UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"Júlio de Mesquita Filho"

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Walkiria Gonçalves Reganhan

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Marília

2016

WALKIRIA GONÇALVES REGANHAN

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Lígia Maria Presumido Braccialli

Marília

2016

Reganhan, Walkiria Gonçalves.

R333p Programa de alfabetização para alunos como paralisia cerebral / Walkiria Gonçalves Reganhan. – Marília, 2016.

242 f. ; 30 cm.

Orientadora: Lígia Maria Presumido Braccialli.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 148-159.

1. Educação especial. 2. Crianças com paralisia cerebral - Educação. 3. Alfabetização. 4. Escrita. 5. Inclusão em educação.I. Título.

CDD 371.9

WALKIRIA GONÇALVES REGANHAN

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília.

Linha de pesquisa: Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Profª. Drª. Lígia Maria Presumido Braccialli
UNESP-Marília

2°Examinador: _____

Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves
UFSCar-São Carlos

3°Examinador: _____

Profª Drª Vera Lúcia Fialho Capellini
UNESP -Bauru

4°Examinador: _____

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira
UNESP-Marília

5°Examinador: _____

Profª Drª Rita de Cássia Tibério Araújo
UNESP-Marília

Marília, 10 de Junho de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela misericórdia e providência.

Aos meus pais, Sidnei e Dina (in memoriam), os quais sempre incentivaram meus estudos. Em especial ao meu pai, pelas palavras de carinho e apoio em tudo o que me proponho conquistar.

A minha irmã Simone, pelo apoio em momentos em que mais precisei e que, de forma distinta e insubstituível, confiou em mim, acreditou na Pesquisa, acompanhou e colaborou com cada etapa deste estudo. E ainda por compartilhar o amor de seus filhos, deixando meus dias mais alegres, nos momentos mais difíceis.

Ao meu cunhado, que sempre me incentiva com ações e palavras de carinho.

Meu eterno agradecimento à professora e amiga Profª Drª Lígia Maria Presumido Braccialli, por acreditar no meu potencial e na minha prática. Não mediu esforços para provar que é possível alfabetizar alunos com comprometimento motor.

Às minhas queridas monitoras, que carinhosamente realizaram o trabalho com excelência, durante os períodos nos quais estive ausente para realização desta pesquisa; sem vocês, este trabalho não teria acontecido. Aos pais e direção, que foram compreensivos para a concretização desta conquista.

Aos meus queridos alunos, em especial às duas participantes da pesquisa, que contribuem com o meu crescimento pessoal, profissional e enquanto pesquisadora.

À amiga Simara, que, por um ano, esteve comigo nesta caminhada, tornou as viagens longas e cansativas em momentos alegres e de estudo.

Muito obrigada aos professores da Banca de Qualificação e da Banca Examinadora, por compartilhar o conhecimento para finalizar este trabalho com competência.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo.

Por fim, quero agradecer a todas as pessoas que respeitam e admiram o meu trabalho, apoiam-me constantemente e, consequentemente, torceram para que esta etapa fosse concluída com sucesso.

REGANHAN, W. G. **PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL.** 2016. 242f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

RESUMO

O ensino do aluno com paralisia cerebral deve atender ao currículo escolar e, para que a aprendizagem aconteça, sabe-se que se faz necessário um ensino sistematizado, o qual irá garantir a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Objetiva-se, com este estudo, analisar os efeitos de um programa de alfabetização voltado para a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado, nos avanços das hipóteses de escrita do aluno com paralisia cerebral. Os participantes desta investigação foram duas alunas com paralisia cerebral matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental e uma professora-pesquisadora. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal do interior de São Paulo. A pesquisa foi dividida em dois estudos denominados Estudo 1: Desenvolvimento e análise de um programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral escolarizados e Estudo 2: Efeitos de um programa de alfabetização para aquisição do sistema de escrita alfabética de alunos com paralisia cerebral. O Estudo 1 teve como objetivo elaborar, sistematizar e analisar um programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral. Foram efetuadas filmagens e registros em diário de campo de um programa com atividades de escrita elaboradas pelo professor-pesquisador, a partir do nível de escrita das alunas. Os dados das filmagens e do diário de campo foram transcritos e categorizados. Considerou-se que o professor é responsável por um ensino sistematizado sobre a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, com base em um planejamento adequado às necessidades acadêmicas e características funcionais do aluno com paralisia cerebral. No Estudo 2, buscou-se verificar os efeitos do programa de alfabetização na evolução das hipóteses de escrita das crianças com paralisa cerebral. Para a coleta de dados, utilizaram-se três instrumentos: a) protocolo de registro do desempenho do aluno, durante a realização da sondagem; b) tabela de desempenho do aluno, em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e c) programa de alfabetização. Para análise dos dados obtidos, estes foram exportados para gráficos e fez-se uma análise visual. Neste estudo, verificou-se que os alunos com paralisia cerebral são capazes de avançar nas hipóteses de escrita e adquirir conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, seguindo o que é proposto no currículo escolar, dentro de um contexto com práticas de leitura e escrita. Conclui-se que o ensino sistematizado pode favorecer a aprendizagem da escrita pelo aluno com paralisia cerebral.

Palavras-chave: Educação Especial. Alfabetização. Sistema de Escrita Alfabética. Paralisia Cerebral. Inclusão.

REGANHAN, W. G. **LITERACY PROGRAM FOR STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY.** 2016. 242p. Thesis (Doctorate in Education) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

ABSTRACT

The teaching of the student with cerebral palsy must meet the school curriculum, and so that the learning can be achieved, it is necessary a systematized teaching which will ensure the aquisition of the Alphabetical Writing System. This study aims to analyse the effects of a literacy program aimed at the pedagogical practice of the teacher from the Specialized Educational Service, in the advances of the hypothesis of writing of the student with cerebral palsy. The participants of this study were two students with cerebral palsy enrolled in the 3rd grade of Elementary School, and a teacher-researcher. The study was conducted in a municipal school from the state of São Paulo. The research was divided into two studies: Study 1: Development and analysis of a literacy program for educated students with cerebral palsy, and Study 2: Effects of a literacy program for aquisition of the alphabetical writing system of students with cerebral palsy. The study 1 aimed to develop, systematize and analyze a literacy program for students with cerebral palsy. Filming and field journal register of a program with writing activities created by the teacher-researcher from the writing level of the students were made. The data from the filming and the field diary were transcribed and categorized. It was considered that the teacher is responsible for a systematized teaching about the acquisition of the Alphabetical Writing System, from proper planning to academic needs and functional characteristics of the student with cerebral palsy. In study 2, it was sought to evaluate the effects of the literacy program in the evolution of the writing hypothesis of the children with cerebral palsy. Three instruments were used in collecting the data: a) registration protocol of the student performance during the conduct of the poll; b) performance table of the student related to the understanding of the Alphabetical Writing System; c) literacy program. The registered data were exported to graphics, and a visual analysis was carried out in order to analyse them. In this study, it was stablished that the students with cerebral palsy are able to progress in the writing hyphotesis, and acquire knowledge about the Alphabetical Writing System, according to what is proposed in the school curriculum, in a context with reading and writing practices. It was concluded that the systematized teaching can promote the learning of writing by the student with cerebral palsy.

Key words: Special Education; Literacy; Alphabetical Writing System; Cerebral Palsy; Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descrição das hipóteses de escrita Ferreiro (1999 Leal (2004) e Coutinho (2005).	28
Quadro 2	Dados de identificação das alunas com paralisia cerebral que frequentam as séries iniciais de alfabetização do ensino regular.	38
Quadro 3	Registro do diário de campo referente a cada atividade	43
Quadro 4	Propriedades do SEA e as atividades propostas no programa de alfabetização	45
Quadro 5	Quadro de categoria para auxiliar na reflexão sobre sub-habilidades da consciência fonológica propostas no programa de alfabetização	47
Quadro 6	Descrição sobre aquisição e compreensão do SEA	50
Quadro 7	Das estratégias e recursos utilizados para favorecer a aprendizagem da escrita do aluno com PC	52
Quadro 8	Índice de Concordância entre e intrajuízes (P= pesquisador; A e B juizes).	54
Quadro 9	Modelo de registro das observações realizadas no diário campo.	55
Quadro 10	Descrição da Atividade da propriedade 3 e 4 com a aluna 1	57
Quadro 11	Descrição da Atividade da propriedade 8 com a A1	58
Quadro 12	Atividade refeita a partir das necessidades das alunas	59
Quadro 13	Espaçamento entre caracteres	59
Quadro 14	Orientação do layout da página na atividade	60
Quadro 15	Dificuldade da A1 em relação à identificação da figura na atividade 5 da propriedade 5 e 8	61
Quadro 16	Dificuldade da A2 em relação à identificação da figura na atividade 5 da propriedade 5 e 8	61
Quadro 17	Professor escriba em sondagem	64
Quadro 18	Professor escriba em intervenção	65
Quadro 19	Professor escriba em intervenção por meio de imagens	65
Quadro 20	Adaptação do preenchimento da atividade – Pinte a resposta correta	67
Quadro 21	Adaptação do preenchimento da atividade – Pinte a resposta correta	68
Quadro 22	Oferecer tempo para que o aluno responda ao que foi proposto	69
Quadro 23	Estratégia para verificar a interpretação da orientação dada ou texto lido	70
Quadro 24	Estratégia para verificar a resposta motora do aluno	71
Quadro 25	Estratégia para verificar a resposta motora do aluno	72
Quadro 26	Posicionamento adequado às necessidades motoras do aluno e às propostas pedagógicas do professor	73
Quadro 27	Autonomia para resposta motora do aluno em relação aos recursos oferecidos	75
Quadro 28	Uso da cola bastão para atividade de escrita	76
Quadro 29	Uso do alfabeto móvel de madeira para a escrita	78
Quadro 30	Escrita com alfabeto móvel de papel	78
Quadro 31	Escrita por meio do notebook	79
Quadro 32	Representação gráfica das letras.	81
Quadro 33	Tabela de sílabas simples	82
Quadro 34	Uso da tabela de alfabeto para realização da sondagem	82
Quadro 35	Escrita com alfabeto móvel de papel com EVA e ímã	83
Quadro 36	Caderno de pauta ampliada	84
Quadro 37	Adaptação para uso do lápis	86
Quadro 38	Uso da fita adesiva para fixar atividades da aluna	87
Quadro 39	Uso de fichas de EVA para contar quantidade de sílabas e letras	88

Quadro 40	Resultado da atividade com e sem orientação adequada	90
Quadro 41	Orientação didática das atividades das propriedades 3 e 4	90
Quadro 42	Objetivo relacionado com a propriedade de ensino	91
Quadro 43	Protocolo para registro do desempenho do aluno durante a realização da sondagem	96
Quadro 44	Exemplo do registro do desempenho do aluno na leitura de cada palavra ditada na sondagem	97
Quadro 45	Registro do desempenho da leitura	97
Quadro 46	Exemplo de marca de leitura de um aluno pré-silábico	98
Quadro 47	Palavras utilizadas para realização da sondagem na linha de base	102
Quadro 48	Descrição dos recursos e estratégias utilizados para realização da sondagem	103
Quadro 49	Atividades para auxiliar na reflexão sobre as Propriedades 3 e 4 do SEA na consciência fonológica, reflexão sobre as unidades menores dentro da palavra	103
Quadro 50	Atividades para auxiliar na reflexão sobre as Propriedades 6 e 7 do SEA, na consciência fonológica, reflexão sobre as unidades menores dentro da palavra	103
Quadro 51	Atividades para auxiliar na reflexão sobre as propriedades 5 e 8 do SEA na consciência fonológica, reflexões sobre correspondência grafofônica (consciência da letra-som - com palavras estáveis ou não)	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desempenho da participante A1, na fase de linha de base e de intervenção	108
Figura 2	Desempenho da participante A1 na fase de linha de base para cada variável estudada.	109
Figura 3	Sondagem do campo semântico sobre café da manhã, no primeiro período de intervenção, com as palavras margarina, torrada, leite, pão, e a frase O leite está gostoso.	110
Figura 4	Escrita da palavra polissílaba da sondagem do campo semântico sobre o café da manhã, no primeiro período de intervenção.	110
Figura 5	Escrita da palavra dissílaba da sondagem do campo semântico sobre o café da manhã, no primeiro período de intervenção.	111
Figura 6	Escrita da palavra monossílaba da sondagem do campo semântico sobre o café da manhã, no primeiro período de intervenção.	112
Figura 7	Frase referente à sondagem do campo semântico sobre café da manhã, no primeiro período de intervenção.	112
Figura 8	Desempenho da participante A1, no primeiro período de intervenção, para a hipótese silábica com valor sonoro para cada variável estudada.	113
Figura 9	Desempenho da participante A1, no segundo período de intervenção, na hipótese silábico-alfabética para cada variável estudada.	114
Figura 10	Escrita de A1 na palavra polissílaba do campo semântico de animais, no segundo período de intervenção.	115
Figura 11	Sondagem de A1 com campo semântico animais, no segundo período de intervenção, com as palavras dinossauro, girafa, gato, rã, e a frase O gato bebe leite.	116
Figura 12	Frase da sondagem com campo semântico de animais, no segundo período de intervenção.	117
Figura 13	Desempenho da participante A1, no terceiro período de intervenção, para a hipótese alfabética para cada variável estudada.	118
Figura 14	Sondagem de A1 com campo semântico Festa Junina, no terceiro período de intervenção, com as palavras bandeirinha, música, pastel, pão, e a frase O pastel estava gostoso.	119
Figura 15	Desempenho da participante A2, na fase de linha de base e de intervenção.	121
Figura 16	Desempenho da participante A2 na fase de linha de base para cada variável estudada.	122
Figura 17	Nível de compreensão de A2 em relação à hipótese silábica com valor sonoro, no primeiro período de intervenção.	123
Figura 18	Sondagem de A2 com o campo semântico material escolar, no primeiro período de intervenção, com as palavras, lapiseira, caneta, lápis, giz, e a frase A caneta é azul.	124
Figura 19	Escrita de A2 da palavra polissílaba da sondagem com campo semântico de material escolar, no primeiro período de intervenção.	125
Figura 20	Escrita da A2 de palavra trissílaba da sondagem com campo semântico de material escolar, no primeiro período de intervenção.	126
Figura 21	Escrita de A2 da palavra monossílaba da sondagem com campo semântico de material escolar, no primeiro período de intervenção.	126
Figura 22	Nível de compreensão de A2, durante o segundo período de intervenção, em relação à hipótese silábico-alfabética.	127
Figura 23	Sondagem de A2 com campo semântico animais, no segundo período de intervenção, com as palavras dinossauro, girafa, gato, rã e a frase O gato	

bebe leite. 128

Figura 24 Escrita de A2 da palavra polissílaba do campo semântico de animal, no segundo período de intervenção. 128

Figura 25 Escrita de A2 da palavra trissílaba e dissílaba do campo semântico de animal, no segundo período de intervenção. 129

Figura 26 Escrita da frase de A2 do campo semântico de animal, no segundo período de intervenção. 130

Figura 27 Nível de compreensão da A2, durante o terceiro período de intervenção, em relação à hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética. 130

Figura 28 Sondagem de A2 com campo semântico Festa Junina, no terceiro período de intervenção, com as palavras bandeirinha, música, pastel, pão, e a frase O pastel estava gostoso. 131

Figura 29 Escrita de A2 da palavra polissílaba do campo semântico de material escolar, no terceiro período de intervenção. 132

Figura 30 Escrita da palavra dissílaba da sondagem com campo semântico de Festa Junina, no terceiro período de intervenção. 132

Figura 31 Frase da sondagem com campo semântico de Festa Junina, no terceiro período de intervenção. 133

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

1. REFERENCIAL TEÓRICO 14
1.1 Escolarização do aluno público-alvo do Atendimento Educacional Especializado em fase de alfabetização 19

1.2 Implicações para a prática pedagógica na alfabetização do aluno com paralisia cerebral 28

2. OBJETIVOS
2.1 Objetivo geral 44
2.2 Objetivos específicos 44
3 Método 44
3.1 Procedimentos éticos 45
3.2 Participantes 45
3.3 Local 47

4 ESTUDO 1: Desenvolvimento e análise de um programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral 48
4.1 Objetivos 48
4.2 Método 49
4.2.1 Delineamento do estudo 49
4.2.2 Instrumentos e materiais 50
4.2.3 Procedimento para coleta de dados 50
4.2.4 Descrição do programa de alfabetização para alunos com paralisa cerebral 52

4.2.6 Procedimento para análise dos dados 57
4.3 Resultados e discussão 65
4.4 A formatação das atividades às necessidades motoras do aluno 65
4.5 Adequação das estratégias e recursos para realização da atividade 70
4.6 Adequação das atividades ao nível de aprendizagem da criança 96

ESTUDO 2: Efeitos de um programa de alfabetização para aquisição do sistema de escrita alfabética de alunos com paralisia cerebral 101
5.1 Objetivo 101
5.2 Método 102
5.2.1 Delineamento do estudo 102
5.2.2 Instrumentos e materiais 102
5.2.3 Procedimento para coleta de dados 108
5.2.4 Procedimento para análise dos dados 114
5.3 Resultados e Discussão 115
5.3.1 Desempenho de A2 na evolução das hipóteses de escrita, durante a intervenção do programa de alfabetização 115
5.3.2 Desempenho de A2 na evolução das hipóteses de escrita, durante a intervenção do programa de alfabetização 128

6 CONCLUSÕES 143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 145

REFERÊNCIAS 159

ANEXOS 160
Anexo A 160

APÊNDICE 163
Apêndice A 163
Apêndice B 195
Apêndice C 199
Apêndice D 202
Apêndice E 203

A**PRESENTAÇÃO**

Diante das lacunas existentes na alfabetização do aluno com paralisia cerebral (PC) com severos comprometimentos motores, buscou-se, com este estudo, apresentar um programa de alfabetização com recursos e estratégias adequados à aprendizagem do aluno com PC nos anos iniciais do processo de alfabetização.

Após um levantamento de 166 estudos com o descritor *paralisia cerebral*, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses da CAPES, foi possível analisar 64 estudos que discutiam a escolarização do aluno com paralisia cerebral. Mesmo distantes de expor informações sobre a escolarização e a alfabetização de alunos com PC, sabe-se da relevância dos temas discutidos, pois investigaram alguns fatores que podem interferir ou beneficiar a inclusão desse aluno.

Com referência às pesquisas voltadas à alfabetização dos alunos com PC e às estratégias oferecidas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para escolarização do aluno desse serviço, verificaram-se estudos de Souza, C. (2005), Aguiar; Duarte (2005), Gonçalves, A.G. (2006), Silva, M (2010). SILVA, M. O.(2010), Lima (2011) e Afonso (2012). Com o tema sobre tecnologia assistiva, encontraram-se as pesquisas de Audi (2006), Paiva (2007), Codogno (2011), Spiller (2012), Sankako (2009); Sankako; Codogno (2013), Fiorini (2015), Lima (2010), Silva (2009) e Rocha (2013).

Entende-se que os estudos dos pesquisadores da saúde, como terapeuta ocupacional, fonoaudiólgo, fisioteraeuta, médicos e enfermeiros são fundamentais, ao contribuir para melhor compreensão de como são as respostas motoras dos alunos com paralisia cerebral, em relação à indicação de mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva, os quais favoreçam de forma direta ou indireta a aprendizagem do aluno e, ao menos, facilitem sua inserção no ensino regular.

Entretanto, a partir da análise nos bancos de dados, pode-se afirmar que ainda é reduzido o número de estudos que descrevem a aprendizagem e a alfabetização dos alunos com PC. Conforme Souza (2005), há uma escassez de pesquisas sobre a inclusão do aluno com PC na classe comum do ensino regular.

Nesse sentido, somente dois estudos levantados abordam a alfabetização do aluno com PC, sendo um com alfabetização voltada para leitura e escrita e outro sobre alfabetização matemática, ou seja, somente o estudo de Rodrigues (2000) apresenta uma proposta para

favorecer o processo de leitura e escrita, porém, os participantes do estudo em questão tinham uma boa oralização e potencial para escrita.

O estudo de Rodrigues (2000) é o que mais se aproxima de uma proposta de alfabetização com base em um programa de leitura para o aluno com paralisia cerebral. A autora pesquisou a área da aprendizagem que lida com o comportamento textual, ou seja, procurou ensinar leitura e escrita às crianças com PC, na expectativa de que o ensino direto do comportamento textual aumentasse a probabilidade de novos comportamentos de leitura generalizada.

