivo, que, muitas vezes, estão associadas à dificuldade em resolver problemas, compreender ideias abstratas (como metáforas, noção de tempo e valores monetários), dificuldades em estabelecer relações sociais, compreender regras e realizar atividades de autocuidado, necessitando de ajuda para se desenvolver.

Apesar de algumas limitações, “as crianças com deficiência intelectual apresentam uma memória visual mais atuante em seu processo de aprendizagem e é sobre ela que procuraremos atuar” (SILVA, 2018, p. 16). O educador, nesse enfoque, pode elaborar, para pessoas com deficiência intelectual, estratégias pedagógicas que favoreçam seu aprendizado.

Nesse sentido, os alunos com e sem deficiência “ganham” à medida que convivem em um ambiente desafiador, provocador, rico em experiências e relações que os estimulem e os incentivem a pensar e refletir. Dentro de uma abordagem histórico-cultural, os sujeitos aprendem à medida que eles experimentam, convivem com a coletividade, participando do meio onde estão inseridos.

Acima de tudo, em espaços onde se dá lugar às diferenças e onde não se estigmatiza a deficiência, quando as interações sociais acontecem, forma-se um terreno fértil para

experiências de colaboração, de ajuda mútua e de solidariedade, padrões de convivência tão necessários em nossos dias. Todavia, é preciso se atentar/perceber que, da mesma forma que outras crianças sem deficiência aprendem conceitos, as crianças com deficiência intelectual também desenvolvem saberes assim que sejam garantidas as condições de acessibilidade. O que é cabível para a escola, nesse contexto, é oferecer condições favoráveis e equivalentes ao processo de ensino-aprendizagem a todas as crianças. É importante favorecer o direito de participar das atividades cotidianas.

Vygotsky (2007) concebia o processo educacional como sendo subordinado ao social. Visto isso, censurava o destino de isolamento e de segregação e o caráter eminentemente assistencial imposto ao sujeito com deficiência. O autor acreditava que a Educação Especial deveria pensar a vida social ativa da criança.

Castro (2019, p. 34) salienta a importância da escola para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual: “embora os conceitos cotidianos não estejam prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular”. Então, enfatizamos a importância de a escola ser o ambiente de acesso de aprendizagens a todas as crianças. O intuito, nesse sentido, é desenvolver seu potencial por meio das interações que elas desenvolvem entre si. E, assim, o espaço escolar reconhecer suas habilidades e o seu desenvolvimento, que já estão consolidados, para oportunizar a elas novas aprendizagens.

Para Vygotsky (1997), a escola se torna importante a partir do momento que, dentro dela, o ensino seja mediado, sistematizado e significativo, com a participação de todos os alunos. Se necessário, devem ser complementadas, em suas rotinas diárias, ações e estratégias, com atividades diferenciadas das extraescolares, contribuindo para que as crianças, de modo geral, aprendam a ler, escrever, dominar cálculos, entre outras aprendizagens.

3.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS.

No AEE algumas estratégias utilizadas pelo professor podem potencializar o uso eficaz da memória no contexto de aprendizagem. Destaca-se, por exemplo, a mediação sobre o processo de monitoramento e regulação da atividade por meio de indagações sobre a natureza da atividade a ser realizada (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013, p. 7).

A epígrafe citada enfatiza que o professor especialista, em razão do seu papel frente à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, pode desenvolver atividades de raciocínio e reflexão cognitiva, considerando o sujeito e suas possibilidades. Refere-se, ainda, ao trabalho pedagógico do AEE com as crianças com Deficiência Intelectual, destacando o desenvolvimento da inteligência dos sujeitos, com atividades que desenvolvam sua capacidade crítica e reflexiva, com o intuito de torná-los autônomos.

Neste capítulo, buscou-se compreender o processo histórico e social do AEE, destacando os documentos que determinam e legitimam sua prática na escola e sua contribuição pedagógica para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

Somente depois do ano 2000, a Educação Especial concentrou-se fortemente na discussão que garante aos alunos que são seu público-alvo o direito de participar não apenas da classe regular, mas ingressar efetivamente no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nesse sentido, a Educação Especial passou a se ressignificar, tendo em vista “novo tratamento” voltado para o campo da legislação e política educacional, que permite afirmar a existência de novos significados, diferentemente dos anos anteriores, nos séculos XIX e XX (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

No ano de 2008, foi elaborado um documento oficial cujas diretrizes visavam à implantação da Política Nacional Direcionada à Educação Inclusiva: “[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 9-10). Nesse mesmo ano, houve a criação de várias políticas que abordaram o serviço de

AEE, o qual deve ser ofertado dentro das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM –, colocando como dever dos sistemas de ensino garantir o acesso ao ensino comum e ao AEE (BRASIL, 2011).

O Decreto n. 6571/2008 instituiu, no âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme definição do Decreto n. 7611/2011, que incorporou o Decreto acima referido, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Esse documento, segundo Kassar (2012), intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), articulado aos programas propostos, indicou os rumos da Educação Especial no sentido de elaborar uma proposta de educação dentro da classe comum para alunos público-alvo desse segmento.

A PNEE-EI⁸ indica que os alunos devem ser matriculados na classe comum, devendo frequentar o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno (BRASIL, 2008b). A escola e o AEE, a partir dessa efetivação legal, passaram a se adequar às necessidades do aluno, objetivando principalmente o desenvolvimento da autonomia em sociedade (MENDES, 2016).

Para Kassar (2014), a promulgação, no Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto n. 6949/2009, assumiu o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. A inclusão educacional é um direito do estudante. É nesse campo que se concentra fortemente a discussão que garante a todo e qualquer aluno o direito de estudar e aprender, como também de frequentar a escola comum.

⁸ De 2007 para 2008, o governo define a função do AEE no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) como sendo a de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para que haja a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

[...] ao aluno com deficiência deveria ser garantida a matrícula nas salas de aulas comuns das escolas públicas e sua escolaridade complementada em salas de recursos multifuncionais. Essa estrutura passou a ser entendida como Atendimento Educacional Especializado por excelência, adequada a compor um sistema educacional inclusivo (KASSAR, 2014, p. 210).

Diante disso, assegurados em documentos normativos e oficiais, o AEE ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) e sua função é ajudar na formação do alunado por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias de alfabetização para que se eliminem as barreiras, com o intuito de que haja participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL 2011).

O documento CNE/CEB n. 4/2009, que institui diretrizes operacionais no AEE para Educação Básica, reafirma no art. 3º que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo o AEE parte integrante do processo educacional. O programa foi instituído pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI), por meio da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que institui:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recurso multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substituído às classes comuns, podendo ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgãos equivalentes dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (SECADI; BRASIL, 2009, p. 05).

Nesse sentido, o trabalho do AEE é o de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum; tais atividades não são substitutivas à escolarização.

O AEE, nessa ordem, define-se como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma a complementar a formação para cidadania dos estudantes com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). Consideram-se serviços e recursos da

Educação Especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

É importante insistir que o Atendimento Educacional Especializado não é ensino particular nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém é preciso estar atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. Dessa forma, esses grupos devem ser constituídos de alunos da mesma faixa etária e em vários níveis do processo de conhecimento.

Alunos com síndrome de Down, por exemplo, poderão compartilhar esse atendimento com colegas, com outras síndromes, sequelas de paralisia cerebral e ainda outros com ou sem uma causa orgânica esclarecida de sua deficiência e com diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento (SEESP/SEED/MEC, 2007, p.23).

Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e para a formação continuada na Educação Especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. As atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis:
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa –CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. Dessa forma, o Decreto nº 7.611/2011 define, no parágrafo 3º, as SRMF como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE.

De acordo com Alves (2006), a Sala de Recurso Multifuncional é denominada da seguinte maneira:

[...] se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recurso pode atender alunos com deficiência, autismo, hiperatividade ou outras necessidades educacionais especiais. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (ALVES, 2006, p.14).

O mesmo Decreto supracitado (n. 7.611/2011) salienta também a necessidade de que haja orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam a todas as pessoas com deficiência sua frequência ao ensino regular. Com esse efeito, esse Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe:

O dever do estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade; III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2011, p. 06).

A Lei n. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), notoriamente conhecida como LBI, no seu artigo 1º ressalta: que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). E, assim, no art. 27 desta mesma lei, dispõe:

A educação constitui um direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da responsabilidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 12).

A escola e o AEE devem cumprir sua função social, que é dar espaço aos estudantes com deficiências a se matriculem e terem seus direitos garantidos, valorizando a diversidade humana, principalmente respeitando suas necessidades singulares, dando-lhe oportunidades para que o aprendizado ocorra.

Essa lei incumbe também a administração geral do poder público, que, no art. 28, versa que é sua responsabilidade assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - Projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p. 12).

De acordo Soares e Sena (2011), é preciso que o professor especialista tenha posse de que:

[...] cada criança tem o processo de desenvolvimento diferente, algumas aprendem com maior facilidade, enquanto outras aprendem mais devagar. E nesse momento é de fundamental importância que o professor analise individualmente cada criança para poder adequar os conteúdos conforme a necessidade de cada um. As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno, (SOARES; SENA, 2011, p.04).

Faz-se necessário que a escola e o AEE estejam “engajados”, movidos de ações com objetivos e estratégias, e integrados com a família, com o intuito de fazer as crianças com deficiências avançarem na aprendizagem.

Batista e Mantoan (2007, p. 22), ao tratarem do ofício do especialista (AEE) na escola, mencionam que é necessário compreender que os critérios pedagógicos adotados pelo professor especialista estão pautados no ensino ajustado, organizado (adequação curricular) e colaborativo com o professor da classe comum: “esse atendimento existe para que os alunos

possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e o que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”.

Nesse sentido, a escola é que tem que se adequar ao aluno, porque as barreiras impostas pela deficiência intelectual podem vir a comprometer seu desenvolvimento caso a escola não se adeque às necessidades específicas da criança: “as barreiras da deficiência mental diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 22).

Para as autoras supracitadas, a aprendizagem da criança com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado, as práticas e os recursos pedagógicos são ofertados de maneiras diferentes com relação ao que é feito na sala de aula comum. Nessa articulação, o ensino de ambos tem que ser articulado; o intuito é de diminuir ou eliminar as limitações impostas pela deficiência. Em se tratando do ensino do aprendiz com deficiência intelectual, este deve ser baseado nas adequações curriculares da escola. Nessa direção, Gomes, Figueiredo e Poulin (2010, p. 09), ao falarem sobre a articulação entre o AEE e a sala comum, mencionam que esse fator supracitado é de suma importância para o desenvolvimento das crianças e deve acontecer desde o momento em que se recebe uma criança com necessidades educacionais específicas: “a gestão dos processos de aprendizagem consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum”.

Eles ressaltam:

A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais (GOMES; FIGUEIREDO; POLIN, 2010 p. 09).

O AEE juntamente com o professor da sala de aula comum, no trabalho colaborativo, devem ajudar no desenvolvimento das habilidades que a criança com deficiência intelectual possui; para isso acontecer, é preciso que a escola propicie adequações nas atividades, bem como elimine as barreiras que comprometem a fala, a comunicação, o raciocínio, ajudando o aprendiz a avançar na aprendizagem.

Para, além disso, o uso de diversas tecnologias, sejam digitais, sejam produzidas pelo professor especialista, como as ferramentas de tecnologia assistiva e os métodos de comunicação alternativa dentro da sala de recurso, são importantes para promover a aprendizagem.

Esses recursos tecnológicos são interdisciplinares e englobam produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade com a criança, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GOMES; FIGUEIREDO; POLIN, 2010).

O AEE propõe situações que levam o aluno a interagir no social e ao mesmo tempo sair de uma posição passiva diante da aprendizagem, passando para uma postura dinâmica de apropriação do saber.

A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais (GOMES; FIGUEIREDO; POLIN, 2010 p. 09).

O AEE juntamente com o professor da sala de aula comum, no trabalho colaborativo, deve ajudar no desenvolvimento das habilidades que a criança com deficiência intelectual possui; para isso acontecer, é preciso que a escola propicie adequações nas atividades, bem como elimine as barreiras que comprometem a fala, a comunicação, o raciocínio, ajudando o aprendiz a avançar na aprendizagem.

Para, além disso, o uso de diversas tecnologias, sejam digitais, seja produzido pelo professor especialista, como as ferramentas de tecnologia assistiva e os métodos de comunicação alternativa dentro da sala de recurso, é importante para promover a aprendizagem.

Esses recursos tecnológicos são interdisciplinares e englobam produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade com a criança, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GOMES; FIGUEIREDO; POLIN, 2010).

O AEE propõe situações que levam o aluno a interagir no social e ao mesmo tempo sair de uma posição passiva diante da aprendizagem, passando para uma postura dinâmica de apropriação do saber.

4

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

4. SEÇÃO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico da presente pesquisa, que tem como objeto de investigação a prática do professor especialista no atendimento de uma criança com deficiência intelectual e suas contribuições para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Como já apontamos, nossa pesquisa teve como *objetivo geral*: Analisar as possíveis contribuições de atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado que podem contribuir para aprendizagem do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

Objetivos específicos:

Identificar as atividades para apropriação de escrita alfabética no AEE com crianças com Deficiência Intelectual;

Observar os recursos didáticos utilizados pelo (a) professor (a) especialista e se esses recursos permitem a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética;

Verificar a proposta metodológica embasa as atividades e os recursos didáticos utilizados no AEE;

Analisar as contribuições dos recursos didáticos mediado pelo professor especialista para a reflexão das atividades desenvolvidas no AEE;

Refletir sobre a história de vida da criança com deficiência intelectual, partindo do contexto social do nascimento até a entrada na Escola Básica, identificando seus impactos no processo de escolarização.

A presente pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa, pois fundamenta-se no fato de que o campo escolhido é um espaço inerente ao processo de interações culturais e sociais e desenvolvimento humano, estabelecidos nas relações intrapessoais e interpessoais.

A escolha dessa abordagem fundamenta-se também na necessidade de entender a relação estabelecida entre o objeto da pesquisa e os sujeitos participantes em contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, com vistas a considerar a realidade social e a experiência dos sujeitos envolvidos no processo

(LUDKE; ANDRÉ 1986). Desse modo, a pesquisa procurou entender, por meio da mediação da professora especialista, atividades relacionadas à alfabetização a partir das situações didáticas e dos recursos tecnológicos para aquisição da escrita alfabética de um aluno com deficiência intelectual (CRUZ, 2013).

A justificativa para nossos critérios de escolha das escolas do Recife se deu exatamente porque no município há várias escolas que possuem o AEE, bem como com um grande número de professores especialistas. A escola escolhida tem 2 professoras especialistas, que atendem nos três turnos. Há um total de 8 crianças com Deficiência Intelectual que são atendidas no contraturno, o que justifica a escolha da escola. Outro fato interessante que vale ressaltar e que nos levou a optar pela Rede Municipal do Recife é que nela existe um “bom” percentual de materiais tecnológicos e didáticos oferecidos aos professores especialistas que trabalham com crianças e jovens com deficiência. Para tal, realizamos um levantamento de dados no *site* da Prefeitura Municipal do Recife (<http://www2.recife.pe.gov.br/>), para obter informações da quantidade de crianças com deficiências, de escolas, de AEE, conforme apresentaremos no Quadro 3, localizado a seguir:

Quadro 3 - Quantitativo de escolas, professores especialistas, alunos com deficiências, alunos com deficiência intelectual e Salas de Recursos Multifuncionais.

Escolas Municipais do Recife	Alunos com deficiências matriculados	Alunos com deficiência intelectual	Professores Especialistas	Salas de Recursos Multifuncionais
309	3,9 mil	2.735	224	121

Fonte: Portal da Educação, 2021. Disponível em: www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/educacaoespecial.

Como já mencionado, a coleta de dados foi realizada em uma Escola da Rede Municipal da Cidade do Recife. Participaram da pesquisa uma professora especialista, uma criança com deficiência intelectual do 5º ano dos anos iniciais e a responsável pela criança.

A escola, denominada Nova Esperança, fica localizada em um bairro periférico do Recife, que se configura pela vulnerabilidade social e atende um público de camadas populares. A escola fica no meio de três comunidades, e a maioria das crianças dessas comunidades está matriculada nessa escola. A instituição escolhida, Escola Nova Esperança, apresenta-se como uma escola de médio porte, com um quantitativo de 287 alunos e um total

de 34 funcionários, desde porteiro até a gestão. O espaço físico consta de: 01 biblioteca; 01 área de parquinho (fechado em razão da covid-19); 01 sala de recursos multifuncionais; 01 cozinha; 12 salas de aulas; 01 pequeno salão para apresentações, utilizado em festejos e reuniões; 01 sala da gestão; 02 banheiros para os alunos – feminino e masculino. A escola possui um total de 30 alunos com deficiências diversas.

Na sala de recursos multifuncionais existem os seguintes mobiliários: três estantes que guardam os materiais didáticos; uma mesa com teclado computadorizado e com um suporte para guardar os jogos; um armário pequeno; uma mesa redonda com quatro cadeiras; e uma estante com livros infantis.

O AEE atende alunos com deficiência que possuam laudos médicos. Os atendimentos são realizados no formato individual ou em pequenos agrupamentos, sempre com agendamento.

• *Professora Especialista*

A professora participante, cujo nome fictício é Marta, trabalha nos atendimentos dos turnos da manhã e da tarde. Sua prática na escola é desenvolvida a partir de ações colaborativas com os professores das salas de aula comum, bem como em parceria com toda comunidade escolar, sobretudo com os familiares dos estudantes.

Ela tem 54 anos. É formada no curso de licenciatura em Pedagogia e trabalha em duas Redes Municipais de Ensino. Tem especialização em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Educação Especial. Com experiência de 18 anos na Educação Básica do Fundamental I e de 10 anos como professora especialista na escola Nova Esperança. Ela atende 10 alunos por turno, com atendimentos com duração aproximada de 50 minutos. Seus atendimentos costumam ser individuais e em pequenos grupos.

• *Aluno com deficiência intelectual*

João (nome fictício) tem 10 anos de idade, está matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental I e estuda há cerca de 4 anos na escola Nova Esperança. João foi diagnosticado

com deficiência intelectual, sendo esta classificada como moderada, de acordo com o seu laudo médico, como mostra a figura 5a seguir:

Figura 5 - Laudo médico da criança com deficiência.

Fonte: Escola Nova Esperança, 2021.

João tem atraso em seu desenvolvimento escolar, por ser uma criança que tem deficiência intelectual. E ao se matricular em uma escola pública Municipal do Recife - (Nova Esperança), as características da deficiência começaram a ser notada pelos profissionais dessa escola, quando matriculado aos 6 anos de idade. João já estudou em uma escola particular, mas, em razão da falta de pagamento da mensalidade, saiu da escola. Mediante sua entrada na escola, houve um olhar sensível por parte dos profissionais, quando desconfiaram que João pudesse ter algum tipo de deficiência. João encontra-se no nível pré-silábico de escrita. João, aos poucos, vem tendo avanços significativos de aprendizagem durante sua permanência na escola. Alguns avanços mencionados pela professora especialista são: conseguir segurar o lápis para escrever; identificar as vogais; reconhecer algumas consoantes do alfabeto. João já consegue escrever seu nome e sobrenome com autonomia, mas ainda não tem autonomia para escrever palavras simples. João consegue produzir textos com ajuda de adulto, associa o som e as letras com dificuldade, reconhece as vogais quando aparecem no início de palavras e sabe fazer a contagem das letras.

João mora com sua avó Maria (nome fictício) desde que nasceu. A mãe biológica de João tem 30 anos, é do lar e mora com seu atual companheiro, que não é o pai de João. Ela engravidou com apenas 19 anos, e o pai biológico da criança tinha 17 anos. A gravidez não foi planejada nem desejada pelos seus pais biológicos, segundo relatos de Maria, a avó da criança. O pai biológico do João queria que sua companheira interrompesse a gestação (relatos de Maria), por não aceitar ser pai muito cedo. Segundo Maria, a gravidez de sua filha foi muito conturbada, pois, além da não aceitação da gravidez, a estrutura financeira familiar sempre foi precária. Anos depois do nascimento da criança, o pai biológico a registrou (com processo judicial de paternidade), mas nunca ajudou financeiramente, também nunca teve laços de afeto com João nem tampouco acompanhou o desenvolvimento da criança.

- ***Responsável pela criança***

Segundo a avó, a partir de um processo judicial, ela conseguiu a guarda provisória do João, pois a mãe biológica, desde que descobriu que estava grávida, relatava que não teria condições psicológicas nem financeiras para criá-lo e, possivelmente, iria abandonar o filho, com a possibilidade de doá-lo a outra família, o que levou Maria a adotar a criança, mesmo com dificuldades. As dificuldades se resumiam, também, por ser uma pessoa idosa e ter poucos recursos financeiros para sustentara família.

A criança chama o avô de painho e a avó de mainha, porque, segundo Dona Maria, toda a criação de João foi com eles. Sua mãe biológica mora em outra residência com seu outro filho e seu atual companheiro. O pai biológico do João, segundo informações da responsável, sempre foi ausente e não presta nenhum tipo de auxílio, nem financeiro nem afetivo. As avós maternas são sua verdadeira família, segundo relatos de Maria.

4.1 DIFICULDADES DE INSERÇÃO NO CAMPO EM RAZÃO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM RELATO PESSOAL.

A pandemia da covid-19 chegou, e agora? Nossa pesquisa teve como critério: se inserir numa escola Municipal do Recife e analisar a prática de uma professora especialista do Atendimento Educacional Especializado (presencialmente) que atendesse uma criança com deficiência intelectual (com laudo) em processo de alfabetização.

Foram dois anos de incertezas e medos. Logo no primeiro ano da pandemia, em 2020, as escolas municipais do Recife e da Região Metropolitana fecharam e, por orientação sanitária e com a impossibilidade de retorno às aulas, tiveram que acontecer no formato remoto. E assim seguiu durante todo o ano de 2020. Todavia, acreditávamos que, no ano seguinte (2021), voltariam a funcionar. No início do ano de 2021, mesmo com as escolas fechadas, fui atrás de professores (colegas) da Rede Municipal do Recife que me indicassem professores especialistas, na tentativa de ajudar na realização da minha pesquisa. Conversei com uma antiga colega do tempo de graduação da UFPE, e ela me falou que a escola em que trabalha tinha o AEE e me passou o contato (telefone) de uma professora especialista. Como estávamos na pandemia, minha comunicação com ela se deu por meio do WhatsApp (aplicativo de rede social por telefone). De imediato, mandei mensagem, falando do que se tratava a minha pesquisa e de quem tinham e indicado o contato dela. Assim, o primeiro contato da pesquisadora com a professora especialista Marta se deu por WhatsApp.

Marta, assim que visualizou minha mensagem, respondeu-me com muita simpatia, mas falou da gravidade da pandemia e que estava trabalhando remotamente com as crianças com deficiência. Ela ressaltou que estaria com problemas no atendimento de algumas crianças (não exemplificou quais seriam as crianças com deficiência) porque algumas delas não teriam internet e outras não saberiam manusear o aplicativo Google Meet. Dessa forma, a professora relatou que a solução para resolver o impasse do atendimento às crianças com deficiência se deu por meio do aplicativo WhatsApp. Essa estratégia de ensino surgiu porque grande parte dos responsáveis pelas crianças com deficiência sabiam manusear esse aplicativo no celular/tablet. Ao término da conversa com Marta, ela sugeriu conversar primeiro com a

gestora da escola para ver qual era a opinião dela sobre a pesquisa ser realizada lá. A pesquisadora explicou que as entrevistas e as observações só poderiam acontecer após a aprovação do Conselho de Ética – UFPE, e expliquei sobre a importância da aprovação do conselho (ao se tratar de pesquisas com humanos).

No decorrer do segundo semestre de 2021, as escolas voltaram com o Ensino Híbrido, com aulas remotas e outras presenciais, mas a informação que obtive por Marta é que os atendimentos presenciais só voltariam no ano seguinte, o que me deixou com certa angústia. Entrei em contato com outras professoras especialistas do Recife, mas as respostas delas eram sempre as mesmas, só estavam funcionando presencialmente as salas de aulas comuns. Fui à escola ainda em novembro de 2021 conversar pessoalmente com a gestora da escola e levar a carta de anuência expedida pela Prefeitura do Recife. Em dezembro conversei com a professora Marta pelo celular sobre a possibilidade de executar a pesquisa em fevereiro de 2022, já que não teria mais o que fazer. A angústia aumentava, foram noites de sono e preocupação, porque o prazo final de entrega da pesquisa estava se aproximando.

Outro momento desafiador da inserção no campo foi o fato de iniciara pesquisa na segunda semana (acolhida dos estudantes da volta do ensino presencialmente na escola) do mês de fevereiro, quando a professora especialista, no final desse mesmo mês, informou que no mês de março estaria de licença da escola. A notícia de sua licença foi dada também por meio de mensagem do WhatsApp.

Apesar de pegar de surpresa, o mês de março iniciou com mobilizações e greves dos professores pelos reajustes salariais, que se penduraram por quinze dias. A angústia cada vez se fazia mais presente, em razão da incerteza de que de fato a pesquisa pudesse ser concluída.

Felizmente, nos meses de abril e maio, consegui ir a campo e finalizar a coleta de dados da pesquisa. Todavia, ainda tive alguns contratemplos, a exemplo de falta da criança, por estar doente ou precisar ir ao médico.

4.2 PROCEDIMENTOS E EXECUÇÃO DA PESQUISA

Para darmos conta do nosso objeto de estudo, foram utilizados dois (02) procedimentos, os quais nos possibilitaram ter um contato estreito de observador com o

fenômeno da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), são eles: entrevistas semiestruturadas (Apêndices 1 e 2); e observações sistemáticas do campo de investigação, por meio do uso de um diário de campo (Apêndice 4), que demonstraremos detalhadamente a seguir.

4.2.1. As entrevistas semiestruturadas

Minayo (2013, p. 64), no tocante a esse procedimento de coleta de dados, destaca que, por privilegiar a comunicação falada e por se constituir em uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, a entrevista é a estratégia mais usada no processo de investigação, uma vez que “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]”.

A autora supracitada afirma que a entrevista semiestruturada é aquela “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2013, p.64).

Para Minayo (2013), a entrevista é um instrumento que visa confrontar ou confirmar os dados coletados mediante as observações acerca do objeto de estudo que se pretende investigar.

Para a coleta de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas (Apêndices 1 e 2) com a professora especialista e com a responsável pela criança com Deficiência Intelectual, realizadas individualmente e com gravação em áudio, entendendo que “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” (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p. 97).

Dessa forma, a entrevista realizada com a professora especialista tem como apontamentos: *organização e funcionamento do AEE*; a comunicação com professores da classe comum e organização do ensino colaborativo; comunicação com a gestão; orientações aos pais; recursos tecnológicos existentes no AEE para atividades da alfabetização; situações didáticas. Já com a entrevista com a responsável pela criança com deficiência intelectual foram feitas indagações como: histórico da vida da criança e sua relação com a escola. É

importante destacar que as entrevistas foram todas transcritas, para posterior análise dos dados.

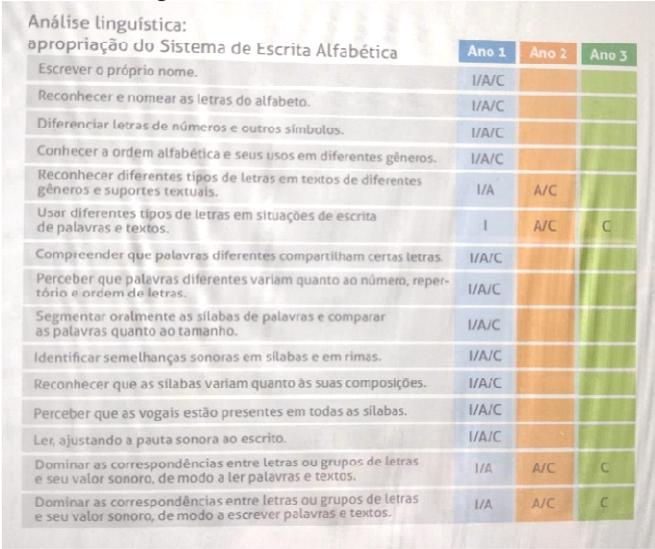
4.2.2. Observações sistemáticas

Para essa etapa, elaboramos um roteiro (Apêndice 3), juntamente com o diário de campo (Apêndice 4), para observar a prática do AEE com a criança com deficiência intelectual. Minayo (2013, p. 70) define a observação sistemática como “um processo pelo qual o investigador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

O observador fica em contato direto com seus interlocutores no espaço escolhido da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social e do cenário cultural deles, mas com a finalidade de colher dados na intenção do que se pretende entender sobre o objeto de pesquisa. A escolha desse percurso metodológico se deu pela necessidade de estabelecer um contato mais próximo com o campo delimitado, por meio de procedimentos de observação da prática da professora especialista no contexto do AEE (LAKATOS; MARCONI, 2007).

Com apoio do diário de campo, observamos 07 atendimentos da professora especialista com a criança com deficiência intelectual no espaço do AEE. Para a construção do diário de campo utilizamos as categorias a seguir, que serviram para análise dos dados em resposta aos objetivos da pesquisa. No diário de campo, para observação e posterior análise, utilizamos o quadro sobre os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme apresentado no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Descrição das categorias de análises: diário de campo.

<p>1 - Categorias:</p> <p>1.1 - <i>Situações didáticas e recursos tecnológicos oferecidos pelo AEE como proposta de atividade relacionada ao SEA.</i></p> <p>1.2 - <i>Tecnologias assistivas utilizadas pelo AEE para a aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual para o desenvolvimento da língua escrita.</i></p>	<p>2- Assuntos a serem tratados:</p> <p>2.1 Análise linguística:</p>  <p>Diretos de aprendizagem no ciclo da alfabetização: Língua Portuguesa – (PNAIC) Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado. (Ano 03, Unidade 01 - Brasília, 2012.)</p>
---	--

Fonte: A autora (2021).

4.2.3. Categorias e critérios para análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). De acordo com essa autora, na análise qualitativa a maioria dos procedimentos constitui-se em torno de categorias, que é uma forma geral de análise. A Análise de Conteúdo constitui-se de três fases básicas: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) a interpretação inferencial.

a) A pré-análise: é a fase da organização propriamente dita que “corresponde a um período de instituições, mas 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” (BARDIN, 2016, p. 125). Dentro do campo operacional dos dados levantados, essa fase funciona como uma etapa de tratamento que analisa as respostas colhidas da investigação sobre os fenômenos.

b) A exploração do material, descrita por Bardin (2016, p.131), faz menção a uma longa e trabalhosa exploração dos materiais: “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

c) A interferência e a interpretação dos dados, mencionadas por Bardin (2016), consistem na análise e interpretação dos dados brutos de maneira a serem significados. Essas fases, segundo a autora, são alinhadas aos processos de categorização, ou seja, partindo das categorias da pré-análise e da exploração do material, a interpretação inferencial será organizada.

Os dados obtidos das entrevistas e das observações foram analisados a partir de três categorias temáticas e suas subcategorias, apresentadas no Quadro 5, localizado a seguir:

Quadro 5 - Descrição das categorias e subcategorias de análise-entrevistas e observações.

<p>1 -Proposta do AEE na escola: Organização e funcionamento.</p>	<p><i>1.1 A família e escola: as condições necessárias para o atendimento do educando com DI;</i></p> <p><i>1.2 O papel do trabalho do AEE com o aluno com deficiência intelectual na visão da professora especialista;</i></p> <p><i>1.3 O fazer didático e pedagógico no AEE para Apropriação do SEA.</i></p>	<p>Análise das entrevistas com a professora especialista e a responsável pela criança (Apêndices 1 e 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atendimentos; - Duração; - Formas de agrupamentos; - Orientação aos professores da sala regular e organização do ensino colaborativo; - Comunicação com a gestão; - Orientação aos pais; - Apoio da família; - Trabalho colaborativo entre AEE e escola.
<p>2- A criança e sua história: as interações sociais da criança com deficiência intelectual com a família, escola e seus pares.</p>	<p><i>2.1 – O desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e suas experiências pessoais no convívio social, descrito/percebido pela avó Maria.</i></p>	<p>Entrevista com o responsável pela criança com Deficiência Intelectual – (Apêndice 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - História de vida e desenvolvimento da criança.
<p>3- Análises sistemáticas da prática pedagógica da professora especialista com atividades do Sistema de Escrita Alfabética por um aluno com deficiência intelectual: uma análise de produção desenvolvida pela criança.</p>	<p><i>3.1. Introduzindo o atendimento: estratégias de ensino para o desenvolvimento das habilidades conceituais/funcionais da língua escrita;</i></p> <p><i>3.2. Atividade de reflexão do SEA, para promoção da autonomia: fichas preparadas, materiais didáticos com adequações;</i></p>	<p>Observação sistemática a partir do diário de campo:</p> <p>Análise linguística: Direitos de aprendizagem no ciclo da alfabetização (PNAIC) – Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado. (Ano 03, Unidade 01 – Brasília, 2012.)</p>

	3.3. Atividade de criatividade: <i>expressão e habilidades artísticas durante o processo de aprendizagem.</i>	
--	--	--

Fonte: A autora (2021).

Dentro dessas categorias e subcategorias, utilizaremos também o quadro de análise linguística dos direitos de aprendizagem do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, percebendo como a professora especialista trabalha a apropriação do SEA no espaço do AEE e quais são os recursos que podem favorecer essa apropriação.

Para esse tratamento de análise e discussão dos dados (entrevistas e observações sistemáticas), usaremos, nas transcrições, alguns sinais da Análise de Conversação de Marcuschi (2000). A seguir, apresentamos os sinais e a legenda das transcrições no quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Sinais e legendas.

()	Para as descrições de esclarecimento de uma situação envolvendo o diálogo ou atividades, foram utilizadas anotações entre parênteses.
(...)	Para informar pausa na fala, utilizou-se o sinal de três pontos entre parênteses.
[]	Sinal que remete a alguns comentários ou esclarecimentos na transcrição das entrevistas e observações.
(.);(:);(;)(?);(!);(;)(”)	Utilizamos, na transcrição, os sinais de pontuação gráfica: ponto final (.); dois-pontos (:); ponto e vírgula (;); ponto de interrogação (?); ponto de exclamação (!); vírgula (,); e aspas (“).

Fonte: A autora (2021).

4.1.4. Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco com o número de parecer 5.363.531 (Anexo 2).

Para a participação da pesquisa, solicitamos que a professora especialista lesse e assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências éticas com seres humanos (Anexo 3). Além da professora, a responsável pela criança também leu e assinou o TCLE (Anexo 3). Informamos também, que para a realização do nosso estudo, solicitamos autorização a Secretaria Municipal de Educação (Gerência de Educação Especial) do Recife.

5

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

5. SEÇÃO IV - ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste presente tópico, iremos descrever os dados da pesquisa com base nas entrevistas e observações, partindo da construção das categorias de análises. A proposta de análise almeja explorar, examinar e processar os dados coletados com a proposta do estudo, com o principal objetivo de responder às perguntas da presente pesquisa.

Para a discussão dos resultados, os dados foram organizados em três blocos de categorias e suas subcategorias, conforme Quadro 5, já apresentado. As categorias são: (1) Propostas e organização do AEE; (2) A criança e sua história: aprendizagem do aluno com deficiência intelectual com o trabalho da alfabetização; (3) O AEE e atividades do SEA: o desenvolvimento das estratégias de ensino com o aluno com deficiência intelectual.

Dessa maneira, a transcrição dos dados obtidos foi “confrontada” com base na seguinte literatura: Araruna (2013); Cruz (2013); Cavalcante e Ferreira (2011); Figueiredo; Poulin e Gomes (2010); Leal (2014); Leonel e Leonardo (2014); Moraes (2012-2019); Oliveira (2008-2009); PNAIC (2012); Santos (2012); Santos e Albuquerque (2005); Silva (2018); Soares (2011-2019); Rego (2014); Vygostki (2007-2011), o que nos possibilitou entender a prática exercida pela professora especialista e as possíveis contribuições para apropriação do SEA. A partir de agora, discutiremos cada categoria e suas subcategorias com base em conceitos teórico-metodológicos selecionados previamente

5.1 BLOCO I - PROPOSTA DO AEE NA ESCOLA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO DO AEE.

O intuito desse tópico é o ‘confronto’ das ideias, através dos pensamentos dos autores, como: Vygotsky (2007); Santos (2012), justamente para entender o processo de estratégias de ensino da professora especialista no atendimento com a criança com deficiência.

Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal. (SASSAKI, 2002, p. 27).

A professora especialista, em suas respostas, afirmou que os atendimentos à criança com deficiência intelectual se dão por meio de atividades construídas com a articulação da professora da sala comum. Ela relata ainda que os atendimentos possam ser realizados em dupla, sobretudo quando a criança tem dificuldades de interação social; quando não, os atendimentos são individuais: *“faço geralmente até em dupla pra aqueles que têm dificuldade de interação. ... dois por atendimento. (...) eles ficam desenvolvendo atividades. (...) as atividades, um ajuda o outro”*. Esse depoimento da professora especialista nos faz perceber que a prática dela com os alunos parece está em consonância com a teoria de Vygotsky (1998) ao valorizar a interação, ponto importante na teoria histórico-cultural, principalmente a partir da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como do processo de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (2007) menciona que o aprendizado é anterior ao desenvolvimento e que aquilo que a criança não consegue fazer sozinho pode ser feito com a ajuda do outro.

Essas interações em pares permitem que a criança que já está no desenvolvimento real ajude quem está no nível de desenvolvimento potencial. Para Vygotsky (1998), a ZDP fica entre o que já foi aprendido e o que está em processo. No caso dos atendimentos em duplas, a mediação do outro é um processo de construção coletiva, porque permite intervenções e possibilita a promoção de transformações rumo à aprendizagem e ao desenvolvimento. Vygotski (2007) diz que a aprendizagem dos conteúdos vai necessitar do trabalho do professor, ou seja, da mediação para que os alunos consigam internalizá-la; novos conhecimentos irão ser mediados a partir dos instrumentos adequados, levando à transformação do aluno. A mediação, nesse sentido, torna-se necessária para o processo de aprendizagem, como enfatizam os autores Figueiredo, Poulin e Gomes:

A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema. É importante considerar a mediação como um fenômeno multifacetado, visto que nela estão implicados diversos aspectos do desenvolvimento e não apenas os processos cognitivos. (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 15).

Diante dessa afirmação, vale ressaltar a importância de a mediação ser um ato de interação entre mediador e os conceitos a serem trabalhados. Essa interação deve estar sempre pautada por um significado e um caráter intencional (SANTOS, 2012). Com o planejamento do AEE alinhado às propostas da professora da classe comum, a professora especialista se preocupava quanto à escolha das atividades a serem realizadas em seu atendimento. Para ela, as atividades sempre foram construídas no processo colaborativo com a professora da classe comum:

“[...] é um dos principais marcos pra a gente, é a parceria da sala regular. ...faço sempre trocas de informações adquirida através dos pais, e como a criança está reagindo nos atendimentos comigo, pra auxiliar o professor, como ele pode trabalhar em sala de aula. ... Preparo as atividades, dou suporte, neste sentido como professor, que é opcional meu. ... a gente, né!? ...Não há necessidade de que eu prepare essa atividade, o professor pode preparar a atividade dele. ... mas aí, sempre quando surge uma ideia ou uma atividade na qual que eu vi que ele se apropriou melhor no meu atendimento... aí, eu já monto também pra que o professor trabalhe com ele, porque eu vi que ele avançou com aquilo ali. ...aí sempre gosto de repassar para os professores da sala de aula” (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

Para Meletti e Kassar (2013), as interações desse trabalho coletivo, da professora especialista e da professora da classe comum, permitem justamente desenvolver no aluno com deficiência potencialidades. Essas pesquisadoras destacam a importância de os professores desenvolverem diversas estratégias que ajudem os estudantes com deficiência intelectual a se apropriarem da aprendizagem por meios da colaboração entre professores especialista e da sala de aula comum. De acordo com Fantacini e Dias (2015, p. 65) “*o ensino colaborativo assume como uma das suas vertentes principais a relação entre o professor regente de classes inclusivas e o professor de sala de recursos*”. Por meio dessa parceria, a criança com deficiência intelectual pode ter avanços significativos na aprendizagem. Já Anjos (2011, p. 05) ressalta a importância da participação dos professores no processo educativo escolar: “*os professores que atuam nas salas de recursos devem participar de maneira colaborativa com o professor da sala regular de ensino para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno com deficiência, ao currículo e a sua interação no grupo*”.

Dessa maneira, é importante que todos os profissionais da educação sejam participantes do processo de construção da aprendizagem do aluno, uma vez que essa parceria traz benefícios importantes para o progresso escolar.

5.1.1. A família e escola: condições necessárias do AEE para o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Para Santos (2012), a participação da família e da escola são fundamentais tanto para o processo de desenvolvimento pessoal quanto para o processo de aprendizagem. Quando perguntado à professora especialista sobre o papel da família e da escola no processo de escolarização da criança com deficiência intelectual, ela relata:

[...] “tenho total apoio do gestor, que também faz parte da coordenação neste papel de inclusão, porque fazemos sempre um trabalho buscando a melhoria da criança na qual ela se sinta realmente incluída dentro da nossa escola e em todos os espaços. Seja comigo ou com a gestão, professor, do início nesse primeiro passo até o porteiro. ... É uma criança que a gente quer que ela se sinta bem com todos” (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

Ainda quando perguntado a Maria, a avó de João, se a criança gosta de ir para o Atendimento Educacional Especializado, ela responde: “*Ele gosta! Ele diz assim: mainha, tia Marta, tia Marta! (...) Ele fica mandando mensagem de áudio pra tia Marta assim: eu te amo! Eu te amo!*”. Nessa mesma direção, ainda perguntamos para a avó se ela acha necessário que a criança esteja inserida no Atendimento Educacional Especializado. Ela responde:

Eu acho! Ele precisa! Porque ajuda bastante, né? Desenvolve mais! Fica mais independente, né? Fazer o que ele quiser, né? Eu fico triste só em pensar que um dia ele vai sair daqui. Eu fico pensando dia e noite! Eu fico pensando desde do dia que ele entrou aqui, graças a Deus ele avançou muito! Bastante! Depois que ele entrou aqui, ele não para, ficou um louro falante! (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

Para Santos (2012), o ensino especializado junto aos alunos com deficiência intelectual deve envolver benefícios por meio de ações que foquem não somente nos

conteúdos trabalhados, mas também propondo estratégias que tenham como objetivo a maximização do desenvolvimento; a redução do isolamento, do estresse e da frustração que podem ser vivenciados pelo aluno e pela família; e a independência e autonomia. Quando perguntado para a avó de João sobre a aprendizagem, indagamos da seguinte forma: sua criança está aprendendo na escola? *“Sim! Ele já consegue fazer o nome dele. Desarmou bastante, as tias ajudam ele”*. Dessa maneira, o apoio da família e da escola são cruciais, tanto para a construção da aprendizagem quanto para a formulação do ⁹Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Góes (2013, p. 06) salienta a necessidade da família e da escola de fazerem inclusão por meio de novas oportunidades e olhares voltados para a educação das pessoas com deficiência: “hoje, obviamente, estamos noutro contexto. Diretrizes oficiais, organizações não governamentais e iniciativas localizadas têm dirigido a atenção para a melhoria de condições de vida e educação de sujeitos com deficiência”. É importante que a família e a escola estejam inseridas no acompanhamento e na evolução do aluno (BRASIL, 2006, 2007, 2010). Quanto à inserção e ao apoio da família, a professora especialista enfatiza:

Assim como o professor da sala regular é uma parceria, principalmente de acolhimento, não é fácil para esses pais ter essa criança e não ver um andamento desse processo de aprendizagem deles. Eles se tornam muito ansiosos! Verque outra criança tá conseguindo avançar e o dele não. Aí a gente tá sempre explicando um pouquinho pra os pais. ...então a família tem que entender que tem que ter um processo, e que nada é milagroso, do dia pra noite. Mas é um processo no qual o apoio da família junto com a escola torna-se essencial. (...) Essa troca também de informações, de como ele tá em casa, do que ele pode fazer em casa pra nos ajudar. Tem que buscar com ele também, aquele resgaste do que ele viu na escola, porque isso aí é também aprendizagem. Quando ele consegue passar para os pais o que conseguiu aprender, foi o que ele viu e tenta realizar da melhor forma dele. (...) nem sempre os pais têm uma estrutura, né? De educação! São às vezes até analfabetos! Torna-se difícil pra ele ajudar em casa nas atividades! Mas a gente faz! Eu digo assim: “Às vezes a gente é o professor dos pais, pra tentar auxiliar os filhos.”. Aqui na escola nós temos, é, uns pais bastante presentes (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

⁹ O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes da Educação Especial. O PDI é amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996). Ele visa orientar o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Por isso, torna-se uma ferramenta que contribui para garantir a acessibilidade na escola. A terminologia nas várias localidades do país varia.

Essa relação família e escola, como ressaltada pela professora especialista, também é mencionada por Santos (2012) quando pontua a importância da parceria da família e dos professores para a construção do Plano de Desenvolvimento Individual e das atividades, uma vez que muitos professores sentem dificuldades para construir o plano sem a participação da família e do professor da sala de aula comum. A gestão escolar, como autarquia na escola, pode e deve propiciar ações que viabilizem esse trabalho, que é coletivo e de todos.

Nas observações diárias, percebemos que a professora especialista tem um bom relacionamento (diálogo) com a responsável pela criança com deficiência intelectual, o que significa que essa parceria ajuda no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que a criança, desde que foi matriculada na escola, vem tendo avanços significativos na aprendizagem. Segundo Marta, a criança tinha dificuldades na fala, o que dificultava sua comunicação com ela e os demais colegas. Não tinha coordenação motora para segurar o lápis “(...) parecia um molusco, quando eu pedia pra segurar o lápis, todo mole, a mão não tinha sustentação. (...) Hoje, ele consegue segurar o lápis e até fazer seu nome na atividade”. A escola, nesse sentido, é um espaço social e tem como função promover a aprendizagem, partindo do processo de inclusão, ao respeitar as singularidades de cada sujeito. Sobre o fazer pedagógico no espaço do AEE, Galvão, Filho e Miranda (2012, p. 20) mencionam:

Reconhecemos que há uma orientação nacional, mas como ela se desdobra em cada espaço local cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la, a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, dos profissionais presentes localmente, das políticas instituídas por aqueles que fazem.

Para esses autores, a escola deve considerar os diversos formatos metodológicos para promover o aprendizado de forma significativa, considerando o estado emocional dos alunos e familiares, ou seja, promover ações em cima das condições apresentadas, para que a educação não seja interrompida e que os alunos com deficiência intelectual possam estudar e que as suas características individuais não sejam uma barreira. Indo nessa direção, Perrenoud (2013, p. 20) destaca que “diferenciar é otimizar as situações de aprendizagem e, prioritariamente, aquelas que a escola propõe aos alunos que estão mais distantes dos objetivos ou que têm

mais dificuldade para aprender”. Considerando que a professora especialista propõe situações didáticas ao aluno, observamos que ela oportunizou que ele fizesse várias descobertas, contribuindo para o processo de aprendizagem e autonomia do discente, inclusive no que se refere ao seu desenvolvimento motor.

A professora especialista ainda deixa claro que a parceria é intersetorial, envolvendo não apenas a família, e que essa relação contribui na construção do PDI e do trabalho com o aluno:

A construção desse plano vai desse trabalho, o que é passado pela professora, do que ela vem desenvolvendo em sala de aula, e no que eu converso com os pais. Depois dessa construção com os três, dessas três informações. Três não! Quatro! Porque também tem os laudos médicos, no qual muitas vezes o profissional que analisou a criança, ele dá uma certa discriminação! (...) Aí também já dá uma orientação no trabalho do que vou fazer com eles. Esse Plano de Desenvolvimento Individual, eu faço pra dois meses! Dois a três meses, não ultrapassando os objetivos, três objetivos pra esses dois a três meses! Esses mesmos objetivos eu passo para a professora, o que eu estou buscando junto com ela, que a gente tá querendo, o que ele alcance! (...) E renovo a cada três meses, podendo até ficar no mesmo objetivo, dependendo do avanço dele ou não (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

O Guia do Atendimento Educacional Especializado, fascículo de deficiência mental (2007), enfatiza o trabalho colaborativo entre família e professores, ressaltando que se deve conhecer a deficiência e realizar uma sondagem para que se possam construir ações conjuntas, visando à aprendizagem significativa do aluno. Essa união de todos facilita a montagem do Plano de Desenvolvimento Individual. Durante nossa permanência na escola, por meio de nossas observações, percebemos que existe uma colaboração da responsável para ajudar a criança na sua aprendizagem. Segundo a professora especialista, a avó, mesmo com muita dificuldade para ajudar o neto nas atividades em casa (a avó não é alfabetizada), procura sempre que possível as professoras da escola para poder também ajudar. Segundo a fala de Marta: *“a Avó, sempre nos procura para tirar dúvidas, e pede sempre esclarecimentos de nós, professoras, pra ajudar João nas atividades que são passadas para fazer em casa”*. De acordo com Miranda (2003), para a inclusão existir é preciso total mudança no cenário da escola, pois todos têm que se adequar às condições necessárias de cada aluno, respeitando seu ritmo e seu desenvolvimento. Para Pletsch (2014), a entrada da criança com deficiência

intelectual na escola deve ser um processo de acolhimento e de promoções de aprendizagem, que são garantias legais. As instituições, nesse sentido, devem adaptar-se às condições específicas dos alunos, visto que é preciso entender que a escola é um campo heterogêneo de aprendizagem e que os alunos se desenvolvem de várias maneiras e possuem diferenças no modo de interagir e aprender.

5.1.2. O papel do AAE e o trabalho da professora especialista com o aluno com deficiência intelectual.

No PDI, as instruções têm o intuito de seguir o planejamento traçado pela professora a partir da coleta de informações sobre o aluno e da colaboração dos familiares e da professora da sala de aula comum. O Guia do Atendimento Educacional Especializado (2007), no fascículo de deficiência mental, destaca a importância do AEE com foco no desenvolvimento intelectual e na autonomia do aluno:

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento (GUIA AEE, 2007, p. 25).

Com relação a esses aspectos, a professora especialista menciona:

Eu acho que é assim! (...) As grandes dificuldades das crianças com deficiência intelectual é a memorização e a motricidade. Então, é um trabalho que eu foco muito com eles! Sempre tem que tá trabalhando esse resgate de memória. Do que ele viu, do que ele aprendeu! E a motricidade, por conta de que grande parte deles têm essa dificuldade de escrever, né? Então, acho que o trabalho maior meu dentro da sala de recurso é esse daí, buscar o seu diálogo com a pessoa nesse processo (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

Ao perguntar para Maria, a avó de João, sobre o que ele mais gosta de aprender na escola, ela ressalva: *“Eu acredito. (...) olha, ele gosta de conteúdos de matemática, é o que mais chama atenção dele, sabe? Ele só aprende com coisas que chame atenção dele. A tia da sala disse pra mim”*.

A escolarização para o aluno com deficiência intelectual deve estar pautada na construção de um currículo acessível e ajustável, com base nas trocas de experiências colaborativas, como já mencionado. A partir de suas habilidades cognitivas, é preciso explorar conteúdos partindo de um ambiente prazeroso e cheio de descobertas. Por meio de nossas observações, percebemos que Marta, juntamente com as professoras da sala de aula comum e a responsável pela criança, trocam informações que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dela.

Vygotsky (1987) enfatiza que o aprendizado é um elemento forte que direciona o desenvolvimento cognitivo da criança e o precede:

[...] o processo de aprendizado siga sua própria ordem lógica, desperta e dirige na mente da criança, um sistema de processos oculto à observação direta e sujeito às suas próprias leis de desenvolvimento. Desvendar esses processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado é uma das tarefas básicas do estudo psicológico do aprendizado (Vygotsky, 1987, p.88).

A escola deve assumir a responsabilidade de proporcionar a aprendizagem a todos os estudantes com ou sem deficiência, porque eles possuem direitos garantidos de aprendizagem, que é normativo e que são fundamentais para a valorização da diversidade humana e a convivência com as diferenças (BRASIL, 2015).

De acordo com Soares e Sena (2011), é preciso que o professor especialista tenha posse de que:

[...] cada criança tem o processo de desenvolvimento diferente, algumas aprendem com maior facilidade, enquanto outras aprendem mais devagar. E nesse momento que é de fundamental importância que o professor analise individualmente cada criança para poder adequar os conteúdos conforme a necessidade de cada um. As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno (SOARES; SENA, 2011, p. 04).

O trabalho do professor especialista no AEE é basicamente propor situações para que o aluno possa interagir e ao mesmo tempo sair de uma posição passiva diante do processo de aprendizagem e passe para uma postura dinâmica de apropriação do saber. A criança com

deficiência intelectual, independentemente de suas limitações, pode explorar, na sala de recursos multifuncionais, diferentes saberes e aprender.

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 versa sobre a importância da educação; é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isso significa que a escola, no quesito ensino-aprendizagem, tem que mover ações que facilitem a autonomia e o desenvolvimento dos alunos.

Observamos, por meio do diário de campo, que havia uma parceria entre a professora especialista e as professoras da sala de aula comum, para que os objetivos descritos no PDI fossem colocados em prática. Essas ações conjuntas ajudam na aprendizagem da criança com deficiência intelectual justamente porque facilitam seu processo de escolarização (CRUZ, 2013).

Pensando na aprendizagem dos sujeitos com deficiência, o processo de ensino-aprendizagem é fruto da mediação dos professores, permitindo a construção do conhecimento:

[...] o conhecimento que interessa à educação é aquele que vem do processo do processo de aprendizagem, produto do trabalho educativo. É por meio da educação que o indivíduo apropria-se das experiências histórico-sociais, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes no mundo (SHIMAZAKI; PACHECO, 2012, p. 8-9).

Para Vygotski (2007, p. 101), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Nessa premissa, é a partir do ambiente escolar que ocorre a transformação da consciência e o trabalho do professor configura-se como indispensável para a formação do homem social (LEONEL; LEONARDO, 2014).

Leonel e Leonardo (2014), partindo do conceito de Vygotsky, defendem a escolarização dos alunos com deficiência intelectual por acreditar nas suas potencialidades e no papel social da escola no desenvolvimento psíquico da criança.

Todavia, Vygotski (2006, p.109) ressalta que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. O meio social onde a criança se encontra inserida

apresenta um leque de possibilidades para seu aprendizado. Dessa forma, é importante considerar o conhecimento prévio da criança, bem como sua história pessoal.

5.1.3. O fazer didático e pedagógico no AEE para Apropriação do SEA.

Partindo do trabalho do AEE, quando perguntado para a professora especialista sobre as principais dificuldades que ela percebe na criança com Deficiência intelectual relacionadas à aprendizagem, ela responde:

A atenção, a concentração e a memorização, né? Com as atividades. Se você acabar de passar, explicar, e você perguntar, ele já não sabe! Ele não retém por muito tempo as informações! A gente faz um trabalho de repetição constante, sempre repetindo. Se eu for pra letra “B”, eu tenho que voltar para a “A”, pra eu demonstrar a ele que vai ter o “B”. Se não, ele depois já não sabe que letra foi que ele viu antes (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

A partir da fala da professora especialista, percebeu-se que sua prática se alinha com o mesmo pensamento de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), que enfatizam que precisamos estimular o cognitivo por meio de atividades que proporcionem a concentração e a percepção, uma vez que o aluno com deficiência intelectual tem dificuldades de memorização, justamente porque seu modo de pensar sobre tais objetos é mais lento do que o de outras crianças sem deficiência. Ainda com relação a atividades que promovam a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, quando falado sobre os recursos didáticos e tecnológicos existentes no AEE voltados para a alfabetização, a professora especialista salienta:

Tem fichas preparadas diretamente pra elas, né? Individualizadas, dentro da possibilidade que eu sei que ele vai construir e os materiais que eu tenho na sala de recurso dentro da escola. Também, atualmente, estou utilizando jogos *online*, jogos didáticos construídos pra eles através dos *sites* e aplicativos. Eles também têm os *tablets*, que foi dado a alguns desses alunos. Tem *tablets* que veio específico pra eles, que foi dado pela prefeitura, e eles utilizam como atividades em sala de aula, sala de recurso e em casa. Esse *tablet* eles ficam com eles. Infelizmente, não veio para todos, a prefeitura direcionou apenas para o grupo cinco (5) ao terceiro (3) anos. Alguns alunos nossos do quarto (4) e quinto (5) anos com deficiência intelectual não têm esse acesso, esse *tablet* pra que ele fique usando em casa. Mas tem como ele usar na minha sala, e que a professora pode pegar para usar na sala dela também (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

Nessa direção, para Castro (2019, p. 128) “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”. O recurso *tablet*, por exemplo, é uma ferramenta tecnológica de mediação importantíssima que serve de apoio para o aprendizado, como bem ressaltam Passerino e Bez (2015).

As tecnologias computadorizadas podem ajudar a mediar o trabalho da reflexão do SEA, tendo em vista que esse acesso tecnológico pode garantir desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, essas ferramentas tecnológicas são estratégias de ensino que visam contribuir para o aprendizado dos alunos. De acordo com Passerino (2011), é preciso pensar que as ferramentas tecnológicas não devem ser direcionadas apenas para a individualidade do sujeito, mas principalmente para o contexto de participação social e das práticas culturais vivenciadas, sendo elementos de mediação das relações do sujeito e o seu contexto socio-histórico. Passerino (2011) salienta a importância de as tecnologias serem trabalhadas para o desenvolvendo da aprendizagem, mas, para além disso, deve existir estratégias de ensino adequadas para o funcionamento dessas tecnologias:

[...] muito além de contemplar o aluno com recursos tecnológicos, é essencial planejar estratégias adequadas para que a tecnologia seja apropriada criando oportunidades para o desenvolvimento do indivíduo e diminuindo os processos de estigmatização e exclusão (PASSERINO 2011, p.10).

Nessa direção, as tecnologias atuam como mediadores das relações do sujeito com ele mesmo (nos aspectos estruturais e funcionais) e com o outro (no aspecto social e cultural), de forma que é por meio dessa mediação que o sujeito criaria uma (super)compensação¹⁰, no sentido vigotskiano do termo.

¹⁰ Por meio dos estudos de Vygotsky (1997), podemos identificar que foi feita uma defesa fundante àquela época e para os dias de atuais: sobre a importância de compreender o aluno com deficiência como indivíduo social que, dependendo das mediações recebidas em seu ambiente físico e social, poderá acionar mecanismos compensatórios, que entram em conflito com o meio externo, para promover a maximização de sua aprendizagem.

Para Passerino (2011), a ação compensatória por meio do uso das tecnologias computadorizadas se traduziria em uma reorganização das relações do sujeito com o mundo, não apenas ampliando, complementando ou suplementando sua funcionalidade, mas promovendo uma nova estruturação das relações sociais. Perante um déficit, o sujeito procuraria compensações psicológicas e sociais, pois “o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente dirigido” (VYGOTSKI, 1997, p. 144). Nesse sentido, para Vygotsky (1997) todos os processos psicológicos do indivíduo se desenvolvem a partir da interação social, como motor desse processo de formação (considerando o caráter socio-histórico de tais processos) e com o uso de instrumentos como mediadores do desenvolvimento humano. Dessa forma, os processos psicológicos superiores “*incorporam à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos*” (VYGOTSKY, 1997, p.161).

Ainda falando com a professora especialista acerca da escolarização do aluno com deficiência intelectual no AEE, pedimos que ela nos explicasse como é feito o trabalho da alfabetização com o aluno e se é possível:

É possível, sim. (...) Agora é aquilo que eu te falei no início, é a parceria com a professora da sala regular que torna uma coisa essencial. Porque o professor também tem que tá focado nessa alfabetização dele. Não apenas no objetivo da turma, do ano na qual a criança está inserida. Porque ele pode tá no 1º ano de escola, aí por conta da idade ele já é inserido no 3º ou 4º ano e ele nem sequer está alfabetizado. Aí sai totalmente de um contexto de sala, mas a professora vai tá com foco em cima dele. Ele a gente vai tentar alfabetizar. Ele, a gente vai fazer ele aprender a fazer seu nome, que é essencial, você ter consciência, né? Fazer seu nome, sabe? Então, assim, a gente busca esse objetivo com ela, com o objetivo, eu quero que ele aprenda o nome dele! Eu passo o PDI com o nome dele, mas enquanto ele não souber reconhecer, montar da forma dele com o material o alfabeto móvel, se ele não consegue fazer a escrita, a gente tenta vercolagem, a gente começa tentando até ele conseguir (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

Segundo Araruna (2013), o diálogo de todos da escola é crucial para que o desenvolvimento da criança aconteça, e esclarece:

[...] o professor que tem um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças deverá conceber que a aprendizagem não é espontaneísta, mas produto das interações cultivadas em sala de aula, especialmente, assim como na organização do ensino e de práticas curriculares que visem à sistematização dos conhecimentos dos alunos, como também na organização do espaço da sala de aula (ARARUNA, 2013, p. 79).

Com relação ao processo de ensino- aprendizagem, é preciso pensar que todas as crianças, com deficiência ou não, aprendem e se desenvolvem seguindo as mesmas leis, mesmo que cada uma percorra um caminho distinto. A mediação social é importante para a aprendizagem, visto que o desenvolvimento na escola se dá a partir de trocas entre os pares. Cavalcante e Ferreira (2011) ressaltam que a concepção de desenvolvimento/aprendizagem está relacionada a sua cultura. Para essas autoras, existem diferenças quando se trata das oportunidades que o meio social oferece para a aprendizagem:

[...] esse pressuposto propõe que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas (com deficiência ou não) e que a diferenciação do padrão biológico típico do homem implica uma alteração da forma de enraizamento do sujeito na cultura (influências socioculturais) (CAVALCANTE; FERREIRA, 2011, p.45).

Dessa maneira, sugerem que, a depender dos impedimentos dos indivíduos ou das particularidades, existem um redirecionamento das suas ações individuais e sociais no curso de desenvolvimento e conseqüente aprendizado. Cavalcante e Ferreira (2011), pensando na cultura, alinham-se ao pensamento de Vygotsky quando discutem a importância da cultura na constituição dos sujeitos. A cultura/mediação insere-se no momento em que a criança começa a reconhecer o “outro” como agente intencional semelhante a ela própria, passando a imitar o uso dos meios e instrumentos culturais disponíveis em seu ambiente (VYGOTSKY, 1994). Para que isso aconteça, a sociedade precisa permitir que todas as pessoas, com deficiência ou não, possam ter acesso ao meio cultural e a processos de construção dialógica.

Quando perguntado sobre os ganhos que a criança com deficiência intelectual apresenta com o processo de aprendizagem com foco na alfabetização, a professora especialista responde:

Eu acredito que é um ganho, não apenas da criança com deficiência, mas no geral do ser humano. Eu acho que se identificar como cidadão, sabendo fazer seu nome, é uma coisa de extrema importância, porque você vê que quando a criança vai chegando aos 5 e 6 anos, que aprende a fazer seu nome que reconhece as letrinhas no nome dele, pra ele é como se fosse abertura do mundo novo. Então, pra criança com deficiência, é a mesma coisa. Porque, assim, ele se encanta em entrar na sala e vê que eu já deixei na mesa, prontinho, o nome dele, junto com outro, ele já percebeu, esse é o meu! E assim, eu verque ele encanta os olhos dele, a alegria dele em se reconhecer como ser. Então, o processo de alfabetização num todo, independente, eu acho que é de suma importância (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

A importância do indivíduo com deficiência intelectual de estar sendo oportunizado com estratégias reflexivas de ensino, é um grande avanço para a concretização da inclusão. Leal (2014) concebe que a alfabetização se compreende como um processo de apropriação do sistema de escrita, ao mesmo tempo que possibilita ao sujeito a sua inserção nas práticas sociais e, “é preciso inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de variados gêneros, desde o início da escolarização, mas é preciso, igualmente, desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita” (LEAL, 2014 p.241- 242).

Nessa direção, para alfabetizar o aluno, é preciso considerar a proposta do alfabetizar letrando, que convida o aluno a interagir com a sociedade letrada, a partir das interações com os textos escritos (SOARES, 2011). Morais (2012) afirma que a escrita alfabética é algo que todas as crianças têm direito e podem aprender a partir de um ensino organizado e sistematizado, com metodologias de ensino que concebam a escrita como objeto a ser explicitamente analisado em sala de aula, importando ao aprendiz compreender duas questões principais: 1- O que as letras representam (ou notam, ou substituem)?; 2- Como as letras criam representações (ou notações)? A criança passa a compreender a escrita e qual é a sua função quando participa de situações em que a escrita está presente e quando lhe são dadas as oportunidades de acesso.

Na escola, é importante frisar que a escrita pode acontecer de diferentes modos e situações: pode acontecer com o uso de atividade em folha, partindo da “mão e do lápis”; pode acontecer por meio de ferramentas tecnológicas e alternativas, como já falado antes. Tomamos como base as palavras de Santos e Albuquerque (2005) para responder ao posicionamento feito anteriormente pela professora especialista:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e às situações sociais de usos deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2005, p.99).

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 aluno, criando condições necessárias e favoráveis para que a aprendizagem aconteça. Nessa perspectiva, alfabetizar se

configura como uma atividade complexa que exige comprometimento e esforço dos professores. De acordo com Galvão e Leal (2005,p. 109): “[...] profissionalização, planejamento, conhecimentos de diversos tipos e compromisso”. Com relação às aprendizagens dos alunos, é preciso, segundo os adeptos dessa abordagem, ter clareza de que todas as crianças aprendem conceitos, partindo do seu próprio ritmo de aprender (CARVALHO, 2004). Para essa autora, a criança, quando é levada a aprender conteúdos, desenvolve a cognição e avança no aprendizado. Assim, começa a participar das interações na escola com autonomia e se percebe como sujeito participante da sociedade e que pode interagir como cidadão. Isso facilita dizer: com a mediação do outro, partindo do meio cultural, ela aprende e constrói significados (LEONTIEV, 1992). Leontiev (1992) faz referência ao meio cultural, em que o sujeito aprende e se desenvolve a partir dele: “as crianças não nascem com os órgãos preparados para cumprir funções que apresentem o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica” (LEONTIEV, 1992, p.113).

Nessa premissa, a relação do outro no processo de aprendizagem humana é crucial para o desenvolvimento do sujeito, pois é por intermédio do meio social que ele constrói. A alfabetização da criança com deficiência intelectual, segundo a professora especialista, permite que ela esteja inserida no mundo letrado de forma mais significativa, o que permite ganhos sociais na sua qualidade de vida. Quando foi feita a pergunta sobre os avanços de aprendizagem que a criança com deficiência intelectual tem relacionados à escrita alfabética, a professora especialista relatou:

Eu acho que é no mesmo passo que a gente vai vendo como outra criança, e vendo que ela já reconhece as letras, se não sabe escrever ainda, tenta no celular, no alfabeto móvel. Então é assim, a gente vai vendo avanços dele como se fosse outra criança, independentemente de sua deficiência. Sabendo que, para ele, o processo pode ser mais lento, dependendo de cada um! Ou como, de repente, ele ter aquele estalo, como outra criança sem deficiência. A gente diz assim: de repente a criança aprendeu a ler, aí de repente tem um estalo e tá sabendo dizer na ordem. Pode haver também aquele trabalho constante de repetição, de tá vendo novamente, focando aquela memorização dele mesmo, pra que ele aprenda e reconheça o que ele tá fazendo (Marta, entrevista realizada em 15.02.22).

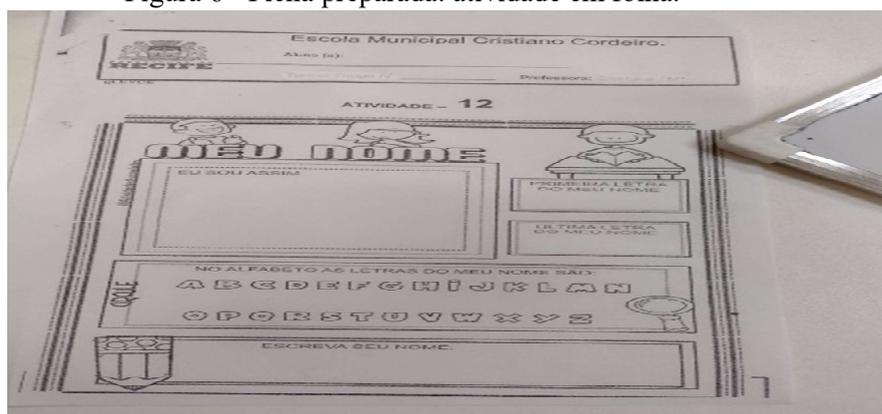
Na literatura, tomamos como base as reflexões dos autores (CAVALCANTE, no prelo; GOMES, 2010; KASSAR, 2013; PLETSCHE, 2013; SANTOS, 2012; SILVA, 2018; CRUZ, 2013) quando enfatizam que as crianças com deficiência intelectual apresentam ritmo e tempo de aprendizagem mais lento quando se compara às que não têm deficiência. Há um déficit na capacidade de atenção e memória, na compreensão e expressão oral, e em algumas situações esses estudantes necessitarão de mais tempo para executar as atividades que lhes são proporcionadas. Para Ferreira (2020, p.31), “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”.

O trabalho com as estratégias de ensino para reflexão do SEA em crianças com deficiência intelectual é importante e é preciso pensar que o desenvolvimento da escrita por elas pode ser construído e trabalhado por meio da mediação do professor através de repetições silábicas. Silva (2018) defende que o uso de repetições silábicas se torna importante porque a criança com deficiência intelectual tem dificuldades de percepção e memorização, o que não a impede de aprender. Quando são dadas às crianças com deficiência intelectual as oportunidades cabíveis de aprendizagem, elas se reconhecem como sujeito ativo, que, para a professora especialista, é um direito fundamental de todos.

A aprendizagem em pares pode desencadear caminhos diferentes de aprender pela multiplicidade, pois aprendemos uns com os outros e em diferentes ritmos de aprendizagem. Quando falado sobre as atividades da alfabetização realizadas com o aluno com deficiência intelectual, a professora especialista responde: *“Utilizamos fichas! Fichas preparadas, né? Fichas com textos com atividades xerocadas. (...) Preparamos, às vezes, atividades no caderninho, a qual a professora da sala pode tá trabalhando com ele”*.

As atividades em fichas que a professora especialista sempre utiliza como proposta da alfabetização com João no AEE geralmente estão associadas às letras que formam seu nome. A partir daí a professora especialista associa a letra a algum objeto, como mostra a figura 6a seguir.

Figura 6 - Ficha preparada: atividade em folha.



Fonte: A autora (2022).

A partir das nossas observações, percebemos que essas fichas preparadas são utilizadas para que a criança com deficiência intelectual trabalhe o reconhecimento das letras do alfabeto. Com relação à atividade apresentada acima, ela trabalha as letras a partir do nome e sobrenome da criança. Nesse caso específico, escrevendo na ficha letra por letra do nome dela para reconhecer e diferenciar as vogais e consoantes, bem como fazendo a contagem das vogais e consoantes, na tentativa de formar outras palavras curtas. Na atividade sugerida pela professora especialista, a criança fala oralmente as letras do seu nome, faz as comparações das letras iniciais e finais do seu nome com outras palavras iguais. De acordo com a Análise linguística sobre os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como já mostrado antes, a professora especialista trouxe como proposta de ensino do SEA várias atividades, como: a escrita de seu nome; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; formação de palavras com as letras iniciais do seu nome; formação de palavras com os sons que rimam com a mesma sílaba na frase inicial e final. Tudo isso fez com que ele refletisse sobre determinados conceitos (signos e objetos) que fazem parte da proposta do PNAIC, relacionado ao SEA (SILVA, 2018). A figura 7 a seguir mostra exatamente o que Marta realizou como proposta de atividade relacionado ao SEA para aquisição da escrita alfabética:

Figura 7 - Análise linguística do SEA.

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: Direitos de aprendizagem no ciclo da alfabetização: Língua Portuguesa – (PNAIC) Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado. (Ano 03, Unidade 01 – Brasília, 2012.)

Para Silva (2018), uma criança, em seu processo de aprendizagem, não pode ser privada do ensino por causa de suas limitações, ela necessita do apoio do adulto, ou seja, do professor para desenvolver suas habilidades; e, por meio das mediações e dos conhecimentos clássicos, ela terá as reais condições para seu desenvolvimento psíquico. Como mostra o quadro linguístico do SEA, Marta, no trabalho com a alfabetização, ofertou, na atividade apresentada para João, diferentes maneiras de produção com a escrita do seu nome, mesmo tendo que fazer, por diversas vezes, as repetições da linguagem oral das letras para que houvesse o reconhecimento das letras. Logo, a alfabetização da criança com deficiência intelectual deve ocorrer de maneira que possibilite a ela experimentar conteúdos de forma mais acessível, oportunizando mais tempo com os exercícios escolares ao aluno e atividades que promovam novas descobertas de aprendizagem acerca da alfabetização. Isso significa dizer, também, que não é uma tarefa fácil para o professor, cabendo um esforço a mais de sua parte com o ensino dessas crianças.

5.2 BLOCO II - A CRIANÇA E SUA HISTÓRIA: AS INTERAÇÕES SOCIAIS DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM A FAMÍLIA, ESCOLA E SEUS PARES.

Neste presente tema, o objetivo é discorrer sobre a fala (entrevista semiestruturada) da responsável da criança, no caso a avó Maria, para entender a história da criança o nascimento até a sua entrada na escola, procurando entender seus processos de interação social, desenvolvimento e aprendizagem. Para essa discussão, trazemos os pensamentos dos autores: Omote (2001); Vigotski(2011); Araruna (2013); Braun e Nunes (2015).

De acordo com a sua avó Maria, João é uma criança amorosa, que tem dificuldades na fala, mas se relaciona com todos. Esse comprometimento na fala é percebido desde muito pequeno, o que dificultou o seu processo de comunicação com as pessoas. Segundo Omote (2001), a comunicação oral é considerada socialmente construída por meio das interações sociais, tendo em vista que é a principal via de acesso que favorece a comunicação e prevalece na maioria das relações entre as pessoas. Omote reforça a necessidade das pessoas que têm impossibilidades de se comunicar oralmente de procurar meios alternativos para interagir: “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, desde muito cedo, necessita do outro para interagir. A fala é um importante veículo de comunicação de que as pessoas necessitam para se comunicar. É um artefato cultural com que, a partir do meio social, os sujeitos interagem (VIGOTSKI, 2011). Maria nos relatou que, hoje, ela entende que essa dificuldade é justamente por causa de sua deficiência e busca fazer com que ele se desenvolva, por meio de terapias com os profissionais que foram indicados para a criança (Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Neurologista, Psicólogo). Além disso, ele tem acompanhamento por meio de um projeto chamado “Guri” desde o momento da “descoberta” de sua deficiência. De acordo com

Araruna (2013), o trabalho da escola e o de outros profissionais são importantíssimos para o desenvolvimento pessoal da criança:

[...] os apoios ao ensino são importantes como suportes para a efetivação de práticas que atendam às necessidades de seus alunos, representados por parcerias com outras instâncias administrativas, como a saúde e a assistência social, por exemplo, e por equipes multidisciplinares que possam colaborar para a ampliação das capacidades dos alunos nos diversos aspectos de seu desenvolvimento, como o afetivo-emocional e o psicológico (ARARUNA, 2013, p. 66).

Ainda segundo Maria, ela compreende que a criança tem dificuldades de aprendizagem, mesmo com um trabalho sistemático e diferenciado das professoras da escola. Quando questionada sobre o papel da família no processo de desenvolvimento da criança, Maria responde:

[...] eu faço meu papel de mãe e avó, mesmo não sendo mãe biológica dele! Sei que eu poderia fazer mais por ele, mas faltam condições financeiras pra fazer tanta coisa com ele. Graças a Deus, a escola me dá suporte, as professoras sempre me orientam sobre a deficiência dele (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

Diante das nossas observações semanais, percebemos que existe o diálogo entre a família de João, no caso os avós maternos, e a escola. Quando pedida a Maria para descrever as características de seu neto, ela responde: “*ele não é agressivo, não é uma pessoa assim, sabe? ... Ele gosta de assistir desenho, eu boto um desenho que ele assiste. Entende? Gosta de brincar, isso ele gosta*”. Quando perguntado para avó da criança sobre quando soube da deficiência da criança, ela responde:

[...] a gente fica sem acreditar, né? Fica sem aceitar, não acredita que ele tem deficiência, né? Mas depois, conversando com a professora da escola, ela me orientou. Porque antes ele estudava numa escola particular e a professora não tinha percebido nada, não tinha visto nada de errado nele. Quando ele veio pra essa escola, a atual escola, começou todo o processo. Aí a escola foi que descobriu que ele não acompanhava os outros alunos, ficava no canto da sala, não interagia. Depois ele se soltou (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

Braun e Nunes (2015) ressaltam que a participação da família das crianças com deficiência é muito importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, muitas vezes, esse fato não condiz com a realidade, pois os pais das crianças com deficiência

ficam de fora do diálogo com a escola, mesmo quando se trata de um desejo da família de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Essas autoras enfatizam que o inverso também acontece. As escolas cobram a participação da família, mas encontram dificuldades. Quando o assunto é disponibilidade, há falta de responsabilidade quanto ao desenvolvimento da criança. No entanto, essa falta de diálogo pode comprometer o desenvolvimento da criança, o que não é o caso da avó de João. Nas nossas observações, percebemos que a avó é presente na escola, sempre participa das reuniões pedagógicas e do planejamento individual da criança. Como ressalta Ferreira (2020, p.78), a presença da família é importantíssima para a aprendizagem da criança: “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”.

Percebemos que, ao término dos atendimentos da professora especialista, a avó sempre conversava sobre o desenvolvimento de João. Se ele aprendeu, se teve um “bom comportamento” para desenvolver as atividades. Quando questionada como acontece o diálogo da escola com a família e se existe alguma orientação específica, Maria ressalta:

Sempre conversamos! Sempre a tia está fazendo reuniões, né? ... Com os pais das crianças pra convocar alguma coisa da criança! Sempre faz reuniões pra falar do comportamento da criança, e faz reuniões com nossos filhos que têm necessidades especiais (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

Foi possível perceber, durante nossa permanência na escola, que Maria se esforça bastante para interagir com a instituição. A dedicação de Maria também se concentra no diálogo com as professoras da sala comum.

O diálogo de todos da escola é importante para a construção da aprendizagem. Segundo Santos (2012), a criança com deficiência intelectual necessita do apoio de todos da escola e da família para o avanço de suas habilidades cognitivas. A avó Maria, segundo o olhar da pesquisadora, mostra sempre ser flexível com a escola quando o assunto é relacionado às questões de acompanhamento da aprendizagem da criança. Perguntamos se João gosta de ir para a escola, se gosta dos professores e se interage com os coleguinhas, e Maria responde: “*Gosta! (...) ele diz assim: mainha, olha a hora, tomar banho, se arrumar!*”

(...) *Até se tiver chovendo ele gosta de ir pra escola*". Quando perguntado como era o relacionamento de João com os coleguinhas e com as professoras da escola, Maria enfatiza: *"ele gosta muito de tia Marta, ele também gosta muito da outra tia da sala de aula. Todas as professoras que passaram pela vida dele. Ele é bem conhecido na escola e todo mundo gosta dele"*. E ainda acrescenta: *"ele gosta muito dos coleguinhas, principalmente de uma menina chamada vitória, porque ela brinca com ele no recreio. Ele disse que ela é sua melhor amiga da escola"*.

Em nossas observações, foi percebido que a criança, ao chegar à escola e ao entrar na sala de recursos, já se mostrava eufórica, abraçava e beijava Marta. Em inúmeras vezes, quando estávamos presentes, João dizia que estava com saudade de Marta. Percebemos também que João sempre chegava cedo para o atendimento, mesmo com o horário marcado. Em todas as observações realizadas, João havia faltado três vezes, por motivos de doenças e consulta médica no Programa de Saúde da Família (PSF).

5.2.1. O desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e suas experiências pessoais no convívio social, descrito/percebido pela avó Maria.

Para Cavalcante e Ferreira (2011), o meio sociocultural, quando favorecido ao sujeito com deficiência, serve tanto para ressignificar a aprendizagem quanto para superar os desafios de seus impedimentos:

Para superar os impedimentos, precisam ser construídos sistemas/artefatos culturais auxiliares que atendam às peculiaridades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Nessa ótica, a deficiência não é apenas constituída de um substrato biológico específico, mas é, sobretudo, o resultado de condições sociais adversas (CAVALCANTE; FERREIRA 2011, p. 45).

Contrariando a perspectiva biologizante, Vygotsky (1997) menciona que existe uma força motriz, nas áreas psicológica e pedagógica relacionadas ao desenvolvimento da criança com deficiência, ligada aos processos de compensação. Sobre isso, afirma ainda que "O milagre da educação social consiste em que ela ensina o deficiente a trabalhar, o mudo a falar e o cego a ler. Mas esse milagre deve ser entendido como um processo absolutamente natural

de compensação educativa das deficiências” (VYGOTSKY, 2004, p. 381). Dessa maneira, ele ressalta o papel da intervenção educacional e, portanto, o seu caráter intencional, que resulta em transformação das pessoas e do contexto. Para a teoria histórico-cultural, a deficiência torna-se um fenômeno sociogenético ou psicogenético, muito mais do que biológico. E, assim, a compensação emerge da inserção na cultura, que permite que os processos psicológicos superiores unicamente humanos ganhem força e sejam desenvolvidos.

Quanto falado sobre as atividades escolares passadas para serem realizadas em casa, a avó acrescenta: *“Ele quer ler, mas não consegue! Ai muitas vezes eu não sei responder àquela tarefa, aí peço ajuda àtia do AEE. Me socorre! ... Me ajude, que tá difícil, aí ela vai e me ajuda, entendeu? Ela é minha benção!”*.

Incidir nas funções psicológicas superiores é muito importante, conforme diz Vygotsky (1997). Nessa direção, Cavalcante e Ferreira (2011) ressaltam a importância das interações sociais para que o indivíduo com deficiência desenvolva o pensamento abstrato:

O coletivo é um fator fundamental no processo de compensação e é através das interações sociais e pela mediação semiótica que se dá a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com deficiência, o que cria possibilidades para que elas alcancem um nível superior de desenvolvimento (CAVALCANTE; FERREIRA 2011, p. 05).

Foi percebido pela pesquisadora, durante as observações, que a avó de João, toda vez que ia buscá-lo após o término do atendimento, sempre perguntava para a professora especialista sobre determinados conteúdos passados pela professora da sala de aula comum para João realizar em casa. Em outro dia, observamos que Maria, no término do atendimento, mostrava o caderno de João com atividades relacionadas ao ensino de Ciências. Quando perguntado para a avó sobre se ele consegue executar as atividades em casa com autonomia, ela responde: *“Às vezes! Às vezes faz e, às vezes, não consegue!”*. Com relação às potencialidades da criança, ainda acrescenta:

... Assim! Eu vejo muita criatividade nele. As coisas que ele aprendeu ele faz, entende? Tudo que ele tá fazendo que não consegue, ele fica aperreado, feito ontem com o livro de ciências, ele não fez a tarefa e ficou aperreado porque não conseguiu. *“Não tou conseguindo fazer, mainha! Liga pra tia! ... Liga pra tia Marta pra ela me ajudar, mainha!”* Ele ficou bastante nervoso! Ficou chorando, aí eu fiquei acalmando ele. Ele fica nervoso com as atividades que ele não consegue fazer (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

As dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência no meio social são inúmeras. Apesar do grau de dificuldade, ela necessita da mediação do outro para se desenvolver cognitivamente. Além disso, essas dificuldades, muitas vezes, estão associadas à falta de oportunidades que lhe são cabíveis como cidadão de direitos.

As dificuldades da criança com deficiência intelectual, que são percebidas nas interações com família, escola e até em pares, podem ser trabalhadas a partir do surgimento dos processos de compensação. No processo de compensação, a ajuda do outro é importante para promover uma reorganização da estrutura psíquica na criança (NUERNBERG, 2008; KAPITANIUK, 2011). Pensando nessa questão, o estudo do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual não pode ficar limitado à insuficiência, mas deve incluir, obrigatoriamente, a consideração dos processos compensatórios, que são capazes de alavancar o desenvolvimento (CAVALCANTE; FERREIRA 2011). No processo de compensação, Vygotsky (1997) salienta a necessidade de valorizar as capacidades das pessoas ao invés de priorizar suas incapacidades. No caso da professora especialista e da avó da criança, para concretizar as tarefas passadas pela professora da sala comum para serem realizadas em casa, elas, por meio do processo colaborativo, contribuíram para a aprendizagem de João, uma vez que essas interações serviram para ajudá-lo a se desenvolver fora da escola. Segundo o olhar da pesquisadora, partindo das observações semanais do atendimento da professora especialista com a criança, percebemos alguns avanços na aprendizagem do aluno, uma vez que ele tem autonomia de reconhecer as letras do seu nome e sobrenome e de reescrever na atividade em folha, conforme descreveremos a seguir.

5.3 BLOCO III - ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ESPECIALISTA NO AEE, COM ATIVIDADES PARA AQUISIÇÃO DE ESCRITA ALFABÉTICA COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÃO DESENVOLVIDA PELA CRIANÇA.

O tema em tela, tem como proposição, discorrer sobre as observações (diário de campo), da prática da professora especialista com estratégias de atividades do SEA, com um aluno com deficiência intelectual em atendimento. Para este capítulo, utilizamos autores como: Brandão e Leal (2010); Cordeiro e Bacarjl (2017); Gomes e Figueiredo (2007); Morais (2012; 2019); Rego (2014); Oliveira (2007); Silva (2018); Rego (2014); Soares (2018); Vygotsky (2007) para interpretação dos dados.