A proposta foi realizada com cinco crianças com paralisia cerebral dos tipos hemiplégica, hemiparética e diplégica, com idade entre 7 e 12 anos, matriculadas no 1º e 2º ano do ensino regular, a partir do modelo *matching to sample*, que é uma abordagem na qual um conjunto integrado de métodos deriva da pesquisa denominada equivalência de estímulos. Quando o estímulo inclui palavras, a equivalência pode ser livremente definida como aprendizagem daquilo que as palavras significam (STROMER; MACKAY; STODDARD, 1992).

Ao término do programa, verificou-se que os procedimentos apresentados por Rodrigues (2010) favoreceram a aprendizagem do aluno com PC a ler o que foi ensinado e a ler algumas palavras que não foram ensinadas. Todavia, ao pensar que a proposta atual é de uma alfabetização dentro de um contexto em que o aluno faz uso de textos escritos, acredita-se que, para a adoção dessa investigação, atualmente, seria necessário fazer novas adaptações, para que a proposta ocorresse com o emprego de textos integrantes da realidade da criança.

É imperioso haver mais estudos com o objetivo de buscar procedimentos para que a aprendizagem do aluno com PC aconteça dentro do contexto escolar e, mesmo que este necessite de um currículo adequado às suas necessidades, é possível oferecer um ensino com qualidade, sendo preciso investigar os serviços, os recursos pedagógicos, a acessibilidade e as estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares, conforme proposto na Resolução 4 do AEE (BRASIL, 2009).

Esse levantamento foi realizado, a fim de verificar a relevância deste estudo, pois, desde a minha formação na graduação, tenho a preocupação com o ensino do aluno público-alvo da EE (Educação Especial) e a respeito de quais estratégias e recursos poderiam garantir sua aprendizagem. No Trabalho de Conclusão do Curso da graduação em Pedagogia, ao me preocupar com o ensino dos conteúdos escolares, examinei a opinião dos professores do ensino regular sobre a inclusão. Estes apontaram que as limitações para inclusão do aluno público-alvo da EE iam desde a ausência de recursos humanos e materiais até a precariedade

de informações, as quais norteavam a prática pedagógica e o acesso ao currículo escolar (REGANHAN, 2001).

Nesse sentido, surgiram novas reflexões sobre como contribuir para a prática educacional dirigida ao aluno público-alvo da EE incluído no ensino regular.

Na Dissertação de Mestrado, acreditava que o uso dos recursos e das estratégias de ensino seria relevante na educação, por favorecer o atendimento às necessidades educacionais do público-alvo da EE e por possibilitar a apropriação dos conhecimentos (REGANHAN, 2006). Além de constatar a importância dos recursos e estratégias, o estudo de Mestrado indicou que a falta de orientação dos professores, monitores e estagiários aumentava as dificuldades em relação às garantias de um ensino de qualidade para o aluno público-alvo da EE; os professores relataram que reconheciam a importância do especialista para orientar os pais e ainda ressaltaram que o trabalho realizado no ensino regular e na educação especial ocorria de forma isolada, sem interação. O público-alvo da EE, que frequentava o ensino regular em período oposto ao do ensino especializado, nem sempre tinha garantido o apoio especializado que realmente pudesse favorecer o processo de ensino-aprendizagem, como determinado pela Lei 9394 (BRASIL, 1996) e a Resolução 4/09 (BRASIL, 2009).

Nos últimos oito anos, tenho atuado como professora do Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola da Rede Municipal, onde pude perceber a importância das orientações oferecidas aos professores, monitores, gestores, familiares e alunos com deficiência.

Ao buscar referências, observou-se um consenso na literatura sobre a importância da parceria entre o professor da sala regular, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família (BRASIL, 2009; OMOTE, 1999; DAVIES; HALL, 2005; MARTURANO, 2006; MATSUKURA; YAMASHIRO, 2012), porém, alguns estudos têm revelado problemas na efetivação dessas parcerias.

Percebeu-se que não há uma orientação específica sobre a influência do professor do AEE, ao se indicar um ensino sistematizado com recursos e estratégias para professores alfabetizadores do ensino regular que têm alunos público-alvo da EE, em suas salas. Também não há produção científica que verifique o desempenho da pessoa com deficiência.

Entre as atribuições do professor do AEE, a principal é que o professor consiga estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, pois de nada adianta elaborar recursos e estratégias, se estes se aplicam somente a espaços controlados, como o da sala de recursos. Para a inclusão ser efetiva, torna-se fundamental que os serviços e recursos elaborados pelo professor do AEE

garantam o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem dos alunos em todas as atividades escolares (BRASIL, 2010).

A discussão a respeito da necessidade de adequação das escolas preconizou a responsabilidade em atender às determinações legais da escolarização dos alunos público-alvo da EE, no ensino regular, com condições adequadas para ensino e acesso aos conteúdos, em todos os níveis, etapas e modalidades.

Com frequência, tenho refletido sobre minha atuação e meu papel como especialista em Educação Especial e no atendimento na sala de recursos e questiono: se minhas intervenções junto aos professores, gestores, familiares são realmente funcionais; se o resultado das orientações é positivo e assertivo, em sua grande maioria; se os recursos pedagógicos adaptados e as estratégias de ensino oferecidas aos professores do ensino regular são aplicados de forma efetiva para garantir aprendizado do currículo escolar de cada nível em que o aluno se encontra.

Quando se pensa em garantir o acesso ao currículo e favorecer a aprendizagem do aluno público-alvo da EE, uma das grandes preocupações é o processo de alfabetização desses alunos.

Ao buscar entender o currículo nos anos iniciais de alfabetização, identificou-se que, nas discussões atuais sobre a aquisição da escrita e da leitura, encontram-se duas vertentes teóricas, cujas proposições visam a explicar as necessidades de uma criança para desenvolver uma escrita alfabética: 1- as pesquisas apontam as habilidades fonológicas que tendem a conceber a escrita alfabética como um código, em que o aprendizado ocorre somente pela capacidade de refletir sobre os sons das sílabas e memorização das letras correspondentes àqueles sons, e 2- a discussão sobre a psicogênese da escrita, que investiga os processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, ou seja, de que modo ela aprende, considerando a escrita não como um código, porém, como um sistema notacional (MORAIS, 2004).

O aluno com PC é capaz de aprender dentro de um ambiente com práticas de leitura e escrita que irão consolidar a aprendizagem do SEA (Sistema de Escrita Alfabética), mas necessita de recursos e estratégias adequados de ensino que favoreçam o uso das suas potencialidades. Em termos de progresso individual e de aprendizagem, a escola deve oferecer possibilidades educacionais frente à diversidade de alunos que possuem potencial, peculiaridades e dificuldades (REGANHAN, 2006).

Para garantir a aquisição do SEA, em algumas situações, além da adequação realizada, o professor deve criar novas estratégias para que o estudante consiga responder ao que é

proposto no currículo escolar. Em muitos casos, estudantes com deficiência física não possuem nenhuma dificuldade de aprendizagem, isto é, necessitam de estratégias e recursos adequados para responder ao que é solicitado (REGANHAN; ZANATA 2015).

Nesse contexto, o aluno com paralisia cerebral deveria ir para a escola a fim de compreender e consolidar o sistema de escrita alfabética, durante o processo de alfabetização na classe comum do ensino regular. Para tanto, busca-se investigar: as estratégias e recursos utilizados pelo professor da EE, de fato, favorecem a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética do aluno com PC, incluído no ensino regular? Quais são as estratégias e os recursos mais adequados para a alfabetização de alunos com paralisia cerebral?

Acredita-se que o uso de recursos e estratégias adequadas pode propiciar condições para que o aluno com paralisia cerebral tenha acesso à escrita, tornando-o capaz não só de ler e escrever, mas sobretudo de fazer uso adequado da escrita com todas as funções que ela tem, na sociedade. Ademais, o professor do AEE deve buscar recursos e estratégias que resgatem o objeto de conhecimento com o qual o aluno se apropria do sistema de escrita, por meio de experiências significativas.

Objetiva-se, com este estudo, analisar os efeitos de um programa de alfabetização voltado para a prática pedagógica do professor do AEE, nos avanços das hipóteses de escrita do aluno com paralisia cerebral.

Considera-se que esta pesquisa pode contribuir para a alfabetização dos alunos com paralisia cerebral, pois o professor irá verificar o desempenho do aluno e intervir para que ocorra evolução na construção das hipóteses sobre a escrita e o funcionamento das regras do SEA.

Dessa forma, este estudo foi dividido em: capítulo 1, no qual se realiza um referencial teórico que discute a escolarização do aluno público-alvo da EE, em fase de alfabetização, e as implicações para a prática pedagógica na alfabetização do aluno com PC; capítulo 2, em que são apresentados os objetivos do estudo; capítulo 3, em que se focaliza o método, momento em que se explica que foram desenvolvidos dois estudos planejados e aplicados concomitantemente, porém, explicitados separadamente, por uma questão de organização didática; capítulo 4, no qual consta o relato do estudo 1, denominado Desenvolvimento e análise de um programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral ; capítulo 5, que versa sobre o estudo 2, denominado Efeitos de um programa de alfabetização para aquisição do sistema de escrita alfabética de alunos com paralisia cerebral; e, por fim, capítulo 6, em que são apresentadas as conclusões.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são abordados aspectos relacionados aos direitos de escolarização dos alunos público-alvo da EE, considerações sobre a paralisia cerebral e a alfabetização destes, na classe comum do ensino regular.

1.1 Escolarização do aluno público-alvo da EE em fase de alfabetização

Para que realmente exista uma proposta de inclusão, é necessário ter uma percepção do sistema escolar como um todo, de forma que as adaptações para garantir o acesso ao currículo ocorram especificamente em cada unidade escolar. A inclusão do aluno público-alvo da EE inicia-se pela aceitação da condição de deficiente e não por uma tentativa de normalização (OMOTE, 1999).

Garantir uma educação de qualidade para todos implica não somente a aceitação, mas também a valorização das diferenças. Ao se observar o cenário nacional da Educação Especial, pode-se afirmar que este se ampara na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nas Leis nº 4.024 (BRASIL, 1961) e nº 5.692 (BRASIL, 1971) não se dava muita importância para a modalidade da EE, havendo um caráter mais assistencialista: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação, processo que se estendeu ao longo daquela década (FERREIRA, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (BRASIL, 1996) reserva um capítulo para educação especial e reafirma o direito à educação, pública e gratuita das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

Na Portaria Normativa nº 13 (BRASIL, 2007), foi criado um Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais como um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

As SRM surgem como espaço da escola em que se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da EE, a fim de implementar um currículo escolar que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 7.612/2011, no qual se definiu o serviço de apoio à escolarização do público-alvo da Educação Especial no ensino comum, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, de modo a complementar ou suplementar a formação na classe comum do ensino regular, instituindo as Salas de Recursos Multifuncionais, dentre outras providências, para viabilizar a melhoria no atendimento ao aluno com deficiência (BRASIL, 2011).

O apoio ao aluno público-alvo da EE não substitui a classe comum e deve ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, no turno inverso da escolarização da própria escola ou de outra escola, podendo ser efetivado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008).

A partir da nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a elaboração e a execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas SRM, em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais (BRASIL, 2008).

Pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, as Secretarias de Educação ficam responsáveis por monitorar a entrega e a instalação dos recursos nas escolas do conhecido "Kit do MEC para Sala de recursos", assim como por promover sua manutenção, orientar as escolas na oferta do AEE e apoiar a participação dos professores nos cursos de formação continuada para o AEE (BRASIL, 2013). Porém, é preciso questionar se essa resolução garante a troca de informações entre o professor do AEE e o professor da sala regular em que o aluno está incluído.

Os recursos oferecidos pelo MEC deveriam ser apresentados nas escolas por meio de uma formação contínua, pois o professor não deveria buscar sozinho informações sobre uso dos recursos disponibilizados pelo governo. Para utilizar os recursos, o professor do AEE deve saber manuseá-los, contudo, ninguém ensina o que não sabe, de sorte que, para saber manejar os recursos e as estratégias, é preciso ter conhecimento. A questão que se coloca é: será que a formação inicial ou continuada dos dias atuais é suficiente para que o professor do AEE cumpra o que é proposto pela Política Nacional da Educação Especial?

Nos últimos vinte anos, a Educação Especial no Brasil vem sofrendo mudanças significativas na proposição política, ao assumir uma perspectiva inclusiva, nas formas de organização curricular, com redefinição de serviços nas redes de ensino e em relação à função do professor de Educação Especial.

Nesse contexto, é preciso questionar se o modelo de AEE proposto na Política Nacional (BRASIL, 2009) é suficiente para beneficiar a todos os alunos público-alvo da EE. O AEE é suficiente para garantir a inclusão escolar e o acesso ao currículo de todos os alunos público-alvo da Educação Especial?

Com efeito, a Política Nacional é regulamentada pelos Municípios, cada qual com sua autonomia, de sorte que a medida nacional de implementação da SRM permitiu que cada municípios regulamentasse a forma de atuação do AEE. Contudo, percebe-se que não é possível aplicar a proposta de ensino colaborativa, pois, a partir do momento em que o professor do AEE deve atuar no contraturno ao que o aluno público-alvo do EE frequenta o ensino regula, há pouca ou não há interação com o professor da classe comum.

Acredita-se que, se o professor está ensinando na sala de recursos, este deve interagir com o professor do ano escolar que o aluno frequenta, porque se pressupõe um fazer junto, planejamento e avaliação do aluno público-alvo do EE, dentro de um contexto de ensino colaborativo.

Sendo o papel do professor do AEE fundamental para o aprendizado efetivo do aluno público-alvo da EE, é importante refletir sobre as atribuições do professor, as quais devem contemplar o que é proposto pela Resolução 4, referente às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009, p.3):

> 1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
> 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
> 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
> 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
> 5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
> 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa –

> CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Nessa nova configuração, fica evidente que as atribuições do professor do AEE é de intermediador da política de inclusão nas escolas. Sem esse profissional, segundo as atribuições destacadas pela Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), fica inviável a efetivação da escolarização do aluno público-alvo da EE.

Observa-se que são muitas as atribuições do professor do AEE: é um professor multifuncional, deve conhecer as diferenças dos alunos e ainda entender sobre os diferentes recursos que devem ser oferecidos para garantir a aprendizagem.

Ao pensar no papel do professor, Nozi e Vitaliano (2012) problematizam o papel do professor do AEE e a formação desse profissional e, em um dos seus estudos, afirmam que o processo de formação de professores é complexo e a obtenção de qualidade está na dependência de múltiplas dimensões. Concluem que a formação do professor não deve prescindir dos conhecimentos teóricos relevantes desenvolvidos na área, mas estes não são suficientes: devemos acrescer conhecimentos derivados da experiência direta, obtidos nas situações concretas de sala de aula, os quais visam ao desenvolvimento das habilidades concernentes ao saber fazer, à reflexão sobre a prática e sua relação com as teorias estudadas, bem como à reflexão sobre as atitudes dos professores acerca da escolarização do aluno público-alvo da EE.

Nesse contexto de professor multifuncional, questiona-se se a formação do professor basta para garantir que as atribuições propostas na Lei sejam efetivadas, na prática. Será que os cursos de Formação em Educação Especial, as especializações *lato sensu* em Educação Especial existentes atendem à demanda solicitada na função do professor do AEE? Será que os cursos de formação inicial e continuada oferecem práticas pedagógicas que satisfazem as demandas da escola, durante a escolarização do aluno público-alvo da EE?

Para Prieto (2006, p.3), "[...] é preciso investir em políticas públicas de formação continuada também dos professores especializados, tendo como referência que esses deverão compor frentes de trabalho junto com os demais docentes."

Capellini; Rodrigues (2008, p.104) demonstra grande preocupação com os cursos de formação inicial e continuada e enfatiza: "[...] mudam-se os nomes das propostas, mas não o

fazer.” Acrescenta que, por ser uma nova forma de conceber a educação dos alunos público-alvo da EE, tem implicações na formação de todos os profissionais que atuam no ensino.

Tendo em vista todas essas demandas, torna-se fundamental investigar o cumprimento dessas atribuições e de que forma se garante a efetiva aprendizagem dos alunos público-alvo da EE.

Ademais, indaga-se: os cursos de formação inicial ou continuada são suficientes para abarcar os conhecimentos capazes de tornar um professor apto a ensinar com qualidade todos os alunos público-alvo da EE?

Deve ser oferecido ao professor do AEE formação continuada e reflexões constantes sobre sua prática e as necessidades do aluno. Caso este ainda necessite de apoio, deve buscar auxílio de outros especialistas, conforme é preconizado na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009, p. 3), de modo a “[...] estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.”

A busca por uma rede de apoio se faz necessária, pois se entende que “[n]ão podemos esquecer que a decisão de se ajustar objetivos para uma determinada pessoa não pode jamais ser provocada por já termos nos cansado de tentar ensinar para alguém que apresenta dificuldades.” (BRASIL, 2000, p. 18).

Sempre que se esgotarem as possibilidades do professor do AEE em garantir o acesso ao currículo, torna-se fundamental o contato e apoio da família, da equipe multidisciplinar e até mesmo de seus parceiros especialistas do AEE.

É fundamental valorizar o trabalho compartilhado do professor do AEE com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum, como indicado nas Orientações para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado, em seus incisos IV, VI e VIII, a fim de se priorizar a discussão curricular necessária nos processos inclusivos (BRASIL, 2010).

Conforme proposto na Nota Técnica (BRASIL, 2010), em seu inciso III, IV e VI, após planejamento, orientações e confecção dos recursos, é de capital relevância acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, ao longo do processo de alfabetização, além de produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos, a fim de que acompanhem as propostas do currículo.

O professor do AEE é responsável por complementar o currículo do aluno público-alvo da EE na classe comum do ensino regular e, juntamente com o professor da classe

comum, deve planejar previamente os objetivos e conteúdos os quais serão trabalhados pelo aluno na classe comum.

A Lei 13.146 (BRASIL, 2015) determina que, com base em um projeto pedagógico, é preciso institucionalizar o AEE. Para tanto, é imperioso garantir profissionais comprometidos capazes de atuar com uma carga-horária que contemple o período que o aluno público-alvo da EE e a professora da classe comum possam sistematizar a aprendizagem do aluno, no atendimento da sem, para complementar e suplementar a formação do aluno público-alvo da EE. Dessa forma, será efetivo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades.

Os avanços políticos foram significativos para se garantir melhorias no acesso ao currículo pelo aluno público-alvo da EE, mas, para os alunos com paralisia cerebral, é necessário um cuidado constante, pois muitas vezes não se explora o potencial acadêmico dos alunos com maior comprometimento, devido à dificuldade que os profissionais da educação encontram em compreender suas necessidades.

Acredita-se que o professor do AEE deva conhecer seu aluno, no que concerne às suas habilidades e dificuldades motoras, cognitivas, comunicativas, bem como os aspectos relacionados ao seu diagnóstico, para orientar o professor da classe comum, a família e ainda elaborar recursos e estratégias adequadas, a fim de possibilitar ao aluno com deficiência a abstração dos conteúdos no mesmo grau de conhecimento e realizar as atividades propostas com a mesma intensidade que os demais alunos da sala (EVANGELISTA; REGANHAN, 2013).

Alguns autores têm discutido que a PC não tem uma causa específica, mas diversos fatores de risco que interagem, sugerindo que a PC seja de causa multifatorial (BOBATH; BOBATH, 1989; LEVITT, 2001; SCHWARTZMAN, 2004; GAUZZI; FONSECA, 2004; ROSENBAUM et al., 2005; STANLEY, 2001).

Os fatores mais citados na literatura, atinentes às causas da paralisia cerebral, estão associados a lesões que ocorrem nos períodos pré, peri e pós-natais. As lesões pré-natais[1] decorrem de infecções congênitas e sofrimento fetal ou outras causas não determinadas, as quais interferem no desenvolvimento normal do cérebro. Quanto às causas perinatais[2], encontram-se a prematuridade, as asfixias decorrentes de parto complicado e a

[1] Pré-natais = período antes do nascimento.
[2] Perinatais = período do momento do nascimento.

hiperbilirrubinemia grave. Já as causas pós-natais[3] estão ligadas à infecção no sistema nervoso central, como nos casos de meningite (GIANNI, 2003).

Em 1964, Bax afirmou que PC é uma desordem do movimento e da postura, devido a um defeito ou lesão do cérebro imaturo (ROSENBAUM et al., 2007)

A definição de PC passou a ser descrita como um grupo de desordens do movimento e da postura, causando limitação de atividades, as quais se devem a alterações não progressivas que ocorreram no cérebro fetal ou infantil. As desordens motoras da paralisia cerebral frequentemente estão acompanhadas por alterações sensoriais, na cognição, comunicação, percepção, comportamento e/ou crises convulsivas (BAX et al., 2005).