O diário de campo é um importante instrumento de pesquisas de cunho qualitativo (OLIVEIRA, 2008) que consiste em anotações feitas pelo pesquisador, em qualquer suporte, no momento em que observa os eventos da pesquisa, ou logo em seguida, com o objetivo de relembrar acontecimentos e a sequência dos fatos (GLAT; PLETSCH, 2013).

Para Tetzchner e Martinsen (2000), as observações sistemáticas são partes importantes da avaliação de uma pessoa, independentemente de qual for o tipo de deficiência que esta possua.

Nas nossas observações semanais, percebemos que a professora especialista sempre trazia, como proposta de ensino, algo novo (estratégia de ensino) a partir da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1994). Nessa perspectiva, Certeau (2014, p.103) ressalta a importância das técnicas de ensino ao falar dos procedimentos: “As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como os *procedimentos*. São esquemas de operações e manipulações técnicas”.

Essas ações colaborativas relada pela professora especialista, com base conjunta da professora da sala de aula comum, pode trazer significados importantes na invenção do cotidiano para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. A relevância da invenção do cotidiano da professora especialista ajudou no ensino-aprendizagem da criança com deficiência intelectual, uma vez que foi percebido, por nós, que a criança, ao longo dos anos de sua escolarização nessa escola, parece ter tido avanços significativos na sua aprendizagem. Em nossas observações, percebemos também que o trabalho desenvolvido pela professora especialista estava alinhado às mesmas propostas de ensino da professora da sala de aula comum. Além disso, ela seguia um roteiro de atividades,

como: leitura deleite, atividade em folha, atividades no celular e atividade de associação espontânea.

No entanto, essas atividades corriqueiras de reflexão do SEA estavam associadas a uma organização diária, com estratégias (saberes da ação) por meio de uma rotina de trabalho desenvolvida para que a criança pudesse avançar na aprendizagem (CHARTIER, 2007). Assim como a professora Florence Janssens, estudada por Chartier (2007), no caderno V de tema: *A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos*, Marta tinha uma rotina bastante parecida, quando ambas desenvolviam um cronograma de momentos de atividade para a aula. O trabalho desenvolvido com a criança com deficiência intelectual contribuía para o avanço cognitivo, segundo Marta “*Fazemos esse trabalho para o desenvolvimento da inteligência dele*”. Essa fala nos mostra o quanto Marta é envolvida no processo de aprendizagem-desenvolvimento de João, com o trabalho de diferentes formas, mas com as mesmas práticas de repetições silábicas, com o intuito de reconhecimento das letras do alfabeto, para que haja promoção de sua aprendizagem. Para Chartier (2007, p.198), as estratégias cotidianas podem confirmar a pertinência do modelo dos “saberes da ação”: “a professora tinha diferentes etapas da sua ação: quando ela cuidava das atividades, rituais ou ocasionais, coletivas ou individuais, dirigidas ou livres, com ou sem progressão anual”.

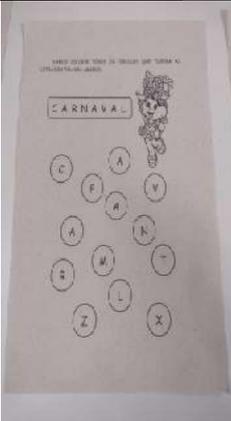
Nas setes observações do AEE analisadas, a professora especialista desenvolveu vários tipos de atividades com diferentes recursos, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 7: Descrição das atividades propostas pela professora especialista.

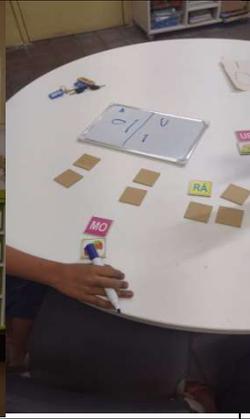
Rotinas de atividades professora especialista.	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4

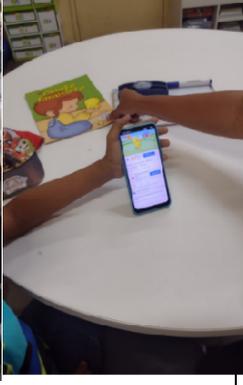
<p>Dia – 17.02.22. Atendimento às 9 horas da manhã e com duração de 50 minutos.</p>	<p>Leitura deleite com o livro infantil da Turma da Mônica em quadrinho: Saiba mais sobre a mitologia grega com a Turma da Mônica.</p>	<p>Atividade com o recurso didático do alfabeto móvel. Produção do nome da criança na lousa. Produção de texto por meio de fichas preparadas para trabalhar as letras do nome da criança.</p>	<p>Jogo <i>online</i> – alfabeto móvel. Recurso tecnológico ofertado para a criança–celular.</p>	<p>Atividade de associação livre: Houve uma competição entre o comunicador e o receptor para desenhar na lousa a imagem sugerida por eles. Na atividade espontânea, foi marcado o tempo cronológico.</p>
	<p>Leitura deleite: livro em quadrinho: Os três porquinhos. Ed. Bicho Esperto.</p>	<p>Produção de texto por meio de fichas preparadas em folha a partir do tema CARNAVAL.</p>	<p>Atividade de reconhecimento das letras partindo do nome CARNAVAL, para compreender as diferenças entre as letras, vogais e consoantes.</p>	<p>Produção textual da história de tema CARNAVAL, com os personagens da Turma da Mônica. Atividade com escrita e colagem.</p>



				
<p>Dia – 05.04.22. Atendimento às 9 horas da manhã e com duração de 45 minutos.</p>	<p>Atividade de associação espontânea da escrita do nome da criança.</p> 	<p>Leitura do livro da Turma da Mônica: quadrinho com o tema AUTISMO.</p> 	<p>Jogo de encaixe com as letras da palavra AUTISMO e trabalho de reconhecimento das cores.</p> 	

<p>Dia – 19.04.22. Atendimento às 9 horas da manhã e com duração de 50minutos.</p>	<p>Atividade em ficha preparada para produção textual, a respeito da cultura indígena (homenagem ao Dia do Índio), cruzadinha de palavras.</p>	<p>Atividade no celular. Vídeo assistido pelo YouTube (Galinha pitadinha– Índiozinho).</p>	<p>Atividade em ficha preparada – contagem e escrita dos numerais dos índiozinhos.</p>	<p>Atividade de colagem de palito de fósforo: formar o desenho do índio, mostrando suas partes do corpo por meiodos palitos.</p>
<p>Dia – 27.04.22. Atendimento às 7 horas e 30 minutos da manhã e com duração de 50minutos.</p>	<p>Atividade em lousa: partindo da cópiação das letras, uma por uma, que estão expostas nas gavetas do armário da sala de recurso.</p>	<p>Jogo da memória partindo das sílabas (letras) iniciais dos desenhos das figurinhas mostradas pela professora especialista para acriança. Atividade foi executada com o tempo cronometrado pela professora especialista para que o aluno respondesse no tempo certo.</p>	<p>Atividade com jogo da memória: nesta atividade, a professora especialista pede para a criança escrever as iniciais de cada figura de acordo com o desenho apresentado.</p>	

			
<p>Dia – 05.05.22. Atendimento às 7 horas e 30 minutos da manhã com duração de 50 minutos.</p>	<p>Atividades de produção textual relacionadas ao Dia das Mães. Nestas atividades, a consoante M ficou em evidência para promover reflexão metalinguística das sílabas da palavra MAMÃE.</p>	<p>Atividades na lousa com apenas as vogais A A E, para, a partir da letra M, formar a palavra MAMÃE.</p>	<p>Atividade de associação livre com a pintura de um coração, para ser entregue para sua tutora, Maria, que é sua avó.</p>

<p>Dia – 10.05.22. Atendimento às 7 horas e 30 minutos da manhã e com duração de 50 minutos.</p>	<p>Leitura de deleite: Meu pintinho amarelinho.</p>	<p>Atividade no celular: site YouTube com a música Pintinho amarelinho.</p>	<p>Atividade na lousa com jogo didático do alfabeto móvel.</p>	
				

Fonte: A Autora (2021).

A partir de agora, iremos descrever algumas situações didáticas e pedagógicas ofertadas pela professora especialista para o desenvolvimento da escrita alfabética do aprendiz João. Dessa maneira, selecionamos três momentos das atividades (quadro anterior) conduzidas por Marta (planejamento de ensino) no atendimento de João, são elas: **(1) Estratégias de ensino para o desenvolvimento das habilidades conceituais/funcionais da língua escrita; (2) Atividade de reflexão do SEA, para promoção da autonomia: atividades com fichas preparadas, materiais didáticos com adequações; (3) atividade de promoção à criatividade: expressão, gestos e habilidades artísticas durante o processo de aprendizagem.** Antes de começar a descrever aqui as análises das observações feitas no diário de campo da prática da professora especialista com atividades de alfabetização com criança com deficiência intelectual, vamos trazer de volta os objetivos da pesquisa, para tentar elucidar algumas questões que envolvem as práticas alfabetizadoras da língua escrita mediada por Marta, com o processo de aprendizagem de João.

Objetivo geral: analisar se e como as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado podem contribuir para aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética por estudantes com deficiência intelectual. *Objetivos específicos:* identificar como acontece o trabalho do AEE com criança com Deficiência Intelectual; analisar os recursos

didáticos utilizados pela professora especialista e se estes permitem a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética; verificar qual proposta metodológica embasa as atividades e os recursos didáticos utilizados no AEE; observar se existem e quais são as categorias de ferramentas de tecnologia assistiva presentes nas atividades desenvolvidas no AEE.

5.3.1. Introduzindo o atendimento: estratégias de ensino para o desenvolvimento das habilidades conceituais/funcionais da língua escrita.

As atividades mediadas pela professora especialista nos atendimentos com João eram propostas de ensino que sempre seguiam os mesmos “padrões”, ou seja, as mesmas rotinas de trabalho, mas com diferentes modos e situações, como visto anteriormente no quadro de atividades.

Como é corriqueiro, a professora especialista sempre iniciava seus atendimentos com uma leitura deleite e, na sequência, com atividades de reflexão com leitura, escrita e produção textual. Observamos que, em todas as vezes de nossa chegada à sala de recurso, os materiais didáticos já se encontravam em cima da mesa redonda. Em todas as vezes que a pesquisadora esteve presente para observar o atendimento da professora especialista, sempre havia algumas atividades diferenciadas ou algum material pedagógico ajustado para a criança, o que nos fez perceber o cuidado que a professora especialista tinha com o processo de ensino-aprendizagem de João.

Os materiais didáticos e os recursos tecnológicos seguiam sempre a mesma ordem, como: livros infantis, fichas preparadas, atividades no celular da professora especialista e atividades de associação espontânea. Segundo a professora especialista, esses materiais eram propostas de trabalho da alfabetização que ela desenvolvia a partir de conceitos relacionados à escrita do nome; produção textual com diferentes gêneros textuais; reconhecimento das letras do alfabeto, como as vogais e consoantes; percepção das letras que rimam – sílabas intrassilábicas; formação de palavras com letras iguais e diferentes; formação de palavras com as letras do nome do aluno; leitura e escrita de palavras por meio das correspondências: fonemas-grafemas. Na proposta do PNAIC para o 1º ano do Ensino Fundamental I, um dos

objetivos é: “compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras” e que essas letras podem ter fontes diversas. Nesse âmbito, a leitura é uma importante ferramenta de ensino para a aprendizagem.

Segundo a professora especialista:

Vou começar o atendimento com ele partindo de uma leitura deleite, para estimular a leitura, e depois a partir das letras do alfabeto móvel, realizar atividades de reflexão para o reconhecimento das vogais e formar palavras (Observações sistemáticas da prática de Marta com a criança João em 17.02.22).

Para Gomes e Figueiredo (2007,p.46), as leituras dos diversos textos são importantes para que a criança se aproprie do mundo escrito: “Ler é compreender o sentido do texto, entendendo-o na sua relação dialética com os diferentes contextos, implica dialogar com o autor ausente, lendo as palavras e lendo o mundo”. Nessa direção, quando Marta começa seu atendimento com João com a leitura deleite e depois vai para o reconhecimento de letras e formação de palavras, ela está trabalhando o SEA dentro da perspectiva do letramento. O letramento é o uso que os indivíduos fazem da escrita no seu cotidiano partindo das práticas sociais; são as funções sociais do uso da língua escrita. Dessa forma, o letramento é “a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 27).

O Guia de Atendimento Educacional Especializado – deficiência mental, citado por Gomes e Figueiredo (2007), salienta que, com a leitura presente no cotidiano, as crianças desenvolvem progressivamente a escrita: no decorrer do processo de construção da escrita, as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funcionam os signos linguísticos, elas aprendem a ler (GOMES; FIGUEIREDO, 2007 p. 46).

De acordo com as autoras supracitadas, a leitura dos livros propicia o desenvolvimento cognitivo, uma vez que, quando a criança é estimulada pelas leituras de gestos, imagens e dos signos linguísticos, também se apropria da autonomia da escrita:

[...] A aprendizagem da leitura ocorre de forma progressiva, mas não linear. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor. Na apropriação da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos (GOMES; FIGUEIREDO, 2007, p. 46).

Com a atividade de leitura deleite, segundo a professora especialista, o objetivo é fazer a criança refletir sobre a história contada, quando é dada a ela a oportunidade de desenvolver a autonomia da fala no momento em que é perguntado sobre a história.

Como a professora especialista inicia a leitura deleite? Quando a criança com deficiência entra na sala, a professora especialista pede para pegar um livro infantil no cantinho da leitura (minibiblioteca), conforme demonstrado na figura 8 abaixo. Na sequência, a criança fica escolhendo o livro na biblioteca, com comportamento de inquietação, ou seja, mexendo-se. Em seguida, a criança se senta na cadeira e Marta aproveita para apresentar João para a pesquisadora. Marta continua dizendo: *“essa é a tia que vai ficar aqui com a gente por algum tempo. Não vai falar com ela, não?”*. A criança olha para trás, todo tímido, e fala: *“Oi, tia!”*. A pesquisadora: *“Olá, me chamo Roze!”*. Como você se chama? A criança responde meio sem jeito: *“João!”*. João escolhe o livro da Turma da Mônica que fala da mitologia grega e pede para professora contar. Segundo Marta, esse é sempre o início da rotina: pegar um livro para ela ler juntamente com ele. A partir de agora, colocaremos alguns exemplos de leitura deleite compartilhada entre Marta e João, observados e registrados por nós nos atendimentos.

No Exemplo 1, a especialista inicia falando da capa do livro da Turma da Mônica em quadrinho: saiba mais sobre a mitologia Grega com a turma da Mônica. *“... Estão todos eles aqui! ... Vamos ver o quadrinho, curiosidades, do passatempo.”* A criança, com o livro em mãos, vira a página para continuar a história. A professora especialista inicia a leitura perguntando para João sobre o personagem, de acordo mostra o quadro 8 a seguir:

Figura 8: Leitura deleite com a criança: livro da Turma da Mônica.



Fonte: A autora (2021).

Quadro 8: Atividade de leitura deleite: livro Turma da Mônica

Ilustração do livro da Turma da Mônica.



Relato:

M: Quem é essa aqui?

J: É a Mônica!

M: Ei, Mônica, chuta a bola aqui pra mim!

M: Aí chutou!

M: Eita! Foi PLO ESPLAÇO! (Explica que o Cebolinha troca o R pelo L.) (A criança fica prestando atenção na história.)

M: Nossa!
M: Onde a bola bateu, João?
J: Na cabeça!
M: Isso, João!
M: Esse a gente leu hoje, aí na próxima eu leio outra. Tá certo assim, João?
J: Não! Não!
M: Não vai dar tempo a gente fazer as coisas!
M: (Mostra o livro para criança, as páginas ilustradas.)
M: Essa fui eu, na outra vai ser você!
M: Cada página tem uma história, aí eu conto novamente outra ou você mesmo que vai ler. Vai contar a história pra mim!
J: (Fica olhando e balançando a cabeça.)
M: A bola bateu na cabeça dele? (Mostra a ilustração para a criança.)
M: O que é que tu acha?
J: Eu não sei!
M: Se a bola bater na tua cabeça, o que acontece?
J: Eu fico, ôh! (Balançando a cabeça.)
M: Olha aqui como ficou a cabeça dele! (Mostra a ilustração a João. Fecha o livro e vai para a próxima atividade.)

Fonte: A autora (2021).

O incentivo da professora à leitura, inclusive da pseudoleitura, é importante no processo de alfabetização da criança. Nas observações, foi percebido que Marta, antes de conduzir a leitura das letras, mostrava as imagens, as letras, os objetos. Nesse sentido, as crianças aprendem a “ler” os rótulos, as imagens e os objetos (GOMES; FIGUEREIDO; POULIN, 2010).

No exemplo 2, em outro momento de AEE com João, a professora especialista pede para o aluno escolher na biblioteca algum livro infantil para iniciar a leitura diária. João vai até a estante e escolhe o livro “Três porquinhos: bicho esperto”. O atendimento, no entanto, inicia com Marta pedindo para João abrir o livrinho, observar as ilustrações e, em seguida, contar a história, como pode ser evidenciado na figura 9 abaixo. Nessa atividade de leitura compartilhada, a professora especialista inicia o atendimento “provocando” o aluno. Vejamos no quadro 9 a seguir:

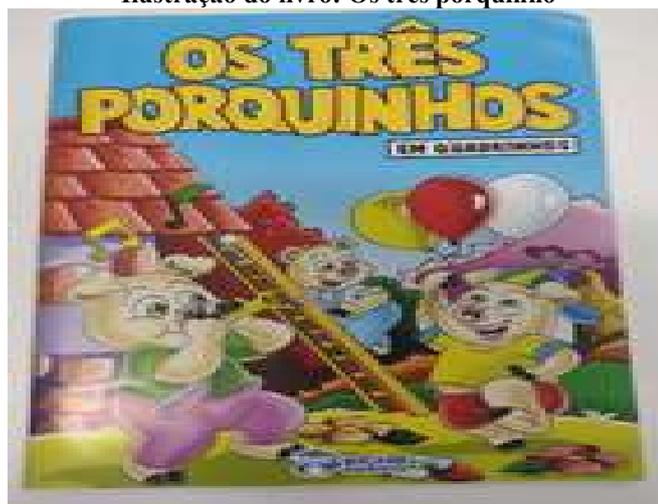
Figura 9: Leitura deleite com a criança: Os três porquinhos.



Fonte: A autora (2021).

Quadro 8: Atividade de leitura deleite: Os três porquinhos.

Ilustração do livro: Os três porquinho



Relato:

M: Você hoje é que vai ler a historinha!

J: Eu não sei ler, tia!

M: É a história dos três porquinhos.

M: Conta pra gente!

J: Eu não sei ler, tia!

M: Eu te ajudo!

M: Iniciamostrando as ilustrações e começa a “provocar” a criança para refletir acerca da história.

M: Quantos porquinhos tem na história?

J: Um, dois, três!

M: Isso!
M: As casas dos porquinhos são todas iguais?
J: Não, tia!
M: Olha aqui as casas dos porquinhos.
M: Como é a casa do primeiro porquinho? (Mostra a imagem da casa para a criança.)
J: De palha!
M: Isso mesmo!
M: O que o lobo fez com a casa de palha?
J: Suspirou!
J: Derrubou com o sopro!
M: E a segunda casa, é feita de quê?
J: De madeira, tia!
M: Certo!
M: O que o lobo fez com a casa de madeira?
J: Derrubou com o sopro!
M: E os dois porquinhos foram para onde? (Mostra as ilustrações.)
J: Pra casa do outro porquinho!
M: E como é construída a casa do terceiro porquinho?
M: Mostra as ilustrações da casa dos três porquinhos.
J: Eu esqueci como é, tia!
M: De TI/JO...
J: Tijolo!
M: Isso, João!
M: O lobo conseguiu derrubar a casa de tijolos?
J: Não!
M: Porquê?
J: Porque a casa é forte!
M: E o que aconteceu com o lobo?
J: Ele fugiu!
M: Porque todos queriam pegar o lobo, não foi?
J: Foi, tia!

Fonte: A autora (2021).

O relato mostra que a criança, a partir da mediação da professora especialista, é estimulada a refletir sobre a história contada e relatar oralmente, como sugere Marta. Diante de nossas observações, percebemos que a professora conduziu o trabalho com as leituras dos livros com bastantes reflexões. Nesse sentido, João foi levado a pensar sobre algumas questões pontuadas por Marta e, em algumas vezes, respondeu a elas com autonomia. À medida que a professora especialista conduziu as atividades para a criança, ela mediou o conhecimento por meio

de saberes “da ação” ligados àquilo que Charter (2007) denomina “conhecimentos de tipo pedagógicos”, visto que tomou boas decisões sobre como usar o tempo, usando uma organização a começar com a leitura de um livro para fazer alguns questionamentos. Em outro momento de seu atendimento, mediou atividades de fichas preparadas para aquisição da

escrita alfabética, como também utilizou outros materiais pedagógicos para que houvesse promoção da aprendizagem da criança. Nessa direção, Morais (2012) ressalta que tais atividades são fundamentais, porque permitem ao aprendiz refletir sobre determinados saberes, para que desenvolva a aprendizagem significativa.

5.3.2 Atividade de reflexão do SEA, para promoção da autonomia: Atividades com fichas preparadas, materiais didáticos e com adequações.

Na sequência de trabalho da professora especialista com João, observamos que, no segundo e terceiro momento de seus atendimentos com a criança, ela sugere atividades de apropriação da escrita alfabética com atividades de produção textual ou atividades com materiais pedagógicos com adequações.

Em dias alternados do atendimento de João, observamos que as propostas de atividades eram voltadas para: produzir textos, a fim de ensiná-lo a reconhecer as letras do alfabeto e, por meio delas, nomear objetos; desenvolver a escrita alfabética por meio das **atividades com fichas preparadas que a professora especialista sempre utilizava para o desenvolvimento da escrita alfabética**: construção dos nomes das letras; desenvolver a escrita com letras móveis, entre outras atividades com adequações.

Observamos que essas atividades realizadas por João, conduzidas por Marta, eram trabalhadas de diferentes maneiras. O trabalho da consciência fonológica mediado por Marta consistia em atividades voltadas para o desenvolvimento da escrita alfabética: habilidades das unidades linguísticas –partes sonoras das letras das palavras. Essas atividades, conduzidas por Marta e observada por nós, tinham como proposta de ensino: reconhecimento das letras nas palavras por meio de suas diferenças e semelhanças; formação de palavras com letras iniciais, mediais e finais, por meio da leitura de suas unidades orais ou da leitura das partes sonoras das palavras.

Para Morais (2019), o trabalho da consciência fonológica, que são habilidades metalinguísticas, ajuda o aprendiz a se apropriar da escrita alfabética. Nessa direção, Morais (2019) colabora enfatizando que:

[...] a consciência fonológica é um conjunto das demais habilidades metalinguísticas, uma grande constelação de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre as partes sonoras das palavras de sua língua (MORAIS, 2019 p.29).

Vejamos agora algumas atividades mediadas pela professora especialista no trabalho de alfabetização com o aluno João para a apropriação da escrita alfabética por meio das **FICHAS PREPARADAS**. A professora especialista, em atendimento com a criança, mostra o alfabeto móvel e a lousa, que já se encontravam na mesa redonda, como falado anteriormente. Marta monta na lousa o nome e o sobrenome da criança com as letras do material didático: “alfabeto móvel”. Em seguida, remove as letras que estavam formadas no quadro, no caso seu nome, e coloca-as dentro da caixinha. E, assim, pede para ele pegar na caixinha uma por uma as letras do seu nome e formar novamente na lousa, como feito antes. A criança pega letra por letra da caixinha e forma seu nome sem a ajuda da professora especialista. A professora especialista aproveita o nome do aluno formado na lousa para trabalhar as partes orais das letras e salienta: “*ele sabe escrever na lousa, sabe montar o seu nome com as letras do alfabeto móvel, mas não compreende a relação da letra e seu som, ainda não sabe fazer essa correspondência*”. Vale salientar, no caso do SEA, que, para compreender e usá-lo, o aluno precisa desenvolver a consciência fonológica, ou seja, “o indivíduo precisa refletir nas suas partes orais das palavras, brincando com as sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação aqueles pedaços orais têm com as letras que usamos ao escrever” (MORAIS, 2019, p. 35).

Logo depois de executar a atividade na lousa, a professora especialista apresenta a João uma atividade em folha, com a proposta de trabalhar as vogais e consoantes do nome da criança. Nessa atividade sugerida por Marta, a criança vai ser despertada a reconhecer as letras que formam seu nome, pintando-as, para posteriormente formar outras palavras. Como podemos observar na atividade a seguir, Marta também pediu para a criança fazer seu retrato, ou seja, o seu desenho na folha da ficha preparada. Vejamos, na Figura 10 a seguir, o trabalho realizado por Marta para a apropriação da escrita alfabética por uma criança com deficiência intelectual.

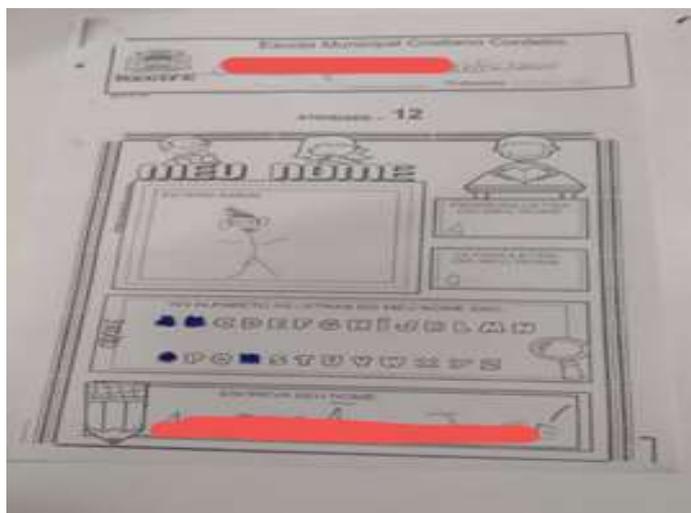
Figura 10: Atividade com alfabeto móvel com as letras do nome próprio da criança.



Fonte: A autora (2021).

Quadro 9: Descrição de escrita, de análise linguística: atividade de reflexão do SEA, na construção do nome próprio.

Ilustração da atividade em folha: Construção do nome próprio.



JOÃO SILVA

Relato:

M: Que letra é essa?(Apontando para a letra “J”.) O J pode formar JACA, JARRO, mas também pode formar outras palavras. Me diga uma palavra com a letra “J”.

J: João!

M: Agora é o “O”. Me diga uma palavra que começa com a letrinha “O”.

J: Não sei, tia!

M: Aquilo que você come em casa e estala no meio para fritar? (Instigando a reflexão com a letra “O”.)
 J: Ovo!
 M: Isso! **JO** pode formar outras palavras, como **JOELHO**!
 M: Essa é a letrinha “A”. (Apontando com o dedo.) A formar **ABELHA**, **ANEL**. Essa é fácil!
 J: Avião, tia!
 M: Ok!
 M: /**O**/ novamente, de quê? Você respondeu neste instante! Apontando para a palavra **OVO**.
 J: Ovo!
 M: /**S**/ pode formar uma palavra, e uma coisa que você usa no pé. **SA PA**...(Falando pausadamente as sílabas.)
 J: Sapato!
 M: Isso! **SA** de Sapato, pode formar a palavra **SAPO**.
 M: A letra /**I**/ agora! A letra **I** pode ser de Índio, mas também pode ser de um lugar onde a gente pode ir para rezar. “**I**” de **I -GRE**... (Falando pausadamente as sílabas das letras.)
 J: Igreja!
 M: Certo! Agora é a letra “**L**”. Quando você usa para desenhar ou escrever na folha? (Apontando para o lápis.)
 J: Lápis!
 M: Agora é letrinha “**V**”, é um objeto que a gente usa para varrer a casa. **VAS**.... (Faz o gesto de varrer!)
 J: Vassoura!
 M: Isso!
 M: Sobrou a letrinha “**A**”, que pode ser de avião, mas também pode ser um objeto que é colocado no dedo. (Faz o gesto do anel no dedo.)
 J: Anel!
 M: Acertou! Parabéns, João!

Fonte: A autora (2021).

Observamos que a atividade conduzida pela professora especialista fez a criança refletir acerca das pautas sonoras das letras do seu nome, quando montadas, uma por uma, na lousa. Logo em seguida, Marta sugere que João faça a contagem das letras do seu nome e depois que faça a contagem das letras que são repetidas no nome da criança.

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

Marta dá sequência à atividade sugerindo fazer a contagem das letras das sílabas do nome João Silva, a contagem das vogais O/A/I, do nome e sobrenome do aluno. Diante do exposto, Gomes, Figueiredo e Poulin (2010, p. 15) ressaltam acerca da função do AEE em

função do processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual: “A função do professor do AEE consiste em propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular”. Foi possível perceber que Marta permitiu que a criança com deficiência intelectual explorasse as letras do seu nome com bastante reflexão e criatividade.

Vejamos a atividade no quadro 10 a seguir:

Quadro 10: Descrição da atividade de contagem das letras do nome João.

<p>Relato:</p> <p>M: Sugere que os dois façam a contagem das letras do nome de João.</p> <p>M e J: “Um, dois, três, quatro, cinco, sete, oito, nove.” (Criança e professora leem juntas.)</p> <p>M: E quantos “A” tem no seu nome e sobrenome? O nome completo!</p> <p>J: Um, dois! (Apontando para a letra “A”.)</p> <p>M: Agora, quantos “I” tem no seu nome completo?</p> <p>J: Um, tia!</p> <p>M: Quantos “O” tem no seu nome completo?</p> <p>J: Um, dois! (Apontando para a lousa!)</p> <p>Depois a professora traz a reflexão linguística dos fonemas das sílabas JO/AO acerca do nome JOÃO.</p> <p>M: As sílabas iniciais JO pode ser colada na primeira parte do nome próprio João, que também poder começar na primeira parte da palavra JOELHO, JOSÉ. Qual outra palavra que começa com as sílabas JO?</p> <p>J: João!</p> <p>M: Certo! Agora é o ÃO, as sílabas finais da palavra JO/ÃO. (Mostrando para a criança as sílabas na lousa!) JOÃO pode rimar com a palavra MACARRÃO. JOÃO também pode rimar com CO/RA... (Faz o gesto do coração com as mãos.)</p> <p>J: Coração!</p>

Fonte: A autora (2021).

Na atividade apresentada, a professora utilizou vários exemplos de palavras que se iniciam e terminam (inicial e final) com as mesmas sílabas. Nesse sentido, Marta alimentou na criança as diversas habilidades metalinguísticas, levando o aluno a pensar nas partes sonoras das letras, na tentativa de promover a reflexão de que as letras aparecem novamente em outras palavras, fazendo o aluno pensar na formação de novas palavras com as mesmas sílabas iniciais e finais (MORAIS, 2019). No caso do nome **JOÃO**, a partir de suas partes sonoras, Marta formou, junto com João, outras palavras com as mesmas pautas sonoras com as sílabas iniciais e finais, como: **JOELHO**; **JOSÉ**; **MACARRÃO**; **CORAÇÃO**. Para Morais (2019), certas crianças têm curiosidade natural sobre as palavras da língua:

Alguns meninos e meninas tal curiosidade metalinguística ocorre espontaneamente, cabe à escola despertá-la e alimentá-la entre todos os aprendizes, de modo que todos possam vir a brincar com as palavras, tornando-as como objetos de reflexão no cotidiano (MORAIS, 2019 p. 35).

Como podemos observar nessa atividade, a professora especialista pediu para a criança fazer seu retrato, a partir do desenho, ou seja, a foto do aluno. João, aos poucos, com o auxílio de Marta, vai reconhecendo as letras do seu nome, principalmente as vogais, como evidenciado no quadro 11 abaixo:

Quadro 11: Descrição de atividade e reconhecimento das letras/vogais no nome próprio da criança.

Relato:

M: No nome João, quais as vogais existentes? Olhe para cá, pra folha!

J: **O, A, O.**(Apontando com o dedo para asletras vogais existentes na atividade.)

M: Escreva aqui a letra "**A**".(Apontando para a atividade.) Escreva aqui a letra "**O**".(Apontando o dedo novamente para a atividade.)

Fonte: A autora (2021).

A criança termina de escrever seu nome e sobrenome na folha e a professora comenta: "*chama a tia pra ver*", referindo-seà pesquisadora. João, todo feliz, mostra a atividade para a pesquisadora, que estava no cantinho da sala de recurso. Ainda nesse momento, a professora sugere para acriança uma atividade no celular para ele formar seu nome. Observamos que se trata de um jogo *online* que a professora especialista tem no celular (aplicativo) e serve de proposta para trabalhar o processo de alfabetização da criança. De acordo com a professora especialista: "*é uma atividade lúdica para trabalhar a alfabetização dele*".Vejam agora o trabalho da professora especialista com o processo de apropriação da escrita alfabética por meiodo jogo das letras executado pelo celular.

Figura 11: Atividade de jogo da memória para formar o nome próprio.



Fonte: A autora (2021).

A criança pega o celular e fala: “tia, liga o som”, e a professora diz: “Eita, tinha me esquecido, João. Pronto, liguei”. A professora especialista, juntamente com a criança, por meio de letra por letra, formam seu nome pelo jogo. O aluno começa a formar outras palavras com as mesmas letras que constituem seu nome.

Quadro 12: Descrição de atividade - celular: jogo das letras para formar nome próprio.

Relato:

M: As sílabas iniciais do seu nome, “JO”, podem formar outra palavra.

M: Me fale outra palavra que começa com “J”.

J: João!

M: Isso, João! Mas também pode formar JOGO. (Escreve na folha para a criança observar.)

M: O nome João, que é seu nome, no caso “ÃO”, pode formar outra palavra, qual?

J: Deixa eu pensar, tia!

M: A professora “provoca”: uma fruta gostosa que comemos que começa com MA.

J: Mamão, tia!

M: Acertou, João. Parabéns!

Fonte: A autora (2021).

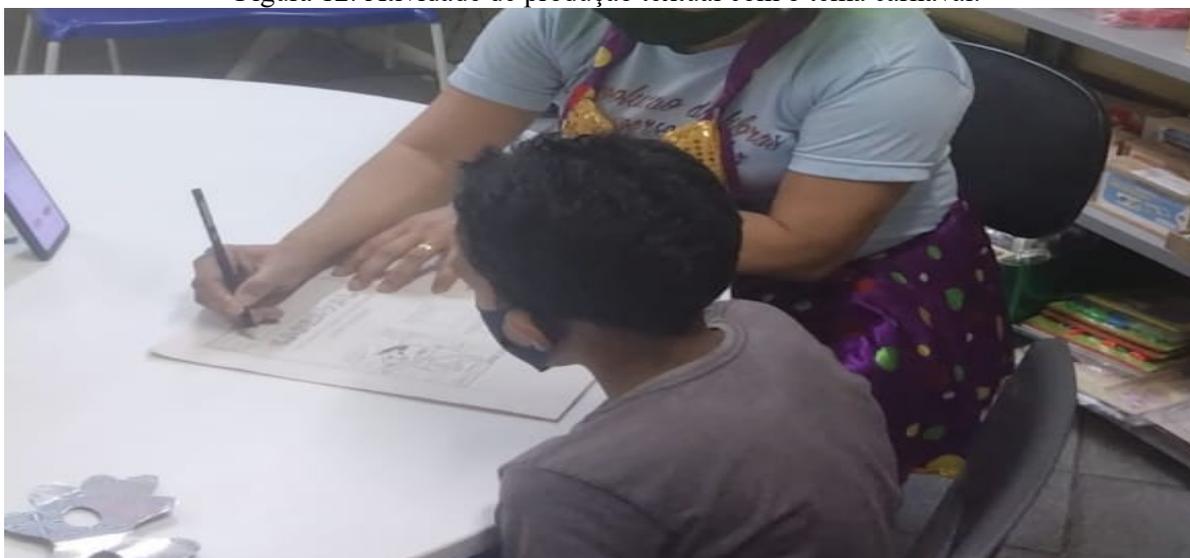
Essas atividades da alfabetização que a criança produziu estão concentradas em um conteúdo de um nível de descobertas, porque João encontra-se em um nível de escrita pré-silábica e tem dificuldades de memorização das letras e em se concentrar e produzir textos escritos. Percebemos, nas nossas observações, que João ainda não consegue fazer as

correspondências grafemas-fonemas. De acordo com Moraes (2019), o trabalho da consciência fonológica pode ajudar a criança a avançar nas hipóteses, uma vez que a criança tem a possibilidade de refletir sobre as pautas sonora das palavras. Assim ela vai se apropriando das habilidades funcionais da escrita alfabética. Apesar dos desafios enfrentados diariamente em realizar as atividades conduzidas por Marta, João aos poucos vem tendo avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Em outro dia de atendimento de João, Marta preparou como proposta de alfabetização um texto relacionado com o tema CARNAVAL. Como estava em período carnavalesco, a professora sugeriu como proposta trabalhar com umas atividades (fichas preparadas) para a criança desenvolver. Essa atividade de produção textual está relacionada aos saberes do SEA: reconhecimento das letras na palavra CARNAVAL e, a partir daí, trabalhar o reconhecimento das vogais e consoantes, formando outras palavras oralmente. Marta também trabalhou as contagens das letras da palavra CARNAVAL, com a contagem das vogais nesta palavra. Na sequência, lançou como proposta identificar letra por letra da palavra CARNAVAL, marcando com um X, uma por uma, até que se forme novamente a mesma palavra.

Vejamos a atividade a seguir.

Figura 12: Atividade de produção textual com o tema carnaval.

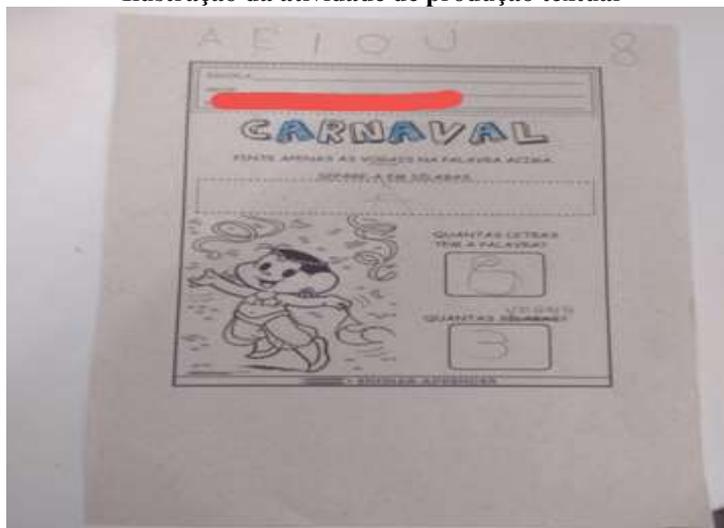


Fonte: A autora (2021).

Na atividade em folha (ficha preparada), Marta mostrou a palavra **CARNAVAL** para João e fez a leitura das letras (individualmente, uma por uma), fazendo João perceber as diferenças por meio de sua unidade sonora, partes sonoras que as letras notam e substituem.

Quadro 13: Descrição de atividade de reconhecimento das letras do tema carnaval.

Ilustração da atividade de produção textual



Relato:

M: **CARNAVAL!** Na primeira parte das sílabas **CAR**, a letra inicial começa com **C**.

J: Fica prestando atenção.

M: **C** de quê? (Apontando para a letra **C**.)

J: Casa!

M: Que também pode ser **CACHORRO**, **CAMELO**.

M: Próxima letra, que letra é essa? (Apontando para a letra **A**.)

J: **A** de avião!

M: Isso, João! A letra **A** também forma **ABACAXI**, **ANEL**, **ABELHA**.

M: **R** de quê?

J: Não sei, tia!

M: Sabe, sim!

M: **RA**. (Novamente a professora especialista fala **RA**. (Faz o gesto do rato.)

J: Rato!

M: Isso! Que também pode formar **RAPOSA**.

M: Que letra é essa?

M: Me diga uma palavra que forma com a letra **N**? **NA**.

M: (Faz o gesto de um navio!)

J: Navio!

J: Certo!

M: Próxima letra, que letra é essa? (Apontando para a letra **A**.)Essa é fácil, você já falou antes palavra que começa com a letra **A**.

J: Avião!

M: Agora é essa letra aqui! (Apontando para a letra **V**.) Vou dar um exemplo e depois você diz outro. Tá

certo?

J: (Balança a cabeça respondendo que sim!)

M: V pode formar a palavra VASSOURA. Me diga outra palavra que começa com a letra V.

J:(Fica calado!)

M: VA... (Faz o gesto da vaca!)VA.

J: Vaca!

M: Novamente a lettrinha A.

M: A de quê? (Faz o gesto do anel no dedo!)

J: Anel!

M: Isso!

M: Agora é esse aqui! (Apontando para a letra L.)

M: L de quê? (Faz o gesto do lápis escrevendo.)

J: Lápis!

M: Acertou!

Na mesma atividade, a especialista AEE pediu para a criança pintar todas as vogais na palavra CARNAVAL e depois fazer a contagem delas.

M: Quantas vogais existem na palavraCARNAVAL? Conta para eu ver.

J: Um, dois três! (Uma por uma, a criança consegue contar as vogais da palavra CARNAVAL sem dificuldades.)

J: Três A, tia!

M: Certo!

M: Escreva a letra “A” aqui neste quadrado e depois escreva neste outro quadrado mais embaixo o número três!

M: Quantas consoantes tem na palavra CARNAVAL?

J: Um, dois, três, quatro, cinco, tia!

M: Agora vamos fazer a contagem das vogais e consoantes juntas?

J: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito!

M: Escreva neste quadrado!

J: (Escreve o numeral 8.)

M: Pronto, correto!

Fonte: A autora (2021).

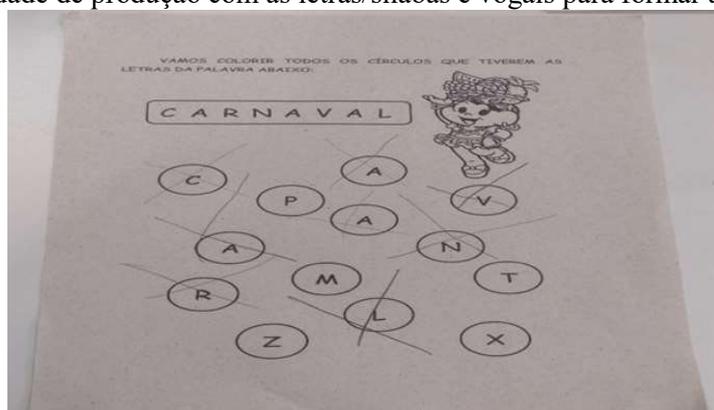
Aos poucos, com o trabalho de reflexão linguística das unidades sonoras das palavras, a criança, com a ajuda da professora especialista, é levada a refletir sobre a pauta sonora das letras da palavra CARNAVAL. Em seguida, forma oralmente outras palavras com as sílabas iniciais iguais. Percebemos que João ainda não compreende o que as letras representam e como a escrita cria representações. Dessa maneira, com o ensino ajustado para a criança, ela precisa ser levada a descobrir que a escrita registra no papel a pauta sonora, ou seja, a sequência de pedaços sonoros das palavras. É uma proposta de ensino que precisa ser trabalhada pela escola para que ela venha se apropriar do SEA. Com a reflexão diária do ensino da escrita alfabética, aos poucos a criança conseguirá avançar para outro nível de escrita alfabética, como ressalta Morais (2012).

É pertinente salientar que o ensino sistemático do SEA é importante para todas as crianças e que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas (VYGOTSKY, 2007). Vimos que a criança com deficiência intelectual também consegue fazer as reflexões sobre as atividades, basta oportunizá-la. No caso da criança com deficiência intelectual, essa aprendizagem também é igualmente importante, somada à necessidade de ajustes e atividades adequadas, o que garante a acessibilidade cognitiva (GUEBERT, 2007). Para Morais (2012), para o ensino do SEA, há um longo período em que as crianças passam a descobrir o que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos:

[...] há muito trabalho cognitivo no período pré-silábico. Embora vejamos que há algo comum, em toda etapa pré-silábica, na maneira de responder à questão **o que**, não podemos deixar de perceber os grandes progressos que o aprendiz irá fazendo, pouco a pouco, na maneira de interpretar como a escrita cria notações ou representações (MORAIS, 2012 p. 54).

Nessa atividade, observamos que a professora especialista levou criança a refletir novamente sobre as letras da palavra CARNAVAL, motivando-a a notar a pauta sonora a partir de cada letra da seguinte maneira:

Figura 13: Atividade de produção com as letras/sílabas e vogais para formar a palavra carnaval.



Fonte: A autora (2021).

Na atividade supracitada, que é uma sequência da anterior, Marta pede para João fazer um X nas letras que formam a palavra CARNAVAL. Observamos que a criança teve

dificuldade de reconhecer as consoantes, mas aos poucos vai discriminando e fazendo o X nas letras da palavra CARNAVAL. Já quanto às vogais da palavra CARNAVAL, percebemos que a criança consegue reconhecer com autonomia. João consegue marcar X em todas as letras da palavra CARNAVAL com a ajuda de Marta. A professora especialista olha para trás e ressalta:

Eu e as outras professoras da escola vêm ao longo dos anos trabalhando com ele as letras do alfabeto com atividades diferenciadas. Isso é um trabalho de forminha! (...) Aos poucos, João foi aprendendo a reconhecer as vogais, já as letras consoantes, vamos dar prioridade este ano com a entrada dele novamente na escola, porque estava tudo parado devido à pandemia (Observação sistemática do atendimento da professora especialista em 24.02.22).

Conforme Rego (2014), seguindo o raciocínio de Vygotsky (2007), construir conhecimentos implica uma ação partilhada, ou seja, por meio da mediação do outro, as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Essa ação partilhada de Marta com a criança quando pôde ser vista por nós quando observávamos as diversas situações em que ocorreu a mediação pedagógica com as atividades de leitura e escrita alfabética, como no exemplo acima, em que João é solicitado a identificar oralmente as letras da palavra CARNAVAL na folha.

Faz-se necessário também que os professores da sala comum e especialista estejam alinhados às mesmas propostas de ensino, porque, na ação partilhada com a criança, eles podem ressignificar a aprendizagem, fazendo a criança avançar, como no caso de João, que gradativamente vem tendo avanços na aprendizagem. A construção do conhecimento deve ser pautada em uma ação partilhada, inclusive com trocas de afeto, que é importante para a progressão da aprendizagem.

Essa ação partilhada da professora especialista pode ser vista também nesta atividade de produção textual acerca da cultura indígena: A atividade de cruzadinha proposta pela professora especialista foi a de colocar vogais nas lacunas para formar palavras (objetos da cultura indígena), como destacado na figura 14 a seguir. Exemplos: O/A para formar COCAR; A/O/A para formar CANOA; E/A para formar FLECHA; A/O para formar

TAMBOR; E/A para formar CESTA; A/I/E para formar CACIQUE; I/A para formar BILHA; O/A para formar OCA.

Figura 14: Atividade de cruzadinha: formação de palavras a partir das letras vogais.

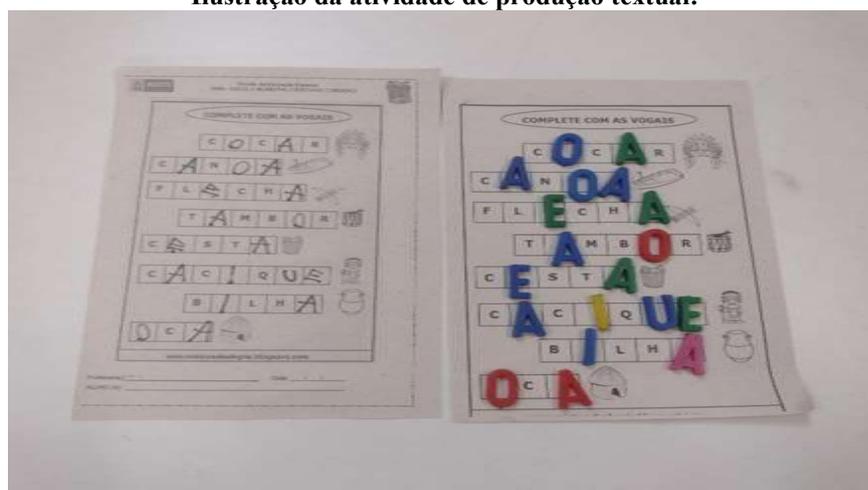


Fonte: A autora (2021).

Já com o material sobre a mesa (letras vogais e atividade em folha), a professora especialista pede para João pegar as letras (diversas) que estão todas misturadas e formar as vogais, de acordo com o quadro 14 abaixo:

Quadro 14: Descrição de produção textual: formação de palavras da cultura indígena.

Ilustração da atividade de produção textual:

**Relato:**

M: João, primeiro eu quero que você pegue aqui as letras vogais.

J: Aqui! (Apontando para a folha!)

M: Faça aqui, na ordem! (Marta aponta para a mesa!)

M: Me fale quais são as vogais.

J: Começa a falar: **A, E, I, O, U!**

M: Agora pegue as letras vogais e forme na ordem!

J: (Começa a pegar as letras.)

J: Pegou a letrinha /**A**/!

M: Depois do /**A**/?

J: Pega a letra /**E**/!

M: Pronto!

M: Depois do /**E**/?

J: Fala a letra "**I**".

M: Depois do /**I**/?

J: "**A**".

M: Não, João! Conte novamente as vogais!

J: "A, E, I, O, U."

M: Depois do /**I**/?

J: "**O**"!

M: Certo!

M: Depois do /**O**/?

J: "**U**"!

M: Isso!

M: Nesta tarefinha aqui, a gente vai completar com as letrinhas das vogais. (Apontando o dedo para a atividade).

M: Explica para João: Vamos buscar na mistura aqui na mesa outras letras /**A**/, outras letras /**E**/, outras letras /**I**/, outras letras /**O**/, outras letras /**U**/.

M: (Pede pra João colocar as letras na ordem de cada vogal.)

J: (Pega a letrinha /**C**/.)

M: Essa letra não é vogal, João!

M: Essa letra é consoante! /**C**/ de quê?

M: Tu lembra de alguma coisa que começa com a letra /**C**/?

J: Tablet!

M: Tablet, não! Tablet começa com a letra “T”!
M: Lugar onde a gente mora! Na /CA/...
J: Casa!
M: /C/ de?
J: “Casa”!
M: Essa letrinha a gente não vai usar!
M: Agora, João tem que prestar muita atenção no SOM da palavrinha que tia vai falar pra poder botar a lettrinha certa aqui! (Marta aponta para a atividade em folha.)
M: Esses daqui são objetos dos índios. (A professora mostra os desenhos na atividade em folha.)
M: O índio usa na cabeça, a palavrinha aqui é COCAR. A professora especialista começar a soletrar: **CO/CAR**.
M: Aqui já tem a letra /C/, qual a vogal que falta pra completar /CO/?
J: “O”!
M: Isso!
M: /CO/CAR/ /CAR/, escuta o som /CA/!
M: Qual é a vogal?
J: Letra “A”!
M: Isso! Bote aqui! (Apontando para a folha.)
M: Aqui é a **CANOA** que o índio usa pra passear, pescar. Vamos completar a palavrinha?
M: Tem o /C/, agora vou colocar a vogal pra formar /A/. Qual é a vogal?
J: “A” de novo?
M: Isso! Muito bom!
M: /N/O/, /NO/! Qual é a vogal pra formar /NO/?
J: “O”!
M: Isso! Pega o /O/!
M: /CA/NOA/. /NOA/! Qual é a vogal final que forma /NOA/?
J: “A”!
M: Coloca a vogal “A” na atividade!
M: Aqui os índios usam pra caçar também! (Mostra o desenho para a criança.) É o **ARCO E FLECHA**!
M: Aqui a gente vai completar com a lettrinha vogal.
M: /FLE/CHA/! /FLE/ Qual é a vogal?
J: “E”!
M: OK!
M: E pra formar a palavra /FLE/CHA/. /CHA/! Qual a vogal na última sílaba pra formar a palavra **FLECHA**?
J – “A”!
M – Isso!
M – Serve como instrumento pra tocar nas festas indígenas. **TAMBOR**!
M – /TAM/BOR/! /TAM/... Qual a lettrinha vogal que forma a /TAM/?
J: “A”!
M: ISSO! Coloca a lettrinha /A/!
M: Agora, pra formar tambor, já colocamos a lettrinha /A/, pra formar /BOR/, /B/O/, qual a vogal que falta pra formar a palavra **TAMBOR**. /BOR/?
J: “O”!
M: Isso!
M: Utensílio que os índios utilizam pra guardar alguma coisa, como alimentos. **CESTA**!
M: /CES/TA/! /CES/, /CES/... Qual a vogal que colocamos aqui? (Apontando para a atividade!)
J: “E”!
M: Coloca aqui a lettrinha /E/!
M: Agora pra formar a palavra **CESTA**, falta a vogal da última sílaba, /TA/. /T/A/! Qual a lettrinha?
J: “U”! (Apontando para a lettrinha.)
M: Não! Se colocar a lettrinha /U/, fica /TU/. /CES/TA/. /TA/! Escuta o som, /TA/. Qual é a lettrinha?
J: “A”!

M: Isso mesmo! Coloca aqui! (Apontando para a atividade.)
M: Agora é a palavra /CA/CI/QUE/! Cacique é um chefe dos índios.
M: Vou dar uma ajuda, colocando a vogal /U/ no /QUE/. Agora é com você!
M: /C/A/! Qual a letra vogal que formam /CA/?
J: “A”!
M: Muito bem! Coloca a letra /A/ na palavra cacique!
M: Agora é o /C/I/, /CI/... Qual é a vogal?
J: “I”!
M: Certo!
M: Agora é o /QUE/! /Q/U/E/! Qual a letrinha vogal colocamos pra formar a palavra CACIQUE? /QUE/!
J: “E”!
M: Isso, João! Coloca a letrinha /E/ aqui! (A professora especialista aponta para a atividade.)
M: Esse jarro aqui se chama **BILHA**. (A professora especialista mostra o desenho para o aluno, mostrando suas partes: /BI/LHA/!)
M: /B/I/, /BI/! Qual a vogal que forma /BI/?
J: “I”!
M: Isso!
M: A casinha do índio, que se chama **OCA**! /O/CA/! /O/... Qual é a vogal?
J: “O”!
M: Coloca a letrinha /O/ aqui!
M: Agora é a sílaba /CA/. /C/A/! Qual é a vogal que falta pra formar a palavra **OCA**?
M: Você já colocou a vogal /O/, falta CA. Qual é a vogal que falta?
J: “A”!
M: Parabéns, acertou!
M: (Em outra folha, a professora especialista pede para o aluno escrever as vogais das palavras produzidas anteriormente. Ou seja, preencher escrevendo as vogais nas mesmas palavras que o aluno já havia formado na atividade anterior. **COCAR**; **CANOA**; **FLECHA**; **TAMBOR**; **CESTA**; **CACIQUE**; **BILHA**; **OCA**. Em seguida, pede para fazer a contagem das letras VOGAIS de cada palavra formada.)
M: Na palavra **COCAR**, quantas vogais existem? /C/O/C/A/R/. (Fala pausadamente as letras.)
J: Uma, duas! Duas, tia!
M: Isso! Escreva as vogais na folha na palavra **COCAR**.
M: Na palavra **CANOA**, quantas vogais existem? Faça a contagem! (Apontando para as letras.)
J: Uma, duas, três! Três!
M: Certo! Escreva as vogais na folha!
M: Na palavra **FLECHA**, existem quantas letrinhas vogais, João?
J: Uma, duas!
M: Isso! Agora escreva as vogais na folha. (Apontando para a folha.)
M: **TAMBOR** tem quantas vogais?
J: Uma, duas! Duas!
M: Isso! Escreva!
M: Na palavra **CESTA**, existem quantas vogais?
J: Uma, duas! Duas!
M: Certo! Escreva as vogais aqui!
M: Na palavra **CACIQUE**, existem quantas vogais?
J: Uma, duas, três! Três, tia!
M: Muito bem! Agora escreva!
M: Me diga quantas letrinhas vogais existem na palavra **BILHA**.
J: Uma, duas! Duas!
M: E na palavrinha **OCA**, tem quantas letras vogais?
J: Uma, duas!
M: Isso! Escreva!
M: Agora, vamos fazer a contagem geral das vogais?
J: Eu não sei!

M: Sabe, sim!
 M: Vamos lá?
 M e J: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, nove!
 M: Não, João. Depois do sete vem o oito. Desse jeito, deixa eu te mostrar! Marta desenha o oito e mostra para a criança.
 M: Depois do oito, vem o /NO/...
 J: Nove!
 M e J: dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, DEZENO...
 J: Dezenove!
 M: Isso!

Fonte: A autora (2021).

Na atividade apresentada, João só conseguiu formar as palavras (objetos da cultura indígena) com a ajuda de Marta. Essa construção se deu porque Marta ajudou João a se desenvolver: formar palavras colocando as vogais dentro de outras sílabas (letras consoantes), fazendo a criança refletir sobre as letras, percebendo as partes das sílabas e suas partes orais. Com base na análise linguística sobre os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e a partir dessa proposta de concepção de aprendizagem, Marta contribuiu para a construção de conhecimento no aluno quando propôs que ele inserisse as vogais entre outras letras para formar palavras.

Nessa atividade, pudemos perceber que houve uma intencionalidade de Marta para que a criança pudesse pensar sobre as pautas sonoras das letras, para reconhecer e discriminar os objetos, no caso as vogais /A/ /E/ /I/ /O/ /U/, para formar palavras relacionadas aos objetos da cultura indígena.

Reiteramos que, para o processo de ensino-aprendizagem, o diferencial está em como isso está sendo conduzido/mediado pela professora, auxiliando no desenvolvimento cognitivo das crianças com ou sem deficiência intelectual. É necessário destacar mais uma vez que “é através desse processo –a mediação –que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem” (REGO, 2014, p. 50).

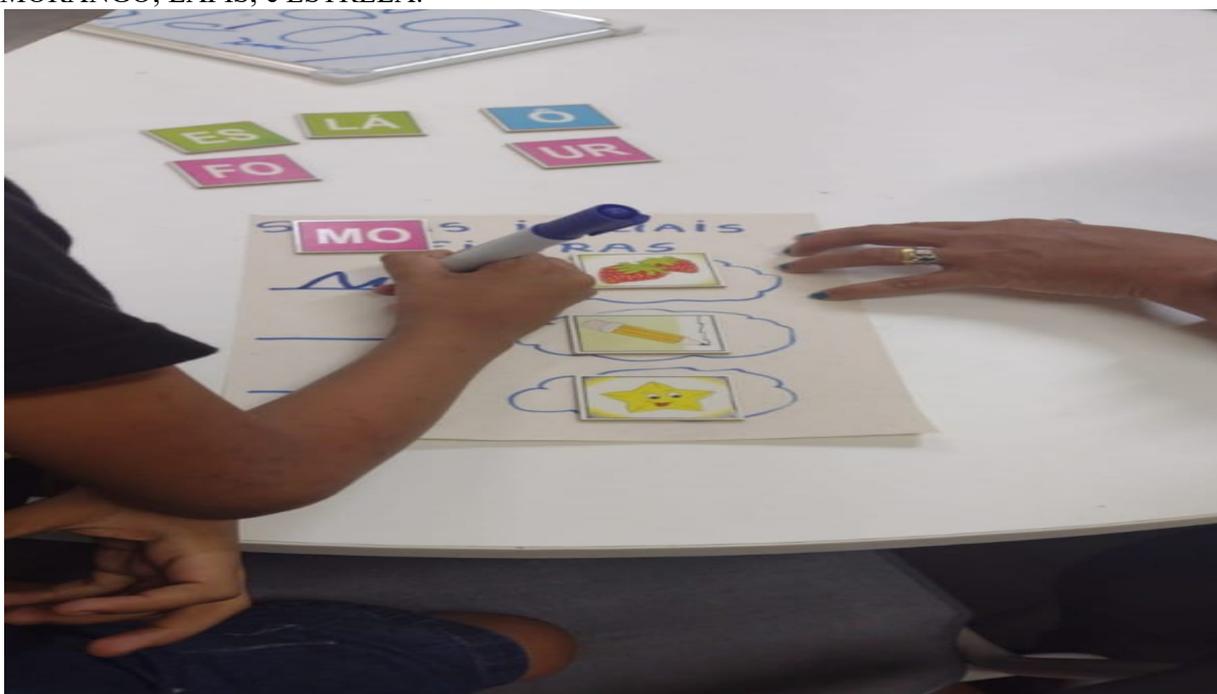
Vejamos agora outras atividades em que a professora especialista trabalhou a escrita alfabética com a criança com deficiência intelectual.

Na atividade de ficha (Figura 15) preparada com as letras móveis do alfabeto, João teve que brincar com as letras, no jogo da memória, que caracterizam as letras iniciais dos objetos das figurinhas mostradas por Marta. Nessa atividade, a professora marca o tempo para

o aluno responder no momento desejado, visualizando a figurinha e assimilando com as letras iniciais do desenho da figurinha.

A professora especialista pede para a criança escrever as letras iniciais de cada desenho que está na figurinha, como mostra a atividade apresentada. Marta mistura as letras iniciais e coloca as outras figurinhas dos objetos na ficha de atividade. Em seguida, fala oralmente a palavra **M** / **O** / **R** / **A** / **N** / **G** / **O**, mostrando para a criança a figura do morango. Vejamos o relato no quadro 15 a seguir.

Figura 15: Atividade de produção textual com as letras móveis: letras iniciais das palavras, MORANGO; LAPIS; e ESTRELA.



Fonte: A autora (2021).

Quadro 15: Descrição da atividade em folha – letras móveis para formação de palavras.

Ilustração da atividade com as letras do alfabeto móvel.



Relato:

M: Pra formar a palavra **MORANGO**, eu preciso da parte inicial /**M/O**/. (Mostra a figura do morango para a criança.) /**M/O**/, /**MO**/. Qual dessas partes silábicas aqui forma **MORANGO**?

M: Olhe para as letras!

M: /**M/O**/, /**MO**/ de morango!

J: Pega as sílabas /**L/A**/!

M: Não tá prestando a atenção! /**MO**/ de **MOTO**, lembra? (Fazendo a criança refletir!) Tem três perninhas o /**M**/. /**M/O**/ faz /**MO**!/ Pega as sílabas pra formar a palavra **MORANGO**.

J: (Pega as sílabas **MO** e escreve letras no espaço ao lado da figura morango.)

M: Isso!

M: Agora é a figura do **LÁPIS**. Mostra o desenho do lápis para a criança. Para formar lápis, quais as sílabas que eu preciso? /**LÁ**/ **PIS**/. (Fala pausadamente as partes da palavra.) /**L/A**/. Pega ali as sílabas, /**LÁ**/.
J: (Pega a figura /**LA**/.)

M: Falta uma! Pra formar a palavra **ESTRELA**. (Mostra a figura da estrela para a criança.)

J: Estrela do céu!

M: Isso!

M: Vamos lá! Pra formar a palavra **ESTRELA**, nas suas partes /**ES/TRE**/ **LA**/. (Fala pausadamente.) A primeira parte da palavra **ESTRELA** é /**ES**!/ /**ES/TRE**/ **LA**/. (Fala oralmente as partes da palavra **ESTRELA**.) Pega ali a primeira parte da palavra **ESTRELA**!

J: (Fica em silêncio, olhando as figurinhas das letras do alfabeto móvel.)

M: Veja que a palavra **ESTRELA** começa com /**E**/.
M: Olhe aqui qual é a figurinha que tem a letrinha /**E**/. /**ES**/, de **ESTRELA**.

J: Esse daqui! (Apontando para a figurinha /**ES**/.)

M: Isso! Escreva no espaço ao lado da figura estrela. (Aponta para o desenho da estrela.)
J: (Escreve a sílaba **ES** na folha.)

Fonte: A autora (2021).

Ao concluir a atividade, a professora especialista pede para João fazer os desenhos das figurinhas no espaço em branco, como evidenciado na figura 16 abaixo:

Figura 16: Atividade de produção textual a partir das letras iniciais: MO; LA; e ES.



Fonte: A autora (2021).

Na atividade apresentada, Marta realizou um trabalho de repetição silábica novamente, com a proposta de consolidar o conhecimento. Algumas crianças com deficiência intelectual têm dificuldades de memorização e muitas delas também apresentam dificuldades de concentração, o que faz com que os educadores realizem um trabalho sistemático com adequações, para consolidação da aprendizagem (OLIVEIRA, 2007). Apesar de João ainda não discriminar todas as letras do alfabeto, ele realiza toda a atividade com êxito.

Nas nossas observações, Marta sempre trabalhava com atividades de repetições silábicas, porque, segundo ela:

[...] eu sempre volto para a letra anterior, porque, por exemplo, se for as sílabas **MO**, de Morango, eu falo assim: a primeira letra é **M**, que, com **O**, formam **MO**. A segunda letra da palavra **MORANGO** é **oO**, juntando as duas, formam **MO**. Sea segunda é o **O**, ele já não sabe mais a primeira que é o **M**. Entendeu? (Observações no diário de campo da prática da especialista em 27.04.22).

No que diz respeito ao desenvolvimento da escrita em crianças com deficiência intelectual, Silva (2018) afirma que:

Estas apresentam uma forma qualitativamente diferente das crianças sem deficiências, 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).

É importante destacar que as crianças com deficiência intelectual precisam desenvolver habilidades cognitivas para avançar na aprendizagem. A escola precisa desenvolver estratégias de ensino com adequações, para favorecer a criança no que se refere ao seu grau de dificuldade.

Vejamos outro exemplo na figura 17 do atendimento da professora especialista com a criança com o trabalho da alfabetização e os **materiais pedagógicos com adequações** produzidos pela docente para trabalhar a escrita alfabética.

Na atividade apresentada, a professora especialista faz um breve histórico do dia 02 de abril – Dia Mundial da Conscientização do Autismo, por meio de uma historinha da Turma da Mônica com o personagem autista. Nessa atividade, a professora especialista promoveu a reflexão sobre a criança autista na escola.

Vejamos o relato no quadro 16 a seguir:

Figura 17: Atividade de leitura em quadrinho da Turma da Mônica de tema: Autismo.



Fonte: A autora (2021).

Quadro 16: Atividade de produção textual de tema autismo.

Ilustração da atividade de produção textual**Relato:**

A professora especialista começa falando sobre o autismo.

M: Todas as crianças autistas são especiais e que elas são pessoas inteligentes como você, João!

M: Você sabia que na nossa escola tem crianças autistas, João?

J: Não!

M: Tem, sim! Pedro, Larissa, que brinca com você, são crianças que são autistas.

M: Essa atividade aqui é uma historinha da Turma da Mônica, cujo personagem André é autista.

M: Tá vendo? É esse aqui. (Apontando para o personagem André.)

J: (Olha para o personagem e coloca o dedo.)

M: O tema da leitura de hoje será André em ao pé da letra.

M: Você tem que prestar bastante atenção!

J: (João começa a ficar inquieto e tenta se levantar.)

M: Não, João! É pra ficar sentado e escutar! (Faz a criança ficar sentada.)

M: Vou começar a leitura agora, no final eu deixo você jogar no celular. Tá certo?

J: (Balança a cabeça afirmando que sim!)

M: Vamos lá!

M: A história fala de um personagem da Turma da Mônica chamado André, que é autista.

M: André em ao pé da letra!

J: (Fica quieto e olhando para a folha de atividade.)

M: Cebolinha fala pra André: “Toma, Andlé!”.

M: O nome certo é André, mas o Cebolinha sempre troca o R pelo L. Lembra?

J: (Balança a cabeça respondendo que sim.)

M: Cebolinha chuta a bola pra André!

M: Chi, Banheiro! Falou André! Indicando ao Cebolinha que queria ir ao banheiro.

M: Cebolinha fala para o André: “Tudo bem, Andlé! Mas vá no pé e volte no outro!”.

M: André vai ao banheiro pulando com um único pé e volta pra o jogo pulando com o outro pé.

M: Cebolinha fala para Cascão: “Porque o Andlé está pulando?”. Cascão responde: “Vai num pé e volta no outro, né?”.

J: (Neste momento, João fica inquieto e deita a cabeça na mesa, indicando não querer continuar escutando a história.)

M: (Fala com o aluno.) Levanta a cabeça, João! Tá terminando!

J: (Levanta e continua a escutar.)
M: Cascão continua a falar com o Cebolinha: “Ô, careca! Você não sabia que alguns autistas levam tudo ao pé da letra?”
M: João, aquilo que eu te disse antes, às vezes a criança autista compreende alguns termos falados, mas o significado é outro. Lembra?
J: Foi! Foi!
M: Continuando! Cebolinha fala com o André: “Foi mal, Andlé! Dá próxima vez, vou ser mais clalo!”. O clalo que o cebolinha fala é o claro! Porque ele troca L por R, e vice-versa.
M: André responde da mesma forma que o celinha falou: “Clalo!”
M: Pronto! Terminou a história!
M: Agora eu te pergunto: quem é André daqui dessas imagens? E o que ele é?
J: (Aponta o dedo para o cebolinha!)
M: Este aqui é o André? (Apontando pro Cebolinha.)
J: Sim!
M: Olhe novamente pros personagens. Quem é o André desses personagens da Turma da Mônica?
J: Não sei!
M: Sabe, sim!
M: Eita, eu vou ter que falar pra sua vó te levar novamente para o oculista.
M: Este é o André! Olhe pro desenho!
J: (Fica inquieto.)
M: O que o Cebolinha fez?
J: Não sei!
M: Sabe, sim!
M: Você tá com preguiça!
M: O que foi que o Cebolinha fez? Vou marcar o tempo!
J: (Fica quieto e baixa a cabeça novamente sobre a mesa.)
M: Passou o tempo e você não respondeu!
M: (Insiste na pergunta.) O que foi que o Cebolinha fez? Olhe pra cá! Levanta a cabeça!
J: (Levanta a cabeça e fica em silêncio.)
M: A gente perdeu o dia hoje, foi? (Referindo-se ao aluno.)
J: Não vou falar porque tenho vergonha!
M: Mas só tem a gente aqui!
J: (Fica observando a especialista falar.)
M: Veja Cascão!(Pede para a criança olhar para a atividade.) Ele é da turma de quem?
J: (Fica em silêncio e não responde à especialista.)
M: Eu tou achando que você ficou muito tempo em casa, porque a coragem tá muito grande!
M: Vou marcar aqui na atividade que você não quis fazer essa atividade e conversar com sua vó.
OBS.: A criança não concluiu a atividade.

Fonte: A autora (2021).

Para Ferreira (2020), no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual é possível perceber que elas têm capacidade de aprender conteúdos com base no processo de compensação. Nessa direção, são feitas adequações para que haja acessibilidade.

Na atividade apresentada, as interações que eles estabeleceram com a historinha da criança autista foram riquíssimas para a sua aprendizagem, uma vez que a professora especialista fez a criança refletir sobre alguns conceitos, entre eles: “como é ser uma criança

autista”. João não conseguiu concluir a atividade possivelmente por falta de concentração e talvez porque a atividade demandasse um tempo maior de atenção, que ele ainda não consegue ter.

A professora inicia outra atividade que é sequência da atividade anterior, um jogo de encaixe das letras da palavra **A U T I S M O**, com o objetivo de fazer a criança refletir sobre as letras e a pauta sonora da palavra **AUTISMO**. A professora especialista mostra para a criança os encaixes brancos com as letras da palavra **AUTISMO**. Em seguida, mostra para a criança as letras móveis do alfabeto dos encaixes coloridos.

Vejamos o relato no quadro 17 a seguir:

Figura 18: Atividade de jogo de encaixes: cruzadinha das letras A/U/T/I/S/M/O.



Fonte: A autora (2021).

Quadro 17: Descrição da atividade de cruzadinha – encaixes das letras para formar a palavra AUTISMO.

A U T I S M O
A U T I S M O
Ilustração da atividade de cruzadinha.



Relato:

M: Junte as peças e forme a palavra AUTISMO, como o que já está formado aqui!

M: Autismo começa com a letrinha “A”.

M: Cadê a letrinha “A” aqui? (Apontando o dedo para os encaixes soltos.)

J: (Pega a letra “A” e coloca abaixo do encaixe branco com a letra A.)

M: Agora pega a letrinha “U”!

J: (Pega a letra “U” e encaixa abaixo do encaixe branco da letra U.)

M: Pega a letra “T”, João!

J: (Pega a letra “S” e encaixa.)

M: Não! Essa não é letra T! Essa é “S” de sofá.

M: “T” é essa! Pega e encaixa, João!

J: (Pega e encaixa.)

M: Agora pega a letrinha “I”. Cadê a letra “I” aqui?

J: (Pega a letra “I” e encaixa.)

M: Pega agora a letrinha “S” de sofá!

J: Olha para os encaixes e diz: “Eu não sei!”.

M: A letra que você pegou anteriormente errada. Essa daqui! (Apontando o encaixe “S” para o aluno.)

J: (Pega e encaixa.)

M: Pega a letrinha “M” de maçã! (Mostra para João a letra “M”.)

J: (Pega a letra “M” e encaixa!)

M: Só falta a última letra! Que letra é essa?

J: “O”, tia!

M: Muito bem!

M: Você formou a palavra AUTISMO!

M e J: A U T I S M O!

M: Qual é a cor que está escrita a letra /A/? (Apontando o dedo para o encaixe da letra “A”.)

J: Amarelo!

M: Isso! Qual a cor da letra U?

J: Verde!

M: Certo!

M: Qual a cor da letra /T/?
 J: Azul!
 M: Certo!
 M: Qual a cor da letra /I/?
 J: Amarelo!
 M: Ok!
 M: Qual a cor da letra /S/?
 J: Verde, tiiiiiii! (Fala bastante arrastado a letra /I/.)
 M: Qual a cor da letra /M/?
 J: (Ficou em silencio.) Não sei!
 M: Essa cor é o branco, João!
 M: Qual é a cor da letra /O/?
 J: Vermeeeeelho! (Fala bastante arrastado a letra /E/.)
 M: Muito bem!
 M: Agora, retire as vogais da palavra AUTISMO!
 J: (Retira o A, U, I e O da palavra AUTISMO.)
 M: Conte a soma total das vogais! Vamos lá?
 J: Um, dois, três, quatro!
 M: O total é? (Fazendo a criança refletir sobre a quantidade de letras.)
 J: Quatro!
 M: Muito bem!
 M: O que restou da palavra AUTISMO foram as consoantes T/ S e M. Vamos fazer a soma delas?
 M e J: Um, dois, três!
 M: A soma total das consoantes é?
 J: Três!
 M: Vamos juntar novamente a palavra AUTISMO e fazer a contagem total dela?
 M e J: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete!
 M: A soma total é o número?
 J: Sete!
 M: Palmas!

Fonte: A autora (2021).

É possível perceber que João, ao realizar as atividades em questão, não reconhece as consoantes, como é possível identificar na atividade quando ele nomeia a letra **S** como sendo **T**. No caso da letra **M**, a criança ficou em silêncio, Marta já sabia que a criança não sabia discriminar a letra e o ajudou a identificá-la, mostrando a João a imagem da letra, apontando com o dedo.

Cordeiro e Bacarjl (2017) salientam a importância de os professores terem um plano sistematizado com metodologias ajustadas de ensino e com ações pedagógicas que ajudem as crianças com deficiências no processo da alfabetização. As autoras desenvolveram um estudo que teve como objetivo conhecer de que maneira se dá o processo de alfabetização e letramento em crianças com síndrome de Down (SD) e assim estudar os fatores que influenciam e impactam o desenvolvimento dos alunos, como ações e estratégias de ensino a

serem utilizadas pelos educadores. É importante reforçar a necessidade de um bom planejamento, com metodologias de ensino com adequações curriculares, baseado na perspectiva do alfabetizar letrando, para que as crianças, com ou sem deficiências, tornem-se alfabetizadas.

Nesse âmbito, atividades da alfabetização de um ensino mecânico da língua escrita falham em ajudar as crianças em superarem seus desafios de aprendizagem: “que tal procedimento artificializa o processo, criando problemas na oralização das palavras (os nomes das letras não correspondem aos sons que elas representam)” (LEAL, 2005, p. 19). Porém, alguns estudos têm comprovado que o trabalho da alfabetização com as crianças com deficiência intelectual é um processo complexo (GUEBERT, 2007; OLIVEIRA, 2008; MELETTI; KASSAR, 2013; PLEST, 2014).

Vejamos agora outra atividade que Marta realizou no atendimento de João.

Com a mediação de Marta, João tem que encaixar as consoantes B/L e formar a palavra BALA; F/C para formar a palavra FACA; G/T para formar a palavra GATO; D/D para formar a palavra DADO; F/I para formar a palavra FIGA, como ressaltado na figura 19 abaixo. A professora especialista conduz a atividade como forma de competição, já que a criança gosta muito. Segundo Marta: “*ele gosta muito de competir comigo, aí sempre faço as atividades dessa maneira com ele, a gente percebe que ele desenvolve melhor as atividades*”. As competições, seguem uma ordem: se o aluno acertar as letras das palavras ou as partes das sílabas das palavras, ganha um ponto; caso ele erre, o ponto vai para Marta. A professora especialista monta na cartela as letras das palavras.

Vejamos o relato no quadro 18 a seguir:

Figura 19: Atividade de formação de palavras com letras dentro de outras letras.



Fonte: A autora (2021).

Quadro 18: Descrição da atividade de letras móveis para a formação de palavras – BALA; FACA; GATO; DADO; FIGA.

Ilustração da atividade com as letras móveis:



BA/LA	— A — A
FA/CA	— A — A
GAT/O	— A — O
DA/D/O	— A — O

M: /DA/ DO!/ Outro /D/. Cadê o outro /D/?
 J: (Pega a letrinha /D/.)
 M: Sim! Escreva mais um ponto pra você!
 J: Oba! (Escreve mais um pontinho na lousa.)
 M: Agora é FIGA! Começa com /F/ de faca, lembra? /F/I/ de /FI/GA/.(Falando pausadamente.)
 J: (Aponta para a letra /F/.)
 M: Isso!
 M: Agora só falta o /G/A/, pra formar /FI/GA/. /GA!/ /G/ de gato! Pegue a letrinha /G/ de gato!
 J: (Pega a letra /G/.)
 M: Isso! Anota mais um ponto pra você!
 J: Ganhei, tia!
 M: Parabéns! Vou contar pra Maria (avó) que você ganhou!

Fonte: A autora (2021).

Na atividade apresentada, foi possível identificar que João apresentou um maior número de acertos na identificação das letras iniciais e finais, principalmente das vogais. Além disso, acertou algumas vezes as partes das letras iniciais das palavras quando eram iniciadas com consoantes.

Nessa direção, as intervenções de Marta com João tiveram um importante papel no seu aprendizado, pois percebemos que a criança, mesmo não tendo autonomia de realizar as atividades, conseguiu realizá-las e avançar na aprendizagem. Isso significa dizer que as atividades mediadas por Marta possibilitaram à criança obter novas aprendizagens (SILVA, 2018).

5.3.3. Atividade de promoção à criatividade: expressão, gestos e habilidades artísticas durante o processo de aprendizagem.

Rego (2014, p. 111) ressalta: “a criança ainda não alfabetizada estará internalizando os usos e funções da escrita e promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita”. Marta, nos atendimentos com a criança, promoveu diversas situações pedagógicas, permitindo que João, mesmo não estando alfabetizado, vivenciasse diferentes maneiras de práticas de escrita, podendo explorar o SEA. Na atividade a seguir, observamos que Marta conduziu a atividade espontânea da criança com intencionalidade e reflexão sobre a escrita alfabética das letras do nome e sobrenome da criança.

A criança, ao chegar à Sala de Recurso, de imediato pega o piloto e vai para o quadro branco (atividade de associação espontânea) com o intuito de escrever seu nome na lousa. O motivo parecia ser mostrar para a pesquisadora (que se encontrava no fundo da sala) que já sabia escrever seu nome com autonomia. Para “provocar” essa situação, Marta faz algumas perguntas para o aluno.

Figura 20: Atividade de produção da escrita do nome próprio da criança.



Fonte: A autora (2022).

Quadro 19: Descrição da atividade (associação espontânea): produção do nome próprio.

Relato:

M: A primeira e segunda letra do seu nome é /JO/, que pode formar também a palavra **JOGO**. A palavra **JOGO** pode rimar com qual palavra dessas que eu vou dizer agora: **JOIAS** (fazendo o gesto do colar no pescoço) ou **BOLA** de chutar? (A professora especialista escreve as palavras na lousa e mostra para a criança que ainda estava em pé perto do quadro.) Olha para as sílabas iniciais do seu nome.

J: (Fala joias.)

M: Isso!

M: Agora é /A/O/, as duas letras finas do seu nome, que formam /JO/ÃO/, que pode rimar com a palavra **CORAÇÃO**. (Escreve na lousa e mostra para a criança). Me diga uma palavra que rimar com /ÃO/. Essa você sabe!

J: Avião!

M: Isso!

Fonte: A autora (2021).

A criança consegue responder com autonomia ao que foi “provocado” pela professora especialista. Observamos que João, com a ajuda de Marta, desenvolveu a atividade, porém foi percebido por nós que a criança ainda não sabe identificar as letras (consoantes) do seu nome nem fazer as correspondências grafemas-fonemas.

Para Moraes (2012, p. 72-73), “o tipo de ensino praticado é fator determinante para permitir que a maioria das crianças que está no final da Educação Infantil chegue ao primeiro ano com mais conhecimentos sobre o SEA”. O autor supracitado sugere que o ensino do SEA em crianças seja baseado em um ensino significativo e intencional para que a criança possa avançar na aprendizagem: “o emprego de jogos de palavras (que promovem a consciência fonológica) e da reflexão de textos poéticos de tradição oral (quadrinhas, parlendas e cantigas)”.

Figura 21: Atividade de produção textual: a letra consoante M no início da palavra e M dentro de outras letras para formar a palavra MAMÃE.



Fonte: A autora (2021).

Quadro 20: Descrição da atividade de produção da palavra MAMÃE.

**Relato:**

M: (Mistura as letras móveis na mesa.)

M: Pede para a criança olhar para as vogais e fala: vamos completar esses espaços formando a palavra MAMÃE?

J: (A criança balança a cabeça respondendo que sim.)

M: **MA/MAE**, pra formar **MA**, qual é a letra consoante que falta?

J: (Olha para a atividade e fica em silêncio!)

M: (Falando **M/A**, **MA**, apontando para a lousa.) Pega a letra, João, e coloca aqui! (Apontando o dedo para a lousa.)

J: (Pega a letra **G** e coloca no espaço, formando **GA**.)

M: Não, João! O que nós produzimos anteriormente no quadro, lembra? A professora mostra a letra **M** e diz: essa letra é o **M**, de três perninhas, lembra? **M** de quê? (Perguntou a João.)

J: Mesa!

M: Isso! Então, **M/A** faz?

J: **MA**!

M: Isso mesmo, João! Pega o **M** e coloca no espaço aqui. (Apontando para a lousa.) Continua dizendo: novamente para formar a palavra MAMÃE. Marta fala pausadamente: **MÃE**! Qual é a letra consoante que tem que colocar neste espaço aqui? (Apontando para a lousa.)

J: (A criança pega o **M** e coloca no espaço, formando a palavra MAMÃE!)

M: Conseguiu! Parabéns!

J: (Risos.)

M: Agora, vamos contar todas as letras da palavra **MAMÃE**?

M e J: Um, dois, três, quatro, cinco!

M: Existem quantas vogais na palavra MAMÃE? Eu quero as vogais, lembra?

J: (Aponta o dedo para as letras **A/A/E**.)

M: Isso! Quantas letras vogais tem aí na palavra?

J: Um, dois, três!

M: Isso! E quantas letras consoantes tem aí na palavra MAMÃE?

J: (Aponta o dedo para as duas letras **M/M**.)

M: Muito bem!

Fonte: A autora (2021).

Observamos que Marta desenvolveu com João na lousa uma atividade que trabalhava as análises linguística das letras **M** e das vogais **A/A/E** da palavra **MAMÃE** com o intuito de perceber as diferenças das letras, o reconhecimento do nome das letras e suas pautas sonoras. Percebemos que Marta trabalhou todas as atividades com João com letra bastão. Quando questionada sobre o motivo de ela sempre mediar o conhecimento com esse formato, ela responde: “*Com esse tipo de letra bastão, ele aprende melhor os conteúdos, é como você tá vendo, a facilidade que ele tem com as tarefinhas*”. Marta parece dialogar com a perspectiva de Moraes (2012), que ressalta:

[...] como sabemos, as letras “bastão” ou imprensa maiúscula são especialmente adequadas para atividades que auxiliam a criança a compreender as propriedades do SEA, uma vez alcançada uma hipótese alfabética, precisamos ajudar os aprendizes a escrever com letra cursiva, de forma legível e com mais velocidade (MORAIS, 2012, p. 79).

Dessa forma, é preciso pensar que as crianças levam um tempo para serem alfabetizadas. Um bom planejamento colaborativo da professora da sala de aula comum e uma boa relação com os pais da criança com deficiência podem ajudar nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem, que é tão necessário na vida dela (BRAUN; NUNES, 2015).

Em outra atividade, Marta pede para a criança com deficiência intelectual colar palitos de fósforos no desenho do índio. Marta orienta João a colar os palitos na cabeça, no corpo (membros), nas pernas e nos pés do índio. Observamos que, nessa atividade de desenvolvimento artístico, Marta, além de laborar conceitos de alfabetização e de apropriação do SEA com a criança, trabalhou também a expressão, a criatividade, os gestos.