Em 2006, surgiu um documento com aprovação internacional, com a intenção de propor um conceito comum a um público amplo sobre paralisia cerebral (PC), a qual é descrita como um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitações nas atividades devidas às alterações não progressivas que ocorrem no cérebro fetal ou infantil. As desordens motoras da paralisia cerebral, com frequência, são acompanhadas por distúrbios de sensações, percepção, cognição, comunicação, comportamento, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários (ROSEMBAUM et al., 2007).

Além de saber das características do aluno com PC, é fundamental que o professor conheça as classificações capazes de identificar o tipo de paralisia cerebral, com o objetivo de unificar e padronizar a linguagem e a estrutura de trabalho para descrição da saúde (OMS, 2003).

Pode-se classificar a PC de acordo com o tônus muscular, o grau de comprometimento motor, a distribuição topográfica (BOBATH; BOBATH, 1989; SPOSITO; FONSECA, 2004; GIANNI, 2010), a funcionalidade motora global (PALISANO et al., 1997), a funcionalidade manual (ELIASSON et al., 2006) e a mobilidade funcional (GRAHAN et al., 2004).

A classificação quanto à distribuição topográfica dos membros é compreendida por: a) quadriparesia: quando os membros superiores estão mais comprometidos do que os membros inferiores, paralelamente ao comprometimento de controle de tronco e cabeça; b) diparesia: membros inferiores mais comprometidos do que os membros superiores, mas a criança apresenta bom controle de cabeça e tronco; c) hemiparesia: membro superior e membro inferior de um lado do corpo comprometidos (SOUZA, 1998; GIANNI, 2010).

[3] Pós-natais = período depois do nascimento.

Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), os fatores contextuais representam o histórico completo da vida e do estilo de vida de um indivíduo, enquanto os fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida. “Esses fatores são externos aos indivíduos e podem ter uma influência positiva ou negativa sobre o seu desempenho, enquanto membros da sociedade, sobre a capacidade do indivíduo para executar ações ou tarefas, ou sobre a função ou estrutura do corpo do indivíduo” (LISBOA, 2004, p 18).

É importante conhecer essa classificação, para que o professor possa identificar as características dos alunos com paralisia cerebral e, em seguida, escolher os recursos pedagógicos mais adequados às suas possibilidades motoras, cognitivas e sociais (SILVA, 2007).

Quanto à classificação pela qualidade do tônus muscular ou do movimento, a paralisia cerebral pode ser distribuída em espástica, discinética (atetoide, coreica, distônica), atáxica e mista (SOUZA; FERRARETO, 1998; RATLIFFE, 2000; GAUZZI; FONSECA, 2004).

Independentemente da classificação apresentada pelo aluno com paralisa cerebral, é preciso identificar as especificidades e as dificuldades que podem ser encontradas no cotidiano escolar. As dimensões físicas e as atitudes que permeiam o ambiente escolar desses alunos devem ser levadas em conta.

É necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, a fim de definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial dos alunos. De acordo com a limitação física apresentada pelo aluno, podem ser selecionados os recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação, buscando-se viabilizar sua participação nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar (ROPOLI et al., 2010).

Quanto à funcionalidade manual, é utilizado o Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS) e, independentemente da idade, os alunos são classificadas da seguinte forma: Nível I: manipulam objetos facilmente; Nível II: manipulam objetos com menor precisão; Nível III: manipulam objetos com dificuldade, necessitando de ajuda ou adaptação da atividade; Nível IV: executam atividades manuais com êxito limitado, necessitando de supervisão contínua; e Nível V: comprometimento severo nas habilidades manuais, precisando de assistência total (ELIASSON et al., 2006).

A Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS) aponta o quanto a atividade motora está limitada, de acordo com a idade da criança, em cinco níveis: Nível I: deambula sem restrições; apresenta limitações em atividades motoras mais avançadas, como correr e

pular; Nível II: deambula com auxílio, com limitações para marcha comunitária; Nível III: deambula com apoio, com limitações fora de casa e na comunidade; Nível IV: mobilidade limitada; necessita de cadeira de rodas para locomoção fora de casa e na comunidade; Nível V: mobilidade gravemente limitada, mesmo com o uso de tecnologia assistiva (PALISANO et al., 1997).

A Escala de Mobilidade Funcional (FMS) é uma medida de desempenho e foi desenvolvida para classificar a mobilidade funcional em crianças, levando-se em consideração a variedade de equipamentos de auxílio que uma criança pode usar. A escala pode ser empregada para classificar a mobilidade funcional das crianças, documentar mudanças ao longo do tempo na mesma criança e para documentar mudanças após intervenções, como uma cirurgia ortopédica. A habilidade de locomoção da criança é classificada em cada uma das três distâncias que representam a mobilidade da criança em casa, na escola e na comunidade, de acordo com a necessidade de equipamentos de auxílio, tais como muletas, andadores ou cadeiras de rodas (GRAHAN et al., 2004).

Apesar da condição de PC resultar em alterações de certa forma previsíveis no sistema musculoesquelético, as manifestações funcionais dessa condição devem ser avaliadas individualmente, porque a classificação deve estar relacionada às características da paralisia cerebral, pois não há características padronizadas entre os sujeitos, ou seja, cada pessoa possui características próprias em relação às áreas motoras, sensoriais e/ou cognitivas, uma vez que o desempenho funcional é influenciado não só pelas propriedades intrínsecas da criança, mas pelas demandas específicas da tarefa e pelas características do ambiente no qual a criança interage (MILLER; CLARK, 2002).

É importante aprimorar o levantamento do perfil funcional do aluno, para escolha do recurso a ser utilizado ou adaptado, de modo a não ocorra de um recurso ser usado somente porque está presente, sem ganhos acadêmicos ou funcionais para o aluno (QUEIROZ, 2015).

Ao respeitar as características e individualidades do aluno com paralisia cerebral, fica sob a responsabilidade das escolas a promoção do conhecimento, a fim de garantir o aprendizado dos alunos público-alvo da EE, nos contextos educativos.

O professor do AEE deve garantir que o aluno inicie o ano letivo com todos os recursos necessários para que seu aprendizado aconteça (CODOGNO; REGANHAN, 2015).

O aluno com paralisia cerebral pode apresentar um desempenho comprometido, durante as atividades pedagógicas, considerando suas demandas motoras, comunicativas e perceptivas (MANZINI; DELIBERATO, 2004, 2007; BERSH, 2013; PELOSI, 2006, 2008).

É necessário que os profissionais da escola busquem auxílios capazes de suprir as necessidades do aluno com paralisia cerebral e criar condições para ampliar suas habilidades, no contexto escolar (AFONSO, 2012).

Ao identificar a participação do aluno com paralisia cerebral, focando o ambiente escolar, a deficiência do aluno não pode se tornar a ênfase das incapacidades e desvantagens centradas do contexto escolar, porém, devem ser observadas, para que o professor busque novas estratégias e recursos que minimizem a deficiência e potencialize sua aprendizagem. A prática da escolarização dos alunos público-alvo da EE deve ser parte integrante de planos nacionais de educação, os quais objetivem atingir educação para todos.

1.2 Alfabetização: implicações da prática pedagógica para o ensino do aluno com PC

A alfabetização ainda constitui um problema "no e para" o Brasil. Em razão da persistência dos problemas envolvendo o processo de alfabetização, o desenvolvimento de pesquisas (a partir do crescimento das pós-graduações, nas últimas décadas) constituiu um corpo de conhecimentos consistentes, e esse objeto de estudo passou a ser investigado sob diferentes facetas. Uma delas, no estudo da alfabetização, é a vertente histórica, que se justifica justamente pela necessidade de compreender esse processo de fracasso permanente, ao longo do percurso da alfabetização, no Brasil: por que os alunos não aprendem a ler e escrever? Por que os professores não conseguem ensinar?

De acordo com Soares (2004), pode-se sustentar que, até os anos 1980, a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos e sempre com o mesmo objetivo o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita; isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever verbos, nessa etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa fase atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas etc.

Na história da alfabetização do Brasil ocorre uma revolução conceitual, ao se introduzir o pensamento construtivista de alfabetização. Centra-se no processo de aprendizagem com base teórica da epistemologia genética proposta por Jean Piaget. É fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (1979).

Soares (2012) afirma que, especialmente, a partir da obra e atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de "construtivismo", uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

> Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita. (SOARES, 2012, p. 35).

Divergindo das concepções anteriores, o Construtivismo não se constitui como um método, mas como uma condição de entender os processos de aquisição do conhecimento por parte da criança. Assim, pode acontecer uma transposição de conceitos formulados na tentativa de aplicabilidade. No contexto de aquisição da leitura e da escrita, o alfabetizar deve acontecer por meio do uso cotidiano de textos escritos. É um trabalho como uma desmetodização, em que, na verdade, se propõe uma nova forma de ver a alfabetização, como um mecanismo processual e construtivo, com etapas sucessivas e hipotéticas, nas quais a criança é vista como um sujeito cognoscente, aquele que busca adquirir conhecimento interagindo com o meio (ARAÚJO, 1998).

Ferreiro (1988) preconiza um novo olhar sobre a alfabetização. A psicogênese da língua escrita compreendia a escrita não apenas como mera decifração de um código, um ato mecânico, como pensavam os adeptos dos métodos tradicionais de alfabetização. A língua é vista em sua dinamicidade e nos usos que a sociedade faz dela.

Propõe-se a organização do trabalho docente e a sistematização da alfabetização, a partir da leitura de textos de qualidade, de diferentes gêneros, interpretação e produção textual, estratégias indispensáveis ao desenvolvimento de aspectos específicos da alfabetização aliados a sua função social (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

Mendonça; Mendonça (2007, p. 21) descreve a reinvenção da alfabetização, a qual "[...] surgiu em decorrência do fracasso da utilização de práticas equivocadas e inadequadas", derivadas de tentativas de aplicação da teoria construtivista à alfabetização".

Para Morais (2005), o debate sobre a questão de método é estéril, pois retoma velhos chavões sobre o ensino e a aprendizagem da alfabetização, compreendendo-os como "métodos miraculosos", como se, por si sós, garantissem o sucesso dos alfabetizandos. É

estéril, igualmente, porque há 120 anos se discute a entrada e a saída de métodos que ainda não trouxeram eficiência e eficácia, na solução dos problemas da alfabetização, no Brasil. Mais do que ficar "resgatando" o que já não deu certo, o que já foi fracasso, é preciso discutir metodologias de ensino na alfabetização e garantir profissionais capacitados, os quais compreendem "o que" fazem, "como" fazem e "por que" fazem. É isso que propõe este estudo.

Sobre a história da alfabetização, no Brasil, observa-se uma ampliação da definição de alfabetização. Morais e Albuquerque (2004) afirmam:

> [...] o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstituir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som [...] (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004, 61).

A convivência dos alunos com textos escritos passa a assumir um importante papel, no processo de alfabetização das escolas brasileiras, a partir da década de 1990.

Uma informação importante trouxe à tona a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização: o grande número de pessoas alfabetizadas, mas consideradas analfabetos funcionais. Ou seja, que decodificam os signos linguísticos, mas não conseguem compreender o que acabam de ler (MORAIS, 2005).

Até o Censo de 1940, era declarado alfabetizado aquele que sabia ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome.

Desde o Censo de 1950, passou a ser declarado alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, isto é, capaz não só de ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial.

Observa-se uma extensão do conceito de alfabetização: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

É preciso oferecer um conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais (BRASIL, 2012b)

Nos anos 1980, Ferreiro (1991), em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, contrapondo-se a uma educação restritiva, como a dos métodos, ressalta a necessidade de ultrapassar o sentido restrito de alfabetização como mera aquisição do código. De acordo com a referida autora, precisaríamos de um termo para definir

> [...] algo que envolve mais que aprender a produzir marcas [...] algo que é mais que decifrar marcas feitas pelos outros, porque é também interpretar mensagens [...]; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto

> tão complexo – a língua escrita – que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais. (FERREIRO, 1991, p.79).

Morais (2012) defendem a ideia de que somente o domínio da escrita alfabética não é suficiente para que o indivíduo participe da sociedade; é preciso, além de ser alfabetizado, fazer uso da leitura e da escrita, nos diferentes contextos sociais.

Soares (1998) considera que é adequado ensinar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.

A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005).

Assim, a escrita não é aprendida ao se memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua, pois esta é um sistema que representa, que registra, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, de maneira que o aluno tem que compreender a relação existente entre a escrita e o que ela representa (BRASIL, 2012a).

Com efeito, o conceito de alfabetização precisa ser resgatado e seu ensino deve ocorrer por meio de práticas sistematizadas.

Nem sempre o aluno com PC vivencia as práticas de leitura e escrita dentro do seu contexto, muitas vezes, as oportunidades de acesso à leitura e escrita fora da escola ficam restritas ao ambiente familiar e/ou terapêutico. Por isso, a escola é responsável por oferecer uma prática contextualizada ao mundo que cerca a criança em fase de alfabetização.

Segundo Soares (2012), a perspectiva psicogenética modificou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, porém, conduziu a equívocos. Os professores compreenderam de forma inadequada a ideia de que a apropriação da escrita se daria de forma espontânea, ou seja, apenas o convívio com os vários portadores de textos seria suficiente para que a criança se alfabetizasse.

A partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita, as pesquisas na área se diversificaram. Para Morais, há um "[...] desinvestimento no estudo de métodos de ensino e um crescente interesse por investigar processos de aprendizagem, interações na sala de aula de alfabetização e outros temas correlatos" (MORAIS, 2005, p. 51)

Novos estudos buscam teorias para sistematizar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, assim, discutem os meios para utilizar a teoria da psicogênese da escrita, incorporando certas evidências dos estudos sobre consciência fonológica (MORAIS, 2014).

Zorzi (2003) fez uma análise da psicogênese da escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1979), relacionando-a com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. Conforme o autor, a criança só avança para a fase alfabética de escrita, quando se torna atenta às características sonoras da palavra.

Uma das grandes discussões atuais é a disputa, entre os defensores de métodos de alfabetização, sobre a real necessidade de um ensino sistemático da escrita alfabética. Os estudiosos da Psicogênese da Língua Escrita defendem a ideia de que é preciso tratar a escrita alfabética como um objeto de conhecimento, e o aluno deve descobri-lo, reconstruí-lo e se apropriar dele através de um ensino sistematizado, no qual aconteça a troca de conhecimento entre o professor e o aluno.

Morais (2005) complementa as teorias de Ferreiro (1991), destacando que é fundamental o ensino sistemático da escrita alfabética, porque os alunos por si só não constroem o conhecimento sobre a escrita de forma natural e espontânea, somente lendo e produzindo textos.

Assim, este estudo apresenta um programa sobre a apropriação do SEA para alunos com PC, a partir das teorias da Psicogênese da Língua escrita e dos estudos dos aspectos de consciência e reflexão fonológica, nos anos iniciais de alfabetização. Pretende-se propor um programa de alfabetização com atividades sistematizadas sobre o SEA e estratégias adequadas ás necessidades do aluno com PC, a fim de responder ao currículo escolar nos anos iniciais de alfabetização, para que o aluno com PC participe das abordagens de alfabetização oferecidas nas escolas, para que tenha acesso a um ensino voltado para reflexão e possa compreender o SEA, conhecendo suas convenções.

Defender a importância do ensino sistematizado da notação alfabética não significa propor a recuperação de antigas metodologias, as quais consideram a escrita como código, nem defender o uso de textos sem sentido, escolhidos pelas sílabas e letras que os alunos precisam aprender, tampouco a utilização de métodos fônicos que trabalham a consciência dos fonemas (MORAIS, 2005).

Os antigos métodos de alfabetização acreditavam que, para a criança aprender a ler e a escrever, seria preciso apenas ter habilidades perceptivas e motoras (discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação motora fina, entre outras) e receber, em doses homeopáticas, informações sobre as letras e sobre o seu valor sonoro (BRASIL, 2012a).

Alguns dos métodos tradicionais de alfabetização utilizavam o método fônico para ensinar a pronúncia isoladamente das unidades fonológicas mínimas, os fonemas, e incentivar a memorização das letras que a notam, isto é, que a representam graficamente. Morais (2007)

sublinha as características desse método: 1- segmentar as palavras orais em fonema, pronunciando-os isoladamente; 2- aprender a codificar e decodificar palavras, por meio da habilidade de segmentá-las em fonemas e a capacidade de memorização que a eles correspondem, dominando seu traçado; 3- fundamenta-se na visão empirista; pouco sensível às questões de desenvolvimento e às propriedades do objeto de conhecimento a ser aprendido pelo sujeito; 4- trata-se da escrita alfabética sob uma lógica "de tudo ou nada", ou seja, criança "leitora " ou "não-leitora"; 5- equaliza os conhecimentos metalinguísticos de aprendizes iniciantes e adultos alfabetizados, isto é, crê que, na mente infantil, as unidades da língua oral e escrita (fonemas, letras, sílabas e palavras orais e escritas) estariam disponíveis, assim como na mente dos adultos superalfabetizados, quer dizer, percebe que o alfabeto era ensinado como um código a ser memorizado.

O trabalho com consciência fonológica (C.F.) compreende "[...] a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação da palavra." (MORAIS; LEITE, 2005, p. 73)

A consciência fonológica constitui um facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que os alunos a desenvolvem com mais facilidade e avançam mais rapidamente na alfabetização, se as atividades elaboradas forem oferecidas através de jogos e de um trabalho com textos do contexto do aluno, tais como: poesia, música, trava-língua e textos de tradição popular (BRADLEY; BRYANT, 1982; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992).

Em um estudo, Capovilla e Capovilla (2000) observaram que a mediação com propostas de consciência fonológica e das correspondências grafofonêmicas pode produzir ganhos nos desempenhos da leitura e da escrita. Salgado e Capelinni (2004) e Barrera e Maluf (2003) concluíram, em seus trabalhos, que a consciência fonológica tem forte interferência na aquisição da escrita.

A criança tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética, e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras e desenvolver a capacidade de ler e produzir textos com autonomia.

Autores descrevem que o SEA consiste num sistema notacional com propriedades que o aluno precisa compreender (TEBEROSKY; RIBERA, 2005; MORAIS, 2005, 2007; BRASIL, 2012a). O alfabeto não é um código, ou seja, não se reduz a uma identificação de formas e memorização das letras que o notam na escrita. A escrita é um sistema notacional,

isto é, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala, cujo aprendizado é um processo cognitivo complexo, em que as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental.

Para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona. O aluno necessita compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética. É fundamental compreender o que a escrita representa (perceber que o que se registra no papel não tem relação com as características físicas ou funcionais dos objetos, mas está ligado com a sequência de sons que forma os nomes dos objetos). Ainda é importante entender que a escrita cria notações, ou seja, a ideia de que a palavra como um todo é composta por unidades menores – as sílabas –, e estas são compostas por segmentos sonoros menores que a sílaba – as letras (TOLCHINSKY, 1995; MORAIS, 2005).

Mentalmente, terá que elaborar a noção de "[...] unidade de linguagem (palavras, sílabas, sons menores que a sílaba) para vir a entender as relações entre as partes faladas e partes escritas, entre o todo escrito (a palavra) e as partes (letras) que o compõe" (MORAIS, 2005, p. 43).

Para a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, as ideias de hipóteses infantis sobre a escrita seguem uma ordem de evolução que parte de uma etapa na qual a criança ainda não compreende que a escrita representa os segmentos sonoros das palavras, associando-os aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos em uma correspondência entre fonemas e grafemas (FERRREIRO, 1995, 2003).

O conhecimento das hipóteses de escrita, pelas quais passam os alunos para a construção de uma escrita alfabética, pode auxiliar nas reflexões acerca das possibilidades de intervenção didática para consolidação da aprendizagem referente ao SEA.

O aluno em processo de alfabetização tem a "[...] capacidade de refletir sobre a sequência sonora das palavras e evolui em paralelo ao avanço de sua concepção sobre a escrita alfabética" (MORAIS; LEITE, 2005, p. 79).

Com efeito, a criança passa por diferentes fases, ao produzir sua escrita, e o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética, porém, é uma condição necessária (FREITAS, 2004; LEITE, 2005).