A professora especialista mostra o desenho do índio para João. Em seguida, ela começa explicando sobre as partes do corpo do índio: CABEÇA, CORPO e PÉS, como pode ser demonstrado na figura 22 abaixo. Enquanto Marta explica para a criança sobre as partes do nosso corpo, ela também escrevia os nomes delas na folha. Percebemos que, nessa atividade, a professora especialista trabalhou as partes do corpo do índio com o intuito de fazer a criança refletir sobre os pedaços da palavra, fazendo-a pensar que uma letra depende de outra letra (letra dentro de outra letra) para se tornar palavra.

A professora especialista inicia pedindo para a criança colocar os palitos de fósforo na cabeça do índio.

Vejamos a atividade no quadro 21 a seguir:

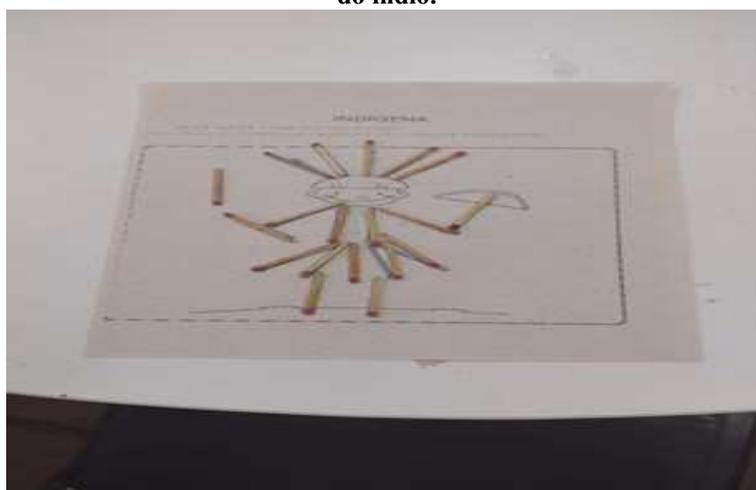
Figura 22: Atividade de produção textual: colagem de palitos de fósforos no desenho do índio.



Fonte: A autora (2021).

Quadro 21: Descrição da atividade de expressão artística: colagem dos palitos de fósforos no desenho do índio.

Ilustração de produção da colagem de palitos de fósforos na cabeça, no corpo e nos pés do índio.



Relato:

M: Explica para João: cole os palitos de fósforos para formar o corpo do índio. (A professora pega a cola e pede para o aluno pegar, de um por um, o palito de fósforo.)

M: (Orienta o aluno a começar pela cabeça.) Essa parte aqui é a cabeça. CA/BE/ÇA, tem três partes! A primeira parte CA, a segunda é BE, e a terceira é ÇA. (Mostra para a criança a palavra CABEÇA escrita na folha.)

M: Na palavra CA/BE/ÇA, existem quantas vogais? (Pede para o aluno olhar a palavra e fazer a contagem.)

J: Um, dois, três!

M: Isso! Agora vamos colar os palitos no cocar, que fica na cabeça do índio.

J: (Pega o palito, um por um, e vai colando no objeto cocar, que fica na parte da cabeça do índio.)

M: Agora é o corpo do índio!

M: Na palavra COR/PO, tem duas partes. Quantas letras consoantes existem na palavra COR/PO?

J: Não sei, tia!

M: Quantas letras vogais tem na palavra corpo? (Mostra a palavra corpo para a criança.)

J: Um, dois, tia!

M: Certo! Se tem duas vogais na palavra COR/PO, então tem três consoantes. Veja a diferença das letras. Vamos contar? (Pede para contar junto com a criança.)

M e J: Um, dois, três!

M: Nessas duas palavras, CABEÇA e CORPO, qual é a maior? Qual dessas palavras têm mais partes?

J: Corpo, tia!

M: Presta atenção nas palavras! CA/ BE / ÇA. COR/ PO.

M: Vamos contar juntos as partes das palavras CABEÇA e CORPO. Vamos começar a contar primeiro pela palavra cabeça. (Pede para o aluno contar junto com ela.)

M e J: CA/ BE/ ÇA.

M: Quantas partes tem a palavra cabeça? Olhe pra cá! Conte!

J: Um, dois, três!

M: Isso! Agora é a palavra CORPO. COR/ PO. Quantas partes tem essa palavra?

J: Duas!

M: Então qual dessas duas palavras CABEÇA/ CORPO tem mais pedaços?

J: (Aponta o dedo para a própria cabeça.)

M: Orienta o aluno a colar os palitos no corpo do índio.

J: A criança pega os palitos e vai colando os palitos nos membros superiores (corpo) do índio.

M: Agora é a palavra PER/NAS! Quantas pernas tem uma pessoa? Você tem quantas pernas? (Pede para a criança olhar para suas pernas e contar.)

J: Um, dois!

M: Isso! Mas, na palavra PERNAS, quantos pedaços tem? PER/ NAS. Olhe pro nome! (Mostra a palavra escrita na folha.)

J: Um! (Fica inquieto.)

M: Olhe direitinho! PER/ NAS.

J: Um, dois, tia!

M: Isso mesmo! Agora, quantas vogais tem na palavra PERNAS! Olhe direitinho!

J: Dois!

M: Isso!

M: (Pede para o aluno colar os palitos nas pernas do índio.)

Fonte: A autora (2021).

Percebemos que João, ao realizar esse tipo de atividade, teve boa capacidade de discriminação auditiva e síntese silábica, inclusive em palavras com formação CV e CVC, como são os casos, respectivamente, das palavras: CABEÇA/CORPO/PERNAS. Observamos

também que a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significada, ou seja, a palavra do objeto (quando a professora pergunta para a criança qual destas duas palavras, CABEÇA e CORPO, é maior e qual dessas palavras apresenta mais partes, a criança responde CORPO), mas ela compreende que os signos linguísticos se diferenciam quanto à sua composição e que uma letra precisa da outra para se completar e formar palavras. Isso foi percebido quando a professora especialista perguntou para João: “*Quantas vogais tem a palavra cabeça?*”, e João responde: “*Três!*”.

No processo de alfabetização (ciclos da alfabetização), ressaltamos que, mais do que “encher” os alunos de inúmeros conteúdos propostos, é muito mais importante mediar o conhecimento com intencionalidade, como defendida na teoria vygotskiana, uma mediação que traga sentido à vida dos sujeitos e que os motive a aprender e a desenvolver suas funções psicológicas superiores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor especialista é um agente na escola, que tem como principal objetivo desenvolver nos alunos estímulos indispensáveis ao pleno desenvolvimento, por meio de recursos pedagógicos, tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para a independência e autonomia dos alunos. A sua função, nesse sentido, é propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino comum.

Figueiredo, Gomes e Poulin (2010) ressaltam que o papel do AEE em relação à aprendizagem é:

O trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. O AEE se realiza essencialmente na sala de recursos multifuncionais. O professor do Atendimento Educacional Especializado deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema. Para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além da sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito principalmente à relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual (FIGUEREIREDO; GOMES; POULIN, 2010 p. 08).

A presente pesquisa teve como proposição Analisar as possíveis contribuições de atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado que podem contribuir para aprendizagem do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. Objetivos específicos: 1) - Identificar as atividades para apropriação de escrita alfabética no AEE com crianças com Deficiência Intelectual; 2) - Observar os recursos didáticos utilizados pelo (a) professor (a) especialista e se esses recursos permitem a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética; 3) - Verificar a proposta metodológica embasa as atividades e os recursos didáticos utilizados no AEE; 4) - Analisar as contribuições dos recursos didáticos mediado pelo professor especialista para a reflexão das atividades desenvolvidas no AEE; 5) - Refletir sobre a história de vida da criança com deficiência intelectual, partindo do contexto

social do nascimento até a entrada na Escola Básica, identificando seus impactos no processo de escolarização.

Para responder aos objetivos da pesquisa, foram organizados três blocos de categorias de análises e suas subcategorias, a saber: 1) - **Proposta do AEE na escola: Organização e funcionamento;** 2) - **A criança e sua história: as interações sociais da criança com deficiência intelectual com a família, escola e seus pares;** 3) - **Análises sistemáticas da prática pedagógica da professora especialista com atividades do Sistema de Escrita Alfabética por um aluno com deficiência intelectual: uma análise de produção desenvolvida pela criança.**

No primeiro bloco (primeira categoria), percebemos o envolvimento da escola na oferta do Atendimento Educacional Especializado para a criança com deficiência intelectual quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa categoria foi dividida em três subcategorias, são elas: 1) A família e a escola: as condições necessárias para o atendimento do educando com deficiência intelectual; 2) O papel do AEE e o trabalho da professora especialista com o aluno com deficiência intelectual; 3) O fazer didático e pedagógico no AEE para trabalhar as atividades da alfabetização.

Na primeira subcategoria, intitulada *A família e a escola: as condições necessárias para o atendimento do educando com Deficiência Intelectual*, a partir das nossas observações semanais e com base nas entrevistas, pudemos concluir que a criança com deficiência intelectual vem tendo avanços significativos na aprendizagem justamente porque existe um diálogo da família com a escola em relação ao seu processo de aprendizagem, tendo em vista que as interações estabelecidas propiciaram observar o ganho na autonomia da criança e no desenvolvimento cognitivo, que, para Santos (2012), são questões essenciais para o progresso da criança.

Na segunda subcategoria, de título *O papel do AEE e o trabalho da professora especialista com o aluno com deficiência intelectual*, os dados apontam que a construção do plano de desenvolvimento individual da criança, com o planejamento de atividades ajustadas, se dá por meio de construções colaborativas da família com as professoras: das salas de aula

comum e da professora especialista. Essa construção permite criar metas e objetivos que têm por objetivo desenvolver na criança avanços significativos de aprendizagem.

Na terceira subcategoria, de nome *O fazer didático e pedagógico no AEE para apropriação do SEA*, concluímos que a professora especialista ofertou, para a criança com deficiência intelectual, diversas atividades da língua escrita como proposta de alfabetização. Observamos que atividades de produção textual eram propostas por meio de fichas preparadas (atividade em folha) e ajustadas, e os materiais, produzidos e adequados para trabalhar a alfabetização. Os recursos didáticos e tecnológicos existentes no AEE voltados para a alfabetização foram pertinentes para despertar na criança curiosidades, reflexão e aprendizado. Todavia, fazemos uma ressalva: foi percebido por nós que o estudante com deficiência intelectual utilizava o celular da professora especialista para executar as atividades porque não tinha recebido o *tablet* da prefeitura, mas este é um direito legal que lhe assiste para subsidiar a sua aprendizagem. Com relação a essa falta de equipamento (*tablet*), faz-se necessário que a escola lute pelos direitos legais dessas pessoas (acessibilidade) para legitimar e promover a inclusão delas.

No segundo bloco (segunda categoria), também nos importou entender o processo de aprendizagem da criança, uma vez que a história dela é importante e fundamental para que a escola mova ações e estratégias voltadas para o trabalho de desenvolvimento e aprendizagem com base na sua realidade social e cultural.

Na primeira subcategoria da segunda categoria, cujo tema é: *A criança e sua história: as interações sociais da criança com deficiência com a família, escola e seus pares, e suas experiências pessoais no convívio social descrito/percebido pela avó Maria*, concluímos que a professora especialista e a avó da criança com deficiência sempre buscam estratégias para a criança aprender. Foi notado por nós que, sempre que terminava o atendimento da criança, a avó procurava saber se ele havia aprendido, se ele tinha se “comportado”. Outro fato interessante é que a professora especialista sempre se prontificava em ajudar a criança nas atividades de casa. Após o término do atendimento da criança, percebemos que a avó perguntava sobre certas atividades (ensino) na tentativa de ajudar a criança a realizar as tarefas em casa. Outro momento que vale ressaltar aqui foi a ajuda da professora especialista

nas atividades que aconteciam por ligações telefônicas da avó. Logo, o diálogo entre a escola e a família é importante justamente porque a criança necessita desse amparo para progredir e ter autonomia.

No terceiro bloco (terceira categoria), foi observada a mediação de Marta com atividades de aquisição da língua escrita com a criança e como se deu esse processo de ensino e aprendizagem.

Durante as nossas observações acerca da prática da professora especialista com a criança, percebemos que ela mediou o conhecimento do SEA com bastante ludicidade e com intencionalidade. Dessa maneira, o uso de estratégias lúdicas no processo da alfabetização é importante quando estas são mediadas com intencionalidades para chegar à aprendizagem (FERREIRA, 2020).

Quanto aos objetivos da pesquisa, notamos que todas as atividades propostas por Marta foram movidas com intencionalidades e percebemos que a criança vem construindo significados na aprendizagem. Observamos que a professora especialista, durante as sessões com a criança, fez uso de diferentes recursos didáticos e diferentes ferramentas tecnológicas, como: livros infantis; fichas preparadas para a criança produzir o próprio nome; cruzadinha de palavras; materiais didáticos como alfabeto móvel, dominó de sílabas, jogo da memória, jogo das letras; materiais produzidos com adequações, como cruzadinha, para o trabalho do SEA; celular; lousa; tesoura adaptada.

Concluimos que a docente conduziu de diferentes maneiras o trabalho com o ensino do SEA, tendo em vista que, com base no quadro da análise linguística (PNAIC –ANO I), a professora especialista propiciou para a criança: escrever o próprio nome; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais; compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; perceber que as vogais estão presentes em todas as palavras.

Consideramos que a mediação pedagógica da professora especialista foi de suma importância para a reflexão do SEA nas atividades desenvolvidas pela criança com deficiência intelectual e que, mesmo diante de pequenos avanços, mudanças significativas

foram percebidas nos aspectos motivacionais de participação e de execução das tarefas pela criança. Isso implica dizer que o trabalho da escola vem ajudando a criança a ter avanços significativos na aprendizagem.

Na primeira subcategoria, intitulada, **Estratégias de ensino para o desenvolvimento das habilidades conceituais/funcionais da língua escrita**, a professora especialista conduziu as atividades de leitura de leve (temas infantis) com muita reflexão e intencionalidade. Percebemos que a criança, mesmo sem ter autonomia de ler os livros, foi convidada pela professora especialista a interagir a partir dos símbolos, das ilustrações, dos gestos, o que para nós é importante porque fez a criança expressar sua compreensão por meio de desenhos, bem como expressar sua opinião por intermédio de gestos expressivos quanto aos pontos positivos e negativos da história.

Na segunda subcategoria, de título *Atividade de reflexão do SEA, para promoção da autonomia*, concluímos que a professora, a partir do ensino da língua escrita, e com sua ajuda, permitiu que a criança refletisse sobre as vogais, as consoantes e sua diferenciação, ajudou a criança a perceber que cada letra tem um nome e um som, auxiliou a criança a pensar nas palavras que rimam e colaborou com a reflexão nas contagens das vogais e consoantes nas palavras. É importante destacar o cuidado da professora com atividades de repetições silábicas, uma vez que esse trabalho diferenciado é necessário para a criança com deficiência intelectual avançar na aprendizagem (MELETTI; KASSAR, 2013).

Na terceira subcategoria, **Atividade de promoção à criatividade: expressão, gestos e habilidades artísticas durante o processo de aprendizagem**, pontuamos que, nesses momentos, a professora especialista conduzia as atividades com bastante intencionalidade no ensino-aprendizagem. Foi observado por nós que, apesar das atividades serem artísticas ou espontâneas, a professora especialista aproveitou esses momentos para desenvolver a alfabetização. Concluímos que essas atividades são necessárias porque despertam na criança o interesse de participar e aprender.

Os resultados nos revelaram que o trabalho da alfabetização com os alunos com deficiência intelectual é possível acontecer porque eles têm capacidades de aprender os

conteúdos da língua escrita, assim como as outras crianças sem deficiências, desde que sejam ofertados a eles caminhos diversos de aprendizagem e disponibilizados diferentes recursos.

Pontuamos, também, que todas as atividades realizadas no atendimento da criança foram mediadas por meio dos recursos didáticos e tecnológicos, os quais vêm dando significado à aprendizagem do aluno, tendo em vista que, com o uso desses recursos, ele foi estimulado cada vez mais a ganhar sua independência e se tornar um sujeito autônomo.

Esses resultados se configuram em dados importantes, que nos levam a entender que a pessoa com deficiência intelectual pode aprender a ler e escrever, sobretudo quando os profissionais da educação têm compromisso em ensinar com seriedade conteúdos significativos para a promoção da aprendizagem.

As reflexões desenvolvidas aqui nos fazem entender que o ensino da língua escrita pode acontecer de diversas formas/maneiras no AEE e que os professores especialistas podem desenvolver o ensino do SEA com a maior utilização dos recursos didáticos e tecnológicos com alunos com deficiência intelectual.

Os dados da pesquisa foram cruciais para enaltecer o trabalho desenvolvido no AEE (em razão da escassez de pesquisas voltadas para essa temática) e que, também, permitirão ajudar nas pesquisas futuras, auxiliando professores e pesquisadores a compreenderem os processos relacionados ao trabalho do AEE com atividades de reflexão da língua escrita, como as que foram desenvolvidas pela professora especialista no seu atendimento com a criança com deficiência intelectual.

Apesar do período curto período de nossa permanência na escola para coletar os dados da pesquisa, concluímos que, diante dos desafios diários enfrentados pela professora especialista para promover a inclusão da criança com deficiência intelectual na escola, ela, a partir de nossas observações, vem possibilitando que a criança tenha contato com o mundo da escrita, e, por conta disso, o aluno vem demonstrando avanços significativos na sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise Oliveira. **Sala de Recurso multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AAMR. **Mental Retardation: definition, classification, and systems of support.** 9th ed. Washington, AAMR, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247893412_American_Association_on_Mental_Retardation_AAMR_1992_Mental_Retardation_Definition_Classification_and_Systems_of_Support_American_Association_on_Mental_Retardation_Washington_DC. Acessado em: 04 Mai. 2021.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos.** ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, V. 9, jan/ jun. 2011. 11 p.

ARARUNA, Maria Rejane. **A prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. 278 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 141 p.

BATISTA, Cristina; MOTA; MANTONAN, Maria T. Eglér. **Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental.** In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação continuada a distância de professores para o a atendimento educacional especializado: deficiência mental. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007. 42p.

BERSCH, Rita. **Introdução a Tecnologia Assitiva. CDEI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil.** Porto Alegre – RS, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1674028-Introducao-a-tecnologia-assistiva-rita-bersch.html#:~:text=Rita%20Bersch%20i,SHARE&text=6%201.4.2%20CAA%20%2D%20Comunica%C3%A7%C3%A3o,em%20falar%20e%20Fou%20escrever>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa** (1988). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 out. 2020.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticos e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e **bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 30/11/ 2020.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal da Educação**, Brasília, DF: MEC, 1993. 712 p.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá **prioridade de atendimento às pessoas que especifica**, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. Seção 1, 2004. 5p.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os **Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008b. Seção 1, p.1.

_____. AEE - **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência mental**: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. SEESP/ SEED/ MEC. Brasília, 2007. 83 p.

_____. MEC. Portaria Ministerial nº 13/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação da “**Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**”. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. 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&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 21/11/2020.

_____. SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 06 Ago. 2020.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os **Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 Ago. Seção 1, 2009. 3p.

_____. MEC. Resolução nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF: Edições Câmara, 2009.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a **educação especial, o atendimento educacional especializado** e revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov.. Seção 1, 2011. 12p.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. Seção 1, 2014. 1p.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. Seção 1, 2015. 2p.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. População tem algum tipo de deficiência. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>>. Acesso em: 13 out. 2020.

_____. INEP. **Sinopse estatística da educação básica (2009 – 2015)**. Brasília, DF, INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31872-educacao-inclusiva>
<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>
<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas%20de,2%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202014.>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, Cap. 1, 2010. 31p.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2012. 325 p.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina Oliveira de Paula. **A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: O caso de Ian.** Artigo – Revista da Educação Especial, 2015. 15 p.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A Educação do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vygotski: Implicações e Contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais.** Araraquara, 2007. 414p.

CAMPELLINI, V.L.MF. RODRIGUES, O.M.P.R. (org.). **Marcos Teóricos, conceituais, legais e éticos da Educação inclusiva.** Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.79 p.

CÁRNIO, Maria Sílvia; SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento e Alfabetização das Pessoas com Deficiência Intelectual.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011.151p.

CARVALHO, E.N; MACIEL, D.M.M.A. **“Nova concepção de Deficiência Mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002- Revista Temas em Psicologia da SBP, vol. 1, nº 2, 2003.176p.**

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. **Deficiência intelectual e prática pedagógica: um pensar sobre o uso de Tecnologia Assistiva.** Dissertação. (no prelo). 2020. 165 p.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; FERREIRA, S.P.A de: **Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky.** Revista Ciência e comunicação, 31 de dezembro de 2011; Vol 16 (3): 043-056. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 27 abr. 2022.

CASTRO, Janaina Luiza. Moreira de. Educação e Inclusão. **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.** Dissertação (Mestrado em Educação), 2019.240 p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer:** Tradução de Ephraim Ferreira Aves. 22. Ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 316 p.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita; história e atualidade.** Tradução Flávia Sarti e Teresa VaNacker. BELO HORIZONTE: Autêntica/Ceale, 2007. 26 p.

DECHICHI, Cláudia. **Deficiência Intelectual – aspectos do atendimento educacional escolar**. In: Inclusão Escolar e Educação Especial – teoria e prática na diversidade. Org. 2019. 333 p.

DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina & Colaboradores. Uberlândia: EDUFU, 2008. Dissertação (Mestrado introdução) Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – 2019.

COELHO, Luana.; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e-Ped –Facos/CNEC Osório. Vol.2- Nº1 – AGO/2012.

CORDEIRO, Inaiê. BACARJI, Kiko Maly G. D’AVILA. **Reflexões sobre alfabetização e letramento de crianças com síndrome de Down**. Educação, Batatais, v.7, n.2, - jan.-jun. 2017.135 p.

CRUZ, Maria Lúcia Reis Monteiro da. **Ambiente vertical de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação) – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação. 2013.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes ; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.21, n.1,– 74, jan – mar, 2015. 57p.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTONAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspecto legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2020.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**. Piracicaba:2 Ed. Unimep, 1993. 183 p.

FERREIRO, E; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1979. 22 p. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acessado em: 18 Jun. 2021.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização** – 26 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. 24 p.

FIGUEIREDO; Rita Vieira de; POULIN, Jean-Roberto; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010. 31 p.

_____. R. V.; POULIN, J-R., GOMES, A.L.L. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2013. 144 p.

FILHO, Teófilo Alves Galvão; MIRANDA, Theresinha. Guimarães. **A professora e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA,,: il.2012.491 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 56 p.

GALVAO, A. & LEAL, T. **Há lugar ainda para os métodos de alfabetização? Conversa com professores (as)** In: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana; Leal, Telma. *Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte. Autêntica, 2005. 170 p.

GLAT, E.G. **A interação social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. 69 p.

_____. R.; BRANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro; 7 Letras,.2009.35p.

_____. PLETSCHE, Maria Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro, 2 Ed. UERJ, 2011. 164 p.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. 2.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 100 p.

GÓES, Maria Célia Rafael. **Desafios da Inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua contribuição como pessoa**. In: *Política e práticas de educação inclusiva*. GÓES, M. C. R; 2013. 165 p.

GOMES, Adriana Lima Lelita et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília, 2007. 24 p.

_____. 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).

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F.; SANTOS, N. G. **Nível instrucional de pessoas com deficiências no Brasil**. 2015. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/37/184>> Acessado em: 24 jun. 2020.

GUEBERT, Mirian Célia Castellan. **Inclusão: uma realidade em discussão.** 2 ed. Curitiba Ibpex, 2007. 106 p.

HEREDERO, E. S. A. **Escola inclusiva para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** Acta Scientiarum, Education. Maringá, V.3/ V.2, n.2, -2018, 2010. 193p.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3º ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2012.

KAPITANIUK, R.B.S. (2011). **Cognição, cultura e funções sógnicas: uma análise da mediação semiótica no desenvolvimento histórico, social e linguístico do sujeito surdo.** Ciências & Cognição, 16 (2), 50-64. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista>. Acessado em: 10 Jul. 2021.

KASSAR, M. C. M. **Escolarização de Alunos como Deficiência Intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino regular.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2014.

_____. **Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil.** In Kassar, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiência: Desafios e possibilidades.** MELLETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (org.). Campinas, SP. Mercado das letras, 2013.

_____. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.** Cad. Cedes, Campinas, v.34, n.93, p.207-224, maio-agosto, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 Dez. 2020.

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.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, Telma Ferraz, SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. **Heterogeneidade: do que estamos falando?** In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.** Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

LEAL, Telma F.; BRANDÃO, Ana C. P.; ALMEIDA, Fabiana B. dos S.; VIEIRA, Érika S. **Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores.** In: MORTATTI, Maria do R. L.; FRADE, Isabel C. A. da S. (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Concepções de professores da Educação Especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria Vygotskiana**. REV. Bras. Ed. Esp. Marília, V.20. n.4, OUT-DEZ, 2014.554p.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992.

LIMA, Hadrienne 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.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

LUDKEM, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e Linguagem as últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2012.

MAGALHÃES, M. M. A. **A perspectiva da Linguística: linguagem, língua e fala**. Rio de Janeiro. 2007

MANTOAN, M. T. É. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Senac, 1997.

MARCUSCHI, A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. **Igualdade e Diferenças na Escola – Como Andar no Fio da Navalha**. In: Inclusão Escolar. Pontos e Contrapontos. ARANTES, V. A. (org.). São Paulo: Samun editora, 2006.

MELETTI, S.M.F; KASSAR, M.C.M. **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, São Paulo Mercado de letras, 2013.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006. 405p.

_____. **Colaboração entre ensino regular e especial: caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar**. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006b. 41p.

_____. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese (Doutorado em Educação). São Paulo; s.n.; Biblioteca DanteMoreira Leite.1995. 387p.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, A.A.B. (2003). **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência Mental.** Tese(Doutorado em Educação). Universidade Metodista, Piracicaba.2003. 672 p.

MORAIS, A. G. **Sistema de ensino alfabética: como eu ensino.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma F. Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005

MORAIS, A. G.; LEITE, M. R.; **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?** In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita. MORAIS, A. G. ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUERNBERG, A.H. **Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual.** Psicologia em Estudo, 13 (2), 2008.316 p.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência.** Bauru: Editora Práxis. 2007.

OLIVEIRA, M. C. de. **Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional.** Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2008.

OMOTE, S. **Comunicação e relações interpessoais Educação, Universidade e Pesquisa/organização de Kester Cerrara.** Marília: UNESP- Marília- Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001.

PASIAN, Mara Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Salas de recursos multifuncionais**: Revisão de artigos científicos. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, p. 2017.225 p.

PASSERINO, L. M. **Salas de Recursos, Tecnologias Assistivas e Processos de Inclusão Escolar a partir da perspectiva sócio-histórica**. IN: MORAES, S.C (Org.). Educação Inclusiva: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

PASSERINO, L. M.; BENZ, R. **Comunicação Alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala** (Org.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

PLETSCH, Marcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)**. In: Revista: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 22, n 81. **Dossiê Educação Especial**: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. 2014, 23 p.

_____. **Repensando a Inclusão escolar de pessoas com Deficiência Mental**: diretrizes políticas, currículos e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ, 2009.

_____. **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.

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.

RECIFE, Políticas de Ensino da Rede Municipal do. **Educação inclusiva: múltiplos olhares**. Prefeitura do Recife- Secretaria de Educação organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_hom_e/EducacaoInclusiva.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Tereza Cristina. **Vygotsky**. Petrópolis. Vozes, 2002.

RESENDE, Muriel L. M. Vygotsky: **Um olhar Sócio-Interacionista do Desenvolvimento da Língua Escrita**. Disponível em:

<<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>>. Publicado em 25/11/2009. Acesso em: 12 out. 2020.

RODRIGUES, O. M. P. R.; LEITE, L.P. **Deficiência Intelectual: Conceitos e definições**. In: CAPELLINE, V.L.M.F; RODRIGUES, O. P. R. (orgs). Marco teóricos conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. 79 p.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizar letrando**. In: SANTOS, CARMÍ; MENDONÇA, Márcia. (Org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 109 p.

SANTOS, DaísyCléia Oliveira dos. **Potenciais dificuldades e facilidades na Educação de alunos com deficiência intelectual** – Universidade Federal de Goiás (2012). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 20 de Mai. 2021.

SANTOS, Joseane Ferreira dos. **Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual**. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco.2020, p.165.

SASSAKI, Romeu Kasume. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

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. 200 p. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33592/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Ariana%20Santana%20da%20Silva.pdf>. Acessado em: 02 Jan. 2021.

SILVA, Fernanda Cinthya de Oliveira. **O Uso de Instrumentos Midiáticos no Processo de Escolarização de Alunos com Diagnóstico de Deficiência na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10166/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Fernanda%20Cinthya%20de%20Oliveira%20Silva%20-%202017.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1 ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed; 4 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica 2017. 128p.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed, 1ª reimpressão – São Paulo: contexto 2011.

SOARES, Matheus; SENA, Clério Cezar Batista. **Contribuição do psicopedagogo no contexto escolar**. (s.d.), p.04, 2011. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/126.pdfsearch?q=SOARES+%26+SENA.+Contribuição+d+o+psicopedagogo+no+contexto+escolar.+P.+09.&oq=SOARES+%26+SENA>>. Acesso em: 24 set. 2020.

SHIMAZAKI, M.; CÁRNIO, M. S. **Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual**. USP. Artigo: Scielo 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/162>> Acessado em: 12 Mar. 21.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. 199 p.

TETZCHNER, Stephen Von; MARTINSEN, Harold. **Introdução à comunicação aumentativa e Alternativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S, **Obras Escogidas**, vol. 2. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica** [tradução do Russo e introdução de Paulo Bezerra]. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2004. 562 p.

_____. **The Problem of the Environment**. Em Veer, R.van der, & Valsiner, J. (Orgs.), The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell (Original Publicado em 1935).1994. 375 p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007. 224 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Rio de Janeiro: WMF Martins Fontes, 2010. 554 p.

_____. 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, dez, 2011.870 p.

APÊNDICE 1 - ENTREVISTA COM O PROFESSOR ESPECIALISTA**PROFESSORA ESPECIALISTA (Entrevista)**

Data da entrevista: ___/___/____

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Sexo: F () M ()

Formação:

Graduação:

Instituição: ano de conclusão:

Pós-graduação:

Instituição: ano de conclusão:

Experiência:

Tempo como professora especialista:

Tem vínculo em outra Rede de Ensino? sim () não ()

Tem vínculo em outra Rede de Ensino como Especialista: sim () não (). Se sim, quanto tempo?

Atendimentos:

Quantos estudantes com deficiência você atende em cada turno?

Tempo de duração de cada atendimento:

Formas de agrupamento:

Comunicação:

1 - Você dialoga com o professor da classe comum? Como é esse diálogo? Quais as suas contribuições no processo de escolarização dos estudantes com deficiência?

2 - Você tem apoio da gestão escolar? Qual é o papel da gestão escolar no seu trabalho? E no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência?

3 - Como é a comunicação entre a professora especialista, no caso você, e os familiares dos estudantes com deficiência?

(Questões norteadoras sobre o processo de ensino-aprendizagem)

1 - No atendimento da criança com deficiência intelectual, que tipo de trabalho é realizado no AEE?

2 - Quais são as principais dificuldades que você percebe na criança com deficiência intelectual?

3 - Quais recursos são utilizados no atendimento do aluno com deficiência intelectual?

4 - Você pode nos falar sobre o plano de atendimento individual da criança com deficiência intelectual?

5 - É possível trabalhar com foco na alfabetização no contexto do AEE com esse estudante? Fale um pouco sobre o seu atendimento com o estudante com deficiência intelectual.

6 - Pensando no papel da alfabetização e do letramento, quais são os ganhos para o estudante com deficiência intelectual ao se trabalhar com esse foco? Como é seu processo de aprendizagem?

7 - Quais avanços você percebe na aprendizagem da criança? Ela já conseguiu avançar na escrita alfabética?

8 - Você realiza alguma atividade com foco na escrita alfabética? Quais?

APÊNDICE 2 - ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELACRIANÇA

RESPONSÁVEL PELACRIANÇA (Entrevista)

Data da entrevista: ___ / ___ / _____

Dados pessoais:

Nome do aluno:

Idade:

Sexo: F () M ()

Diagnóstico:

Parecer familiar

Nome da mãe:

idade:

Nome do pai:

idade:

Informante: () pai () mãe () se outro, especificar.

Responsável:

Profissão:

Pai:

Mãe:

Histórico escolar

Entrada na escola (início de sua escolarização):

Mês

ano:

Série:

idade:

Rede escolar:

Pública () Privada ()

Escola atual:

Pública () Privada ()

Série:

idade:

Relacionamento da criança (os pais e a escola)

1- Como é o seu filho (descrever as características)?

2- Como é o relacionamento dele em casa com os familiares?

3- A criança gosta de ir para a escola?

4- Como você percebe o relacionamento dele com os professores da sala de aula? E com o professor especialista?

5- Como é o relacionamento dele com as outras crianças da escola? Relate.

6- Tem algum amigo preferido na escola? sim () não (). Se sim, qual(is)? Relate.

7- Você acha que a escola atual está contribuindo para o desenvolvimento de sua criança? Relate.

8- Você acha que sua criança está aprendendo na escola? Relate.

9- O que sua criança mais gosta de fazer na escola? Relate.

10- A criança em casa tem auxílio de algum adulto para a realização das atividades propostas pelo professor da escola? Relate.

11. Quais são as dificuldades percebidas por você que a criança apresenta na realização das atividades escolares? Relate.

12- Quais são as potencialidades da criança notadas por você?

13 - A criança tem autonomia na realização das atividades escolares e de vida diária?

14 - Como acontece o diálogo da escola com a família? Há alguma orientação específica? Relate.

15 - Ele gosta de ir para o Atendimento Educacional Especializado? sim () não (). Relate.

16 - Você acha necessária a criança estar inserida no Atendimento Educacional Especializado? Por quê?

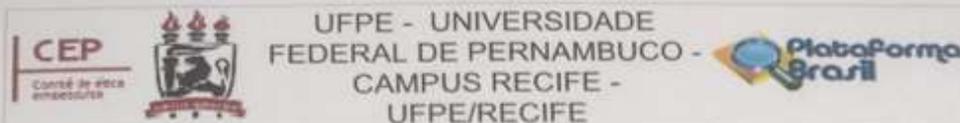
Histórico de saúde e vida familiar

- 1- O nascimento da criança da criança foi planejado? sim () não (). Relate.
- 2- Quando você soube que a criança tinha uma deficiência? Como recebeu a notícia? Relate.
- 3- Como foi o processo de aceitação pela família, pelos amigos e pelos pais da criança? Relate.
- 4- A criança é acompanhada por algum profissional terapêutico (Fonoaudiólogo, Psicólogo, Neurologista, Psicopedagogo, Terapeuta ocupacional, outros)? Relate.
- 5- A criança costuma brincar sozinha em casa? sim () não (). Relate.
- 6- Tem algum amigo preferido? sim () não (). Se sim, qual(is)? Relate.
- 7- A criança compreende e obedece a regras? sim () não (). Relate.
- 8- Demonstra algum comportamento repentino? sim () não (). Relate.
- 9- Como é o comportamento do seu filho?
- 10- A criança toma algum medicamento? Se sim, qual?

Fonte: A autora (2022).

ANEXOS 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

		UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS RECIFE - UFPE/RECIFE	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP			
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA			
Título da Pesquisa: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL			
Pesquisador: ROZELI DE FARIAS			
Área Temática:			
Versão: 3			
CAAE: 53607621.7.0000.5208			
Instituição Proponente: Centro de Educação			
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio			
DADOS DO PARECER			
Número do Parecer: 5.363.531			
Apresentação do Projeto:			
<p>Trata-se de reapresentação do protocolo de pesquisa relativo ao projeto de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, o qual pretende investigar as possíveis contribuições do serviço de Atendimento Educacional Especializado para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. O local da pesquisa é uma escola pública da rede municipal do Recife. A amostra é constituída de dois participantes, uma professora especialista e o responsável por um dos estudantes com deficiência intelectual atendidos por ela. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação sistemática de 10 momentos da prática da professora especialista com o estudante, acompanhada de registros em diário de campo e videogravações. Para a análise dos dados será utilizada a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin.</p>			
Objetivo da Pesquisa:			
<p>Gerat: Analisar se é como (sic) as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializados podem contribuir para aprendizagem do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.</p> <p>Específicos: Identificar como acontece o trabalho, com crianças com Deficiência Intelectual; Analisar os recursos didáticos utilizados pelo(a) professor(a) especialista, e se esses recursos</p>			
<p>Endereço: Av. das Engenharias, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600 UF: PE Município: RECIFE Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br</p>			
Página 01 de 04			



Continuação do Parecer: 5.363.521

permitem a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética; Verificar qual a proposta metodológica embasa as atividades e os recursos didáticos utilizados no AEE; Observar se existem e quais as categorias de ferramentas tecnologia assistiva, presentes nas atividades desenvolvidas no AEE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios estão avaliados de modo adequado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem fundamentada e poderá ter validade científica. Os procedimentos estão bem detalhados no Projeto e conformes com os objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em conformidade com as exigências do CEP.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

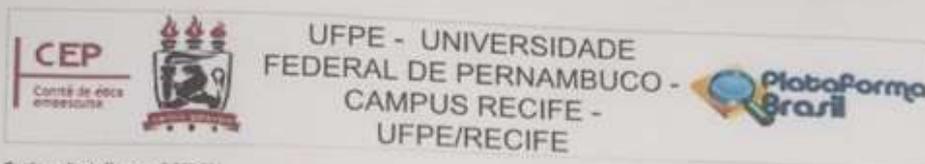
As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: S.363.531

O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS N° 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

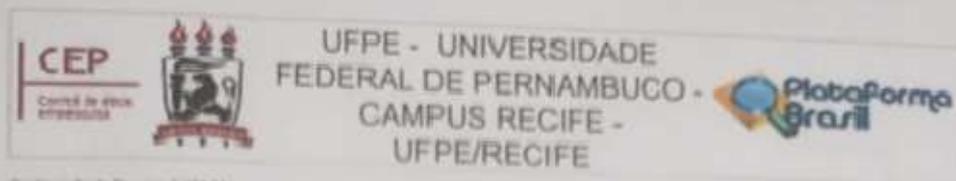
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1859147.pdf	30/03/2022 21:24:26		Aceito
Outros	CartaResposta.docx	30/03/2022 21:23:45	ROZELI DE FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	30/03/2022 21:23:23	ROZELI DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSORAAEE.docx	26/03/2022 11:05:49	ROZELI DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSAVEL.docx	26/03/2022 11:03:11	ROZELI DE FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoparaCEPcorrigido.doc	26/03/2022 11:02:29	ROZELI DE FARIAS	Aceito
Outros	TermoConfidencialidade.docx	23/11/2021 13:37:41	ROZELI DE FARIAS	Aceito
Outros	Curriculoorientador.pdf	23/11/2021 13:35:41	ROZELI DE FARIAS	Aceito
Outros	CartadeAnuencia.pdf	22/11/2021 13:06:17	ROZELI DE FARIAS	Aceito
Outros	declaracao_20203013378.pdf	13/11/2021 16:43:40	ROZELI DE FARIAS	Aceito
Outros	lattesrozeli.pdf	13/11/2021 16:37:36	ROZELI DE FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: cephumana.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: S.363.531

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RECIFE, 23 de Abril de 2022

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

ANEXO 2 - CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE
Secretaria de Educação



CARTA DE ANUÊNCIA Nº 06/2021

Recife, 11 de novembro de 2021.

Informamos que **ROZELI DE FARIAS** estudante do curso MESTRADO EM EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/ CENTRO DE EDUCAÇÃO/ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, com Projeto de Pesquisa intitulado "**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**", está autorizado a realizar na Escola Municipal Cristiano Cordeiro, pesquisa-ação mediante a aplicação de entrevistas individuais, as quais vão ser como "explicações" sugeridas ao respondente com relação a realidade investigada. O objetivo do Projeto de Pesquisa visa "Analisar se e como as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializados podem contribuir para aprendizagem do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual".

O Projeto está sob orientação da **Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante**, docente do curso MESTRADO EM EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/ CENTRO DE EDUCAÇÃO/ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

Ressaltamos que o/a referido/a pesquisador/a se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação e gestão da unidade educativa, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, a carga horária dos/as docentes, a Matriz Curricular da Rede e os dias letivos dos/as estudantes.

O/A pesquisador/a garante, também, que, sempre que solicitado/a, pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), fornecerá informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta rede. Por fim, está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta carta confere, à RMER, o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Salientamos que para as ações de intervenção, gravações (áudio ou vídeo), entrevistas, registros de imagens de pessoas ou do espaço, o/a pesquisador/a deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos ou de seus responsáveis quando su

Av. Cais do Apolo, 925 – 4º andar – CEP: 50.030-230 – Recife/PE – Fone: (081) 3355-9119/3355-9124
E-mail: gestaopedagogicaadm@educ.rec.br

Prefeitura do Recife
www.recife.pe.gov.br

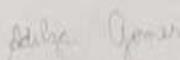
PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE**Secretaria de Educação**

tratar de menores de idade envolvidos no referido estudo e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

Recomendamos que, caso o/a pesquisador/a seja professor/a efetivo/a da Prefeitura do Recife, se inscreva na TEIAS - Rede de Mestres e Doutores da Secretaria de Educação, de modo a divulgar sua pesquisa e conhecer a produção dos demais pesquisadores da Rede Municipal do Recife (redeteias.recife@gmail.com), bem como acesse a Política de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade do Recife através do link:

<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino>

Atenciosamente,



ADILZA GOMES

Gerência de Educação Especial
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
Secretaria de Educação TEIAS - Rede de Mestres e Doutores

De acordo: _____

ROZELI DE FARIAS

Celular:

E-mail:

ANEXO 3 - TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Atendimento Educacional Especializado: Possíveis Contribuições Para Aprendizagem E Apropriação Da Escrita Alfabética Por Estudantes Com Deficiência Intelectual, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Rozeli de Farias, domiciliado na Rua Solânea, 76, Bairro: Cohab; CEP: 51.340-040, Recife/Pe. Contato: (81) 98607-0848, e-mail: rosell.farias@ufpe.br.

Sob a orientação do Prof. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante Telefone: (81) 99976-9689, e-mail ticiaferro@hotmail.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinala a opção de "Aceito participar da pesquisa" no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: O interesse por esse estudo se deu a partir das minhas experiências em visitas constantes a uma Instituição Governamental do Estado de PE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo – FUNASE, das vivências cotidianas com crianças e jovens com diversas deficiências, inclusive crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Tive a oportunidade de participar em 2018, como aluna especial do curso de mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE, em uma disciplina ofertada como eletiva, e ministrada pela professora, Tícia Ferro, como título: Tópicos Educacionais IV- Aprendizagem e desenvolvimento por uma perspectiva inclusiva, na qual se manifestou, ainda mais, meu interesse de pesquisar sobre aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Apresentando como Objetivo: Analisar se é como as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializados podem contribuir para aprendizagem do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. A coleta de dados acontecerá por meio de entrevista semi-estruturada, que será realizada de maneira presencial. Informamos que durante a realização desta pesquisa poderá ser solicitada a realização de mais de uma entrevista, conforme necessidade apresentada pelo aprofundamento do estudo.