Conforme tem demonstrado a teoria da Psicogênese da Escrita, a compreensão do SEA se dá em etapas, nas quais os alunos vão modificando a escrita, de acordo com o que ela representa e de como ela cria essas representações. Aos poucos, a criança percebe que cada

letra nota uma sílaba oral, e só no final vai compreender que as letras substituem unidades menores, os fonemas, além de notar a correspondência entre os segmentos falados e escritos. Ela passa a compreender o princípio alfabético, isto é, que as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; BRASIL, 2012a).

A escola deve promover um ensino em que os alunos reflitam sobre a dimensão sonora e gráfica das palavras, baseada em sua notação escrita, ao mesmo tempo em que desfrutem e convivam com práticas de leitura e escrita.

Para a aprendizagem da escrita, é necessário que o aluno compreenda algumas propriedades básicas que constituem o sistema de escrita, tais como:

> 1. escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
> 2. as letras têm formatos fixos, e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
> 3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
> 4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
> 5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
> 7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
> 6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
> 8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
> 9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
> 10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, VC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV. (LEAL; MORAIS, 2010; MORAIS, 2012, p. 3).

A compreensão de tais princípios, na realidade, é o que rege o processo de construção da escrita alfabética tão discutida por autores como Ferreiro e Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 2003; FERREIRO, 1995, 1989). É o entendimento gradativo das diversas propriedades, reconstruídas a partir da interação com os já alfabetizados, que vai determinar as hipóteses e os conflitos que impulsionam a aprendizagem do Sistema Alfabético.

Dessa forma, as atividades de intervenção para consolidação do SEA devem ser elaboradas a partir de desafios, conforme apresentados por Leal e Morais (2010) e Morais (2007).

No início do processo de apropriação dos conhecimentos sobre o sistema alfabético, os aprendizes concentram esforços para saber o que a escrita representa. Todas essas propriedades são compreendidas gradativamente, no contato que os alunos estabelecem com a escrita, nas diversas situações sociais. Mas é a escola que tem a responsabilidade de proporcionar reflexões sistematizadas sobre o SEA, com base no uso constante de textos escritos que fazem parte do contexto da criança, principalmente no caso dos alunos com PC, em que o acesso à leitura e à escrita é limitado.

A criança formula uma série de ideias sobre a escrita alfabética, enquanto aprende a ler e a escrever, quer dizer, mesmo que ainda que não saiba escrever convencionalmente, já apresenta hipóteses sobre como fazê-lo, de sorte a conseguir pensar em como organizar a escrita, o que esta representa e para que serve (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

As produções de escrita da criança têm uma evolução perfeitamente previsível, organizada em quatro hipóteses ou níveis. Inicia-se pela hipótese de escrita em nível pré-silábico, em que a criança não estabelece uma relação entre formas gráficas da escrita e os significantes das palavras. Em seguida, com a hipótese silábica: sem ou com valor sonoro convencional, a criança constrói hipóteses de fonetização da escrita. A próxima fase considera uma transição e é chamada silábico-alfabética; e, por fim, tem-se a hipótese alfabética, na qual a criança compreende que as letras representam unidades menores que as sílabas: os fonemas da língua (FERREIRO, 1998; GÓMEZ PLÁCIO, 1982; TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

O Sistema de Escrita Alfabética (SEA) se constrói em um percurso evolutivo, em fases que são universais e comuns para todos os aprendizes de uma comunidade linguística relacionadas a esse tipo de sistema. São as oportunidades sociais que irão proporcionar a aquisição do SEA (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

As fases são comuns a todos os alunos, mesmo com diferenças sociais e econômicas e, com certeza, os alunos com PC passam pelas mesmas hipóteses propostas por Ferreiro, desde que tenham a oportunidade de entrar em contato com as oportunidades sociais e culturais.

As hipóteses elaboradas pela criança seguem uma ordem de evolução, a qual parte da etapa inicial da hipótese de escrita até a mais avançada, em que o aluno consegue compreender os princípios que baseiam a escrita alfabética.

Segue, no Quadro 1, a descrição das hipóteses do aprendiz para cada um dos níveis (FERREIRO, 1995; BRASIL, 2001, 2003; COUTINHO, 2005):

Quadro 1: Descrição das hipóteses de escrita Ferreiro (1999 Leal (2004) e Coutinho (2005).

Hipótese pré-silábica

- Criança faz representação direta do objeto; - Tem tendência a acreditar que se escreve guardando-se as características do objeto a ser escrito. Esse fenômeno é chamado de realismo nominal. - Ainda não consegue perceber que o que a escrita representa no papel são os sons da fala; - A escrita é formada por grafias não convencionais, tais como grafismos primitivos (predomínio de garatujas ou pseudoletras, escritas unigráficas), escritas convencionais, mas sem controle de quantidade e variedades, presença de letras e números, surgimento de ordem linear na escrita, grafismos separados e compostos de linhas curvas e retas e suas combinações; - Na leitura, essa hipótese apresenta-se de forma global, sem busca de correspondência entre o escrito e o falado e sem orientação espacial dos caracteres.
Hipótese silábica
- Entende o que a escrita nota, ou seja, percebe que a escrita está relacionada com a pauta sonora; - Desenvolve nesse momento a hipótese de compreender que a quantidade de letras a ser grafada corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados; - Quando escreve, nessa fase, utiliza uma letra para cada sílaba presente na palavra. Se o aluno deseja escrever uma palavra que possui três silabas, muito provavelmente vai colocar uma letra para cada sílaba ou, em nível mais avançado, grafando vogais e/ou consoantes presentes na palavra; - A diferenciação de escrita dentro dessa hipótese representa dois níveis de escrita: inicialmente, o silábico sem valor sonoro e, posteriormente, o silábico com valor sonoro na vogal ou na consoante; - A principal característica da hipótese silábica sem valor está ligada ao uso de uma letra para cada sílaba, sem preocupação com o valor sonoro convencional, podendo-se encontrar em conflito quanto à quantidade de letras, confundindo-se muitas vezes e apresentando com regressão para o estágio pré-silábico; - Fase silábica de quantidade: inicialmente, o aluno preocupa-se apenas com o aspecto quantitativo, marcando uma letra qualquer para representar cada sílaba da palavra; - Fase silábica de qualidade: à medida que começa a utilizar, na escrita das sílabas de palavras, letras que possuem correspondência com os sons representados; - Alguns alunos, ao entrar na hipótese silábica, já fazem análise qualitativa (silábico de qualidade); - Abandona a hipótese da quantidade mínima de caracteres; - Utiliza uma letra para cada sílaba, com correspondência do som no início e/ou fim da palavra, bem como o uso de uma letra para cada sílaba com o valor sonoro correspondente à vogal ou à consoante; - A criança escreve as frases também de forma silábica, nas quais cada letra representa uma palavra e/ou uma sílaba; - Na leitura, demonstra correspondência termo a termo, tanto no nível silábico sem valor quanto no silábico com valor sonoro; para cada marca gráfica, pronuncia-se um som.
Hipótese silábico-alfabética
- O aluno já tem sua hipótese muito próxima da escrita alfabética;

- Estabelece relação entre a fala e a escrita; - Oscila entre grafar as unidades menores que a sílaba, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora usando mais letras; - A principal característica é a dificuldade que a criança tem para ler o que escreveu. - Ainda não utiliza regras ortográficas. - Suas frases em grande maioria são segmentadas, pois a preocupação com a escrita da palavra é maior que com o todo. - Na leitura, emprega análise sonora das palavras e uma típica mistura na leitura do nome, dando indícios de uma leitura alfabética.
Hipótese alfabética
- Respeito às convenções e regras de ortografia, marcada por oscilações; - As regras ortográficas começam a ser observadas, entretanto, nem sempre o aluno demonstra domínio em suas produções; - O aluno sabe que a escrita nota a pauta sonora, tendo tendência de escrever exatamente como se pronunciam as palavras (exemplo: menino, mininu); - Identifica-se a compreensão do modo de construção do código linguístico e inicia-se a compreensão da ortografia das palavras; - Na leitura, já se anunciam alfabeticamente e se denota alguns problemas ortográficos.

Fonte: Elaborado pela autora

Quando a criança apresenta uma escrita alfabética, um dos maiores desafios da escola refere-se à construção da ortografia, pois ela precisa compreender que as palavras seguem regras ortográficas, além de criar estratégias para escrever corretamente palavras para as quais não há regras definidas.

Aprender a escrever implica compreender uma série de características da língua escrita que fazem parte do sistema ortográfico, o que, por sua vez, demanda um conjunto considerável de habilidades (ZORZI, 2006).

Morais (1998) propõe uma distinção entre as palavras regulares e irregulares, considerando as regulares como passíveis de compreensão das regras subjacentes à sua ortografia, enquanto as irregulares seriam aquelas que dependeriam da memorização para a sua escrita correta.

A ortografia é uma convenção social criada para facilitar a comunicação escrita: dominando-a, temos uma forma comum de escrever cada palavra, incluindo as que têm mais de uma opção de letra correspondente a determinado som. Assim, a grafia pode ser dividida entre palavras que obedecem a regularidades, em que o conhecimento de uma regra permite antecipar como ela deve ser escrita, até mesmo sem conhecê-la, e as caracterizadas por irregularidades, que não seguem qualquer princípio explicativo que justifique sua notação. Apenas um dicionário ou a memorização poderá ajudar, nesses casos (MORAIS, 1998).

Algumas atividades podem permitir aos alunos pensarem nas letras e nos sons que estas notam, sem que tais exercícios se voltem para as questões da norma ortográfica, possibilitando que o aluno volte sua atenção para as similaridades e diferenças nas relações letra/som, no momento da escrita ou leitura das palavras, como, por exemplo, atividades que envolvem a escrita de palavras que começam com a mesma letra ou palavras que se iniciam com uma determinada letra ou sílaba (BRASIL, 2012a).

Há três tipos de relações de regularidade ortográfica: 1) regularidades diretas, nas quais cada letra corresponde a apenas um som e vice-versa, independentemente de sua posição na palavra, o que significa numa regularidade absoluta entre letra e som, como é o caso, no português brasileiro, das letras p, b, t, d, f, v - (pato, capa, chapéu); 2) regularidades contextuais, nas quais é possível antecipar a escrita correta, levando-se em conta a posição que determinada letra ocupa na palavra ou as letras vizinhas. Por exemplo, a nasalização da vogal que vier antes das letras P e B deve ser marcada pelo uso da letra M, como em pomba e tampa, enquanto a letra N deve ser usada no restante dos casos, como em canto e voando; o uso do C ou QU relaciona-se ao som /k/, mas depende da vogal com que forme sílaba (casa, pequeno); e 3) as regularidades morfológico-gramaticais, em que é necessário recorrer à gramática e, em particular, à morfologia, para obter a grafia correta de uma palavra. Por exemplo, a escolha entre o sufixo EZA ou ESA vai depender da categoria gramatical e de aspectos morfológicos da palavra em questão: caso seja um adjetivo, será escrita com a letra "s" (chinesa, portuguesa, pobreza), mas, se for um substantivo derivado de adjetivo, a palavra deverá ser escrita com a letra "z" (realeza, beleza) (MORAIS, 1998).

Maluf (2010, p.17) salienta que a criança, nessa fase, "[...] precisará desenvolver capacidades de refletir sobre a língua e sua utilização, o que é designado como conhecimento explícito". Ao contrário da linguagem falada, a criança aprendiz de leitor depende de instrução formal explícita de natureza escolar para a aprendizagem da leitura, e essa aquisição resulta de aprendizagens explícitas, ou seja, de ensino. É possível que a criança aprenda a ler e a escrever sem instrução formal, no entanto, o processo pode tornar-se mais lento, penoso e difícil.

Todas as hipóteses sobre a escrita anteriormente descritas serão identificadas pelo professor, por meio da sondagem, que é um conjunto de diagnósticos de escrita que segue uma ordem fixa mensal. Dessa maneira, ao longo do ano escolar, o professor pode saber o que pensa o aprendiz, quer dizer, pode identificar a hipótese sobre a escrita de cada aluno.

A sondagem permite que o professor conheça o que a criança pensa sobre a escrita, saiba qual a lógica que ela utiliza, no momento de escrever, e perceba se ela sabe por que está

escrevendo, para quem e para que está escrevendo. Contudo, é fundamental solicitar que este escreva palavras, frases ou textos que não lhe foram ensinados previamente, pedindo para que leia logo depois de grafá-los.

Os procedimentos aqui mencionados são baseados nos estudos de Teberosky (1991) e Ferreiro (1999), no que diz respeito à análise de sondagem e determinação de hipóteses de escrita.

A sondagem deve ser feita individualmente com cada um dos alunos, de forma a descobrir o que pensam sobre a escrita. Sugere-se uma situação de ditado, respeitando-se o contexto vivenciado em sala de aula ou da própria criança. O ditado é realizado em folha branca, sem demarcações de linhas ou palavras, com a inscrição inicial do nome da criança feita por ela e, em seguida, uma pequena lista de quatro palavras (do mesmo campo semântico) com as seguintes características: a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba, a quarta monossílaba e, por último, uma frase que possua uma das palavras ditadas (BRASIL, 2002; 2003).

O tema do campo semântico é de escolha do professor responsável, respeitando-se os aspectos sociais do aluno, mas este deve atentar para o emprego de palavras que fazem parte do repertório do aluno ou garantir que este conheça o vocabulário utilizado. É importante notar que as palavras da lista a serem ditadas não podem possuir sílabas contíguas em que não se repitam as mesmas vogais; estas podem aparecer somente na sondagem de alunos do nível silábico ou silábico-alfabético. É solicitada para a criança a leitura da palavra, logo após grafá-la, apontando com seus dedos cada um dos pedaços lidos.

A partir dessa prática, é possível conferir: 1- a hipótese de escrita em que o aluno se encontra, ou seja, identifica-se o que o aluno já sabe e pensa sobre a escrita; 2- os conhecimentos que ainda precisam ser construídos; 3- como o professor, de posse dos dados evidenciados por seus alunos, pode intervir, organizando seu planejamento e lançando desafios para que o aluno passe para outro nível; e 4- sugestões de atividades adequadas às hipóteses de escrita apontadas pelos alunos (COUTINHO, 2005).

Com a difusão desse conhecimento, os professores passaram a perceber os níveis de aquisição da escrita e aprenderam como avaliar seus alunos. Porém, é necessário o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e diário, o qual leve os alunos a refletir sobre as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, oferecendo-lhes atividades que façam a criança refletir sobre o nível da palavra (composição e decomposição de palavras em sílabas e letras, comparação de palavras quanto à presença de sílabas e letras iguais), propondo

situações sobre as análises fonológicas com base no contato com diferentes portadores e gêneros textuais (LEAL; MORAIS, 2011; BRASIL, 2012b).

O planejamento das atividades implementadas pelo professor deve atender à heterogeneidade do grupo de alunos. Deve considerar que as respostas dos alunos podem ser distintas e, assim, necessita aproveitar para criar situações em que haja o confronto de conhecimentos entre os alunos que apresentam hipóteses de escrita diferentes, isto é, é preciso fazer com que os alunos troquem o conhecimento e explorem tudo o que sabem sobre a escrita. Para que o professor realize o trabalho com agrupamento produtivo, é fundamental respeitar o nível de escrita do aluno e suas características pessoais.

A intervenção do professor com um ensino sistematizado leva a criança a compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética, funcionando como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras.

O professor é responsável por oferecer desafios difíceis, porém, possíveis de serem realizados, a fim de que os alunos possam:

1- Pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa. (Contexto real de reflexão. Fazer uso do conhecimento que possuem sobre o valor sonoro convencional das letras/estratégias de leitura para encontrar as palavras/letras solicitadas.)
2- Ter bons problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir. (Quantas letras colocar? Quais letras? É arriscando-se a escrever, buscando soluções para os problemas, confrontando ideias e tomando decisões que os alunos têm a oportunidade de construir e reconstruir progressivamente suas ideias (não fazer coisas mecânicas).
3- Conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sócio-cultural real. (Os alunos se alfabetizam a medida que são convidados a escrever a ler. Os textos são os melhores aliados, pois além de evitar a descaracterização do que é conteúdo da alfabetização, favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita. O contexto ajuda a elaborar o texto. (BRASIL, 2003).

Assim, as atividades elaboradas devem sempre respeitar o nível de escrita do aluno. O professor deve verificar, ao longo do ano, os avanços do estudante, de sorte a poder oferecer tarefas que propiciem a compreensão do SEA.

Ao pensar que as atividades devem ser elaboradas de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, entende-se que as características motoras e funcionais apresentadas por aluno com PC não deveriam constituir a causa para o fracasso escolar.

O aluno com PC, por conta da limitação motora, pode não ter a regularidade de frequência escolar, dificuldade de interagir com o meio, principalmente em manusear e

explorar objetos, além da dificuldade de locomoção independente, o que minimiza suas oportunidades sociais.

Atribuiu-se a esses alunos o fracasso por causa da deficiência, não se conseguindo enxergar que o problema das dificuldades de aprendizagem se situa basicamente no sistema de interação em sala de aula e, em um nível mais amplo, em todo o sistema de relações desenvolvido dentro da instituição de ensino.

Faz-se necessário investir em pesquisas capazes de proporcionar situações para favorecer o processo de construção da leitura e escrita para alunos com PC, na expectativa de que o ensino adequado aumente a probabilidade de novos comportamentos de leitura e escrita, isto é, propicie leitura e escrita generalizada.

Em termos de progresso individual e de aprendizagem, a escola deve oferecer possibilidades educacionais frente à diversidade de alunos que frequentam a rede regular de ensino.

O aprendizado do conteúdo pedagógico precisa ser oferecido no mesmo nível de conhecimento para todos os alunos da sala de aula; nesse sentido, a criança com PC deve aprender da mesma forma que os demais, e fica sob a responsabilidade do professor e da equipe escolar o estímulo necessário para que os alunos com comprometimento motor procurem suprir as suas carências e criem oportunidade de vivenciar e explorar o meio (GONÇALVES, 2010).

O estudo de Santana (2010) focaliza a possibilidade da aprendizagem matemática na escolarização de alunos com PC e de superação, pelo professor, dos desafios impostos pelas peculiaridades do desenvolvimento do aluno e a resignação da prática pedagógica.

Entende-se que é possível garantir um ensino adequado nas séries iniciais de alfabetização, desde que se verifique o nível de escrita em que o aluno se encontra, a fim de preparar atividades adequadas às suas especificidades motoras e que o aluno avance em relação ao que pensa sobre a escrita.

As expectativas de aprendizagem para os três anos do ciclo inicial são: para o primeiro ano, a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema alfabético, com a formulação das hipóteses sobre a escrita; para o segundo ano, a consolidação do domínio das relações convencionais entre fonema-grafema (reflexão sobre a relação entre a fala e a escrita e uso da consciência fonológica) e, para o final do terceiro, o domínio da norma ortográfica (BRASIL, 2012b).

Acredita-se que a adequação de currículo realizada com objetivos em longo prazo para o aluno com PC favoreça a aprendizagem do SEA até o fim do terceiro ano. Isso vai depender

das oportunidades que o aluno com PC terá de conviver com experiências de leitura e escrita e de desfrutar delas, em um ambiente contextualizado, fator determinante para superar essa desvantagem.

Ao planejar, o professor pode partir da análise das atividades e das ações dos alunos, de modo a proporcionar a construção de competências em relação à aprendizagem do sistema de escrita alfabética. A sala de aula é o contexto no qual se deve promover a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do uso de produções escritas que fazem parte do contexto da criança.

As atividades bem planejadas e sistematizadas ajudam os educandos, mas, para que a aprendizagem seja eficaz, é necessário o estabelecimento de metas específicas para cada período escolar, sem se esquecer de que o tempo de aprendizado do aluno com PC será, em geral, mais longo em relação aos dias de aprendizagem, como também no currículo previsto de um ciclo para outro.

Presume-se que um trabalho pedagógico requer o uso de recursos e estratégias, sendo estes adequados às necessidades do aluno com deficiência, a fim de possibilitar-lhe a abstração dos conteúdos no mesmo nível de conhecimento e executar as atividades propostas com a mesma intensidade que os demais alunos da sala (REGANHAN, 2006).

Para elaborar o programa de alfabetização, considerou-se o referencial teórico de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Artur Gomes de Morais, pois embasa a proposta da rede municipal em que as alunas participantes da pesquisa estavam matriculadas. Além de seguir a teoria adotada, foi fundamental pensar nos recursos e estratégias que poderiam garantir o acesso motor do aluno com PC, durante o processo de alfabetização.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Objetiva-se, com este estudo, analisar os efeitos de um programa de alfabetização voltado para prática pedagógica do professor do AEE, nos avanços das hipóteses de escrita do aluno com paralisia cerebral.

2.2 Objetivos específicos

Este estudo tem como objetivos específicos:

- Elaborar, sistematizar e analisar um programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral;
- Verificar os efeitos do programa de alfabetização na evolução das hipóteses de escrita dos alunos com paralisia cerebral.

3 MÉTODO

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foram preparados dois estudos, os quais foram realizados e aplicados concomitantemente; todavia, serão apresentados separadamente, por uma questão de organização didática: 1) Desenvolvimento e análise de um programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral**;** e 2) Delineamento experimental intrassujeito de critério móvel sobre o desempenho de alunos com paralisia cerebral em fase de alfabetização.

3.1 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília – UNESP, sendo aprovado com parecer nº 1.375.700 (ANEXO A).

3.3 Participantes

Os participantes deste estudo foram:

1- Duas alunas com paralisia cerebral matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental;

2- Uma professora-pesquisadora.

No Quadro 1, estão as características das duas alunas com paralisia cerebral, do 3º ano da classe comum do ensino regular, quanto às habilidades motora grossa, manual, de mobilidade e de comunicação.

Para classificar a habilidade motora grossa, foi adotado o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa para Paralisia Cerebral – GMFCS[4] **(**PALISANO et al., 2008). A classificação da habilidade manual dos participantes do estudo foi feita por meio do Sistema de Classificação da Habilidade Manual para crianças com Paralisia Cerebral 4 -18 anos – MACS[5] (ELIASSON et al., 2006). Em relação à classificação da habilidade de mobilidade,

[4] GMFCS classifica a habilidade motora da criança com PC em cinco níveis, de I a V. O nível I representa a melhor habilidade motora grossa, enquanto o nível V, a pior função. A classificação é realizada com base na faixa etária da criança avaliada.

[5] MACS avalia em cinco níveis a habilidade global da criança com PC para manipular objetos em atividades diárias. Os níveis são baseados na habilidade da criança em iniciar sozinha a manipulação de objetos e a necessidade de assistência ou adaptação para executar atividades manuais na vida diária.

utilizou-se a Escala de Mobilidade Funcional – FMS[6] (GRAHAM et al., 2004). Para classificar a função comunicativa, foi usado o Sistema de Classificação de Comunicação (CFCS)[7] para indivíduos com paralisia cerebral (HIDECKER et al., 2011).

O critério de seleção das participantes se deu pela severidade do comprometimento motor das alunas, porém, neste estudo, a seleção ocorreu por conveniência, pois as duas alunas com paralisia cerebral frequentavam o 3º ano da classe comum do ensino regular da unidade escolar em que a pesquisa foi realizada.

As alunas participantes deste estudo frequentam o ensino regular desde a creche e passaram a ter apoio da sala de recursos multifuncionais a partir do maternal II, na Educação Infantil.

Quadro 2: Dados de identificação das alunas com paralisia cerebral que frequentam as séries iniciais de alfabetização do ensino regular.

Participante	Gênero	Idade	GMFCS	MACS	FMS	CFCS	Hipótese de escrita
A1	F	8 anos	IV	IV	N	II	SSVS
A2	F	9 anos	IV	III	N	IV	SSVS

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à hipótese de escrita, as duas alunas estavam na fase silábica sem valor sonoro (SSVS), conforme descrita por Ferreiro (1978). Para o estudo foi considerado que as duas participantes apresentavam todas as habilidades para a fase silábica sem valor sonoro, porém não apresentavam todos os critéiras da fase seguinte.

A professora-pesquisadora deste estudo buscou refletir sobre questões relativas à sua prática, com o objetivo de aprimorá-la (GARCIA, 2007).

Essa professora-pesquisadora é graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e pós-graduação em Educação, tendo atuado como professora do ensino regular, professora da Educação Especial em instituição (APAE) e professora do Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.).

Tomou-se o cuidado para utilizar uma concepção de pesquisa como uma investigação sistemática crítica e autocrítica, a qual requer métodos apropriados, visando ao avanço do conhecimento, e um entendimento de professor-pesquisador como aquele que pesquisa seus

[6] FMS classifica a mobilidade funcional em crianças com PC, fixando a habilidade de locomoção em três distâncias específicas – 5, 50 e 500 metros –, de acordo com a necessidade de equipamentos de auxílio (muletas, andadores ou cadeiras de rodas) usados pela mesma criança em ambientes diferentes.

[7] CFCS classifica a eficácia no desempenho da comunicação diária dos indivíduos com paralisia cerebral.

problemas do cotidiano docente, objetivando o desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos (RAUSCH; SCHROEDER, 2010).

Pesquisas como a de Cruz e Lüdke (2005) argumentam que articular o ensino e a pesquisa no trabalho do professor da educação básica é algo que há muito tempo vem merecendo atenção dos profissionais que se dedicam a esse estudo. A investigação das autoras revela que a pesquisa deveria ser a base de sustentação do ensino básico, só que, para isso, seria preciso uma reforma no desenvolvimento dos professores como pesquisadores de suas próprias práticas e, a partir daí, inserir a pesquisa no seu trabalho de sala de aula, almejando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Investigações como a de Rausch (2008) mostram resultados em que a trajetória de vida e de formação de cada professor é única e singular, podendo ou não interferir na capacidade de um professor da Educação Básica realizar pesquisa. As maiores dificuldades apresentadas pelo autor são referentes à falta de local adequado para efetuar a pesquisa, baixa remuneração, pouco incentivo e falta de tempo. Este sublinha "[...] a necessidade de formar o professor-pesquisador, propondo que os professores se tornem pesquisadores de sua prática sendo produtores de conhecimentos" (RAUSCH, 2008, p. 715).

3.4 Local

O estudo foi feito em uma Escola Municipal do interior de São Paulo, onde a professora-pesquisadora atua há 8 anos como professora do Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), atendendo a alunos públicos-alvo da Educação Especial, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.).

4 ESTUDO 1

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

4.1 OBJETIVO

Elaborar, sistematizar e analisar um programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral.

4.2 MÉTODO

4.2.1 Delineamento do estudo

O Estudo 1 constitui uma pesquisa descritiva, a qual tem por objetivo descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Para Isaac (1980), a pesquisa descritiva examina sistematicamente os fatos e características de uma dada população ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los. Exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, descreve as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, e proporciona uma nova visão sobre essa realidade já existente. De acordo com Andrade (1999, p.17), na pesquisa descritiva, "[...] os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles.".

Uma de suas peculiaridades está no emprego de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário, observação sistemática, estudos de caso, análise documental (GIL, 2008).

Lakatos e Marconi (1991) comentam sobre pesquisas qualitativo-descritivas, as quais consistem em investigação empírica, cujo principal objetivo é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas ou o isolamento das variáveis principais.

Subdividem-se em:

> a- Estudo de verificação de hipótese: que contêm hipóteses explicativas que devem ser verificadas;
> b- Estudo de avaliação do programa: dizem respeito a avaliação dos efeitos ou resultados de uma programa ou método específico de atividades, de forma que as hipóteses podem ou não estar explicitamente declaradas;
> c- Estudos de descrição de população: sua função principal é descrever certas características quantitativas de populações, coletividades ou organizações. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 187).

A partir das leituras feitas, entende-se que o estudo será concretizado a partir de uma pesquisa descritiva, que irá descrever e analisar um programa de alfabetização voltado para a escrita de alunos com paralisia cerebral.

4.2.2 Instrumentos e materiais

Os instrumentos usados foram a transcrição dos vídeos e o diário de campo.

Os materiais utilizados foram: 1) Atividades previamente elaboradas pelo professor-pesquisador do A.E.E., com base no nível de escrita das alunas; 2) Lápis de escrever piloto triangular, lápis colorido piloto triangular; 3) Alfabeto móvel adaptado às necessidades físicas da aluna e 4) Kit de jogos de alfabetização do MEC (BRANDÃO et al., 2009).

Os equipamentos utilizados foram: filmadora e computador com atividades de escrita elaboradas no *power point*.

4.2.3 Procedimentos para coleta de dados

Realizou-se a filmagem e a observação das alunas, durante a implementação do programa de alfabetização na SRM. A pesquisadora registrou no diário de campo, de forma contínua, todas as orientações, recursos e estratégias oferecidas ao longo do processo de alfabetização das alunas.

Na filmagem, fez-se o uso da câmera fixa, pela sua possibilidade de deixar o equipamento operando por um tempo mais longo. Esse instrumento é o mais recomendado para apreensão de imagens e sons de fenômenos de ocorrência natural, que não são programáveis. Neste estudo, realizou-se a filmagem com uma câmera fixa, sendo que, ao início de cada sessão, as câmeras foram pré-programadas para filmar continuamente, sem intervalos.

A filmagem é indicada para estudo de ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador (LOIZO, 2002), minimizando a questão da seletividade do pesquisador, uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior credibilidade ao estudo. Por outro lado, o vídeo pode auxiliar também o pesquisador a desprender-se de seus valores, sentimentos, atitudes, os quais podem conferir tons subjetivos ao seu olhar, influenciando as notas de campo reunidas no decorrer da observação participante (LATVALA, 2000).

O diário de campo é uma das etapas importantes em uma pesquisa de campo, devendo fazer parte do processo de pesquisa. Ele se caracteriza por ser um instrumento de registro diário e tem como objetivo registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Por meio do registro, será possível estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o aporte teórico dado na universidade e/ou adquirido pelo pesquisador, por seu próprio interesse (MINAYO, 1993).

No diário de campo, as anotações podem ser descritivas ou reflexivas, de sorte que procura, nas anotações descritivas, exatidão das descrições dos fenômenos sociais, como um requisito essencial da pesquisa e primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno, em seu contexto, dinamismo e relações (ROESE et al., 2005). Nas anotações reflexivas, o conteúdo agrega um relato pessoal do observador no material descritivo.

Pode-se afirmar que nunca seremos capazes da descrição perfeita, única, do fato. Haverá sempre descrições diferentes, por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, às relações que se estabelecem entre os indivíduos (ROESE et al., 2005).

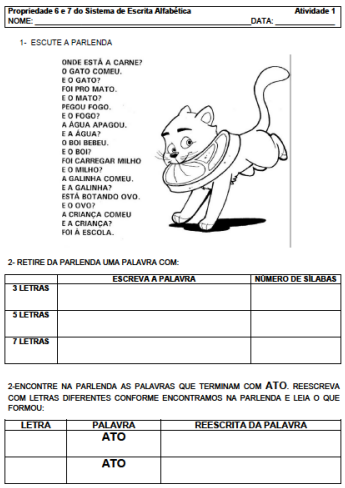
Foram feitas filmagens dos dias em que os alunos com PC retornavam à escola, em período de contraturno, para o A.E.E.

Foram estipuladas três vezes por semana, com um atendimento de 1h30. Dessa forma, as filmagens foram realizadas em um período de 4 meses.

Ao mesmo tempo em que se efetivava a mediação, a professora-pesquisadora efetuava o registro sobre como foi o desempenho do aluno, no programa de alfabetização, e as falhas que percebia quanto às estratégias e aos recursos utilizados.

As anotações no diário de campo foram registradas em um protocolo previamente desenvolvido, o qual continha as seguintes informações: data da aula, conteúdo da aula, atividade realizada, anotações descritivas e anotações reflexivas (Quadro 3).

Quadro 3: Registro do diário de campo referente a cada atividade.

<table>
<tr><td colspan="2"> 
Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética Atividade 1
NOME: _____ DATA: _____
1- ESCUTE A PARLENDA
ONDE ESTÁ A CARNE?
O GATO COMEU.
E O GATO?
FOI PRO MATO.
E O MATO?
PEGOU FOGO.
E O FOGO?
A ÁGUA APAGOU.
E A ÁGUA?
O BOI BEBEU.
E O BOI?
FOI CARREGAR MILHO
E O MILHO?
A GALINHA COMEU.
E A GALINHA?
ESTÁ BOTANDO OVO.
E O OVO?
A CRIANÇA COMEU
E A CRIANÇA?
FOI À ESCOLA.
2- RETIRE DA PARLENDA UMA PALAVRA COM:
<table>
<tr><th></th><th>ESCREVA A PALAVRA</th><th>NÚMERO DE SÍLABAS</th></tr>
<tr><td>3 LETRAS</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>5 LETRAS</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>7 LETRAS</td><td></td><td></td></tr>
</table>
2-ENCONTRE NA PARLENDA AS PALAVRAS QUE TERMINAM COM ATO. REESCREVA COM LETRAS DIFERENTES CONFORME ENCONTRAMOS NA PARLENDA E LEIA O QUE FORMOU:
<table>
<tr><th>LETRA</th><th>PALAVRA</th><th>REESCRITA DA PALAVRA</th></tr>
<tr><td></td><td>ATO</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>ATO</td><td></td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>Anotações descritivas:</td><td>Anotações reflexivas:</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora

A coleta de dados abrangeu todas as atividades do programa de alfabetização executadas pela aluna com PC no atendimento do AEE, as quais eram planejadas a partir dos conteúdos e objetivos propostos no currículo dos anos iniciais de alfabetização, a fim de complementar a aprendizagem dessas alunas, no ano que estas frequentavam.

Para garantir os objetivos desta pesquisa, realizou-se um estudo-piloto, para verificar a imagem e áudio, pois a professora-pesquisadora se manteve ativa e interagindo com os alunos, durante toda coleta.

O programa de alfabetização foi apresentado para o professor da sala regular, a fim de garantir que fossem propostas as mesmas atividades, estratégias e recursos, durante o período em que o aluno frequentasse a classe comum.

4.2.4 **Descrição do programa de alfabetização para alunos com PC**

O programa de alfabetização passou por avaliação de um juiz especialista em alfabetização, o qual pôde verificar se as atividades elaboradas atendiam ao nível de aprendizagem das alunas e se favoreciam a aprendizagem do SEA. O programa de alfabetização está descrito no Apêndice A.

Uma criança em fase de alfabetização precisa compreender que a escrita é um sistema notacional e não um código, porém, é necessário ter claro que seu aprendizado é um processo cognitivo complexo e suas propriedades devem ser compreendidas e reconstruídas na mente do aprendiz.

Dessa forma, o professor-pesquisador precisou planejar situações didáticas, que facilitassem o contato do aluno com a escrita, ajudando-o a construir o conhecimento de modo gradativo, auxiliando-o na sistematização de saberes.

A aquisição da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, estabeleça relações "[...] entre os sons e sua representação na forma gráfica. A aquisição da escrita está intimamente ligada à consciência fonológica, uma vez que para dominar o código escrito é necessária a reflexão" (BRASIL, 2009, p. 2)

A criança necessita entender a relação estabelecida entre fala e escrita e conhecer o sistema de regras da escrita. O programa de alfabetização foi elaborado com propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir, para se tornar alfabetizado.

As propriedades presentes no programa estavam relacionadas à hipótese de escrita nas quais as alunas do estudo se encontravam, no início da intervenção Assim, foram trabalhadas as propriedades:

> 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
> 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
> 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
> 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
> 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
> 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (LEAL; MORAIS, 2010; MORAIS, 2005).

O Quadro 4 apresenta as propriedades de escrita do SEA e alguns exemplos de atividades propostas durante o programa de alfabetização:

Quadro 4: Propriedades do SEA e as atividades propostas no programa de alfabetização.

Propriedades do SEA (LEAL; MORAIS, 2010; MORAIS, 2005)	**Atividades**
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.	Refletir sobre quais letras podem vir juntas e que posição elas podem ocupar, nas palavras - Q vem junto com U e não tem palavra terminada com QU)
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.	Refletir que as letras podem repetir no interior da palavra: - VOOU - BARATA Refletir que distintas palavras podem compartilhar as mesmas letras: - paNELA, jaNELA - tamPA, aPAgar, PAto - Refletir que, ao mudar a ordem das sílabas, sem mudar as letras, podemos formar palavras distintas: - TOPA X PATO - BOLO X LOBO - PATA X TAPA
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.	- Perceber que não existe palavras com ÇI; - Não existe som para esta junção ZT; - Refletir que nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras CAASINA CASINHA KASINHA
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que	Perceber que a escrita não é uma representação direta do objeto, no papel, esta representa os sons da fala: - “BORBOLETA” escreve com poucas letras, porque a borboleta é pequena, logo precisa de poucas letras

substituem.	- “BOI” escreve com muitas letras, pois o animal é grande e logo precisa várias letras
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.	Refletir que as letras notam segmentos menores do que pronunciamos: - DELEGADO – a palavra também é composta por 4 sílabas, porém se escreve com 8 letras - REQUEBRANDO – a palavra é composta por 4 sílabas e é escrita com 11 letras
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.	Refletir que as letras têm sonoros fixos, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra O vale por /ó/, /õ/, /ô/ e /u/) - **RE**DE = /Ê/ - PA**RE**DE = /E/ - JACA**RÉ** = /É/ Refletir que alguns sons são notados por letras diferentes (o som do /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ) - CA**CHI**MBO, CO**XI**NHA - **GE**NTE, **JE**ITO

Fonte: Elaborado pela autora

A consciência fonológica é a capacidade de refletir e manipular os sons que compõem as palavras (CARDOSO-MARTINS, 1995). Assim, “[...] não devemos nunca reduzir consciência fonológica à consciência sobre os fonemas das palavras” (BRASIL, 2012a, p. 22).

As habilidades de consciência fonológica se diferenciam quanto ao tipo de

> 1. operação que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora e outras);
> 2. segmento sonoro envolvido (rimas, fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras janela e panela).
> 3. à posição (início, meio, fim) em que aquelas “partes sonoras” ocorrem no interior das palavras. (BRASIL, 2012a, p. 21).

“A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade” (BRASIL, 2012a, p. 4).

Diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta, dentro de uma cultura, vão formando sua consciência fonológica; entre elas, destacam-se as músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais e a fala propriamente dita.

Durante a elaboração do programa de alfabetização, empregaram-se atividades referentes às sub-habilidades da consciência fonológica, para não desconsiderar os aspectos de apoio à oralidade que todo e qualquer aluno utiliza, no começo do processo de

alfabetização, assim como com o intuito de priorizar os aspectos específicos do processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para que os alunos desse programa consolidassem o SEA e adquirissem as habilidades de consciência fonológica, foi importante elaborar um programa de alfabetização composto por atividades de escrita e leitura que favorecesse o desenvolvimento das sub-habilidades da consciência fonológica. São elas: 1. Consciência da palavra: representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido; 2. Consciência das sílabas: consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Essa habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular; 3. Rima: representa a correspondência fonêmica entre duas palavras, a partir da vogal da sílaba tônica; e 4. Consciência fonêmica: consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. É a capacidade mais refinada da consciência fonológica, sendo também a última a ser adquirida pela criança (BRASIL, 2012a).

Dessa maneira, algumas das atividades elaboradas no programa de alfabetização (Quadro 5) visavam à compreensão das sub-habilidades da consciência fonológica:

Quadro 5: Quadro de categoria para auxiliar na reflexão sobre sub-habilidades da consciência fonológica propostas no programa de alfabetização.

Sub-habilidades da Consciência Fonológica (BRASIL, 2012a)	**Atividades** (BRASIL, 2012a)
Consciência da palavra	1. Organizar as palavras numa sequência que dê sentido; 2. Segmentar a frase em palavras; 3. Permite focalizar as palavras e sua posição na frase;
Consciência das sílabas	1.Observar que a palavra janela tem 3 "pedaços" (sílabas), que a palavra casa tem 2 "pedaços" e que, portanto, a primeira palavra é maior; 2. Identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (gato, bode, galho e mola): - palavras que começam de modo parecido – GATO e GALHO - porque começam com /ga/; - falar CAMINHÃO, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra; 3. Identificar que, no interior das palavras: SER**PENTE** e **CAMA*LEÃO***: - Forma as palavras: pente, leão, cama 4. Identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (chupeta, galinha, panela, varinha), que as palavras GALINHA e VARINHA terminam de modo parecido, isto é, rimam; 5. Falar palavras como CAMINHÃO ou MACARRÃO, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com FEIJÃO;

	6. Identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (vestido, martelo, vampiro, coruja), que as palavras VESTIDO e VAMPIRO são as que começam de modo parecido, porque começam "com o mesmo sonzinho". 7. Adicionar ou subtrair fonemas no início de uma palavra; 8. Recompor uma palavra, sintetizando seus fonemas, escutados sequenciadamente, um a um.
Rima	1.da palavra: igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último som; SAPAT**INHO** - PASSAR**INHO** 2. da sílaba: formada por palavras que terminam com o mesmo som; BAL**ÃO** – M**ÃO** 3. sonora, ou seja, as palavras rimam, pois o som em que terminam é igual, independente da forma ortográfica; **OSSO** – PESC**OÇO** **DADO –** SOL**DADO** **LINHA -** GA**LINHA**
Consciência fonêmica	- Formar novas palavras, subtraindo o fonema inicial da palavra: Excluir o fonema /k/ da palavra: CASA = ASA Excluir o fonema /r/ da palavra RATO e substituir por outros fonemas para formar palavras novas: **R**ATO – **P**ATO, **M**ATO, **B**ATO, **C**ATO, **F**ATO, **G**ATO, **J**ATO

Fonte: Elaborado pela autora

A professora-pesquisadora identificou e elaborou atividades que respeitavam a construção dos aspectos conceituais e a consolidação de aprendizagem referente ao sistema de escrita alfabética.