RISCOS:

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade;
- Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; - Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE);
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.

Para minimizar os riscos os sujeitos da pesquisa serão identificados por pseudônimos e o nome da unidade escolar será mantida em anonimato para preservação do bem estar dos participantes, além disso, a entrevistas acontecerão de maneira individual, para evitar desconfortos. Além disso, será garantido o acesso dos participantes a sua entrevista.

- **Benefícios:** Desenvolvimento do campo científico, considerando a ampliação da literatura especializada na temática. Aos participantes deste estudo não haverá nenhum benefício direto.
- Informamos que o participante deverá guardar uma cópia deste termo para eventual consulta.
- Afim de evitar vazamentos de informações após realização da entrevista com cada participante, a pesquisadora Roseli de Farias, salvara a entrevista em uma pasta de seu computador pessoal e apagará as informações da nuvem, para garantir o sigilo dos dados da pesquisa.
- A pesquisadora Rozeli de Farias compromete-se a pagar da nuvem todos os documentos utilizados nesta pesquisa (termo de confidencialidade, Termo de Consentimento livre Esclarecido, termo de compromisso e confidencialidade), e os dados obtidos durante as entrevistas e observações sistemáticas, que ficarão armazenados em pastas do computador pessoal do pesquisador, no endereço citado acima.
- Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os

gravações e entrevistas, ficarão armazenados em pastas de arquivos do computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Roseli de Farias e, em pastas do computador pessoal, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n - 1.º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 - e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Atendimento Educacional Especializado: possíveis contribuições para aprendizagem e apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual**, no como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

Aceito Participar da pesquisa

Não aceito participar da pesquisa

ANEXO 4 - DIÁRIO DE CAMPO

Observação da prática da professora especialista. Data: 17.02.22. Duração: 50m - pela manhã

Assim que cheguei na escola, fui logo para sala do AEE. A especialista Marta já estava se organizando para o atendimento com a criança. A especialista já tinha colocado em cima da mesa redonda do SRMF, os materiais didáticos que iria trabalhar com o João neste dia: alfabeto móvel, com as letras do alfabeto com imã colado em um quadro de metal pequeno; uma atividade de fichas e registro xerocada para o aluno reconhecer as letras, consoantes e vogais e fazer a contagem delas; formar e escrever seu nome e outras palavras. Além disso, a especialista usou o celular com um aplicativo de jogos educativos para desenvolvimento e reconhecimento das letras do alfabeto, como também de seus sons. Com esse jogo no celular, a criança é levada a reconhecer as letras do alfabeto, juntar as sílabas e formar palavras, e formar seu nome. Em seguida, apresentou a João e disse que eu era a outra tia: “essa é a tia que vai ficar aqui com a gente. Não vai falar com ela não?”. Antes da criança sentar na cadeira, ele vai até a mini biblioteca, e que é conhecida como cantinho da leitura das crianças do atendimento. João, escolhe um livro da turma da Mônica que fala da mitologia grega e pede para professora contar. Segundo Marta, é sempre de rotina da criança, quando em sua chegada ao atendimento, o aluno pegar um livro para ela ler juntamente com ele. Essa leitura torna-se uma leitura deleite.

Conteúdos trabalhados no AEE:

Escrita do nome; Reconhecimento das letras; Reconhecimento das letras que rimam; Formação de palavras com letras iguais e diferentes; Formação de palavras com as letras do nome do ano; Leitura e escrita de palavras através de sons.

Tecnologia assistiva e demais recursos pedagógicos

Aplicativo - jogos para alfabetização; Livro da leitura deleite.

Atividades propostas:

3.1 – Primeira atividade do AEE: leitura deleite.



Fonte: A autora (2022).

A especialista inicia com a capa do livro da turma da Mônica em quadrinho: saiba mais sobre a mitologia Grega com a turma da Mônica. ... estão todos eles aqui! ... vamos ver o quadrinho, curiosidades, passa tempo”. A criança vira a página do livro em quadrinho.

Relato:

M: Quem é essa aqui?

J: é a Mônica!

M: Ei Mônica, chuta a bola aqui pra mim!

M: Aí, chutou!

M: Eita! Foi PLO ESPLAÇO! (Explica que o Cebolinha troca o R pelo L). A criança fica prestando atenção na história).

M: Nossa!

M: Onde a bola bateu, João?

J: Na cabeça!

M: Isso, João!

M: Esse a gente leu hoje, aí na próxima eu leio outra. Tá certo assim, João?

J: Não! Não!

M: Não vai dá tempo a gente fazer as coisas!

M: Mostra o livro para criança, as páginas ilustradas.

M: Essa fui eu, na outra vai ser você!

M: Cada página tem uma história, aí, eu conto novamente outra ou você mesmo que vai ler. Vai contar a história pra mim!

J: (Fica olhando e balançando a cabeça).

M: A bola bateu na cabeça dele? Mostra a ilustração para a criança.
 M: o que que tu acha?
 J: Eu não sei!
 M: Se a bola bater na tua cabeça o que acontece?
 J: Eu fico, ôh! (Balançando a cabeça).
 M: Olha aqui como ficou a cabeça dele! Mostra a ilustração a João (fecha o livro e vai para próxima atividade).

3.2 – Segunda atividade do AEE:

Imagem 2 – Atividade com o alfabeto móvel



Relato:

A professora especialista lhe apresenta o quadro com as letras coladas formando seu nome. Em seguida, remove as letras que estavam coladas no quadro. Na sequência, pede para ele pegar letra por letra, colar no quadro e formar seu nome, como anteriormente já formado.

A professora mostra as letras do alfabeto para o aluno. Em seguida, a professora juntamente com o aluno forma seu nome na lousa.

J O Ã O
 S I L V A

Observamos que a atividade conduzida pela professora especialista fez a criança refletir das pautas sonoras das letras do seu nome, quando montado, uma por uma, na lousa. Logo em seguida, Marta sugere que João, faça a contagem das letras do seu nome, e depois fazer a contagem das letras que são repetidas no nome da criança.

Relato:

M: Que letra é essa, apontando para a letra “J”. A letra J pode formar JACA, JARRO, mas também pode formar outras palavras. Me diga uma palavra com a letra, “J”.

J: João!

M: Agora é o “O”. Me diga uma palavra que começa com a letrinha “O”

J: Não sei, tia!

M: Aquilo que você come em casa e estala no meio para fritar? instigando a reflexão com a letra O.

J: Ovo!

M: Isso! JO, pode formar outras palavras como, JOELHO!

M: Essa é a letrinha “A”, apontando com o dedo, A, formar ABELHA, ANEL. Essa é fácil!

J: Avião, tia!

M: Ok!

M: /O/ novamente, de quê? Você respondeu neste instante! Apontando para a palavra OVO.

J: Ovo!

M: /S/ pode formar uma palavra, e uma coisa que você usa no pé. SA PA, falando pausadamente as sílabas.

J: Sapato!

M: Isso! SA de Sapato, pode formar a palavra SAPO

M: A letra /I/, agora! A letra I pode ser de Índio, mas também pode ser de um lugar onde a gente podemos ir para rezar. “I” de I - GRE ... Falando pausadamente as sílabas das letras.

J: Igreja!

M: Certo! Agora é a letra “L”. Quando você usa para desenhar ou escrever na folha? Apontando para o lápis.

J: Lápis!

M: Agora é letrinha “V” é um objeto que a gente usa para varrer a casa. VAS.. Faz o gesto de varrer!

J: Vassoura!

M: Isso!

M: Sobrou a letrinha “A”, que pode ser de avião, mas também pode ser um objeto que é colocado no dedo. Faz o gesto do anel no dedo.

J: Anel!

M: Acertou! Parabéns, João!

M: sugere que os dois façam a contagem das letras do nome de João.

M e J: “um, dois, três, quatro, cinco, sete, oito, nove” (criança e professora leem juntas).

M: E quantos “A” tem no seu nome e sobrenome? O nome completo!

J: um, dois! Apontando para a letra “A”

M: Agora, quantos I tem no seu nome completo?

J: Um, tia!

M: Quantos “O” tem no seu nome completo?

J: um, dois! apontando pra lousa!

Depois a professora traz a reflexão linguística dos fonemas das sílabas JO/AO acerca do nome JOÃO,

M: JO de João, rima com JOELHO, JOSÉ. Qual outra palavra que rima com JO?

J: João!

M: Certo! Agora é o ãO, as sílabas finais da palavra JO/ãO. Mostrando para a criança as

silabas na lousa! JOÃO pode rimar com a palavra MACARRÃO. JOÃO também pode rimar com CO RA... Faz o gesto do coração com as mãos.

J: Coração!

Como podemos observar, nesta atividade a professora especialista pediu para a criança fazer seu retrato, a partir do desenho, ou seja, a foto do aluno.

João aos poucos com o auxílio de Marta vai reconhecendo as letras do seu nome, principalmente as letras vogais.

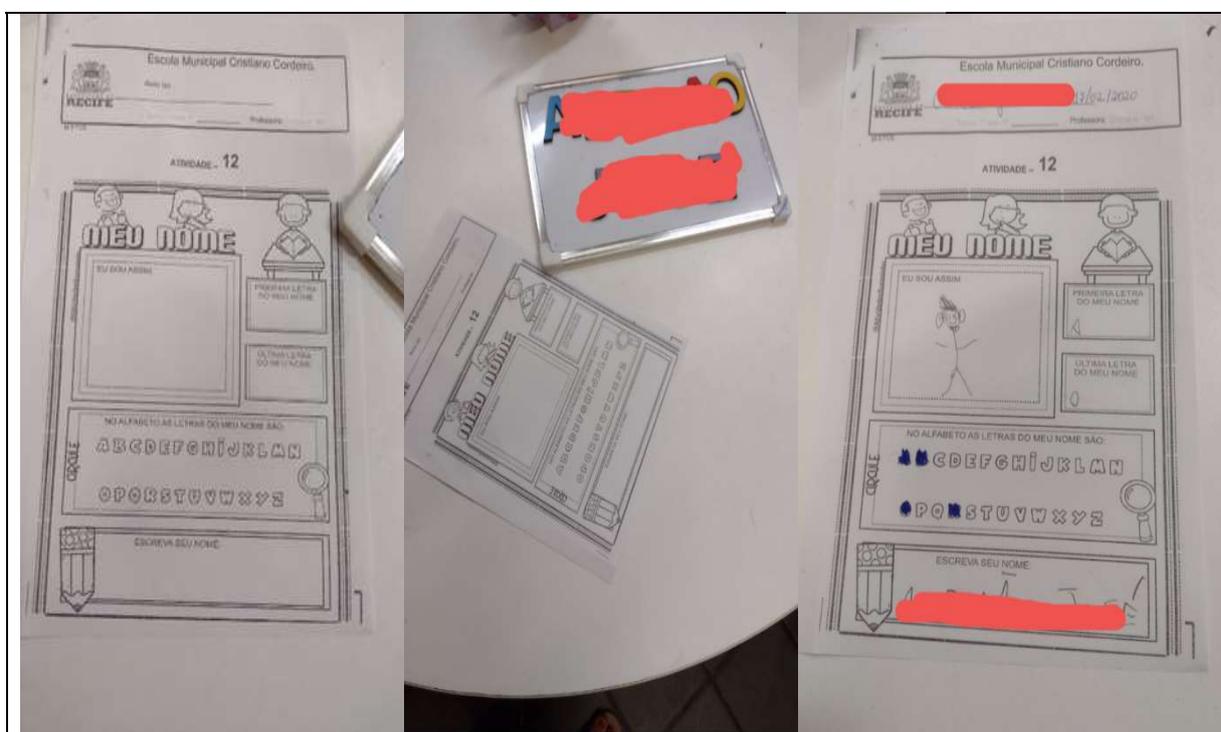
M: No nome João, quais as vogais existentes? Olhe para cá, pra folha!

J: O, A, O apontando com dedo nas letras vogais existente na atividade.

M: Escreva aqui a letra "A", apontando para a atividade. Escreva aqui a letra "O" apontando o dedo novamente para a atividade

3.3 – Terceira atividade do AEE:

Foto 2.3 - Imagem da atividade em folha – ficha e registro – formação de palavras.



Atividade relacionada ao nome do aluno. Reconhecimento das letras e formação do nome.

JOÃO
SILVA

Essa segunda atividade em

Nesta segunda atividade, o aluno vai falar oralmente as letras do seu nome, juntamente com a especialistas, em seguida, formar seu nome

Nesta imagem - produção de texto, o aluno consegue lentamente escrever se nome. Em seguida, pinta as letras de uma por uma, as letras que compõe seu nome.

<p>folha, refere-se , escrita do nome, contagem e formação de palavras com letras que rimam. Nesta atividade tem ilustrações com letras para pintar, construir seu desenho, ou seja, a foto do aluno, também tem reconhecimento das letras através de seus sons para formação do seu nome. Nesta atividade, a criança que formou o nome no quadro na atividade anterior, vai ter que repetir na folha, escrevendo letra por letra, até forma seu nome e sobrenome. A criança vai construindo aos poucos seu nome, algumas letras ele já reconhece, outras não. Mesmo assim a especialista vai auxiliando. Quando a criança consegue formar seu primeiro nome, a professora comenta: “chama a tia pra ver”, se referindo a pesquisadora.</p>		
---	--	--

3.4 - Quarta atividade do AEE - Imagem de jogos online para processo de alfabetização - reconhecimento das letras, formação de palavras através da letra inicial, final e palavras que rimam.



Jogos online – alfabeto móvel no celular.

Recurso tecnológico ofertado para a criança- Celular

A atividade, refere-se a um jogo online no celular, cujo objetivo é o reconhecimento das letras através de seus sons e formação de palavras com palavras com as mesmas letras iniciais e palavras que rimam. É um aplicativo para o desenvolvimento da alfabetização de crianças e que está inserido no celular da especialista AEE, e serve como propostas de atividades para o atendimento dessas crianças.

A criança pega o celular e fala: “tia liga o som”, a professora diz: “Eita tinha me esquecido, João”. “Pronto, liguei”. A especialista com a criança, através de letra por letra formam seu nome pelo jogo. O aluno começa a formar outras palavras com as mesmas letras que constituem seu nome. Por exemplo:

M: As sílabas iniciais do seu nome “JO”, pode formar outra palavra.

M: Me fale outra palavra que começa com J/O

J: João!

M: Isso João! Mas também pode formar **JOGO**. (escreve na folha para a criança observar).

M: O nome João, que é seu nome, no caso “ÃO, pode formar outra palavra, qual?

J: Deixa eu pensar, tia!

M: A professora “provoca”: uma fruta gostosa, que comemos que começa com MA

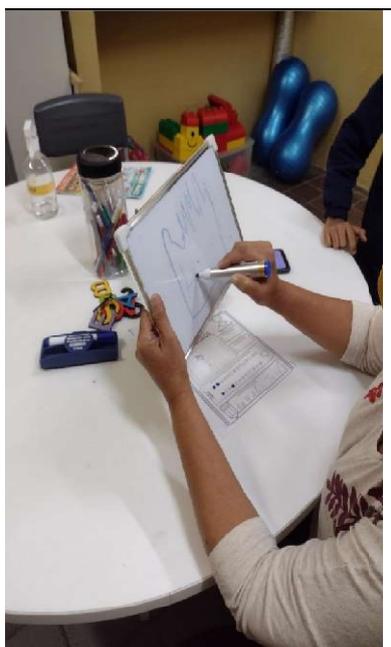
J: Mamão, tia!

M: Acertou João, parabéns!

3.5 – Quinta atividade do AEE:

1

Foto: 2.5 - lousa - atividades de escrita e Desenho

		
<p>DESENHO DO CASTELO</p> <p>Nesta atividade, que é uma atividade de desenvolvimento motor. A especialista sugere, um tempo cronometrado pelo celular, para que a criança comece a desenhar através de um tempo cronometrado para percepção do tempo e espaço através de regras.</p> <p>A professora com a lousa e a caneta na mão, começam a atividade:</p> <p>J - tia, desenha um castelo!</p> <p>M – A especialista começa a desenhar.</p> <p>M - A professora desenha um castelo e o celular começa a apitar, informando que o tempo havia acabado.</p>	<p>DESENHO DO FILIPE NETO</p> <p>M - Agora é sua vez, quero que você desenhe o chapéu do Felipe neto.</p> <p>J - Desenha um menino sem chapéu, e disse que era mais bonito.</p>	<p>DESENHO DA TIA PESQUISADORA</p> <p>J - Eu quero desenhar a tia que tá ai atrás!</p> <p>M - Desenha bem bonito e mostra pra gente.</p> <p>M avisa que o tempo acabou e o alarme esta apitando.</p> <p>J - mostra o desenho da tia pesquisadora, com timidez.</p> <p>P - Ficou lindo! Posso tirar uma foto?</p> <p>J - Sim, tia!</p>

<p>a professora coloca o tempo de um minuto, ele desenha um menino sem chapéu, e disse que era mais bonito. Ai em seguida ele ressalva: “eu quero desenhá-la que tá aí atrás” a professora fala: “desenha bem bonito e mostra pra gente”! O aluno em seguida, começa a desenhar, e ai, o alarme apita ele mostra o desenho da tia pesquisadora, todo tímido. A pesquisadora fala: “que lindo, João, posso tirar uma foto”? “Sim, tia”, respondeu a criança. A professora especialista, avisa a criança do término do atendimento.</p>		
---	--	--

4 – desenvolvimento da criança com as atividades proposta pelo AEE.

O aluno João no processo da alfabetização, encontra-se numa fase pré-silábica, e tem dificuldades com algumas sílabas como dígrafos, e algumas letras do alfabeto, como: H, Q, Z, Y. Reconhece todas as vogais. Apesar da falta de concentração e memorização, João conseguiu produzir o texto ofertado pela especialista do AEE.

Na atividade proposta, João, reconhece algumas letras, e com a ajuda de Marta, consegue formar palavras curtas, como; café, casa, caju entre outras palavras dessa natureza. Já consegue fazer seu próprio nome, mas ainda não fazer as correspondências da letra ao seu som. Nesta atividade João fez a contagem das letras com dificuldades. Ainda nessa atividade, a criança, produziu seu nome no quadro de ímãs, fez a leitura de cada letra juntamente com especialista, e foi levado a refletir sobre cada letra do seu nome a formar. João, teve dificuldade em produzir, justamente pela dificuldade de memorização. Marta, sempre voltava para a letra anterior na tentativa de fazer a criança aprender. Apesar de algumas limitações, João conseguiu realizar as atividades.

Observação da prática do especialista - AEE data -24.02.22 - Duração: 45m - pela manhã.

Quando cheguei na escola, a professora especialista AEE, já se encontrava na sala de Recurso Multifuncional, preparando os materiais didáticos em cima da mesa redonda, para o atendimento da criança João. Como estava em período de carnavalesco, a professora sugeriu trabalhar atividades com o tema carnaval com a criança. A partir deste momento, a professora especialista separou três atividades em folha, com o tema CARNAVAL. O trabalho da alfabetização estava relacionado a saber: reconhecimento das letras na frase carnaval, e a partir daí, trabalhar o reconhecimento das vogais e consoantes, formando outras palavras oralmente, a partir das letras do nome carnaval. Trabalhou com a criança também, as contagens das vogais e consoantes da palavra carnaval. Outra atividade sugerida pela professora especialista do AEE, foi produzir na atividade em folha na palavra CARNAVAL identificando as letras que formam a palavra Carnaval. Nesse sentido a criança é levada a identificar pintando-as uma por uma. A última atividade ofertada pela especialista AEE, foi de interpretação de texto.

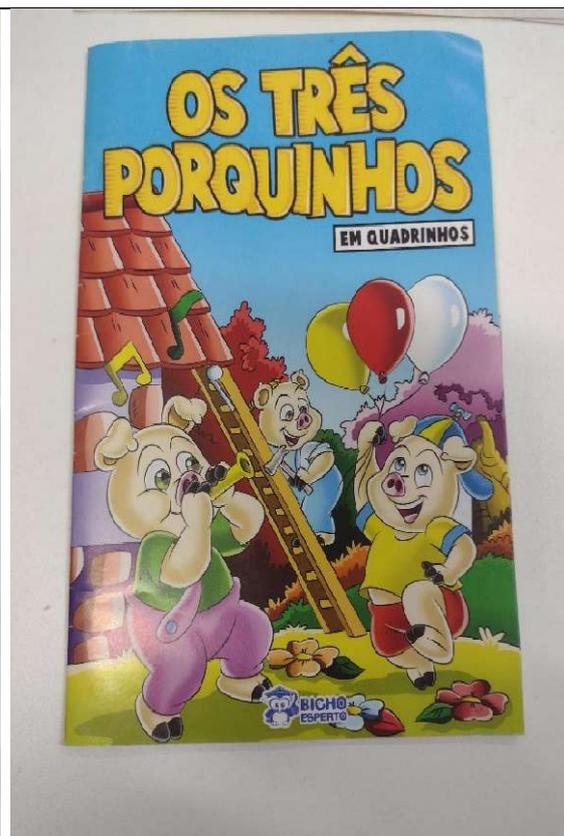
1 - Conteúdos trabalhado no AEE:

Escrita do nome; Reconhecimento das letras; Reconhecimento das letras do alfabeto – Vogais e consoantes; Formação da palavra CARNAVAL, contagem das letras e soma total; Produção textual com o tema CARNAVAL; Leitura e escrita na atividade em folha; recorte e colagem dos adereços de Carnaval.

2 - Tecnologia assistiva: Tesoura adaptada; Atividade em folha.

3 - Atividades propostas:

3.1 - imagem do especialista AEE, com o aluno DI, começando coma leitura deleite.



O atendimento começou com uma Leitura deleite: livro em quadrinho, os três porquinhos: Bicho Esperto. A professora inicia o diálogo pedindo para a criança abrir o livrinho e através das ilustrações, contar a história.

A professora começa mostrando a história em quadrinho da turma da Mônica para João.

Relato:

M: Você hoje é que vai lê a historinha!

J: Eu não sei lê, tia!

M: É a história dos três porquinhos.

M: Conta pra gente!

J: Eu não sei ler, tia!

M: Eu te ajudo!

M: Começa mostrando as ilustrações, e começa a “provocar” a criança para refletir acerca da história.

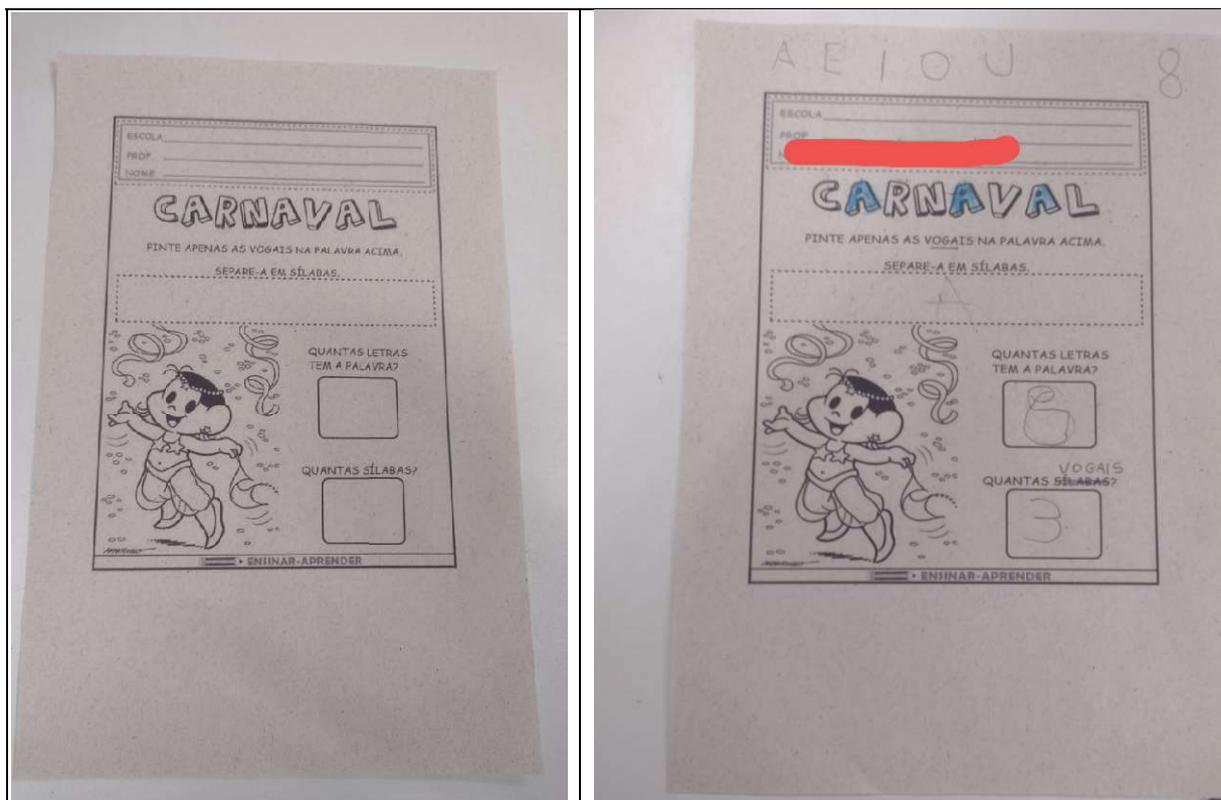
M: Quantos porquinhos tem na história?

Livro em quadrinho os três porquinhos.

A criança é condicionada a refletir sobre a história contada pela especialista e relatar oralmente, e preenchendo na ficha de atividade.

J: Um, dois, três!
M: Isso!
M: As casas dos porquinhos são todas iguais?
J: Não, tia!
M: Olha, aqui as casas dos porquinhos.
M: Como é a casa do primeiro porquinho?
(mostra a imagem da casa para a criança).
J: De palha!
M: Isso, mesmo!
M: O que o lobo fez com a casa de palha?
J: Suspirou!
J: Derrubou com o sopro!
M: E a segunda casa, é feita de que?
J: De madeira, tia!
M: Certo!
M: O que o lobo fez com a casa de madeira?
J: Derrubou com o sopro!
M: E os dois porquinhos foram para onde?
(Mostra as ilustrações).
J: Pra casa do outro porquinho!
M: E como é construída a casa do terceiro porquinho?
M: Mostra as ilustrações da casa dos três porquinhos.
J: Eu esqueci, como é tia!
M: De TI/JO...
J: Tijolo!
M: Isso, João!
M: O lobo conseguiu derrubar a casa de tijolos?
J: Não!
M: Porquê?
J: Porque a casa é forte!
M - E o que aconteceu com o lobo?
J: Ele fugiu!
M: Porque todos queriam pegar o lobo, não, foi?
J:Foi, tia!

3.2 - Segunda atividade - Imagem da atividade em folha, produção textual com tema CARNAVAL, e os personagens da turma da Mônica.



Atividades em folha: reconhecimento das letras, contagem das letras da palavra Carnaval e contagem das vogais e soma total.

Na atividade em folha, Marta, mostra a palavra CARNAVAL para João. E ler com a criança letra por letra.

M: CARNAVAL! Na primeira parte das sílabas CAR, a letra inicial começa com C

J: Fica prestando a atenção.

M: C de quê? Apontando pra a letra C

J: Casa!

M: Que também pode ser CACHORRO, CAMELO

M: Próxima letra, que letra é essa? A pontando para a letra A

J: A de avião!

Produção de texto do aluno, João.

Como mostra na imagem acima, a especialista AEE, pediu pra a criança pintar todas as vogais na palavra CARNAVAL e depois fazer a contagem delas.

Na mesma atividade, especialista AEE, pediu pra a criança pintar todas as vogais na palavra CARNAVAL e depois fazer a contagem delas.

M: Quantas vogais existem na palavra CARNAVAL? Conta para eu ver?

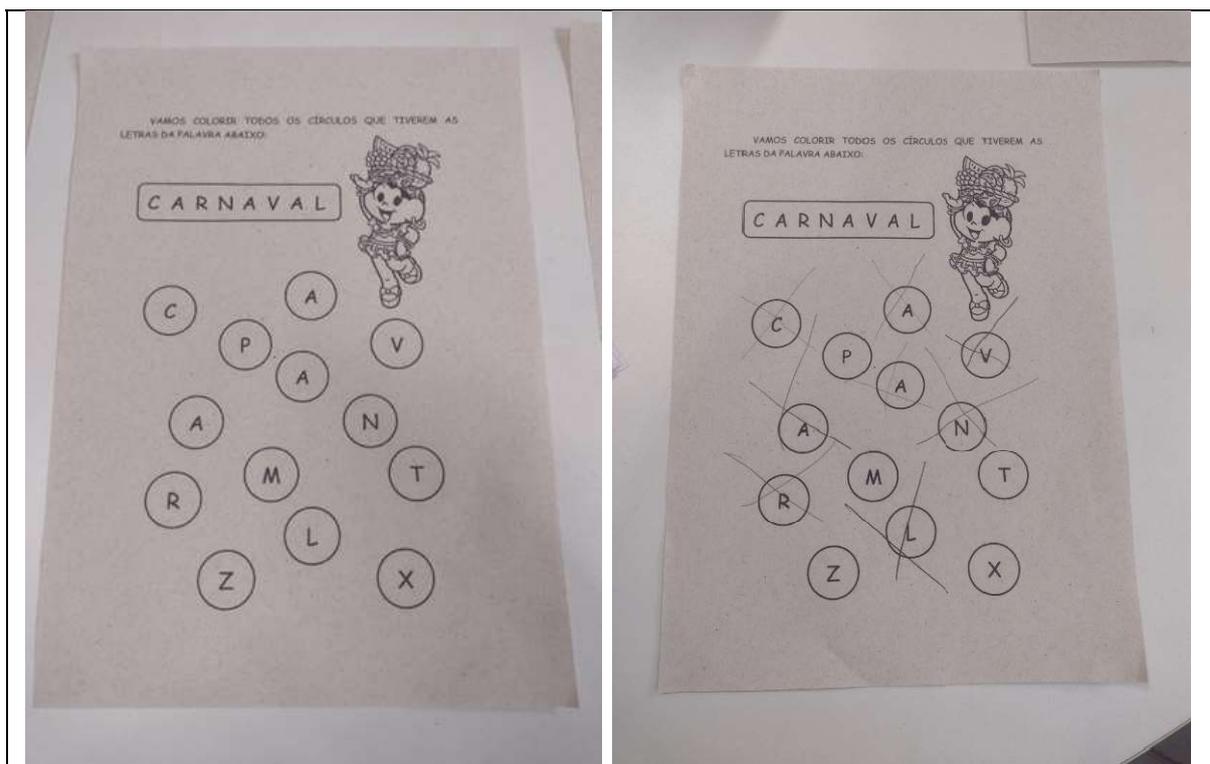
J: Um, dois três! Uma por uma, a criança consegue contar as vogais da palavra CARNAVAL sem dificuldades.

J: Três, A, tia!

M: Certo!

M: Escreva a letra "A" aqui neste quadrado e depois escreva neste outro quadrado mais em baixo, o número três!

<p>M: Isso, João! A letra A, também formar a ABACAXI, ANEL, ABELHA</p> <p>M: R de quê?</p> <p>J: Não sei tia!</p> <p>M: Sabe sim!</p> <p>M: R A. novamente a professora especialista fala RA. Faz o gesto do rato</p> <p>J: Rato!</p> <p>M: Isso! Que também pode formar RAPOSA.</p> <p>M: Que letra é essa?</p> <p>M: Me diga uma palavra que forma com a letra N? NA</p> <p>M: Faz o gesto de um navio!</p> <p>J: Navio!</p> <p>J: Certo!</p> <p>M: Próxima letra, que letra é essa? Apontando para a letra A. Essa é fácil, você já falou antes palavra que começa com a letra A</p> <p>J: Avião!</p> <p>M: Agora é essa letra aqui! apontando para a letra V. Vou dá um exemplo e depois você diz outro. Tá certo?</p> <p>J: Balança a cabeça respondendo que sim!</p> <p>M: V pode formar a palavra VASSOURA. Me diga outra palavra que começa com a letra V.</p> <p>J: Fica calado!</p> <p>M: VA ... Faz o gesto da vaca! VA</p> <p>J: Vaca!</p> <p>M: Novamente a letrinha A.</p> <p>M: A de quê? Faz o gesto do anel no dedo!</p> <p>J: Anel!</p> <p>M: Isso!</p> <p>M: Agora é esse aqui! apontando para letra L.</p> <p>M: L de quê? Faz o gesto do lápis escrevendo.</p> <p>J: Lápis!</p> <p>M: Acertou!</p>	<p>M: Quantas consoantes tem na palavra CARNAVAL?</p> <p>J: Um, dois, três. Quatro, cinco, tia!</p> <p>M: Agora vamos fazer a contagem das vogais e consoantes juntas?</p> <p>J: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito!</p> <p>M: Escreva neste quadrado!</p> <p>J: Escreve o numeral 8</p> <p>M: pronto, correto!</p>
---	--

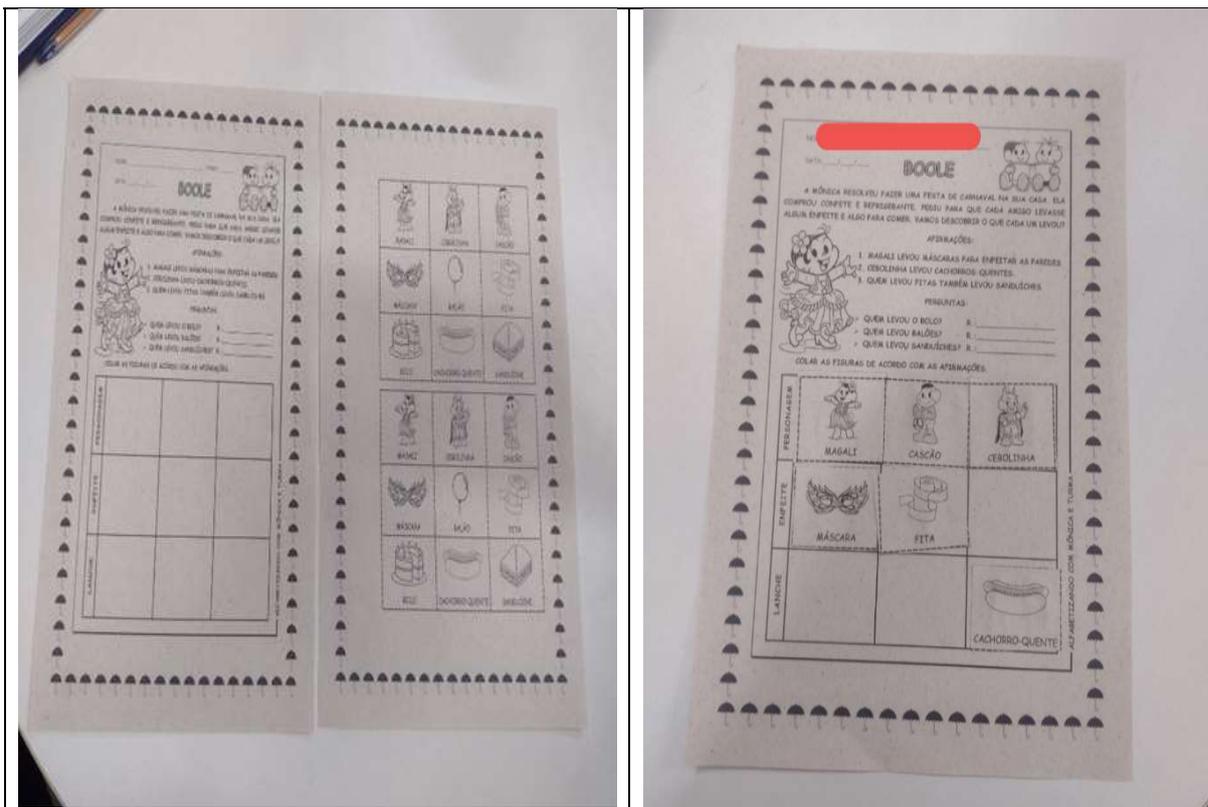


Atividade de reconhecimento das letras, vogais e consoantes da palavra CARNIVAL.

Produção de texto realizado por aluno João.

A atividade acima, Marta pede para João fazer um X nas letras que formam a palavra CARNIVAL. A criança tem dificuldade no reconhecimento das consoantes, mas aos poucos vai discriminando, e conseguindo formar a palavra carnaval. Já as vogais na palavra carnaval, a criança já consegue reconhecer sem dificuldades. João consegue marcar X em todas as letras da palavra carnaval com a ajuda da professora.

3.3 - Terceira atividade - Imagem da atividade em folha, produção textual.



Produção textual da história tema, CARNAVAL, com os personagens da turma da Mônica.

A professora especialista, apresenta para João uma atividade de fichas preparadas de produção textual: uma história da Turma da Mônica relacionado ao tema Carnaval para a criança, para posteriormente executar.

Marta começa lendo a história:

M: A Monica resolveu fazer uma festa de CARNAVAL na sua casa. Ela comprou confete e refrigerante. Pediu para que cada amigo levasse algum enfeite e algo para comer.

J: ficou prestando atenção na história contada pela especialista.

M: Magali levou máscaras e fitas para enfeitar as paredes; Cebolinha levou cachorros-quentes; quem levou fitas também

Atividade produzida pelo aluno, João.

A atividade acima, já produzida pelo aluno João, a especialista AEE, apresentou para o aluno uma história da Turma da Mônica relacionado ao tema Carnaval para posteriormente realizar a produção textual.

<p>levou sanduiches.</p> <p>M: Quem levou o bolo?</p> <p>J: Oralmente a criança responde, Mônica!</p> <p>M: Não tem bolo na festa, João!</p> <p>M: quem levou balões?</p> <p>M: Tem balões na festa?</p> <p>J: Não, tia!</p> <p>M: Quem levou os sanduiches?</p> <p>M: MA/GA...</p> <p>J: Magali!</p> <p>Em seguida a especialista pede para João recorta as figuras, e colar nas suas respectivas ordens, como visto na atividade acima.</p> <p>Exemplo: colar a figura de acordo com as afirmações.</p> <p>M: Quem são os personagens dessa história?</p> <p>J: Apontas para a Magali, Cascão e Cebolinha.</p> <p>M: Pede para o João recortar e colar na ordem.</p> <p>J: Com dificuldades de cortar os personagens, a especialista ajuda a criança.</p> <p>M: Aqui na folha, quais são os enfeites do Carnaval?</p> <p>J: Aponta para máscara e a fita.</p> <p>M: recorte e cole aqui, apontando para seguinte ordem na atividade em folha.</p> <p>J: Recorta e cola na ordem correta.</p> <p>M: Me mostra aqui na folha, o lanche!</p> <p>J: Aponta com o dedo!</p> <p>M: Agora recorte e cole, aqui na ordem!</p>	
---	--

4 - Desenvolvimento da criança com as atividades sugerida pelo AEE, com produção textual com o tema Carnaval.

A criança João, desenvolveu todas as atividades proposta pela professora Especialista - AEE, relacionado, leitura, escrita e produção de texto. Com a ajuda de Marta, João conseguiu desenvolver as atividades da alfabetização. Mesmo não tendo autonomia de escrita, oralmente, a criança reconhece e identifica algumas letras do alfabeto e todas vogais. Nas atividades do dia 24.02.22, João construiu seu nome com autonomia nas atividades em folha,

fez leitura de imagens, como também contagem das letras das palavras, identificando as consoantes e vogais. João é uma criança, que está em processo de desenvolvimento, e segundo Marta, aos poucos João vem avançando no seu processo de escolarização. De acordo com Marta, no seu início de sua escolarização, não tinha coordenação motora para segurar num lápis, hoje, João avançou em alguns quesitos relacionado ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Observação da prática do especialista - AEE data -05.04.22 - Duração: 45m - pela manhã.

Quando fui entrando na SRMF para a observação do atendimento da especialista com aluno com deficiência intelectual, a especialista Marta já estava organizando e separando os materiais didáticos para a sessão com a criança, João. Em cima da mesa redonda já se encontrava uma atividade em folha para leitura sobre o dia do Autismo, e a outra atividade de produção de texto também relacionado ao dia do Autismo com os personagens da turma da Mônica. Essas atividades propostas são para aquisição da aprendizagem: interpretação e produção textual, que envolve o desenvolvimento da reflexão e o reconhecimento das letras do alfabeto através dos seus segmentos sonoros, partindo de formação de palavras curtas com as mesmas sílabas iniciais. Marta, desenvolveu na criança, a partir de sua reflexão crítica da leitura do texto: ANDRÉ EM AO PÉ DA LETRA com os personagens da turma da Mônica. A segunda atividade didática está relacionada a um jogo de sequência de letras a partir da palavra formada AUTISMO com o reconhecimento das cores. Essa atividade foi produzida e ajustada por Marta, para a criança, com o objetivo de formar a palavra AUTISMO, na ordem sequencial de cada letra da palavra autismo já formada. A criança coloca para cada letra a palavra e diz se é consoante ou vogal, e no final faz a contagem das vogais e das consoantes e o total da palavra AUTISMO. A terceira atividade é no celular, com um jogo de memória para montagem do personagem ANDRÉ, que é autista. Nesta atividade, a aprendizagem está relacionada a concentração, memorização e contagem dos encaixes/pedaços para formar o personagem ANDRÉ.

Quando João entra na Sala de Recurso, a especialista Marta, sai para pegar a tesoura adaptada. O aluno pega o piloto/caneta em seguida vai para o quadro branco escrever seu

nome e sobrenome, a pesquisadora pergunta de quem é esse nome que você escreve aí? “É o meu tia!” A pesquisadora “provoca” perguntado da sequência das letras do seu nome. “Que letra é essa?” Essa é a primeira letra do seu nome! A criança reconhece letra por letra do seu nome, respondendo a sequência de ordem das letras do seu nome.

1 - Conteúdos trabalhado no AEE:

Escrita do nome; Reconhecimento das letras; Reconhecimento das letras do alfabeto – Vogais e consoantes; Formação da palavra AUTISMO, contagem das letras e soma total; Produção textual com o foco no AUTISMO, com o tema: André em ao pé da letra - Leitura e escrita na atividade em folha; reconhecimento das cores e encaixes das letras individuais da palavra AUTISMO com a sequência de ordem (letra por letra) até formar a palavra autismo.

2 - Tecnologia assistiva: tesoura adaptada; celular.

Imagem do aluno escrevendo seu nome próprio no quadro branco.



A atividade de associação espontânea/livre.

A criança ao chegar na Sala de Recurso, pega o piloto e escreve seu nome na lousa. O intuito da criança escrever seu nome no quadro branco, foi mostrar a pesquisadora (se encontrava no fundo da sala) que já sabia escrever seu nome com autonomia. Para “provocar” essa situação, a professora faz algumas perguntas para o aluno.