Para elaborar as atividades, foram considerados alguns critérios de elaboração utilizados por Moojen (2003, p.12), o qual apresenta alguns fatores que devem ser seguidos para respeitar o desenvolvimento da criança:

> 1- Selecionar palavras que faziam parte do vocabulário da criança;
> 2- Utilizar nos itens de identificação e produção silábica, fonemas e rimas correspondentes a palavra-modelo, para auxiliar a memória da criança;
> 3- Usar, nos itens de identificação, palavras sem relação semântica com a palavra-modelo, para evitar interferência de fatores semânticos (exemplo: na palavra "camelo", não foi oferecido o nome de outro animal nas opções);
> 4- Atentar para o número de sílabas das palavras, prevalecendo as estruturas consoante-vogal e consoante-vogal-consoante;
> 5- Adotar, na maioria dos casos, uma progressão do número de sílabas das palavras utilizadas dentro de cada sílaba;
> 6- Manter a tonicidade e o mesmo número de sílabas nas palavras-modelo e nas palavras a serem selecionadas, nos itens de identificação silábica e fonêmica;
> 7- Contemplar, no item de identificação de rimas, diferentes tipos de rima, tais como: última sílaba (injeÇÃO – coraÇÃO), última sílaba e vogal na penúltima (ovELHA – abELHA), duas últimas sílabas (marTELO – casTELO), e a parte da última sílaba (flOR – dOR);

> 8- Evitar o uso de fonemas oclusivos do português (/p, b, d, t, k, g/) na tarefa de segmentação fonêmica.

O programa de alfabetização foi aplicado no atendimento do AEE, em período de contraturno ao período em que o participante frequentava o ensino regular. Esse cuidado se fez necessário para seguir o proposto na Resolução nº 4 (BRASIL, 2008) e para que o aluno não fosse retirado do contexto e organização didática do professor da classe regular.

A sequência didática usada pela professora-pesquisadora foi de: 1- posicionamento correto das alunas; 2- verificação dos recursos necessários para realização das atividades; 3- apresentação inicial da atividade; 4- realização da atividade, 5- finalização da atividade com uma história ou jogo; e 6- quando necessário, esse momento de finalização era empregado para trabalhar com o portador textual do próximo atendimento.

A professora-pesquisadora procurava antecipar o tema do atendimento seguinte, a fim de que a aluna conhecesse os textos dos portadores textuais apresentados, tais como poema, música, trava-língua, entre outros. Nesse momento do atendimento, a professora-pesquisadora explorava o texto da próxima atividade, para que as alunas o soubessem de memória.

Em cada atendimento, foi executada uma atividade, sendo o tempo gasto para realização de cada atividade de uma hora a uma hora e meia. Não foram atividades longas, todavia, é preciso lembrar sobre a contextualização do tema da atividade e que o aluno com paralisia cerebral necessita de maior tempo para realização das atividades (REGANHAN, BRACCIALLI, 2008; BRASIL, 2001).

As estratégias e recursos adotados foram fundamentais para que o aluno utilizasse seu potencial na realização das tarefas e para que limitasse as dificuldades advindas da deficiência.

O Apêndice A traz o programa de intervenção com os procedimentos para realização de cada atividade, a partir de um ensino sistemático da notação alfabética aliada à vivência cotidiana de práticas de leitura e escrita de alunos com PC.

4.2.5 Procedimento para análise dos dados

Após o término da coleta de dados, tiveram início a edição e a seleção das imagens captadas no vídeo. Foram analisadas apenas as atividades desenvolvidas pela professora-pesquisadora, no período do contraturno do ensino regular. De sorte a assegurar a imparcialidade dessa seleção, as filmagens foram submetidas à análise de juízes, para seleção das imagens, tanto pela pesquisadora quanto pelos juízes. Consideraram-se os momentos que

melhor demonstravam o comportamento e aprendizado dos alunos com paralisia cerebral, a partir dos recursos e estratégias usados pela professora-pesquisadora.

Os vídeos foram analisados por meio de duas categorias:

1- Descrever sobre a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética;

2- Descrever sobre as estratégias e recursos utilizados para favorecer a aprendizagem da escrita do aluno com PC.

Na análise realizada, buscou-se verificar: 1- as propriedades do SEA; e 2- os recursos e estratégias de ensino oferecidas aos participantes.

O Quadro 6 apresenta um exemplo da descrição reflexiva do vídeo referente à intervenção com A1.

Quadro 6: Descrição sobre aquisição e compreensão do SEA.

Aluna 1 VÍDEO 1	**CATEGORIAS**	**DESCRIÇÃO**	**VALIDAÇÃO**
Recorte A	Consciência da palavra - Seleção das palavras na frase	Em um primeiro momento, a professora solicita que a aluna aponte a palavra CORUJA, no texto, mas percebe que esta tem dificuldade. A professora modifica a estratégia e, assim, pede para que a mesma aponte a palavra CORUJA dentro da frase indicada pela professora, que, com um lápis, mostra a frase em forma de varredura, ou seja, passa o lápis sobre a frase e mantém o lápis no fim da frase na qual a aluna tem encontrar a palavra CORUJA.	( ) Concorda ( ) Não concorda
Recorte B	Consciência silábica - reflexão sobre unidades menores dentro da palavra Recurso de apoio: Silabário	A professora solicita que a aluna procure a palavra CORUJA, no texto; mesmo iniciando a frase para a aluna, esta não consegue identificar a palavra. Então, a professora não oferece a resposta para aluna. Começa a fazer perguntas reflexivas: “Com que sílaba começa a palavra CORUJA? Olhe para minha boca, vou falar, CORUJA... Assim, a professora oferece a tabela de alfabeto e silabário para a aluna, a fim de que a mesma busque sua resposta. E fala: “Mostra para mim a sílaba ou letra inicial da palavra CORUJA [a professora não deve escandir o som das sílabas, ao pronunciar a palavra, porém, deve posicionar-se em local adequado, de preferência de frente para criança, na mesma altura em que a movimentação dos lábios da professora seja visível para	( ) Concorda ( ) Não concorda

		a aluna e, assim, deve falar de forma clara e articulada]. A aluna então aponta o dedo, em direção ao silabário, na sílaba CO da tabela e verbaliza a sílaba da forma que é possível e retoma leitura da palavra no texto. A professora elogia e fala: "Agora vamos procurar no texto, muito bem." A professora aponta o lápis em direção da frase em que a aluna tem que procurar a palavra e rapidamente a mesma responde de forma satisfatória à atividade, encontrando a palavra CORUJA.	
Recorte C	As mesmas letras, em uma palavra, não correspondem a uma mesma palavra	Uso do silabário móvel favorece a escrita da palavra para a aluna com paralisia cerebral, que não realiza escrita convencional, devido à dificuldade motora. Foram oferecidas as letras (com variedades inexatas, ou seja, foram coladas sobre a carteira as sílabas da palavra "PATO", que deveria ser escrita e mais duas sílabas que não pertenciam à palavra: "TA", "LO"; tomou-se o cuidado para colocar sílabas próximas, a fim de confundir a aluna e assim verificar se realmente esta faria a escolha correta. Sem dificuldade, a aluna fez opção inicial pelas sílabas corretas da palavra a ser escrita e, na sequência, a professora solicita para que forme uma nova palavra usando as mesmas sílabas, porém, em posição diferente. Então, coloca novamente as sílabas "PA" - "TO", a aluna cola as sílabas no seu caderno, trocando a posição das sílabas e formando a palavra "TOPA". A professora-pesquisadora pede a leitura, a aluna realiza a mesma silabando e olha para a professora com estranheza, como se não tivesse entendido a palavra. A professora pede para que ela leia novamente e a mesma lê e fala "topa" e, em seguida, olha para a professora sorrindo e diz: "Topa brincar agora, A2?".	( ) Concorda ( ) Não concorda

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 7 contém a descrição das estratégias e recursos usados para favorecer a aprendizagem da escrita das alunas com PC, a qual é fundamental para que participem das atividades propostas em sala:

Quadro 7: Das estratégias e recursos utilizados para favorecer a aprendizagem da escrita do aluno com PC.

Aluna 2 VÍDEO 1	**CATEGORIAS**	**DESCRIÇÃO**
Recorte A	Professora escriba	A professora escreve as letras ditadas pela aluna, após identificar as imagens da atividade. A aluna soletra as letras e, mesmo quando fala a sílaba, a professora pede para que a mesma soletre as letras, a fim de não ter dúvidas se compreendeu que a palavra é composta por unidades menores que as sílabas e se reconhece som-grafia.
	Atividade de ligar/pintar	Ao identificar as mesmas sílabas iniciais entre duas palavras, a aluna deveria ligar as palavras com iniciais parecidas, assim, a professora solicita que a aluna pinte as palavras que começam com o mesmo som e que possuem escritas iguais.
	- Leitura por varredura - Consciência silábica - A aluna realiza a pronúncia das sílabas para identificar a sílaba inicial das palavras	Identificar sílaba inicial das palavras. Em uma lista de palavras com iniciais da letra S (Salada, Semente, Siri, Sopa, Submarino) e com imagens (Sacola, Sereia, Sino, Sol, Suco) que não estão pareadas, a professora aponta para as imagens e solicita que a aluna encontre a palavra com som inicial da sílaba parecida. A aluna fala SUCO e aponta para a imagem, então, a professora pede para que a mesma fale qual a sílaba inicial; assim, pede para identificar na outra lista de palavras a imagem e a escrita com a mesma inicial, e a aluna encontra a palavra SACOLA, rapidamente fala que é a palavra correta, a professora pede para que a aluna leia o início da palavra SACOLA e a mesma lê SA, de maneira que percebe que está errado. A aluna volta para a primeira palavra e observa por sistema de varredura todas as palavras novamente; a professora estende o dedo indicador e acompanha o olhar da aluna, para facilitar a varredura realizada. Ao observar palavra por palavra, para na palavra com a sílaba SU, a mesma fala: "Aqui, aqui o SU de SUCO", então professora pede para que a aluna leia a palavra SUBMARINO.
Recorte C	- Contar número de sílabas em quadrado de EVA, dedo ou objeto de preferência da aluna.	A professora solicita que a aluna conte o número de sílabas das palavras ditadas. A aluna oraliza sem contar, a professora retoma, pedindo para que a mesma utilize os quadrados de EVA disponibilizados na mesa ou os dedos. A aluna refaz a atividade, usando seus dedos, estica dedos da mão esquerda e emprega de apoio a mão direita, para segurar os dedos que já havia usado para

		contar, conforme abria a boca para cada sílaba falada (essa estratégia foi utilizada devido à dificuldade motora da aluna, que tem o diagnóstico de PC GMFCS nível IV. Dessa forma, respondeu à tarefa proposta de forma satisfatória.
	- Uso do número móvel para realização de comparação, considerando a quantidade de sílabas e de letras. - Consciência fonológica: perceber que a palavra é composta por unidades menores – sílabas – e que estas, por sua vez, são formadas por unidades menores, que são os fonemas, os quais são grafados por letras	A aluna utiliza números móveis para completar a atividade em que conta o número de sílabas e letras em cada palavra. Conforme a aluna conta o número de sílabas e letras, a professora questiona qual a palavra maior e a menor, verifica se há palavras com a mesma quantidade de sílabas, porém, com quantidade de letras diferentes, fazendo a aluna ter conhecimento sobre as unidades das palavras.
	- Uso da cola	É oferecida à aluna a oportunidade de colar com a maior independência possível. Esta segura a cola bastão com a mão esquerda e encosta a ponta do dedo médio da mão direita na cola; na sequência, encosta o dedo no número móvel escolhido, volta com o papel colado no dedo em direção à cola e passa o fundo branco do papel; em seguida, leva o número em direção ao papel da atividade, para que fique colado. A professora só interfere quando o papel não desgruda do dedo da aluna, apoiando-o na folha, a fim de que a mesma retire seu dedo.

Fonte: Elaborado pela autora

Os trechos selecionados no vídeo foram transcritos e submetidos a dois juízes, pesquisadores com comprovada experiência na alfabetização de alunos com deficiência e em pesquisa sobre a temática, juntamente com os vídeos para possível validação do conteúdo transcrito, tendo-se feito o cálculo de concordância.

Após devolução da tabela, pelos juízes, o índice de concordância foi avaliado de acordo com as orientações propostas por Fagundes (1999, p. 76). Utilizou-se a seguinte fórmula:

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias + Discordâncias}} \times 100$$

Os índices de concordância aceitáveis, intra e entre juízes, devem ser iguais ou superiores a 70%, que é um valor definido por critérios estatísticos (FAGUNDES, 1999). Quando os Índices de Concordância obtidos foram menores que 70%, considerou-se que as categorias estavam difíceis de ser compreendidas, por não estarem bem definidas.

Observa-se, no Quadro 8, que os resultados totais obtidos por meio do número de concordância e discordância dos dados, entre e intrajuízes, foram maiores que 70%.

Quadro 8: Índice de Concordância entre e intrajuízes (P= pesquisador; A e B juizes).

Relação entre e intrajuízes		**Índice de Concordância**
Relação entre juízes	P- A	98%
	P- B	80%
Relação intrajuízes	A - B	81%

Fonte: Elaborado pela autora

Verificou-se que as categorias, juntamente com os respectivos recortes das falas dos participantes, estavam adequadas ao objetivo do estudo.

Foi solicitado ainda que os juízes escrevessem observações que considerassem pertinentes em relação às categorias de análise. Os mesmos fizeram valiosas sugestões, tais como: a) procedimentos mais adequados de redação; b) reformulação de algumas categorias e c) revisão do conteúdo das informações que se referem aos recursos e estratégias, para uma descrição mais detalhada.

Foram adotados como critérios para a seleção das atividades que foram avaliadas pelos juízes: 1) trechos de atividades desenvolvidas pela participante 1 e trechos desenvolvidos pela participante 2; 2) trechos de atividades de fácil, média e difícil observação e descrição. Para a seleção dos trechos das atividades a serem analisadas, teve-se como base a sugestão de Fujisawa (2003), que propõe a seleção de 3 atividades de fácil observação, 3 atividades de média dificuldade e 3 de difícil observação e descrição.

Em relação ao diário de campo, elaboraram-se categorias de análise sobre as anotações tomadas em cada atividade (Quadro 9) e, nestas, foram feitas anotações descritivas e reflexivas que se aproximaram das transcrições realizadas no vídeo.

Quadro 9: Modelo de registro das observações realizadas no diário campo.

<table>
<tr><th colspan="2">Tabela de análise do conteúdo do diário de campo</th></tr>
<tr><td>Atividade 2:
Parlenda da macaca Sofia

Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética — Atividade 2
NOME: _____ DATA: _____

LEIA A PARLENDA.

MACACA SOFIA

MEIO-DIA, MACACA SOFIA
PANELA NO FOGO,
BARRIGA VAZIA;
MACACO TORRADO
QUE VEM DA BAHIA;
PANELA DE DOCE
PARA DONA MARIA

A) PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DA PARLENDA.

B) CONTE QUANTAS PALAVRAS POSSUI A PARLENDA.

C) ENCONTRE NA PARLENDA PALAVRAS COM: 2 LETRAS 3 LETRAS 4 LETRAS 5 LETRAS 6 LETRAS

2 LETRAS
3 LETRAS
4 LETRAS
5 LETRAS
6 LETRAS

D) RECORTE, LEIA E ORGANIZE AS PALAVRAS DE ACORDO COM A SEQUÊNCIA CORRETA DA PARLENDA:

FOGO | SOFIA | PANELA | MACACA | MEIO
NO | DIA | VAZIA | DEU | BARRIGA</td><td>Anotações descritivas:
- Formatação do texto - O tamanho da letra utilizada foi 18, porém, acredita-se que a letra 26 seria mais adequada. A estratégia de deixar dois ESPAÇOS entre as palavras foi adequada à proposta da tarefa A, que pedia para marcar os espaços entre as palavras; e da tarefa C, para marcar as palavras com a quantidade de sílabas solicitadas. Devido à dificuldade motora, as alunas necessitam de mais espaço para organizar o seu registro nas atividades.
- Tarefa D – quando solicitado o recorte de partes da atividade para ser reconstruída, em outro local, deve-se tomar o cuidado para deixar no fim da folha um banco de dados, de sorte que o aluno poderá colar atividade feita em folha de caderno e ainda colar as partes recortadas na sequência da atividade.

Anotações reflexivas: Quanto ao objetivo da proposta, as atividades foram adequadas para a realização de forma satisfatória.
Para tanto, na tarefa C, é importante que a criança seja orientada sobre o recurso que irá utilizar para escrever. O professor, como escriba, pode minimizar o tempo para execução dessa tarefa.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora

O conteúdo reflexivo agrega um relato pessoal do observador ao material descritivo. É a fase do registro mais subjetiva que enfatiza "[...] especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos" (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Já o conteúdo descritivo se refere a anotações concernentes ao comportamento, ações, atitudes, conforme eles se oferecem à sua observação, caracterizando-se, ainda, os sujeitos por seus traços concretos, meio físico e descrição de diálogos (ROESE et al., 2005).

Para analisar o conteúdo obtido no diário de campo, efetuou-se análise do conteúdo, a qual é um método, com um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2009).

Nesse ponto do estudo, buscou-se descrever os aspectos identificados como relevantes nas anotações reflexivas e descritivas, a fim de alcançar um sentido estável, sistematizado, de modo a conferir maior objetividade pelo locutor no próprio ato de produção do texto (BARDIN, 2009).

Os registros obtidos no diário de campo foram fundamentais para confirmar os registros dos vídeos e para apontar as dificuldades encontradas pelas alunas, ao preencher as atividades, devido à sua formatação, orientações didáticas inadequadas ou escolha do recurso indevido.

4.3 Resultados e discussão

A análise das filmagens e do diário de campo possibilitou a identificação das seguintes categorias: 1) formatação da atividade às necessidades motoras do aluno; 2) adequação das estratégias e recursos para realização da atividade e 3) adequação das atividades ao nível de aprendizagem da criança.

Para a categoria "Formatação da atividade às necessidades motoras do aluno", foram identificadas quatro subcategorias. Na categoria "Adequação das estratégias e recursos para realização da atividade", foram encontradas duas subcategorias e, para a categoria "Adequação das atividades ao nível de aprendizagem da criança", duas subcategorias. Todas as subcategorias foram analisadas e se consideraram as dificuldades e os facilitadores para sua realização.

4.4 A formatação das atividades às necessidades motoras do aluno

Em relação à formatação da atividade às necessidades motoras do aluno, foram identificados fatores facilitadores e dificuldades, os quais resultaram em adequações nas atividades. Nessa categoria, foram detectadas quatro subcategorias: tamanho e tipo de letra, espaçamento entre caracteres, palavras e linhas, *layout* da página e qualidade da imagem.

4.4.1- Tamanho e tipo de letra

As alunas encontraram dificuldades para realizar as tarefas de identificar e marcar as palavras ou sílabas solicitadas, devido ao tamanho e tipo de letra inadequado.

Na atividade das propriedades 3 e 4 do texto “RARIDADE”, as alunas deveriam procurar e marcar no texto as palavras ditadas pela pesquisadora. O tamanho da letra era 14 e o tipo Times New Roman (Quadro 10).