Relato:

M: A primeira e segunda letras do seu nome é J/O que pode formar também a palavra JOGO. A palavra jogo pode rimar com qual palavras dessas que eu vou dizer agora: JÓIAS (fazendo o gesto do colar no pescoço) ou BOLA de chutar! (A professora especialista escreve as palavras na lousa e mostra para a criança que ainda estava em pé perto do quadro). Olha para as sílabas iniciais do seu nome?

J: Fala, joias!

M: Isso!

M: Agora é /A/O/ as duas letras finas do seu nome que forma /JO/ÃO/ que pode rimar com a palavra CORAÇÃO (escreve na lousa e mostra para criança). Me diga uma palavra que rima /ÃO/. Essa você sabe!

J: Avião!

M: Isso!

A criança consegue responder com autonomia o que foi “provocado” pela professora especialista.

3 - Atividades propostas:

3.1 – Primeira atividade do AEE - imagem do especialista AEE, com o aluno DI, começando com a leitura do texto: André em ao pé da letra – turma da Mônica.



Atividades relacionado as características e importância da criança autista.

Primeira atividade – Breve histórico do dia 02 de abril – dia mundial da conscientização do autismo.

Nesta atividade a especialista promoveu a reflexão sobre a criança autista na escola. O que é ser uma criança autista, e características. Descreveu algumas crianças na escola com autismo. Citou nomes de crianças na escola.

A especialista leu o texto com o tema: Lugar de autista é em todo lugar, e assim, enfatizou a importância do autista estar inserido em todos os lugares e espaços.

A professora especialista começa falando sobre o autismo.

A professora especialista começa falando sobre o autismo.

M: Todas as crianças autistas são especiais, e que elas são pessoas inteligentes como você, João!

M: você sabia que na nossa escola tem crianças autistas, João?

J: Não!

M: tem sim! Pedro, Larissa que brinca com você são crianças que são autistas.

M: Essa atividade aqui, é uma historinha da turma da Mônica, cujo personagem André é autista.

M: tá vendo! É esse aqui, apontando pra o

<p>Segunda atividade – Produção textual com o tema: André em ao pé da letra. Atividade com os personagens da turma da Mônica, tendo o principal personagem André como autista.</p> <p>Nesta atividade, a especialista fez refletir na criança com DI, que as crianças autistas têm certos graus de dificuldades, quando a comunicação (fala) é transmitida com termos pejorativos. Citou o André como personagem autista da turma da Mônica, como evitar de falar certos termos, pois a criança autista muitas vezes, não percebe/compreende o seu significado.</p> <p>Objetivo da atividade: fazer a criança pensar cognitivamente sobre o texto, com o intuito de desenvolver seu senso crítico e reflexivo sobre o objeto.</p> <p>A atividade propõe: memorização, concentração e reflexão.</p>	<p>personagem André.</p> <p>J: olha pro personagem e coloca o dedo.</p> <p>M: o tema da leitura de hoje, será André em ao pé da letra.</p> <p>M: você tem que prestar bastante atenção!</p> <p>J: João começa a ficar inquieto e tenta se levantar.</p> <p>M: Não, João! É pra ficar sentado e escutar! Faz a criança ficar sentada.</p> <p>M: vou começar a leitura agora, no final eu deixo você jogar no celular. Tá certo?</p> <p>J: balança a cabeça, afirmando que sim!</p> <p>M: vamos lá!</p> <p>M: A história fala de um personagem da turma da Mônica chamado André que é autista.</p> <p>M: André em ao pé da letra!</p> <p>J: fica quieto e olhando para a folha de atividade.</p> <p>M: cebolinha fala pra André: Toma, Andle!</p> <p>M: o nome é certo é André, mas o cebolinha sempre troca o R pelo L. Lembra?</p> <p>J: balança a cabeça respondendo que sim.</p> <p>M: Cebolinha chuta a bola pra André!</p> <p>M: Chi, Banheiro! Falou André! Indicando ao Cebolinha que queria ir ao banheiro.</p> <p>M: cebolinha fala para o André: tudo bem, Andlé! Mas vá no pé e volte no outro!</p> <p>M: André vai ao banheiro pulando com um único pé, e volta pra o jogo, pulando com o outro pé.</p> <p>M: cebolinha fala para cascão: Porque o Andle está pulando? Cascão responde! Vai num pé e volta no outro, né?</p> <p>J: Neste momento, João fica inquieto e deita a cabeça na mesa, indicando não querer continuar escutando a história.</p> <p>M: Fala com o aluno! Levanta a cabeça, João! Tá terminando!</p> <p>J: Levanta e continua a escutar.</p> <p>M: Cascão continua a falar com o Cebolinha: Ô, careca! Você não sabia que alguns autistas levam tudo ao pé da letra?</p> <p>M: João, aquilo que eu te disse antes, as</p>
--	--

	<p>vezes a criança autista compreende alguns termos falado, mas o significado é outro. Lembra?</p> <p>J: Foi! Foi!</p> <p>M: continuando! Cebolinha fala com o André: Foi mal, Andlé! Dá próxima vez, vou ser mais claloo! O clalo, que o cebolinha fala é o claro! Porque ele troca L por R, e vice-verso.</p> <p>M: André, responde da mesma forma que o celinha falou: clalo!</p> <p>M: Pronto! Terminou a história!</p> <p>M: Agora eu te pergunto: quem é André daqui dessas imagem? E o que ele é?</p> <p>J: aponta o dedo para o cebolinha!</p> <p>M: Este aqui é o André? Apontando pro Cebolinha!</p> <p>J: Sim!</p> <p>M: olhe novamente pros personagens. Quem é o André desses personagens da Turma da Mônica?</p> <p>J: Não sei!</p> <p>M: sabe sim!</p> <p>M: Eita eu vou ter que falar pra sua vó te levar novamente para o oculista.</p> <p>M: Este é o André! Olhe pro desenho!</p> <p>J: fica inquieto!</p> <p>M: O que o cebolinha fez?</p> <p>J: Não sei!</p> <p>M: sabe, sim!</p> <p>M: Você tá com preguiça!</p> <p>M: O que foi que o cebolinha fez? Vou marcar o tempo!</p> <p>J: Fica quieto e baixa a cabeça novamente sobre a mesa!</p> <p>M: passou o tempo e você não respondeu!</p> <p>M: insiste na pergunta! O que foi que o cebolinha fez? Olhe pra cá! Levanta a cabeça!</p> <p>J: levanta a cabeça, e fica em silêncio!</p> <p>M: a gente perdeu o dia hoje, foi? Se referindo ao aluno.</p> <p>J: Não vou falar porque tenho vergonha!</p> <p>M: Mas só tem a gente aqui!</p>
--	---

	<p>J: Fica observando a especialista falar!</p> <p>M: Veja cascão! pede pra criança olhar, para a atividade! Ele é da turma de quem?</p> <p>J: Fica em silêncio e não responde a especialista.</p> <p>M: Eu tou achando que você ficou muito tempo em casa, porque a coragem tá muito grande!</p> <p>M: vou marcar aqui na atividade que você não quis fazer essa atividade e conversar com sua vó.</p> <p>OBS: A criança não conclui a atividade.</p>
--	--

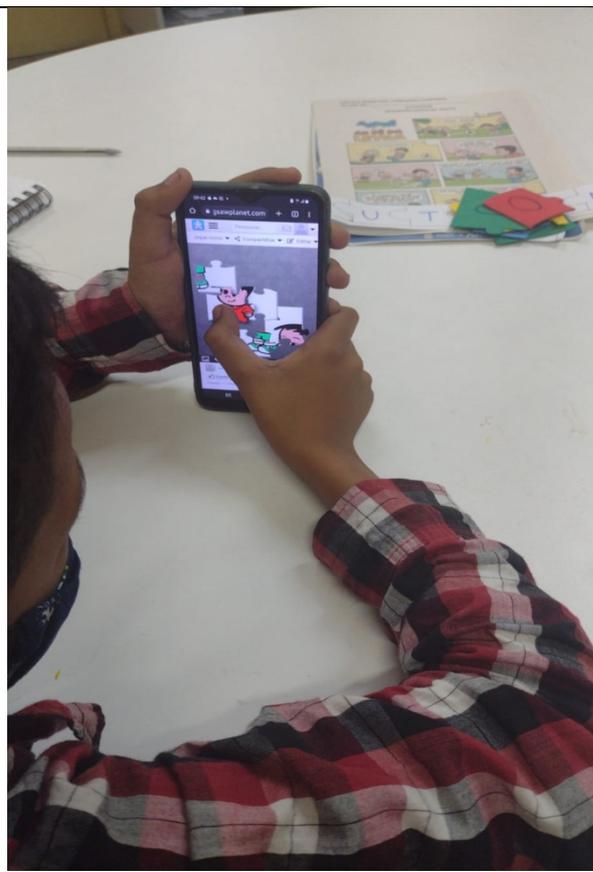
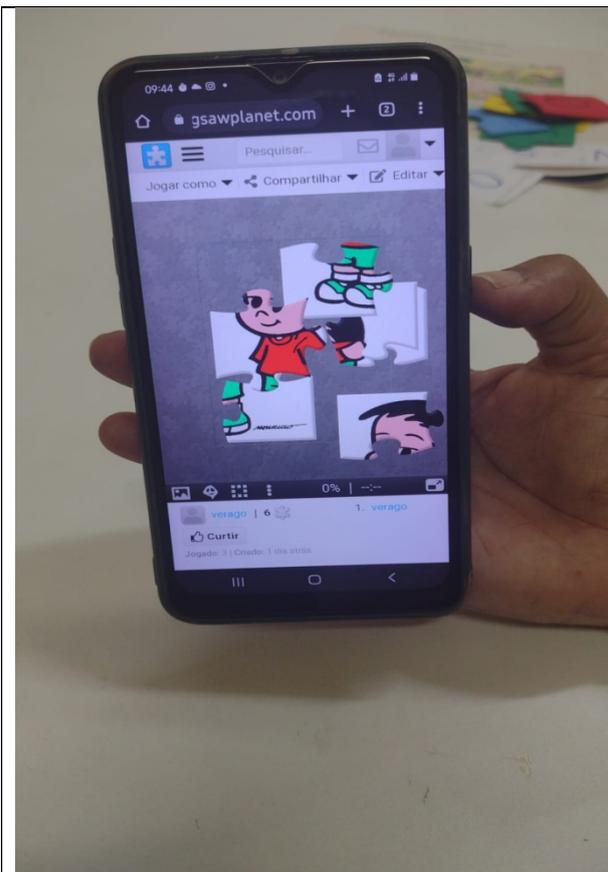
3.2 – Segunda atividade - Imagem do especialista AEE, com o aluno DI, para formar a palavra AUTISMO, a partir da sequência de ordem das letras e reconhecimento das cores.



<p>Materiais didáticos fabricados pela especialista do AEE.</p> <p>Materiais: folha de papel branco; emborrachados coloridos; tesoura; lápis.</p> <p>Jogo de encaixe com a palavra AUTISMO e reconhecimento das cores.</p> <p>O objetivo da atividade proposta é refletir sobre cada letra da palavra Autismo, reconhecendo as vogais, consoantes e a soma delas, e o total.</p> <p>A partir de cada letra, a criança vai notando as diferenças das cores e reconhecendo que há diferenças e nomes pra cada cor.</p> <p>Nos encaixes branco, temos a palavra AUTISMO, na sequência, o aluno vai a partir da orientação do especialista, escrever nos encaixes emborrachados letra por letra, até forma a palavra autismo.</p> <p>A especialista sugere, os encaixes do emborrachado colorido, para que o aluno reflita sobre as diferenças de cores.</p>	<p>Mediação da especialista com o aluno DI, com a atividade Jogo de encaixe da palavra AUTISMO, como proposta de alfabetização.</p> <p>M: Junte as peças e forme a palavra AUTISMO! Como o que já está formado aqui!</p> <p>M: Autismo começa com a letrinha “A”.</p> <p>M: Cadê a letrinha “A” aqui? Apontando o dedo para os encaixes soltos.</p> <p>J: pega a letra “A” e coloca abaixo do encaixe branco com a letra A.</p> <p>M: Agora pega a letrinha “U”!</p> <p>J: Pega a letra “U”, e encaixa abaixo do encaixe branco da letra U</p> <p>M: Pega a letra “T”, João!</p> <p>J: Pega a letra “S”, e encaixa.</p> <p>M: Não! Essa não é letra T! Essa é “S” de sofá.</p> <p>M: “T” é essa! Pega e encaixa, João!</p> <p>J: pega e encaixa!</p> <p>M: Agora pega a letrinha “I”. Cadê a letra “I” aqui?</p> <p>J: pega a letra “I” e encaixa.</p> <p>M: Pega agora a letrinha “S” de sofá!</p> <p>J: Olha pra os encaixes e diz: eu não sei!</p> <p>M: A letra que você pegou anteriormente errada. Essa daqui! Apontando o encaixe “S” para o aluno.</p> <p>J: Pega e encaixa!</p> <p>M: Pega a letrinha “M” de maçã! Mostra pro João a letra “M”.</p> <p>J: Pega a letra “M”, e encaixa!</p> <p>M: Só falta a última letra! Que letra é essa?</p> <p>J: “O”, tia!</p> <p>M: Muito bem!</p> <p>M: Você formou a palavra AUTISMO!</p> <p>M e J: A U T I S M O!</p> <p>M: Qual é a cor que está escrito a letra /A/ Apontado o dedo pra encaixe da letra “A”.</p> <p>J: Amarelo!</p> <p>M: Isso! Qual a cor da letra U?</p> <p>J: Verde!</p> <p>M: Certo!</p>
--	---

	<p>M: Qual a cor da letra /T/? J: Azul! M: Certo! M: Qual a cor da letra / I /? J: Amarelo! M: Ok! M: Qual a cor da letra /S/? J: Verde, tiiiiia! Fala bastante arrastado a letra /I/. M: Qual a cor da letra /M/? J: Ficou em silencio! Não sei! M: Essa cor é o Branco, João! M: Qual é a cor da letra /O/? J: Vermeeelho! Fala bastante arrastado a letra /E/. M: Muito bem! M: Agora, retire as vogais da palavra AUTISMO! J: Retira o A U I e O da palavra AUTISMO. M: Conte a soma total das vogais! Vamos lá? J: Um, dois, três, quatro! M: O toral é? Fazendo a criança refletir sobre a quantidade de letras. J: Quatro! M: Muito bem! M: O que restou da palavra AUTISMO, foram as consoantes T/ S e M. Vamos fazer soma delas? M e J: Um, dois, três! M: A soma total das consoantes é? J: três! M: Vamos juntar novamente a palavra AUTISMO, e fazer a contagem total dela? M e J: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete! M: A soma total é o número? J: Sete! M: Palmas!</p>
--	---

3.3 – Terceira atividade - Imagem do especialista AEE, com o aluno DI, com a atividade do jogo de quebra cabeça para montagem do personagem ANDRÉ.



Atividade didática com o uso do celular.
 Jogos online – Alfabetização.
 Situação didática: Montagem do personagem André a partir dos encaixes.
 Jogo quebra cabeça.
 Objetivo do jogo: A criança precisa montar através dos pedaços (encaixes) até montar o personagem André.
 A atividade trabalha a concentração, a memorização, e a contagem dos pedaços para montagem e percepção das diferentes cores do personagem.

Mediação da especialista com o aluno João, através do jogo do celular.

M: Dá o celular a criança. Vamos montar o personagem André?

J: Pega o celular, e começa a montar.

M: Qual é a cor da camisa do André?

J: Vermelho!

M: Certo! Vermelho tem três partes (escreve na folha as partes, conta para a criança) a parte do meio é /ME/. rima com qual dessas duas palavras: ME/SA OU VE/LA? (Fala as partes das sílabas das palavras)

J: Vela!

M: Não! Veja vela se escreve com V. A parte do do meio da palavra VER/ME/LHO

	<p>combina com ME/AS. M: O Tênis do André é que cor? J: Não sei! (Mostra-se impaciência na montagem das partes da peça) M: Sabe sim! É VEEEEER... (fala pausadamente) J: Verde! M: Isso! M: Qual é a cor do cabelo do André? J: Me esqueci! M: Preto, João! P/R/E/T/O M: Na palavra preto, tem quantas vogais (escreve a palavra preto na folha, e mostra a criança) J: Uma, duas! M: Isso! Na parte final da palavra PRE/TO. / TO/ combina com a palavra SAPATO ou RATO. Escute, só! /TO/ J: Os dois! M: Isso! M: Tá quase montando! J: Conclui a atividade de montagem do personagem André. M: Agora, vamos contar quantas partes tem os pedaços dos encaixes? M: Vamos lá! M e J: Um, dois, três, quatro, cinco, seis! M: Pronto! M: Vamos organizar o material para você poder sair.</p>
--	--

4. Desenvolvimento da criança através da mediação do AEE, com as atividades relacionadas ao tema, AUTISMO.

A criança João, desenvolveu todas as atividades, exceto a atividade de produção de texto que foi conduzida pela professora Especialista. As atividades propostas são relacionadas ao desenvolvimento e aquisição da escrita através da oralidade das letras. A primeira atividade de interpretação textual, João não conseguiu finalizar, o que não o impediu de realizar outras atividades. Com a ajuda da professora especialista, teve autonomia cognitiva para o desenvolver as atividades posteriores. Mesmo não se apropriando da leitura oralmente das

palavras, a criança reconhece e identifica algumas (B/C/J/) letras do alfabeto e todas vogais. Nesse sentido, com a segunda atividade proposta, João conseguiu construir o nome AUTISMO, com a ajuda da especialista.

Na atividade de encaixes da palavra AUTISMO, João formou através dos encaixes a palavra autismo, fez a leitura de imagens, como também contagem das letras das palavras, identificando as consoantes e vogais e a soma delas. É uma criança, que está em processo de desenvolvimento da alfabetização. Reconhece as vogais, e algumas consoantes, mas aos poucos João tá avançando no seu processo de escolarização.

Observação da prática do especialista - AEE data -19.04.22 – às 09:00 Duração: 50m - pela manhã.

Ao entra na sala de recurso, a professora estava separando os materiais para trabalhar com o aluno João. A criança entra na sala, e já vai pegando um livro infantil. A professora especialista, pergunta: João, você vai lê este livro pra a gente, é? João, responde que não! E vai até a estante de livros e o coloca lá. A professora pede para a criança se sentar e fala da atividade que ele irá produzir. Como o atendimento com João caiu no dia da comemoração do dia do índio, dia 19, a professora especialista começa falando sobre os povos indígenas, da cultura, da moradia. As atividades que a professora especialista sugeriu para desenvolver com João estão ligadas a cultura indígena. A primeira atividade em folhas está relacionada a formação de palavras simples com as letras das vogais. Essa atividade em folha, está relacionada ao jogo de palavras cruzadas, cuja finalidade é preencher com as letras vogais, as lacunas e formar a palavra, e ao mesmo tempo fazer a contagem das vogais na palavra. E assim, fazer a contagem final de todas as vogais, preenchidas na atividade em folha.

A segunda atividade, a professora busca o vídeo infantil no You Tube, Galinha pitadinha: Episódio 3 Indiozinho para a criança assistir. A professora especialista coloca o vídeo para a criança assistir. João, começa assistir e cantar ao mesmo tempo! “1,2,3 indiozinho, 4,5,6, indiozinho, 7,8,9, 10 no pequeno bote...” e começa a repetir. Esta atividade, a professora trabalhou a concentração, memorização, e a contagem dos números do menor para o maior. Na terceira atividade está relacionada ao vídeo e a contagem dos índios. A especialista pede

para João escrever na folha a quantidade correta de índios, na posição ordenada pela música que a criança escutou. Ou seja, escrever na atividade em folha, a quantidade de índios existe na atividade, na posição de 01 -10. Essa atividade trabalha a concentração, a percepção, a contagem do menor para o maior. Na quarta atividade, que também é em folha, é uma colagem de palitos de fósforos para formar o desenho do índio. Nesta atividade, o desenvolvimento da aprendizagem está relacionado, com a percepção, a memorização, coordenação motora, e a contagem final de todos os palitos.

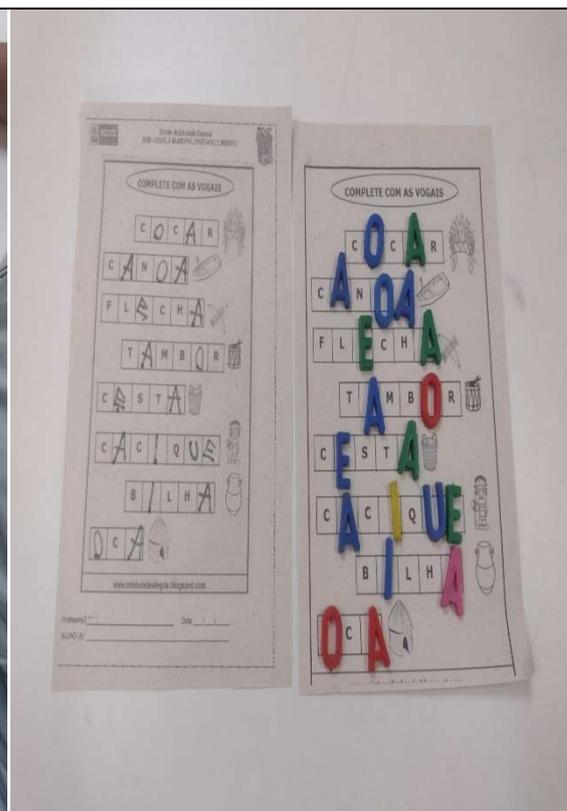
1 - Conteúdos trabalhado no AEE:

Escrita do nome; Produção textual com o tema dia do INDIO; reconhecimento das letras Vogais e consoantes; Formação da palavra COCAR, CANOA, FLECHA, TAMBOR, CESTA, CACIQUE, BILHA, OCA, contagem das letras VOGAIS na palavra formada e a soma total de todas as vogais nas palavras formadas; Leitura de imagem, contagem e escrita dos números através da imagem dos índios na atividade em folha; colagem dos palitos para formar o personagem do índio e contagem dos palitos.

2 - Tecnologia assistiva: celular

3 - Atividades propostas:

3.1 – Primeira atividade do AEE: Imagem do especialista AEE, com o aluno DI, começando com a leitura do texto: Dia do ÍNDIO. Produção textual relacionado a cultura indígena.



Atividade em folha sobre a cultura indígena, em homenagem ao dia do índio – cruzadinha de palavras.

Objetivo da atividade, fazer a criança refletir sobre as letras e formar palavras. Essa é uma atividade que utiliza as vogais e conforme for preenchendo as lacunas vai formando palavras simples.

A atividade trabalha a concentração, a memorização, a diferença entre vogais e consoantes, a contagem das vogais nas palavras produzidas, e a soma total das vogais de todas as palavras formadas.

Já com o material sobre a mesa (letras vogais, e atividade em folha) a professora especialista pede pra João pegar as letras (diversas) que estão todas misturadas e formar as vogais.

M: João, primeiro eu quero que você pegue aqui as letras vogais.

J: Aqui! Apontando pra folha!

M: Faça aqui, na ordem! Marta aponta pra mesa!

M: Me fale quais são as vogais?

J: Começa a falar: A, E, I, O, U.!

M: Agora pegue as letras vogais e forme na ordem!

J: começa a pegar as letras!

J: pegou a letrinha /A/!

M: depois do /A/?

J: Pega a letra /E/!

M: Pronto!

M: Depois do /E/?

J: fala a letra "I"

M: Depois do /I/!

	<p>J: “A”</p> <p>M- Não, João! Conte novamente as vogais!</p> <p>J: “A, E, I, O, U”.</p> <p>M: Depois do /I/?</p> <p>J: “O”!</p> <p>M: Certo!</p> <p>M: Depois do /O/!</p> <p>J: “U”!</p> <p>M: Isso!</p> <p>M: Nesta tarefinha aqui, a gente vai completar com as letrinhas das vogais. (Apontando o dedo para a atividade).</p> <p>M: Explica pra João: vamos buscar na mistura aqui na mesa, outras letras, /A/, outras letras /E/, outras letras /I/, outras letras /O/, outras letras /U/.</p> <p>M: Pede pra João colocar as letras na ordem de cada vogal.</p> <p>J: Pega a letrinha /C/.</p> <p>M: Essa letra não é Vogal, João!</p> <p>M: Essa letra é consoante! /C/ de que?</p> <p>M: Tu lembra de alguma coisa que começa com a letra /C/?</p> <p>J: Tablet!</p> <p>M: Tablet, não! Tablet, começa com a letra “T”!</p> <p>M: Lugar onde a gente mora! Na /CA/...</p> <p>J: Casa!</p> <p>M: /C/ de?</p> <p>J: “Casa”!</p> <p>M: Essa letrinha a gente não vai usar!</p> <p>M: Agora, João tem que prestar muita atenção no SOM da palavrinha que tia vai falar pra poder botar a letrinha certa aqui! (Marta aponta pra atividade em folha).</p> <p>M: Esses daqui, são objetos dos Índios, a professora mostra os desenhos na atividade em folha.</p> <p>M: O índio usa na cabeça, a palavrinha aqui é COCAR. A professora especialista começar a soletrar, CO/CAR.</p> <p>M: Aqui já tem a letra /C/, qual a vogal que falta pra completar /CO/</p>
--	---

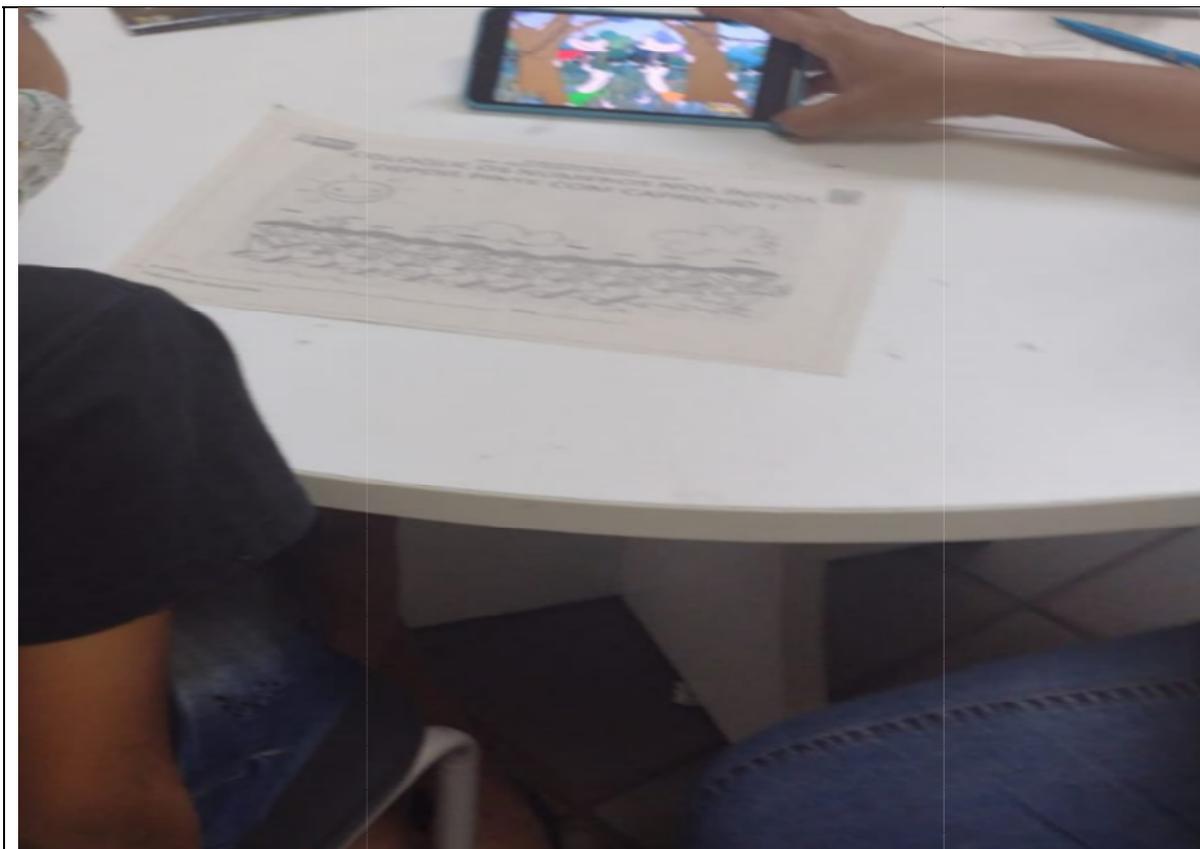
	<p>J: “O”!</p> <p>M: Isso!</p> <p>M: /CO/CAR/! /CAR/, escuta o som /CA/!</p> <p>M: Qual é a vogal?</p> <p>J: Letra “A”!</p> <p>M: Isso! Bote aqui! (Apontando pra folha!)</p> <p>M: Aqui é a CANOA que o índio usa pra passear, pescar. Vamos completar a palavrinha?</p> <p>M: Tem o /C/, agora vou colocar a vogal pra formar /A/. Qual é a vogal?</p> <p>J: “A” de novo?</p> <p>M: Isso! Muito bom!</p> <p>M: /N/O/, /NO/! Qual é a vogal pra formar /NO/?</p> <p>J: “O”!</p> <p>M: Isso! Pega o /O/!</p> <p>M: /CA/NOA/. /NOA/! Qual é a vogal final que forma /NOA/.</p> <p>J: “A”!</p> <p>M: Coloca a vogal “A” na atividade!</p> <p>M: Aqui os índios usam pra caçar também! Mostra o desenho pra criança. É o ARCO-FLECHA!</p> <p>M: Aqui a gente vai completar com a letrinha vogal.</p> <p>M: /FLE/CHA/! /FLE/ Qual é a vogal?</p> <p>J: “E”!</p> <p>M: OK!</p> <p>M: E pra forma a palavra /FLE/CHA/. /CHA/! Qual a vogal na última sílaba pra forma a palavra flecha?</p> <p>J – “A”!</p> <p>M – Isso!</p> <p>M – Serve como instrumento pra tocar nas festas indígenas. TAMBOR!</p> <p>M – /TAM/BOR/! /TAM/... Qual a letrinha vogal que forma a /TAM/?</p> <p>J: “A”!</p> <p>M: ISSO! Coloca a letrinha /A/!</p> <p>M: Agora, pra formar tambor, já colocamos a letrinha /A/, pra formar</p>
--	--

	<p>/BOR/, /B/O/, qual a vogal que falta pra formar a palavra TAMBOR. /BOR/!</p> <p>J: “O”!</p> <p>M: Isso!</p> <p>M: Utensilio que os índios utilizam pra guarda alguma coisa, como alimentos. CESTA!</p> <p>M: /CES/TA/! /CES/, /CES/... Qual a vogal que colocamos aqui? Apontando pra atividade!</p> <p>J: “E”!</p> <p>M: Coloca aqui a letrinha /E/!</p> <p>M: Agora pra formar a palavra cesta, falta a vogal da última sílaba, /TA/. /T/A/! Qual a letrinha?</p> <p>J: “U”! (Apontando para a letrinha.)</p> <p>M: Não! Se colocar a letrinha /U/, fica /TU/. /CES/TA/. /TA/! Escuta o som, /TA/. Qual é a letrinha?</p> <p>J: “A”!</p> <p>M: Isso mesmo! (Coloca aqui, pontando pra atividade.)</p> <p>M: Agora é a palavra /CA/CI/QUE/! Cacique, é um chefe dos índios.</p> <p>M: Vou dá uma ajuda, colocando a vogal /U/, no /QUE/. Agora é com você!</p> <p>M: /C/A/! Qual a letra vogal que formam /CA/?</p> <p>J: “A”!</p> <p>M: Muito bem! Coloca a letra /A/, na palavra cacique!</p> <p>M: Agora é o /C/I/, /CI/... Qual é a vogal?</p> <p>J: “I”!</p> <p>M: Certo!</p> <p>M: Agora é o /QUE/! /Q/U/E/! Qual a letrinha vogal eu coloquei pra forma a palavra CACIQUE? /QUE/!</p> <p>J: “E”!</p> <p>M: Isso, João! Coloca a letrinha /E/, aqui! A professora especialista aponta pra atividade!</p> <p>M: Esse jarro aqui se chama, BILHA. A professora especialista, mostra o desenho</p>
--	---

	<p>pra o aluno, mostrando suas partes, /BI/LHA/!</p> <p>M: /B/I/, /BI/! Qual a vogal que forma /BI/?</p> <p>J: “I”!</p> <p>M: Isso!</p> <p>M: A casinha do Índio, que se chama OCA! /O/CA/! /O/... Qual é a vogal?</p> <p>J: “O”!</p> <p>M: Coloca a letrinha /O/ aqui!</p> <p>M: Agora é a silabas /CA/. /C/A/! Qual é a vogal que falta pra formar a palavra OCA?</p> <p>M: Você já colocou a vogal /O/, falta CA. Qual é a vogal que falta?</p> <p>J: “A”!</p> <p>M: Parabéns, acertou!</p> <p>M: Em outra folha, a professora especialista pede pra o aluno escrever as vogais das palavras produzidas anteriormente. Ou seja, preencher escrevendo as vogais nas mesmas palavras que o aluno já havia formado na atividade anterior. COCAR; CANOA; FLECHA; TAMBOR; CESTA; CACIQUE; BILHA; OCA, e em seguida, fazer a contagem das letras VOGAIS de cada palavra formada.</p> <p>M: na palavra COCAR, quantas vogais existem? /C/O/C/A/R/ (fala pausadamente as letras).</p> <p>J: Uma, duas! Duas, tia!</p> <p>M: Isso! Escreva as vogais na folha na palavra cocar.</p> <p>M: Na palavra CANOA, quantas vogais existem? Faça a contagem! (Apontando para as letras)</p> <p>J: Uma, duas, três! Três!</p> <p>M: Certo! Escreva as vogais na folha!</p> <p>M: Na palavra FLECHA, existem quantas letrinhas vogais, João?</p> <p>J: Uma, duas!</p> <p>M: Isso! Agora escreva as vogais na folha. (Apontando pra a folha).</p>
--	--

	<p>M: TAMBOR, tem quantas vogais? J: Uma, duas! Duas! M: isso! Escreva! M: Na palavra CESTA, existem quantas vogais? J: Uma, duas! Duas! M: Certo! Escreva as vogais na aqui! M: Na palavra CACIQUE, existem quantas vogais? J: Uma, duas, três! Três, tia! M: Muito bem! Agora, escreva! M: Me diga quantas letrinhas vogais existem na palavra BILHA? J: Uma, duas! Duas! M: E na palavrinha OCA, tem quantas letras vogais? J: Uma, duas! M: Isso! Escreva! M: Agora, vamos fazer a contagem geral das vogais? J: Eu não, sei! M: Sabe, sim! M: Vamos lá? M e J: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, nove! M: Não João, depois do sete vem o oito. Desse jeito, deixa eu te mostrar! Marta desenha o oito e mostra a criança. M: Depois oito vem o /NO/... J: Nove! M e J: dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, DEZENO... J: Dezenove! M: Isso!</p>
--	---

3.2 – segunda atividade do AEE - imagem do especialista AEE, com o aluno DI, mostrando a criança o vídeo da galinha pitadinha – Indiozinho!



Atividade no celular

Vídeo do You Tube - galinha pitadinha, Indiozinho.

A criança para pra assistir o vídeo que a professora especialista sugere!

IDIOZINHOS:

O Vídeo começa cantando:

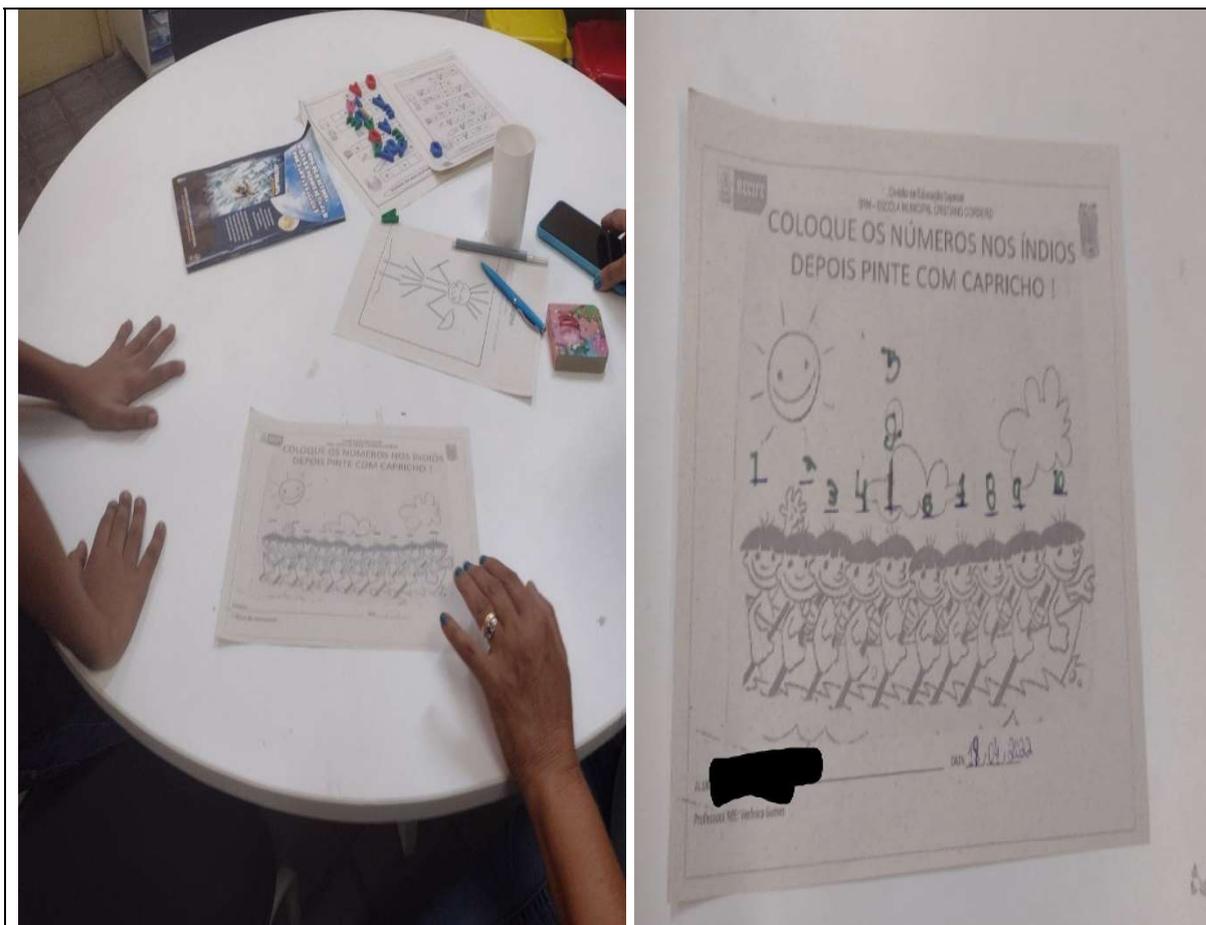
Um, dois, três indiozinhos;

Quatro, cinco, seis indiozinhos;

Sete, oito, nove indiozinhos:

Dez no pequeno bote...

Na atividade em folha, a professora especialista pede pra a criança contar um por um o desenho dos índios colocando sua numeração na ordem sequencial.



Atividade em folha - contagem e escrita dos Indiozinhos.

Objetivo da atividade, fazer a criança refletir sobre a quantidade de índios e escrever os números na sequência de ordem dos índios.

A atividade trabalha a concentração, a memorização, a diferença entre os números, a ordem da contagem dos números, e a soma total deles.

Ao terminar o vídeo, INDIOZINHOS, Marta pergunta ao aluno se ela sabe cantar a música Indiozinhos.

M: Mostra a folha dos desenhos dos indiozinhos, e pede pra ele fazer a mesma contagem da música do vídeo visto anteriormente.

J: Não sei, tia!

M: Sabe sim! Eu te Ajudo!

M: Um, dois, três, indiozinhos. Agora é com você!

J: Quatro, cinco, seis indiozinhos; sete, oito nove indiozinhos; dez no pequeno bote!

M: Tá vendo que você sabe!

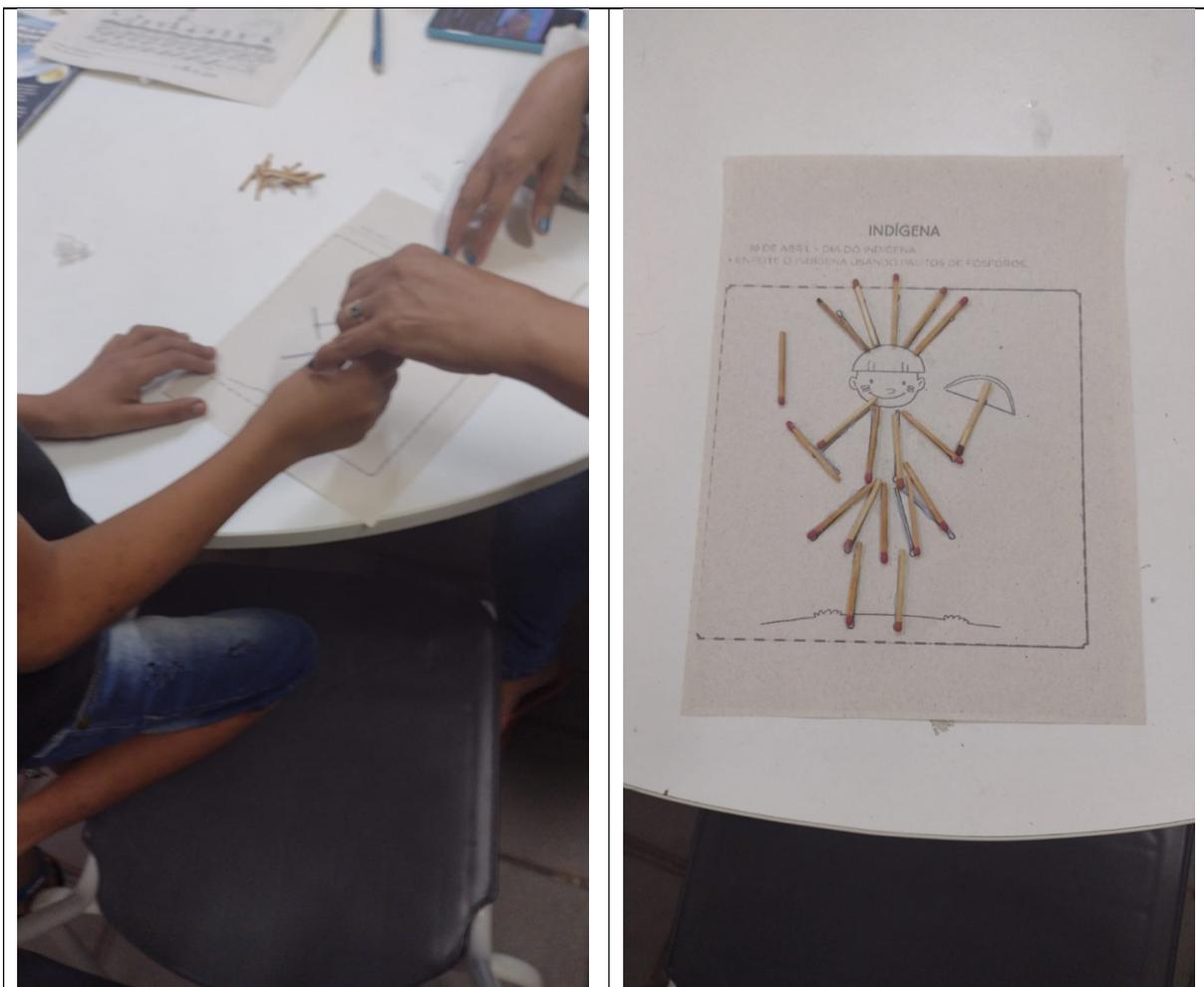
M: Nesta atividade aqui, é a mesma coisa! Você vai fazer a contagem dos índios e escrever seu número.

M: Quantos índios tem aqui?

	<p>J: Um!</p> <p>M: Depois do primeiro índio vem o segun... (Fala pausadamente).</p> <p>J: Dois!</p> <p>M: Isso mesmo! Escreva aqui!</p> <p>J: Eu não sei fazer o dois!</p> <p>M: Ajuda a criança a fazer o numeral, dois.</p> <p>M: depois do dois vem o ???</p> <p>J: Três!</p> <p>M: ajuda a criança a fazer o numeral três. (Fala que o numeral três, tem três perninhas).</p> <p>M: depois do índio três, vem o índio? (Apontando para o índio na folha).</p> <p>J: Quatro!</p> <p>M: Isso! Escreva aqui! (Apontando para o índio na folha). (Ajuda João a fazer o numeral quatro).</p> <p>M: Depois do quatro indiozinhos, vem?</p> <p>J: Cinco!</p> <p>M: Isso, escreva o numeral cinco, aqui!</p> <p>M: Depois do indiozinho cinco, vem o índio? Conte!</p> <p>J: Um, dois, três, quatro, cinco, seis! Seis, tia!</p> <p>M: Isso! Escreva o número seis aqui!</p> <p>M: depois do seis, vem o índio? Conte!</p> <p>J: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete! Sete!</p> <p>M: Escreva o numeral, sete!</p> <p>J: esse eu não sei fazer, tia!</p> <p>M: o sete você escreve feito o numeral um e faz um traço no meio. Assim, veja! (A professora especialista escreve o numeral sete). Faça agora você!</p> <p>J: Escreve o número sete na ordem do desenho do índio.</p> <p>M: Depois do índio sete, vem o índio? Faça a contagem!</p> <p>J: Um dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito! Oito!</p> <p>M: Certo! Escreve o número oito, aqui! Apontando pra folha.</p> <p>J: Não sei fazer o oito!</p>
--	---

	<p>M: Sabe sim! Aquele que eu te ensinei, com duas bolinhas!</p> <p>J: Há, já sei!</p> <p>M: escreva então!</p> <p>J: Escreveu o número oito.</p> <p>M: depois do oito, vem o índio?</p> <p>J: nove!</p> <p>M: escreva em cima do índio!</p> <p>J: escreveu o numeral oito!</p> <p>M: depois do nove índio, vem o índio?</p> <p>J: Dez!</p> <p>M: Escreva!</p> <p>J: Escreveu o numeral dez em cima do índio dez!</p>
--	---

3.3 - Atividade com colagem de palitos de fósforos sobre o desenho do Índio



Atividade de colagem de palito de fósforo.

Objetivo da atividade: formar através de palitos de fósforos, o desenho do índio.

A atividade trabalha a concentração, a memorização, a diferença entre as partes do corpo do índio. A contagem das partes do corpo e a soma total dos palitos de fósforos.

Relato:

M: Explica para João: cole os palitos de fósforos para formar o corpo do índio. (A professora pega a cola e pede pra o aluno pegar de um por um, o palito de fosforo).

M: Orienta o aluno a começar pela cabeça. Essa parte aqui é a cabeça. CA/BE/ÇA, tem três partes! A primeira parte CA, a segunda é BE, e a terceira é ÇA. (Mostra para a criança a palavra cabeça escrita na folha).

M: Na palavra CA/BE/ÇA, existem quantas vogais? (Pede para o aluno olhar a palavra e fazer a contagem).

J: um, dois, três!

M: isso! Agora vamos colar os palitos no

	<p>cocar que fica na cabeça do índio.</p> <p>J: pega o palito, um por um e cola e vai colando no objeto cocar que fica na parte da cabeça do índio.</p> <p>M: Agora é o corpo do Índio!</p> <p>M: Na palavra COR/PO, tem duas partes. Quantas letras consoantes existem na palavra COR/PO?</p> <p>J: Não sei Tia!</p> <p>M: Quantas letras vogais tem na palavra corpo? (Mostra a palavra corpo pra criança).</p> <p>J: um, dois, tia!</p> <p>M: Certo! Se tem duas vogais na palavra COR/PO, então tem três consoantes. Veja a diferença das letras. Vamos contar? (Pede pra contar junto com a criança).</p> <p>M e J: Um, dois, três!</p> <p>M: Nessas duas palavras, CABEÇA e CORPO, qual é a maior. Qual dessas palavras, têm mais partes?</p> <p>J: Corpo, tia!</p> <p>M; Presta atenção nas palavras! CA/ BE / ÇA. COR/ PO.</p> <p>M: vamos contar juntos as partes das palavras CABEÇA e CORPO. Vamos começar a contar primeiro, pela palavra cabeça. (Pede para o aluno contar junto com ela)</p> <p>M e J: CA/ BE/ ÇA.</p> <p>M: Quantas partes tem a palavra cabeça? olhe pra cá! Conte!</p> <p>J: um, dois três!</p> <p>M: Isso! Agora é a palavra CORPO. COR/ PO. Quantas partes tem essa palavra?</p> <p>J: Duas!</p> <p>M: então qual dessas duas palavras CABEÇA/ CORPO têm mais pedaços?</p> <p>J: Aponta o dedo pra sua cabeça.</p> <p>M: Orienta o aluno a colar os palitos no corpo do índio.</p> <p>J: A criança pega os palitos e vai colando os palitos nos membros superiores (corpo) do índio.</p> <p>M: Agora é a palavra PER/NAS! Quantos</p>
--	--

	<p>pernas uma pessoa? Você tem quantas pernas? (Pede pra criança olhar para suas pernas, e contar).</p> <p>J: Um, dois!</p> <p>Isso! Mas, na palavra PERNAS Quantos pedaços têm? PER/ NAS. Olhe pro nome! (Mostra a palavra escrita na folha)</p> <p>J: Um! (Fica inquieto!)</p> <p>M: olhe direitinho! PER/ NAS.</p> <p>J: Um, dois, tia!</p> <p>M: Isso mesmo! Agora, quantas vogais têm na palavra PERNAS! Olhe direitinho!</p> <p>J: Dois!</p> <p>M: Isso!</p> <p>M: Pede para o aluno colar os palitos nas pernas do índio.</p>
--	--

4. Desenvolvimento da criança através da mediação do AEE, com as atividades relacionadas ao tema CULTURA INDIGENA.

A criança João, desenvolveu todas as atividades, com a ajuda da professora especialista: a atividade de produção de texto com fichas preparadas do tema cultura indígena; atividade no celular, com vídeo da música INDIOZINHOS; atividade de associação espontânea. A primeira atividade de interpretação textual conseguiu finalizar, mas em alguns momentos, só conseguiu através da mediação de Marta. Nas outras atividades, teve autonomia para o desenvolver as atividades como o vídeo do INDIOZINHOS, e a atividade em ficha preparada. Mesmo não se apropriando das correspondências grafemas fonemas, a criança, porém, reconhece e identifica as letras das vogais.

Na atividade lúdica, a professora conduz o aluno a colar os palitos de fósforos na atividade de ficha preparada com o desenho do índio. O aluno consegue realizar a atividade com as orientações de Marta. Nesta última atividade, percebemos da euforia do aluno em querer concluir rapidamente a atividade. Pelo olhar da pesquisadora, essa atividade que também é intencional para o aluno desenvolver suas habilidades, o aluno demonstra mais satisfação em realizar. Nas outras atividades, João demonstra impaciência, justamente porque é um início de sua escolarização, e sabemos das dificuldades que a criança nesta fase passa. João é uma criança, que está em processo de desenvolvimento da alfabetização.

Observação da prática do especialista - AEE data -27.04.22 – às 08:00 Duração: 50m - pela manhã.

Ao entrar na sala de recurso, a professora estava separando os materiais para o atendimento com o aluno João. A professora separa atividades como o jogo da memória com diferentes imagens. João chega na sala, e a pega a lousa para desenhar. A professora especialista sugere que ele copie as letras do armário que está bem a sua frente. Este armário é o mobiliário que guarda as atividades e documentos das crianças que estão matriculadas no AEE. João começa a copiar as letras do alfabeto móvel na lousa. A professora especialista pede para o aluno mencionar cada letra copiada seu som. Nesta atividade a professora trabalha, a concentração, memorização, as diferenças das letras e as diferenças de seus sons.

1 - Conteúdos trabalhado no AEE: Produção textual com as sílabas iniciais das imagens do jogo da memória; Leitura de imagem, reconhecimento da sílaba inicial da imagem mostrada ao aluno, contagem dos números das sílabas iniciais, e a soma total da imagem.

2 - Tecnologia assistiva: lousa: alfabeto

3 - Atividades propostas:

3.1 – Imagem da atividade de escrita na lousa, através das letras alfabéticas da gaveta-armário.



<p>Atividade de reconhecimento das letras do alfabeto. Escrita das letras do armário na lousa</p>	<p>A professora pede para a criança copiar as letras do alfabeto do armário que fica dentro da sala de recurso. Esse armário é onde fica toda documentação das crianças atendidas e suas atividades que são realizadas no atendimento.</p> <p>A criança copia do seu modo algumas letras que estão expostas nas gavetas do armário da sala. A criança bem inquieta começa a escrever, de repente ela olha para a professora e diz: “terminei, tia!” a professora especialista em seguida, mostra a criança as letras e pergunta uma por uma letra é essa? As letras que foram circuladas por Marta, foram as que João não reconhece, letra – som. As feitas um C, como percebido na imagem foi que João acertou, no caso da imagem acima, todas as vogais, que João havia copiado. Marta mostra para a pesquisadora que João não reconhece as consoantes, mas que aos poucos, e com o trabalho da alfabetização João conseguirá perceber e associar a letra consoante ao som. “As atividades que eu passo pra ele, aos poucos ele vai aprendendo! Tem que ter paciência”.</p>
---	---

3.2 – Imagem da atividade do jogo de memória (alfabeto móvel) e produção das letras das imagens na ficha preparada.



Jogo da memória partindo das letras iniciais do desenho da figurinha mostrada pela professora especialista a criança. Nesta atividade, a professora marca o tempo para o aluno responda no tempo desejado, visualizando a figurinha e assimilando com as letras iniciais do desenho da figurinha.

M: Pra formar a palavra MORANGO, eu preciso da parte inicial /M/O/. Mostra a figura do morango pra criança. /M/O/, /MO/. Qual dessas partes silábicas, aqui, forma MORANGO?

M: Olhe para as letras!

M: /M/O/, /MO/ de morango!

J: Pega as silabas /L/A/!

M: Não tá prestando a atenção! /MO/ de MOTO, lembra? Fazendo a criança refletir! Tem três perninhas o /M/. /M/O/ faz /MO/! Pega as silabas pra formar a palavra Morango.

J: pega as silabas MO e escreve s letras no

Em cima da mesa, a professora mistura as figurinhas com os desenhos dos objetos. Em seguida, separa as figurinhas com as iniciais das letras dos objetos. A professora inicia mostrando as silabas correspondente ao desenho da figurinha. A Exemplo: as silabas UR, a professora especialista fala oralmente, UR de URSO, me mostre a figurinha do desenho do URSO, a criança pega a figura

espaço ao lado da figura morango.

M: Isso!

M: Agora é a figura do LÁPIS. Mostra o desenho do lápis para a criança. Pra formar lápis, quais as sílabas que eu preciso. /LÁ/PIS/. Fala pausadamente as partes da palavra. /L/A/. Pega ali as sílabas, /LÁ/.

J: Pega a figura /L/A/.

M: Falta uma! Pra formar a palavra ESTRELA. Mostra a figura da estrela para a criança!

J: Estrela do céu!

M: Isso!

M: vamos, lá! Pra formar a palavra ESTRELA, nas suas partes /ES/TER/ LA/, fala pausadamente. A primeira parte da palavra ESTRELA, é /ES/! /ES/TRE/LA (falar oralmente as partes da palavra estrela) Pega ali a primeira parte da palavra estrela!

J: Fica em silêncio, olhando as figurinhas das letras do alfabeto móvel.

M: Veja, que a palavra ESTRELA, começa com /E/.

M: Olhe aqui qual é a figurinha que tem a letrinha /E/. /ES/, de ESTRELA.

J: Esse daqui! Apontando pra a figurinha /ES/.

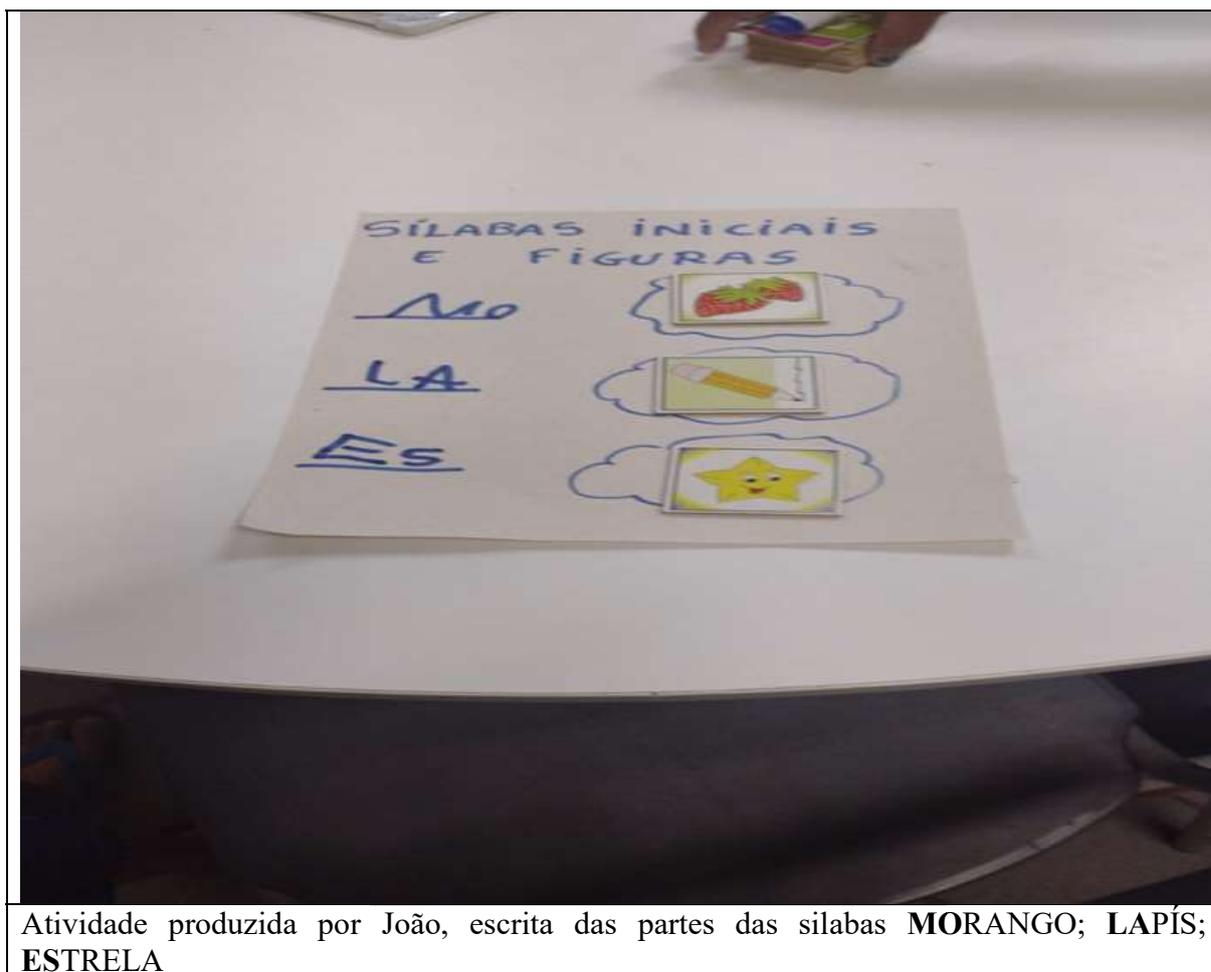
M: Isso! Escreva no espaço ao lado da figura estrela. Aponta para o desenho da estrela

J: Escreve as sílabas ES na folha.

3.4 – Imagem da atividade do jogo de memória – competição



Em outra folha, depois da brincadeira lúdica, com o jogo da memória relacionado ao reconhecimento das sílabas iniciais da palavra do desenho visto pelo aluno, a professora especialista pede pra a criança escrever as iniciais de cada figuras como mostra a atividade acima. Professora coloca do lado das letras iniciais, as figuras dos objetos na ficha de atividade preparada por ela. Em seguida fala oralmente palavra M O R A N G O, mostrando a criança a figura do morango.



Atividade produzida por João, escrita das partes das sílabas **MORANGO**; **LAPÍ**S; **ESTRELA**

4. Desenvolvimento da criança através da mediação do AEE, com as atividades DE FICHAS PREPARADAS e com o alfabeto móvel

A criança João, desenvolveu todas as atividades, com a ajuda da professora especialista: a atividade de produção de texto com fichas preparadas, teve como objetivo, reconhecer as letras consoantes, partindo das partes sonoras das sílabas através das figuras mostradas pela professora especialista. Ou seja, a correspondência das partes das sílabas das palavras relacionado ao objeto (desenho da figurinha) mostrado a criança.

A primeira atividade de associação espontânea a criança conseguiu copiar todas as letras da gaveta do armário com o formato de letra cursiva na lousa, desenvolvendo com autonomia. Nesta atividade, a criança tem dificuldades de falar oralmente as letras. Desta maneira, foi perceber, que ela não compreende as correspondências da imagem mostrada da letra e seu

som, ou seja, não sabe relacionar a imagem da letra e sua pauta sonora. Mesmo não relacionando as correspondências letra-som, a criança, porém, reconhece e identifica as letras das vogais.

Pelo olhar da pesquisadora, João demonstra impaciência na atividade em ficha preparada, porque é essa etapa para a criança passa a ter um esforço muito “grande” porque tudo é novo e desafiador. E assim, essa impaciência da criança para execução das atividades das fichas preparadas, se justifica também, pelo motivo dela ter um enorme esforço intelectual, tendo em vista, que para a criança com deficiência intelectual, a aprendizagem se torna um grande desafio, considerando que a criança está no início de sua escolarização, e sabemos dos obstáculos a criança passa para se torna alfabetizado.

Observação da prática do especialista - AEE data -05.05.22 – às 07:30 Duração: 50m - pela manhã.

A criança entra na sala de recurso, e já encontra as atividades de aprendizagem em cima da mesa redonda. Como estava no mês das mães, e a data simbólica estava se aproximando, as atividades AEE era voltado para o tema MAMÃE. Nesse sentido, a professora relacionou o dia das mães com atividades de aprendizagem. As três atividades propostas pela especialista, tiveram como objetivo reconhecer e nomear palavras através das letras consoantes, partindo da linguagem oral, ou seja, a leitura do seu som, nomear objetos como mesmo som inicial. Nesta atividade, a letra M, foi trabalhada com evidência. A criança se senta na cadeira e a professora mostra as atividades falando sobre o mês das mães.

1 - Conteúdos trabalhado no AEE: Produção textual com as sílabas da palavra **MAMÃE**, em destaque a letra **M que será trabalha em diferentes situações:** Leitura de imagem, reconhecimento da sílaba inicial da palavra MAMÃE mostrada ao aluno; produção da palavra mamãe na lousa; contagem dos números das sílabas iniciais, e a soma total da imagem.

2 - Tecnologia assistiva: lousa: alfabeto móvel

3 - Atividades propostas:

3.1 – Imagens da Atividade da palavra MAMÃE na lousa e o trabalho de reconhecimento das letras vogais AEE, e consoante M da palavra mamãe.



Quadro com a palavra MAMÃE.
Atividade relacionada ao Dia das Mães.
Objetivo da atividade, reconhecimento das letras do alfabeto, partindo da letra consoante M

A professora especialista monta a palavra no quadro e mostra a criança, a palavra MAMÃE, e fala sobre o dia especial de 08 de maio.

M: Tu gosta da tua vó, Maria? Você sabia que ela também é sua vó-mãe?

J: Ela é minha mainha!

A professora mostra a criança a palavra mamãe. Ao mesmo tempo, retira da mesa apenas as vogais, restando as duas letras M. A criança ficar quieta e prestando atenção na professora e na atividade. A professora fala para criança:

M: Na palavra MAMÃE, tem as sílabas consoantes e vogais. Eu vou desmontar pra a gente construir novamente juntos, tá certo?

J: Balança a cabeça, afirmando que sim!

M: Vou começar pegando a letra consoante, **M**.

<p>M: Mas você também tem sua mãe carla. Se referindo sua mãe biológica.</p> <p>J: Eu sei tia, mas eu gosto de mainha. Se referindo a sua vó</p> <p>Em seguida começa a trabalhar com ele, a letra consoante M, que fica em destaque.</p>	<p>M: Pra formar MA, qual a vogal que eu coloco aqui?</p> <p>J: A!</p> <p>M: Pede para o aluno pegar na caixinha das letras, a letra A. Novamente a professora faz a mesma pergunta com as sílabas, MÂE. Pra formar MAMÃE, mostra para a criança que já estavam formadas as letras MA M__.</p> <p>M: MA MÂE, qual as duas letras que faltam pra formar a palavra MAMÂE. A criança pega na caixinha a vogal I, e coloca na mesa.</p> <p>M: Não, João! Ai vai ficar assim, MAMI. MAMI é MAMÃE?</p> <p>J - Não!</p> <p>M: olhe para cá! Fazendo a criança olhar pra atividade.</p> <p>M: MAMAE, falando pausadamente. Pra formar MA MAE, (mostra a criança, segunda parte da palavra mamãe) aqui já tem o M, quais as vogais que faltam pra completar a palavra MÂE?</p> <p>J: A.</p> <p>M: Certo! Mas tá faltando uma letrinha vogal pra formar a palavra MA – MÂE, fala pausadamente a palavra mamãe.</p> <p>J: E!</p> <p>M: Isso!</p>
--	---

3.2 – Imagens da criança produzindo a palavra MAMÃE, a parti da letra, e, pintura do desenho coração.



Nesta outra atividade, a professora escreve na lousa apenas as vogais e pede para a criança, mencionar as letras que faltam para forma a palavra MAMÃE.

M: Mistura as letras moveis na mesa.

M: Pede para a criança olhar para as vogais e fala: vamos completar esses espaços formando a palavra MAMÃE?

J: a criança balança a cabeça respondendo que sim.

M: MA/MAE, pra forma MA, qual é a letra consoante que falta?

J: Olha pra atividade e fica em silêncio!

M: falando M/A, MA apontando pra lousa. Pega a letra João, e coloca aqui! (Apontando o dedo pra lousa).

J: Pega a letra G e coloca no espaço formando GA.

Atividade de expressão artística:

M: Agora você pode pintar o coração e depois entregar pra sua mãe. (Essa atividade proposta pela professora especialista para pintar o coração de papel e em seguida colar um pirulito para entregar a avó do João).

M: pinta bem bonito, sem borrar. Vai ser entregue pra sua avó quando ela chegar pra te buscar.

J: É meu isso daqui? Apontando para o pirulito!

M: Não! É de sua avó, é o presente dela que você vai entregar a ela. Mas se você pintar bem bonito, eu te dou o meu pirulito.

J – Oba! Oba!

<p>M: Não João! O que nós produzimos anteriormente no quadro, lembra? A professora mostra a letra M, e diz: essa letra é o M de três perninhas, lembra? M de quê? Perguntou a João!</p> <p>J: Mesa!</p> <p>M: Isso! Então, M/A, faz?</p> <p>J- MA!</p> <p>M: Isso mesmo, João! Pega o M e coloca no espaço aqui, apontando pra a lousa. Continua dizendo: novamente pra formar a palavra MAMÃE, Marta fala pausadamente: MÃE! Qual é a letra consoante que tem que colocar neste espaço aqui? apontando pra lousa!</p> <p>J: a criança pega o M e coloca no espaço formando a palavra MAMÃE!</p> <p>M: conseguiu! Parabéns!</p> <p>J: Risos</p> <p>M: Agora, vamos contar todas as letras da palavra MAMÃE?</p> <p>M e J: Um, dois, três, quatro, cinco!</p> <p>M: Existem quantas vogais na palavra MAMÃE? Eu quero as vogais, lembra?</p> <p>J: Aponta o dedo para as letras A/A/E</p> <p>M: Isso! Quantas letras vogais tem ai na palavra?</p> <p>J: Um, dois, três!</p> <p>M: Isso! E quantas letras consoantes tem ai na palavra MAMÃE?</p> <p>J: Aponta o dedo para as duas letras M/M.</p> <p>M: Muito bem!</p>	
--	--

4. Desenvolvimento da criança através da mediação do AEE, com as atividades relacionadas ao tema DO DIA DAS MÃES.

A criança João, desenvolveu todas as atividades, com a ajuda da professora especialista: a atividade de produção de na lousa a parti da palavra MAMÃE. A criança foi levada a refletir sobre as partes orais da palavra MAMÃE, destacando a letra M, para formar a pauta sonora da palavra mamãe. A primeira atividade de interpretação A criança com a ajuda da professora especialista consegue realizar. Na atividade de formação da palavra mamãe, em alguns momentos, João respondeu com autonomia, outras não. Na atividade de produção da palavra

mamãe na lousa, com as vogais formada na lousa, a criança sem dificuldades, monta a palavra mamãe, a partir da letra **M** que faltava para completar. Na última atividade de associação espontânea, a criança pinta com bastante euforia, a atividade do desenho do coração que será entregue a sua responsável, no caso, a avó, Maria.

Observação da prática do especialista - AEE data -10.05.22 – às 08:00 Duração: 50m - pela manhã.

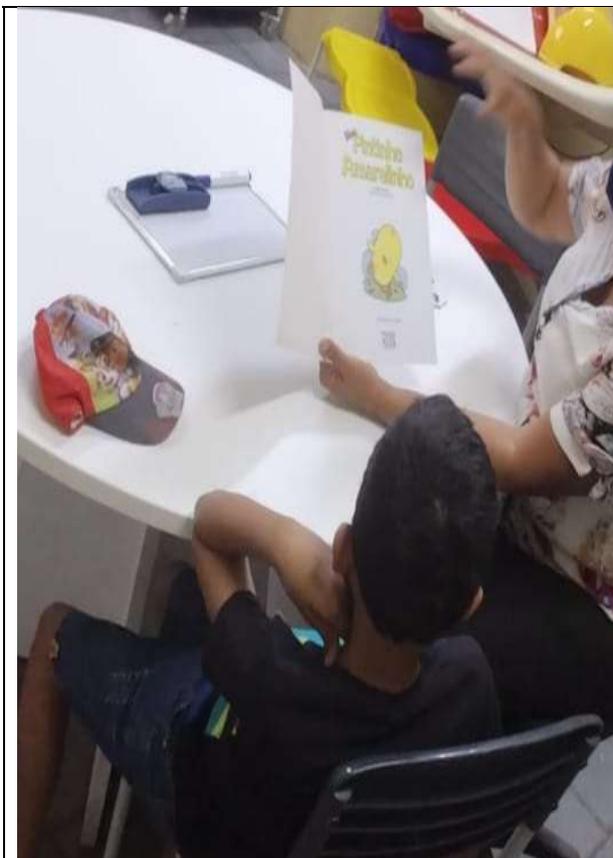
Quando entrei na sala a professora já estava em cima da mesa redonda, os materiais didáticos que a professora especialista iria trabalhar com João. As atividades da alfabetização eram relacionadas ao reconhecimento de sílabas consoantes para formação de palavras. No atendimento deste dia 10.05.22, foram apresentadas para João três atividades com o objetivo do desenvolvimento da linguagem oral e escrita através de leitura deleite, através da cantiga, MEU PINTINHO AMARELINO, ouvida pelo celular através do aplicativo You Tube, e noutra atividade, a professora especialista apresenta para a criança uma cartela e as letras do alfabeto móvel. Já com as vogais formadas na cartela, a criança precisa formar a partir das sílabas consoantes, encaixar com as vogais e formar palavras. No caso, formar palavras das figuras expostas para a criança. Nesta última atividade a professora sugere que atividade seja de competição, ou seja se a criança acertar ganhará um ponto, se errar, o ponto vai para a professora.

1 - Conteúdos trabalhado no AEE: leitura deleite com o livro infantil, MEU PINTINHO AMARELINHO; vídeo do pintinho amarelinho, visto pelo celular; atividade de produção textual com cartela de letras para formação de palavra.

2 - Tecnologia assistiva: lousa: alfabeto móvel

3 - Atividades propostas:

3.1 – Imagens da Atividade realizada com a criança: leitura deleite do livro, PINTINHO AMARELINHO e imagem da criança assistindo pelo celular, o vídeo colocado pelo You Tube do PINTINHO AMARELINHO.



A criança chega no atendimento e vai logo na estante e pega o livrinho infantil do pintinho amarelinho.

J - Fica andando pela sala com o livro na mão.

M - Pede para a criança sentar na cadeira para começar as atividades. Em seguida, pega o livro da criança e faz a pergunta:

M - Q eu livrinho é esse? Você conhece a história essa história? Mostra para a criança a imagem do pintinho amarelinho.

J - Não sei, tia!

M - Não sabe! Todo mundo já ouviu a história do pintinho amarelinho. Vamos lá, vou ler história e depois você me diz

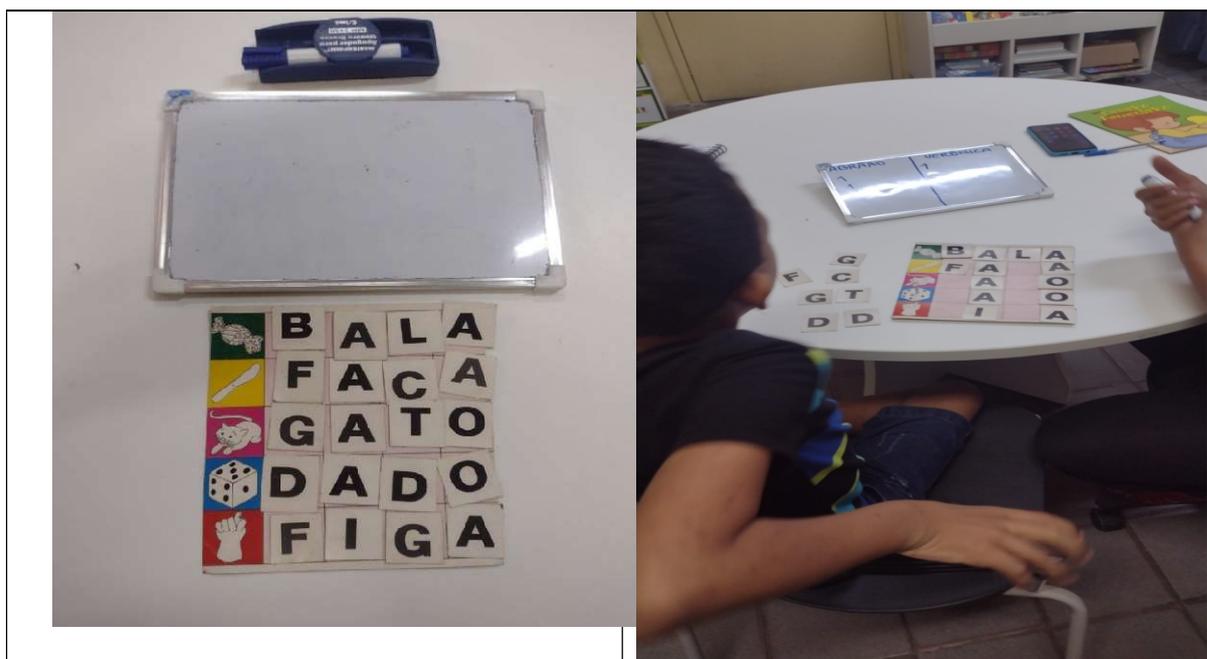
Marta pega o celular e coloca no You Tube a música meu pintinho amarelinho e dá para João visualizar.

João fica bem atento olhando o vídeo!

Meu pintinho amarelinho
Cabe aqui na minha mão
Quando quer comer bichinhos
Com seus pezinhos ele cisca o chão

Ele bate as asas
Ele faz piu-piu!
Mas tem muito medo
É do gavião

<p>realmente nunca ouviu. Tá certo!</p> <p>J - Balança a cabeça respondendo que sim.</p> <p>M – Começa mostrando a imagem do pintinho amarelinho. Em seguida, começa contando a história.</p> <p>M – Meu pintinho amarelinho cabe aqui na minha mão, quando quer comer bichinhos com seus pézinhos ele cisca O ... (provoca a criança para falar a palavra chão)</p> <p>J – Chão! Fica atento a história, falada oralmente pela professora, especialista.</p> <p>M- Isso!</p> <p>M – Ele bate as asas, ele FAZ.</p> <p>J – Piu-piu!</p> <p>M – Mas tem muito medo, é do GAVI...</p> <p>J – Gavião!</p> <p>M – oxe, tu não disse que não sabia da história!</p> <p>J – Eu me lembrei!</p> <p>M - A preguiça faz esquecer, né?</p> <p>M e J - risos.</p> <p>M – Passa para outra atividade</p>	<p>Quando acabou o vídeo, a professora guarda p celular, e faz algumas perguntas para a criança:</p> <p>M - Qual é a cor do pintinho?</p> <p>J - Fica em silêncio!</p> <p>M - Pede pra a acriança olha a ilustração do livro, e fala o pintinho, apontando com o dedo. AMA...</p> <p>J - Amarelinho!</p> <p>M - Certo!</p> <p>M - Cabe aqui na minha... fazendo gesto para a mão.</p> <p>J - Mão!</p> <p>M - Quando quer comer bichinho, o pintinho faz? fazendo gestos para os pés e para o chão!</p> <p>J - Com o pé ele vai pro chão!</p> <p>M - Com o seus pezinhos ele CISCA o chão, né isso?</p> <p>J - É!</p> <p>M - O pintinho bate o quê? Fazendo gesto das asas.</p> <p>J - Asas!</p> <p>M - Ele faz PIU...</p> <p>J - Piu!</p> <p>M - Mas o pintinho tem medo de quem?</p> <p>J - Gavião!</p> <p>M - Apresenta para João outra atividade!</p>
--	--



Atividade em cartela com encaixes das letras do alfabeto móvel para formar palavras.

A atividade sugerida pela professora especialista tem como auxílio a ferramenta lousa para o jogo de competição dos participantes, no caso o João e Marta.

Objetivo da atividade: formar palavras a partir dos encaixes das letras consoantes. Nesta atividade as vogais já se encontram presentes na cartela. Com a mediação da professora especialista, a criança tem que encaixar as letras consoantes pra formar palavras, caso a criança pegue uma letra consoante para encaixar nas vogais, e não formar a palavra, o ponto vai para a professora especialista.

A atividade sugerida trabalha para o reconhecimento das letras consoantes, partindo da pauta sonora das letras falada para a criança.

A professora especialista monta na cartela as letras vogais:

BALA	_____	A	_____	A
FACA	_____	A	_____	A
GATO	_____	A	_____	O
DADO	_____	A	_____	O
FIGA	_____	I	_____	A

M: Vamos trabalhar as palavras, BALA; FACA; GATO; DADO e FIGA. Mostra os desenhos das figuras para a criança.

M: mostra a figura da BALA para a criança, e fala isso aqui é uma bala que a gente chupa. Que letra é essa? Apontando para a vogal /A/ na cartela.

J: /A/!

M: Isso!

M: Pra formar BA LA, qual é a letra que eu preciso colocar aqui pra formar BA/LA. Aponta o dedo pra ficha.

J: pega a letra B e C e coloca na cartela.

M: Não! Presta a atenção! BA/CA e a mesma coisa de BALA? Apontando pra ficha.

J: Não!

M: Pra formar a BALA, tem que ter a letra

	<p>/L/ de lápis, de laranja. Pegue a letra /L/ e coloque aqui! apontando pra ficha.</p> <p>J: Pega a letra L e forma a palavra BALA.</p> <p>M: Isso!</p> <p>M: Agora é a palavra FA/CA, olhe como se escreve Faca. Que letra é essa? (Apontando pra o /F/).</p> <p>J: E!</p> <p>M: Não! O /E/ tem três perninhas, e o /F/ tem duas! Olha aqui! Mostra para a criança a letra /F/. Coloca ela aqui! (Apontando pra ficha).</p> <p>J: Que frio! Tentando distrair a professora!</p> <p>M: Tem nada de frio! Vamos lá! /C/A/ Também pode formar CASA. /C/ de quê?</p> <p>J: C de casa! Repete o que a professora havia falado anteriormente.</p> <p>M: Isso! Tá vendo se você olha paras as letrinhas você acerta. Agora vai ganhar ponto! Pede para a criança escrever um (01) ponto na lousa.</p> <p>M: Que bichinho é esse? Apontando para figura do GATO.</p> <p>J: Gato!</p> <p>M: /GA/, vou precisar da letrinha /A/, pra formar, /GA/. /G/ de gato, cadê a letrinha /G/. Olhe para letrinha! Eu quero o /G/. Olha direitinho pra pegar. Você não está olhando!</p> <p>Bota a cabecinha pra pensa! Cadê o /G/ de gato?</p> <p>J: pega a letra /T/.</p> <p>M: Não está prestando a atenção! Essa letra é um /T/, aquele que eu disse a você que parece um poste. Eu quero a letrinha /G/. Olhe para as letras! GA/TO, eu quero a letra /G/! Marta, anota um ponto pra ela na lousa!</p> <p>J: Esse aqui? Apontando para a letra /G/.</p> <p>M: Isso! Agora é /T/O/. Eu preciso da letra /T/ pra junto da vogal A, formar /TO/. ...GATO! é a letra que parece um poste, lembra?</p> <p>J: Mostra a letra /T/.</p>
--	--

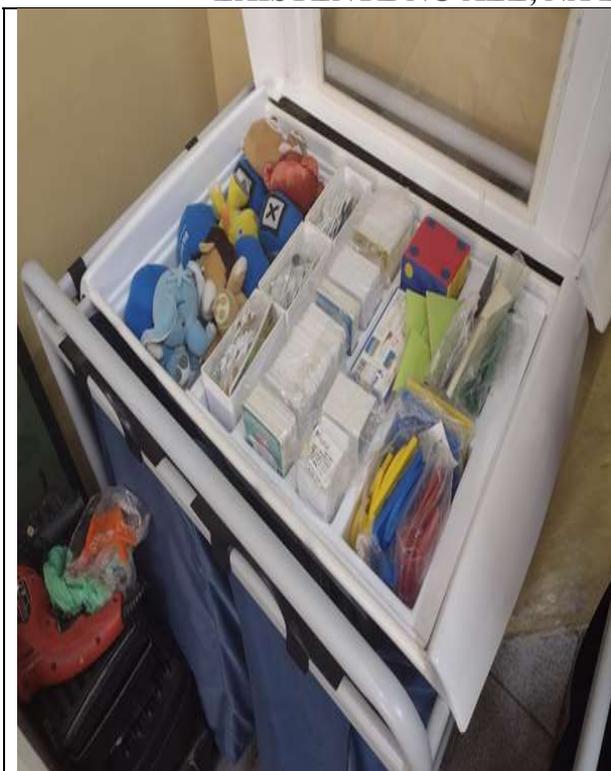
	<p>M: Isso! Formou a palavra, GATO! Mais um ponto pra você! Escreve lá!</p> <p>J: Escreve na lousa, mais um ponto.</p> <p>M: Que figura é essa? (Apontando para o desenho do dado).</p> <p>J: Dado!</p> <p>M: Isso!</p> <p>M: /D/AD/O/! /D/ de DADO!</p> <p>J: Aponta pra letra /G/.</p> <p>M: Não está olhando a letrinha direito! Cadê o /D/? Fique pensando! Olhe para a figura! Tá aqui /D/ de Dado!</p> <p>J: Pega a letra /D/.</p> <p>M: Isso!</p> <p>J: Eu vou ganhar!</p> <p>M: Vai? Vamos ver!</p> <p>M: /DA/ DO/! Outro /D/. Cadê o outro /D/?</p> <p>J: Pega a letrinha /D/</p> <p>M: Sim! Escreva mais um ponto pra você!</p> <p>J: Obá! Escreve mais um pontinho na lousa!</p> <p>M: Agora é FIGA! Começa com /F/ de faca, lembra? /F/I/ de /FI/GA/ falando pausadamente.</p> <p>J: Aponta para a letra /F/.</p> <p>M: Isso!</p> <p>M: agora só falta o /G/A/, pra formar /FI/GA/. /GA/! /G/ de gato! Pegue a letrinha /G/ de gato!</p> <p>J: Pega a letra /G/.</p> <p>M: Isso! Anota mais um ponto pra você!</p> <p>J: Ganhei, tia!</p> <p>M: Parabéns! Vou conta pra Maria (avó) que você ganhou!</p>
--	--

4. Desenvolvimento da criança com o trabalho de reconhecimento das letras do alfabeto vogais e consoantes para formar palavras, a partir das partes (pauta sonora) das sílabas.

A criança João, desenvolveu todas as atividades, com a ajuda da professora especialista: a atividade de produção de na ficha com as letras do alfabeto móvel, fez a criança refletir sobre a ligação da letra e sua representação sonora das letras da palavra formada. A criança

foi levada a pensar fazendo a associação da imagem do objeto, no caso das figuras e as partes das letras para formar as palavras. A criança com a ajuda da professora especialista consegue realizar. Na atividade exposta, João, em alguns momentos respondeu com autonomia, outras não. Percebemos que a criança tem dificuldades de fazer as correspondências, grafemas-fonemas nas palavras. No caso, a dificuldade maior de João, são as correspondências das letras consoantes, pois ela não consegue reconhecer. Só consegue identificar, a partir da ajuda da professora especialista. Nas outras atividades, a criança desenvolveu com autonomia, no caso, a leitura do pintinho amarelinho e o vídeo no celular.

**ANEXO 5 - IMAGENS DOS EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS
EXISTENTE NO AEE, NA ESCOLA NOVA ESPERANÇA**



Suporte da mesa computadorizada.



Mesa computadorizada.



Cantinho da leitura - biblioteca



Mesa, estantes e armários



Estante e materiais didáticos



Estante com materiais pedagógicos e armários