Quadro 10: Descrição da Atividade da propriedade 3 e 4 com a aluna 1.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Tamanho e tipo de letra ARRANHA Letra tamanho 14 e tipo Times New Roman **ARRANHA** Letra tamanho 20, tipo Arial e em negrito	A pesquisadora pediu para a aluna escolher uma cor de lápis, a aluna 1 pegou o lápis vermelho e disse “RED” (fala em inglês), sorriu e completou que aprendeu com a professora de Inglês. A pesquisadora elogiou a aluna e, na sequência, pediu para que A1 marcasse as palavras que se iniciavam com a letra R; depois de concluída a primeira etapa, a aluna marcou palavras com RR, porém, com cor diferente da anterior. A aluna demorou a executar o que foi proposto e a pesquisadora questionou se a mesma estava com dúvida no que era para ser feito ou se estava com dificuldade para encontrar. A professora substitui a folha com o texto digitado em letra Arial, tamanho 20 e em negrito, e a aluna rapidamente encontra o que foi pedido.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessa situação, percebeu-se que o mais indicado seria elaborar atividades em que é possível utilizar: a) letra tamanho 14, maiúscula e tipo Arial, para a escrita das consignas da atividade; b) letra do tamanho 20 a 40, maiúscula e do tipo Arial, para que o aluno realize a leitura e as marcações do texto; c) letra do tipo Arial e negrito, caso o professor sinta necessidade.

De acordo com as normas de acessibilidade gráfica para pessoas com baixa visão, é indicado, na elaboração das atividades: Tamanho de letra 16 a 32; Tipo de letra Arial ou Verdana (BRASIL, 2006).

Se a pesquisadora não tivesse questionado sobre o que estava acontecendo, esta poderia ter interpretado que a aluna não conseguiria fazer a atividade, sendo que a dificuldade da aluna era de preencher a proposta, por falta de adequação às suas necessidades.

A pesquisadora ofereceu mais tempo para a efetivação do movimento, pois, de acordo com Eliasson e Gordon (2000), as crianças com paralisia cerebral despendem mais tempo para a ação motora, principalmente naquelas ligadas a atividades manuais, quando comparadas às crianças com desenvolvimento típico.

4.4.2 - Espaçamento entre palavras, letras e linhas

Na atividade da parlenda “Hoje é domingo”, da propriedade 8, as alunas tiveram que marcar no texto o início e o fim das palavras solicitadas, quando se observou que o espaço entre caracteres não era suficiente para a aluna realizar a atividade com autonomia (Quadro 11).

Quadro 11: Descrição da Atividade da propriedade 8 com a A1.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
	A1 encontrou dificuldade para fazer as marcações solicitadas, devido à dificuldade de extensão do braço e os movimentos involuntários. A pesquisadora pediu para a aluna apontar com o lápis, para que a primeira realizasse a marcação das palavras. A aluna não aceitou e pediu o lápis para continuar a atividade; após riscar 4 palavras, viu que estava difícil realizar a leitura, pois a folha da atividade estava muito riscada. Então, A1 disse: “Não consigo, estou cansada, pega o lápis e eu aponto.” A pesquisadora finaliza a atividade, marcando as palavras apontadas pela aluna.

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que a aluna desistiu de preencher a atividade, porque estava cansada e desmotivada com os rabiscos da sua folha.

Tal dificuldade surgiu, pois o tempo despendido por uma criança com PC para o deslocamento está diretamente associado ao gasto energético para a execução da atividade, ou seja, quanto maior o tempo, maior será o dispêndio de energia. Por isso, faz-se necessário o ajuste do tempo do movimento para a realização de determinada ação motora (WEIZ, 1999).

Esse registro foi fundamental para que a pesquisadora refizesse a atividade, com as devidas adequações de espaçamento expandido entre caracteres por 1,1 e espaçamento entre linhas de 1,5 (Quadro 12). Essas mudanças foram suficientes para que as alunas 1 e 2 concluíssem a proposta com maior autonomia.

Quadro 12: Atividade refeita a partir das necessidades das alunas.

Atividade inadequada sem espaçamento entre caracteres e entre linhas	**Atividade adequada** com espaçamento entre caracteres e entre linhas
HOJE É DOMINGO **PÉ DE CACHIMBO** **CACHIMBO É DE OURO** **BATE NO TOURO**	**HOJE É DOMINGO** **PÉ DE CACHIMBO** **CACHIMBO É DE OURO** **BATE NO TOURO**

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados indicaram que, ao redigir as atividades, deve-se: a) utilizar dois espaços entre as palavras, nas atividades em que é solicitado para separar as palavras de uma frase; b) usar espaçamento expandido entre caracteres, ao pedir para demarcar letra ou sílaba inicial ou final; c) empregar espaço 1,5 ou 2,0 entre linhas e d) avaliar e acompanhar a necessidade da criança (Quadro 13).

Para realizar essa função no computador, selecione o texto, clique com o botão direito do *mouse* em FONTE, AVANÇADO, espaçamento EXPANDIDO e escolha qual medida considera ideal para o aluno. Seguem alguns exemplos de espaço entre caracteres:

Quadro 13: Espaçamento entre caracteres.

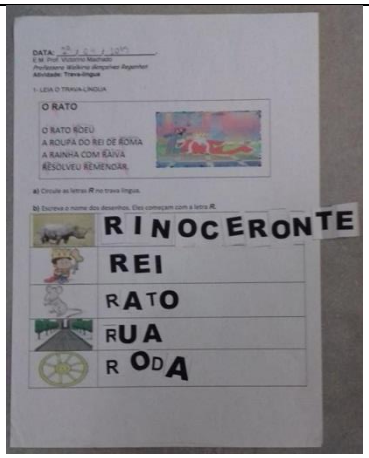
MACACO - normal
M A C A C O - 1,0
M A C A C O – 1,5
M A C A C O - 2,0

Fonte: Elaborado pela autora

4.4.3- *Layout* da página

Em uma das atividades de escrita, a aluna não teve espaço suficiente para colar as letras do alfabeto móvel, ao escrever a palavra. A fim de que problemas como este não ocorressem, durante a aplicação da atividade, ao formatá-la, foi preciso refletir sobre o *layout* da página adequado às necessidades do aluno e ao objetivo do professor (Quadro 14).

Quadro 14: Orientação do layout da página na atividade.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
	A aluna reclamou para a pesquisadora que o espaço não era suficiente para as letras que deveriam ser coladas. A pesquisadora disse que iria ajudar (fisicamente) A1 a colar as letras do alfabeto móvel. A aluna aceitou a ajuda, porém, a cada letra colada, comentava que o espaço não era suficiente. A pesquisadora motivou A1 a continuar a escrita da palavra, todavia, a aluna ficou desatenta para o objetivo da atividade e se concentrou no problema de formatação da folha. A pesquisadora pede a atenção da aluna e fala: "Olhe para mim, fique atenta na sílaba RON, que letra uso?" A aluna olha e, assim, aponta para a letra "R".

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa situação, a pesquisadora deveria ter redigido a atividade com a folha na orientação de paisagem.

Paiva (2007) afirma que as adequações dos recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral só serão positivas, se suas condições e necessidades específicas forem consideradas. Caso contrário, pode haver insucesso e desmotivação, por parte da criança, o que vai dificultar seu aprendizado.

Ao elaborar a atividade, é necessário observar o *layout* da página, a orientação da página e a margem; assim, indica-se: a) escolha a opção de orientação de *layout* da página conforme o espaço que a criança usará para escrever e b) deixe a menor margem, para que os alunos tenham mais espaço para fazer o registro escrito com alfabeto móvel de papel.

4.4.4- Qualidade da imagem

Durante a elaboração das atividades, observou-se que a escolha das imagens seria fundamental para a realização da atividade com sucesso.

A qualidade das imagens deveria ser de fácil compreensão para qualquer aluno. Ao iniciar a aplicação da atividade, a pesquisadora percebeu que deveria verificar se a criança identificava a imagem, de sorte que solicitou para que esta nomeasse as imagens, antes de começar a atividade.

O registro a seguir mostra as dificuldades de A1 em realizar a atividade, pois não identificou a figura corretamente (Quadro 15):

Quadro 15: Dificuldade da A1 em relação à identificação da figura na atividade 5 da propriedade 5 e 8.

Descrição do juiz: A figura usada em atividades de alfabetização deve auxiliar o aluno a ler, mesmo que ainda não saiba ler. Todavia, a imagem do pó de café pode causar distorção e confundir a criança.
Transcrição do vídeo: Antes de iniciar a atividade, a pesquisadora solicitou que a aluna falasse o que via nas imagens; como A2 tem dificuldade para oralizar, a pesquisadora falou o nome das imagens, a fim de que a aluna apontasse as figuras. A pesquisadora falou as palavras aletoriamente e a aluna apontou para as figuras: na imagem referente ao pó de café, a aluna ficou em silêncio e observou as imagens; a pesquisadora fala novamente "PÓ DE CAFÉ", a aluna olha para a pesquisadora, sem saber dar a resposta. A pesquisadora então identifica a figura para a aluna e dá continuidade à atividade.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados do Quadro 16 indicaram que A2 não compreendeu a imagem e tentou fazer associação com outras palavras (Quadro 16).

Quadro 16: Dificuldade da A2 em relação à identificação da figura na atividade 5 da propriedade 5 e 8.

Transcrição do vídeo: A pesquisadora iniciou a atividade pedindo para A1 falar o poema; na sequência, A1 olhou a imagem e falou o nome das figuras. A1 observou a

primeira imagem, falou o nome do objeto e apontou corretamente para o local em que está escrito CASINHA. Com a imagem da VOVÓ, A1 fez a mesma reflexão, porém, na figura do CAFÉ, a aluna falou "SOPA". A pesquisadora questionou: "Sopa? Na música, temos a palavra sopa? Ou na lista de palavras, temos alguma letra ou sílaba da inicial da palavra Sopa?"; então, a pesquisadora reforçou sua pergunta e disse: "Com que letra começa SOPA?" A aluna pensa e responde: "Com S e o O, SO"; a pesquisadora voltou a falar: "Vamos ler o banco de palavras, tem alguma palavra que começa com SO?" A1 respondeu negativamente. A pesquisadora então falou: "Esta figura é uma xícara de café", A1 rapidamente apontou para a palavra "CAFÉ" do banco de dados.

Fonte: Elaborado pela autora

A utilização de figuras, nessa atividade, deveria servir como suporte para a criança que ainda não tem domínio total da leitura. Logo, quando a criança confundiu a imagem do CAFÉ com SOPA, a imagem perdeu seu valor, pois poderia ter trazido uma dificuldade maior do que aquela que a criança é capaz de resolver, podendo causar desmotivação e a não finalização da atividade, devido ao insucesso.

Assim, sugere-se: a) utilizar imagem preta e branca com o contorno de traços fortes; b) usar imagens coloridas; c) não imprimir imagens coloridas em preto e branco; e d) conferir se o aluno identifica a imagem, antes de iniciar a atividade, ou seja, deve-se pedir para que o aluno fale o que vê, mas, se este não oraliza, o professor deve falar as palavras e o aluno irá apontar para a imagem referente à palavra falada.

4.5 Adequação das estratégias e recursos para realização da atividade

Para essa categoria, foram identificadas duas subcategorias: estratégias de ensino e recursos utilizados.

4.5.1 Estratégias de ensino

Estratégia de ensino é uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno; deve ser planejada previamente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida (MANZINI, 2010, p. 14).

É fundamental que o professor planeje mais de uma estratégia para a execução de uma única atividade, porque a estratégia não se resume a passos a serem seguidos exatamente

como foi planejada, contudo, a estratégia é flexível e passível de ser modificada, caso o professor a identifique como não funcional para o aluno (MANZINI, 2010).

Durante a análise das atividades propostas, foram identificados fatores facilitadores e barreiras.

Em relação à estratégia de ensino, observou-se: a- escrita manual; b- adaptação em relação ao preenchimento da atividade; c- antecipação da resposta do aluno; d- leitura interpretação e textos de memória; e- estratégias que favorecem a independência e autonomia; e f- estratégia de posicionamento e escolha do mobiliário adequado.

Sobre os recursos, foi possível descrever sobre: a- manuseio da cola bastão; b- recursos para proporcionar escrita; c- representação gráfica das letras; c- caderno com pauta reforçado e maior; d- adaptação para uso do lápis; e- manuseio do lápis; f- atividade sobre a mesa; e g- recursos para contagem e registro da quantidade de letras e sílabas.

A- Escrita manual

Os alunos com deficiência física possuem dificuldades para realizar muitas das tarefas rotineiras, no ambiente escolar, dependendo do auxílio de outra pessoa, em muitas situações.

A escrita convencional é uma das grandes dificuldades encontradas pelo aluno com paralisia cerebral que frequenta a classe comum do ensino regular. Portanto, o estudo mostrou que o professor deve ter recursos e estratégias adequadas para substituir a escrita manual, quando o aluno não possui habilidades motoras para utilizá-la.

A maioria dos alunos com paralisia cerebral tem dificuldade em executar atividades funcionais com os membros superiores, pois os movimentos são mais lentos, em virtude da fraqueza muscular, rigidez e coordenação deficitária, apresentando também limitações na dissociação de dedos, o que dificulta ainda mais a preensão de objetos (ELIASSON et al., 2006).

As estratégias para favorecer a escrita podem variar de acordo com a proposta de ensino, tais como: 1- verificar a compreensão do aluno sobre o sistema de escrita alfabético, por meio da sondagem (Quadro 17) e 2- intervir para que o aluno avance nas suas reflexões sobre sua escrita (Quadro 18).

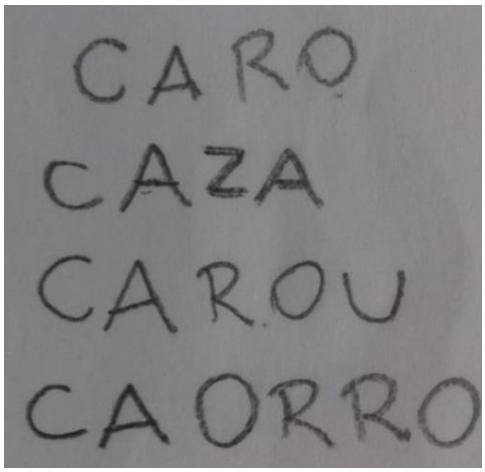
Em relação à escrita, foram oferecidas às participantes do estudo as estratégias de: a- professor escriba; b- alfabeto móvel (madeira ou de papel) e c- *notebook*.

De acordo com Gonçalves (2010), existe a necessidade de identificar as melhores combinações das propriedades físicas de um recurso pedagógico, para que a criança com

paralisia cerebral tenha plenas condições de interagir e se manifestar frente às atividades acadêmicas, no contexto da escolarização. Assim, entende-se que a variação oferecida neste estudo pode favorecer a aquisição da escrita pelo aluno com PC.

No momento em que a pesquisadora passou a ser escriba da atividade, foi necessário aguardar as respostas das alunas para fazer o registro da palavra. A pesquisadora não escreveu pelas alunas, sem ter certeza do que era para ser escrito. O Quadro 17 apresenta o uso do alfabeto móvel em uma sondagem:

Quadro 17: Professor escriba em sondagem.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Professor escriba atividades de sondagem **A1** 	A pesquisadora falou a palavra CAMINHÃO e pediu para a aluna escrever outras palavras que começassem com o som inicial da palavra falada. A aluna falou: "carro, casa, caracol e cachorro". A pesquisadora orientou a aluna que não poderia auxiliá-la na escrita das palavras, esta iria redigir o que A1 ditasse. A pesquisadora então pergunta qual foi a palavra pedida, e a aluna, com voz soprosa e baixa, pronuncia as palavras CARRO e CASA. A pesquisadora elogiou e falou: "Muito bem, então agora me fale as letras da palavra CARRO! Vamos escrever. Fale a primeira sílaba, para você me dizer qual a primeira letra que deve ser escrita." A aluna pronunciou a primeira sílaba, porém, novamente sua voz é soprosa e baixa, de modo que a pesquisadora interferiu, dizendo: "Isso mesmo, CA". A pesquisadora elogiou e, na sequência, reforçou o que a aluna falou: "C e A" – e a professora pediu para A1 apontar a letra na tabela de alfabeto. Essa estratégia também foi utilizada no restante da atividade de escrita de palavras com a letra C.

Fonte: Elaborado pela autora

Na primeira intervenção, nota-se que a pesquisadora foi escriba, contudo, não interveio no que a criança pensava sobre a escrita. É possível escrever para a criança, sem interferir no que ela pensa sobre a escrita, porém, o responsável deve manter-se tranquilo e oferecer tempo de resposta e recursos adequados, a fim de que a resposta motora possa ser usada no lugar da oral.

O tempo despendido para o deslocamento está diretamente relacionado ao gasto energético para a realização da atividade, ou seja, quanto maior o tempo, maior será o

dispêndio de energia. Por isso, faz-se necessário o ajuste do tempo do movimento, para a realização de determinada ação motora (GONÇALVES, 2010).

Como o apontar para a tabela de alfabeto é essencial, para verificar se a criança reconhecia o desenho gráfico e sua pauta sonora, a pesquisadora diminuiu o gasto de energia da aluna e solicitou a escrita de, no máximo, quatro palavras. Essa quantidade de palavras deve variar de acordo com a dificuldade do aluno com PC que frequenta a classe comum do ensino regular.

Quadro 18: Professor escriba em intervenção.

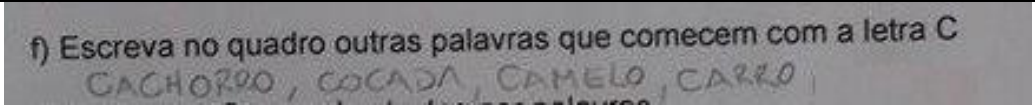
SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Professora escriba em atividades de intervenção A1	A pesquisadora pediu para A1 encontrar a palavra "VIOLÃO", no texto da música "Pai Francisco". A aluna observou a música e apontou em direção à palavra solicitada. Na sequência, a pesquisadora pediu para procurar uma palavra que rimava com VIOLÃO. A aluna observou a música, cantou alguns trechos e, ao perceber a palavra do texto que rima, falou: "Achei PRISÃO". E ainda completou sua fala: "PRISÃO, PIÃO, pião também acaba igual, né?" A pesquisadora parabenizou e, na sequência, pediu para que a mesma apontasse para a palavra PRISÃO, no texto. Quando a aluna encontra a palavra solicitada, a pesquisadora escreve a palavra para ela. A palavra PIÃO também foi escrita pela pesquisadora, para valorizar a descoberta da aluna, mas pediu ajuda da aluna para escrever a palavra. Então, A1 falou: "PI, P e o I e agora é igual, né!" A pesquisadora elogia novamente e escreve a palavra por completo, questionando a aluna se está correto; A1 observa e diz que está adequada.

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa atividade, a pesquisadora foi escriba sem solicitar as letras para a criança, pois o objetivo era que ela identificasse a grafia, durante leitura das palavras no texto.

Para A2, que apresenta dificuldade de fala, foi utilizada uma estratégia diferente, já que, ao solicitar a escrita de palavras que começavam com a letra indicada, foram oferecidas várias imagens, contendo palavras com letras iniciais iguais e diferentes da letra solicitada (Quadro 19).

Quadro 19: Professor escriba em intervenção por meio de imagens.



A pesquisadora pediu para A2 escrever palavras em que a inicial fosse com a letra C, sendo que a mesma tem dificuldade para oralizar o que pensa. A pesquisadora ofereceu várias imagens que começavam com a letra pedida e outras imagens em que os nomes

das imagens principiavam de formas diferentes da letra C (imagens de carro, bola, elefante, camelo etc.). A2 observou e apontou para a palavra CARRO e disse: “Carro”, então apontou para CACHORRO e CAMELO. Como era uma atividade de intervenção e A2 não identificou a palavra COCADA, a professora pediu para que a aluna ficasse atenta e pronunciou o nome das figuras sobre a mesa: “A2, observe as imagens e escute o que vou falar: BOLA, DINHEIRO, FADA, COCADA, SAPO. Você percebeu se falei mais alguma palavra que comece com a letra C?” A2 estendeu seu braço em direção à figura da cocada. A pesquisadora elogia a aluna e diz: “Muito bem, vou escrever na sua atividade, tudo bem?”

Fonte: Elaborado pela autora

Pode ser que o vocábulo “cocada” não fizesse parte da rotina da aluna ou, ainda, esta poderia não ter compreendido a imagem da cocada. A partir do momento em que a pesquisadora pronunciou as palavras, ela verificou se a aluna foi capaz de perceber o início das palavras com o mesmo som.

A pesquisadora, nesse contexto, registrou as palavras das figuras selecionadas pela aluna e não se preocupou em verificar a escrita da criança, pois não era a proposta do momento. Em situações em que o aluno fala as letras e o professor registra, este não age como escriba, passa a ser simplesmente a mão que escreve o que os estudantes ditam. Para o professor ser escriba, o aluno deve identificar a representação gráfica da letra.

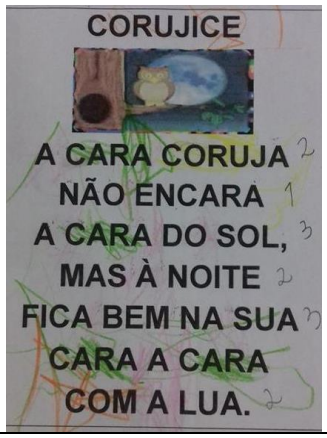
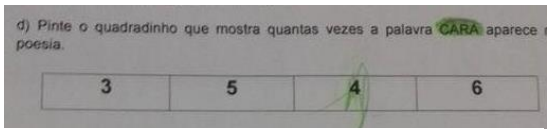
B- Adaptação em relação ao preenchimento da atividade

As alterações nas propriedades físicas do recurso ou a elaboração de estratégias adequadas podem ou não contribuir para minimizar os comprometimentos motores e sensoriais de crianças com paralisia cerebral (PAIVA, 2007).

A modificação da forma de preenchimento das atividades foi necessária, a fim de que as alunas pudessem realizar a atividade com maior autonomia.

Ao invés de escrever a resposta, o aluno com deficiência física pode: marcar a alternativa correta; ditar para que a professora seja escriba; ligar o conteúdo ao conceito solicitado pela professora; recortar; ordenar as respostas corretamente, de acordo com o período histórico ou desenvolvimento cronológico; e marcar verdadeiro ou falso para a alternativa que atender ao conteúdo da pergunta (Quadros 20 e 21).

Quadro 20: Adaptação do preenchimento da atividade – Pinte a resposta correta.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Adaptação para acesso à atividade Circular X Pintar 	Nesta atividade a pesquisadora pediu para A2 circular as palavras solicitadas, então a modificação realizada foi de solicitar para que A2 pintasse as palavras pedidas. A pesquisadora falou: "A2 escolha uma cor", a aluna pegou o lápis verde e então a pesquisadora disse, "Você deverá procurar a palavra CARA para pintar com o lápis verde". Pesquisadora pediu para a aluna pra pegar o lápis de cor laranja para pintar a palavra CORUJICE.
Escrever X Marcar 	A aluna contou quantas vezes apareceu a palavra CARA na atividade. A aluna falou "O verde, cara é verde", então pesquisadora apontou para as palavras que estavam pintadas de verde e A2 realizou a contagem. A pesquisadora elogiou e pediu para que a aluna pintasse a quantidade referente à contagem. A2 pintou o número correto.

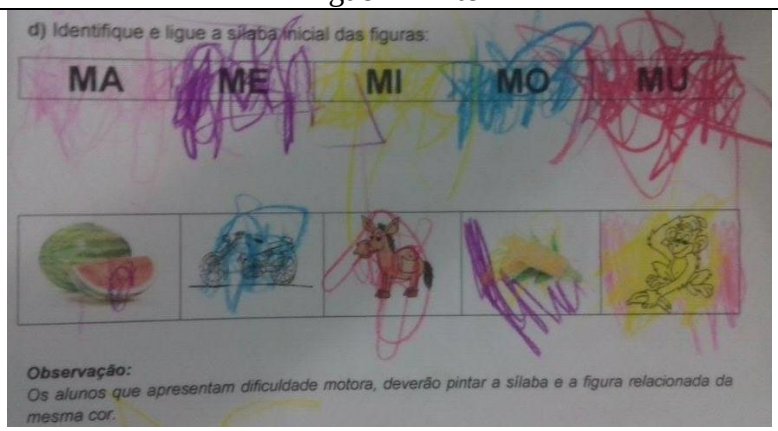
Fonte: Elaborado pela autora

A espera disponibilizada pela pesquisadora foi fundamental, pois, no primeiro momento, a aluna realizou a contagem e, no segundo momento, identificou a representação gráfica do número.

Araújo (1998) afirma que a adaptação será bem-sucedida, quando houver relação entre a capacidade funcional da pessoa com as demandas da atividade e suas especificidades.

No Quadro 21, observa-se a adaptação quanto ao preenchimento da tarefa de ligar as sílabas às figuras, ação que pode ser difícil para o aluno com paralisia cerebral; dessa maneira, pode-se modificar a forma de registro da atividade, para que o aluno execute a atividade com maior autonomia e com o recurso adequado às suas necessidades.

Quadro 21: Adaptação do preenchimento da atividade – Pinte a resposta correta.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE Adaptação para acesso à atividade Ligue X Pinte

A1 apresentou maior dificuldade motora, porém, ao modificar a tarefa de ligar para pintar, a aluna realizou a atividade com independência motora. A pesquisadora apontou para a sílaba MA e perguntou: "Que sílaba é esta?" A1 respondeu, e a pesquisadora pediu para procurar a palavra que tem o início igual ao MA. A1 falou: "Aqui." E apontou para o MOTO. Pesquisadora falou: "O que é isso?" A1 disse que era uma moto. A pesquisadora perguntou com que sílaba começava a palavra moto e disse: "Antes de responder, fale a palavra uma vez, para você ouvir os sons das sílabas." A1 respondeu: "Aff, MOTO começa com MO, MACACO começa com MA." e apontou para o macaco.

Fonte: Elaborado pela autora

O macaco está pintado de amarelo: era a única imagem que não estava colorida, e a aluna pediu para pintar, contudo, nota-se a cor rosa escolhida para indicar a relação com a sílaba MA.

Os alunos com deficiência física geralmente não apresentam dificuldades de aprendizagem, entretanto, o acesso à atividade deve ser garantido mediante algumas variações e modificações que substituam a escrita manual.

O maior desafio dos alunos com deficiência física não está na capacidade de aprender, mas no preconceito de serem confundidos com um aluno com deficiência intelectual, por ter dificuldade de comunicação, descoordenação motora, movimentos involuntários, imagem bizarra, pelo tônus muscular anormal, entre outras características, conforme a região do cérebro afetada (SATOW, 2000, p. 25).

C- Antecipação da resposta para o aluno

Geralmente, os alunos com PC necessitam de um tempo para se organizar motoramente; com os dados obtidos, foi possível perceber o cuidado que o professor deve ter, para não antecipar a resposta ao aluno.

Te Velde et al. (2005) comentam que indivíduos com paralisia cerebral revelam déficit de planejar e controlar o ato motor, durante a execução de uma atividade, o que dificulta sua realização e o não surgimento de respostas mais coerentes e constantes, as quais deveriam acontecer.

Para evitar o desgaste do aluno ou a sua insatisfação, a pesquisadora procurou aguardar a resposta das alunas e, quando a espera era muito longa, as alunas foram questionadas se estavam com dificuldade para concluir a atividade ou se não haviam compreendido o que era para ser feito (Quadro 22).

Quadro 22: Oferecer tempo para que o aluno responda ao que foi proposto.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Oferecer tempo para que a aluna se organize e dê a resposta solicitada pelo professor	A pesquisadora solicitou para A1 procurar uma palavra no texto; esta observa o papel e demora para dar a resposta. A pesquisadora pergunta: "A1, você está procurando ou está precisando de ajuda?" Então, A1 olha para pesquisadora e diz: "Espera, estou procurando!" A pesquisadora sorri e aguarda a aluna se organizar motoramente, para apontar a resposta correta.

Fonte: Elaborado pela autora

O diálogo constante com o aluno com PC é fundamental para que se possa pensar em estratégias mais adequadas às suas necessidades e até mesmo para que o professor conheça melhor suas habilidades e dificuldades.

D- Leitura, interpretação e textos de memória

No momento da explicação da atividade, o professor deve ficar atento à linguagem utilizada, aos estímulos e ao posicionamento oferecido. No que concerne à linguagem, é preciso verificar a quantidade e a qualidade das informações transmitidas aos alunos; quanto ao estímulo oferecido, é indicado diferenciá-lo e, quanto ao posicionamento ideal, no momento da intervenção, é aquele no qual o professor fica na mesma altura e de frente para o aluno com PC.

É importante conferir se o aluno entende o que o professor fala ou lê, sendo importante conversar sobre a interpretação do que foi lido ou explicado (Quadro 23).

Quadro 23: Estratégia para verificar a interpretação da orientação dada ou texto lido.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Interpretação da leitura do texto	A pesquisadora fez a leitura de pequenos trechos do texto lido e perguntou para aluna o que aconteceu; esta não respondia, então, a pesquisadora repetiu a frase e aguardou tempo suficiente para que a aluna desse a resposta correta. A pesquisadora cantou a música do SAPO NÃO LAVA O PÉ e perguntou: "A2, o texto que lemos fala sobre o sapo ou a girafa?" Na sequência, explicou para a aluna que fará a pergunta novamente e que esta deveria responder com sim ou não. Então, a pesquisadora diz: "A2, o texto lido fala sobre girafa?" A2 responde negativamente e se antecipa, apontando o dedo para a imagem do sapo que está no texto. Então, a pesquisadora confirma: "A2, o texto lido fala sobre sapo?" A interpretação de texto foi realizada pelos questionamentos oferecidos pela pesquisadora, tais como: o sapo lava o pé ou a mão? O sapo mora na lagoa ou no apartamento? –até verificar a compreensão da aluna sobre o texto.

Fonte: Elaborado pela autora

Nos momentos em que a aluna não respondeu por dificuldade de fala, a professora mostrou imagens relacionadas ao assunto e imagens diferentes do tema, solicitando que a aluna apontasse para a imagem referente ao texto lido.

As estratégias de ensino devem ser elaboradas em diferentes situações de aprendizagem, levando-se em consideração as condições individuais do aluno (REGANHAN, 2006).

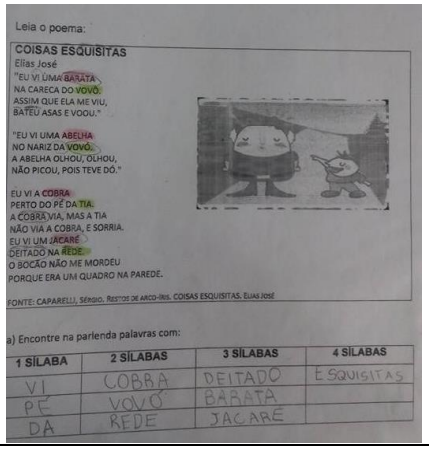
Outra estratégia que deve ser utilizada para alunos com dificuldade de fala é a apresentada no Quadro 23, no qual a pesquisadora ofereceu perguntas simples, para que a resposta da aluna pudesse ser por meio de sim ou não.

A criança com paralisia cerebral apresenta dificuldade em realizar tarefas com os membros superiores, devido aos movimentos involuntários, falta de simetria, incoordenação olho-mão e menor habilidade para pegar e soltar objetos (SANTOS, 1998). Em função da dificuldade motora e dos movimentos involuntários, nem sempre é fácil identificar o que o aluno apontou no texto. Dessa forma, o professor escriba não deve marcar algo, sem a certeza

do que o aluno apontou; é preciso conferir, para que a marca não seja feita em local inadequado, a fim de modificar a resposta do aluno ou induzir à resposta certa.

De modo a realizar qualquer atividade de escrita, o aluno deve conhecer o repertório sobre o que irá escrever, por isso, é importante verificar o entendimento do aluno com respeito ao assunto (Quadro 24).

Quadro 24: Estratégia para verificar a resposta motora do aluno.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Confirmar o apontar do aluno com PC. 	A pesquisadora pediu para a aluna marcar palavras monossílabas, dissílabas e trissílabas, em um verso já conhecido pela A1. Em um primeiro momento, pediu palavras monossílabas: A1 apontou para o texto, mas a pesquisadora ficou em dúvida sobre o seu apontar e falou para a aluna: "É esta palavra ou essa?" – apontou para a primeira palavra e perguntou se era aquela a palavra escolhida pela aluna, aguardando a resposta afirmativa ou negativa. Conforme a aluna apontava para as palavras, a professora registrava na tabela da atividade.

Fonte: Elaborado pela autora

A reflexão sobre a escrita no Quadro 24 foi explorada durante a leitura das palavras. A pesquisadora simplesmente redigiu, após a análise efetuada para identificar cada palavra. De sorte a minimizar a dificuldade de localização e registro do próprio aluno, na folha, é importante planejar a atividade, usando uma formatação de folha adequada às necessidades do aluno e deixando espaço entre palavras e frases.

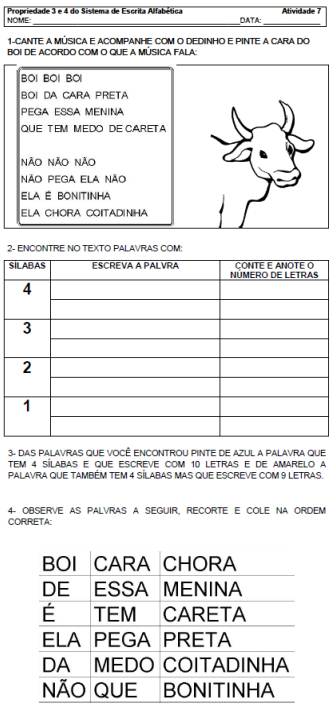
O professor não pode induzir à resposta correta. Assim, os alunos que oralizam sempre terão um tempo maior para responder ao que foi pedido e, no caso dos alunos que não falam, o professor pronuncia a palavra que deseja e aguarda que a aluna procure no texto.

Antes de iniciar qualquer atividade com textos de memória (Quadro 25), é indicado que o professor trabalhe com a criança a poesia, a parlenda, a música e outros textos que considerar pertinentes, alguns dias antes de iniciar a atividade este. O professor deve cantar para a criança, fazer com que ela cante junto, pedir para que interprete o texto, como descrito anteriormente, por meio de imagens ou oralmente, quando possível.

No final dos atendimentos, a pesquisadora apresentava o texto planejado para o próximo atendimento (Quadro 25), a fim de favorecer a leitura, mesmo que o aluno ainda não dominasse o sistema alfabético de escrita.

Ao começar o atendimento, a pesquisadora retomava a leitura do texto, para verificar se as alunas o haviam memorizado. Essa estratégia deve ser utilizada para textos curtos e é de fundamental importância para alunos que ainda não sabem ler e escrever, convencionalmente.

Quadro 25: Estratégia para verificar a resposta motora do aluno.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Texto de memória 	Antes de iniciar a atividade, a pesquisadora questionou a aluna: "Você se lembra desta música?" – e apontou para a folha que tem o desenho do "BOI". A1 fala: "BOI DA CARA PRETA." A pesquisadora falou: "Vamos cantar uma vez?" Iniciou a música, até que a aluna deu continuidade. A pesquisadora pediu para que a aluna marcasse no texto a palavra BOI e PRETA; então, a aluna observou o texto e cantou "BOI, BOI, BOI", olhou para a folha e falou: "Falei BOI, então aqui está BOI, BOI começa com B." Marcou a primeira palavra e a pesquisadora questionou, marcou a palavra BOI dessa frase e A1, fala: "Calma! [a aluna canta novamente, olhando para a folha], BOI, BOI, BOI. Tem mais, aqui e aqui também é BOI." A pesquisadora fez as marcas e a aluna continuou cantando a música, de sorte a verificar se não encontraria mais nenhuma palavra. Na atividade 4, de montar texto de memória na ordem correta, A1 emprega a mesma estratégia: cantou, enquanto selecionou as palavras para colocar na ordem correta.

Fonte: Elaborado pela autora

Teberosky (2003) afirma que trabalhar escrita com textos mobiliza saberes distintos e, consequentemente, ensina coisas diferentes. Para ler textos que sabem de memória, os alunos têm de fazer a correspondência entre as partes do texto que já sabem com os trechos escritos, descobrindo a relação entre fonema e grafia, conhecendo letras novas e como se dá a segmentação das frases em pedaços menores e independentes, as palavras. Já na situação de escrita, precisam colocar em cena o nível do conhecimento do sistema alfabético e o que já

sabem a respeito da escrita convencional. Ambas as tarefas devem ser realizadas em sala, e uma não é pré-requisito para a outra.

O importante é que os professores saibam mentalmente o conteúdo de qualquer cantiga de roda, parlenda ou adivinha que os alunos apreciem. O que define a complexidade da atividade são as particularidades do material e as interações do educador, responsável por criar satisfatórias situações de aprendizagem.

E- Estratégia de posicionamento e escolha do mobiliário adequado

Para garantir a participação das alunas com PC, nas atividades propostas, foi fundamental pensar no posicionamento correto e na escolha do mobiliário mais adequado às necessidades motoras das alunas.

O professor do AEE deve conhecer e saber manipular os mobiliários de forma adequada, bem como realizar parcerias com profissionais da área da saúde, como fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, por meio de consultoria colaborativa, a fim de buscar alternativas viáveis para o bom posicionamento do aluno, no contexto escolar (FACHINETTI; GONÇALVES; LOURENÇO, 2015).

O Quadro 26 mostra o mobiliário usado pelas alunas deste estudo, de sorte a garantir um posicionamento correto.

Quadro 26: Posicionamento adequado às necessidades motoras do aluno e às propostas pedagógicas do professor .

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Posicionamento e mobiliário	A pesquisadora utilizou um mobiliário escolar adaptado, ou seja, a carteira tinha um recorte para posicionar o tronco das alunas e diminuir a distância dos objetos que estavam na mesa. Era feita com placa de aço (para colar jogos ou alfabeto móvel imantado), com uma lateral elevada (2 cm) e com inclinação para favorecer os movimentos de membros superiores, pois, devido à espasticidade de membros superiores, A1 tinha maior dificuldade para explorar e manusear o material escolar ou os recursos pedagógicos. No assento, foi empregado apoio para os pés, para A2, sendo ainda indispensável o uso de um cinto pélvico acoplado à cadeira, para A1, para dar maior sustentação e segurança ao tronco da criança; o material da faixa era macio e flexível, de modo a ajustar-se ao corpo, sem causar

	desconforto à aluna. A pesquisadora sentava-se em frente às alunas, para que estas pudessem observar o movimento da boca, como nas atividades de contagem de letras ou sílabas.

Fonte: Elaborado pela autora

Em função da espasticidade corporal de membros superiores e inferiores, no caso da A1, foi necessário o uso de um assento rígido e apoio para os pés, a fim de proporcionar estabilidade aos movimentos (BRACCIALLI et al., 2008; BRACCIALLI; CODOGNO, 2011).

É fundamental que o mobiliário adequado favoreça uma postura correta, permitindo maior mobilidade de braços, antebraços e de todo o tronco.

O professor do AEE deve compreender a importância da postura correta e os mobiliários capazes de favorecer o posicionamento adequado para participação dos alunos, nos diferentes ambientes escolares; se for preciso, deve buscar orientação de um especialista da área da saúde, a fim de garantir, de forma colaborativa, a máxima circulação de conhecimento (CODOGNO; REGANHAN, 2015).

A posição correta favorece a estabilidade postural, melhora as habilidades funcionais de membros superiores e auxilia a comunicação e a alimentação da criança, bem como a coordenação dos olhos, mão, cabeça e o desenvolvimento da postura de cada indivíduo (BRACCIALLI et al., 2008).

Sankako (2013), em seu estudo com alunos com paralisia cerebral discinética, constatou que o plano inclinado melhorou o desempenho motor dos participantes.

Segundo Braccialli e Codogno (2011, p. 155), a criança necessita de "[...] inclinação da pelve neutra ou anterior, com ângulo de flexão neutra do quadril, além disso, superfícies de sustentação do peso que suportam os pés e as coxas e alinhamento vertical do tronco, para garantir seu equilíbrio."

F- Estratégias que favorecem a independência e autonomia

É preciso ouvir a opinião do aluno: antes de iniciar uma atividade, deve-se apresentar os recursos que serão utilizados na orientação inicial e questionar o aluno se este tem outra sugestão sobre os recursos que serão usados para a realização da atividade proposta.

Verificou-se, neste estudo, que o professor pode manter a sugestão da Proposta Curricular, no sentido de conduzir uma discussão com o aluno, ao final das atividades

(BRASIL, 2008). Todos os recursos, as estratégias e as adaptações realizadas podem ser discutidos, indagando os alunos sobre a ampliação das possibilidades de participação. É relevante que o aluno com deficiência física seja incentivado a participar.

Quadro 27: Autonomia para resposta motora do aluno em relação aos recursos oferecidos.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Passar cola com adaptação – aluna utiliza seu dedo para preensão da letra escolhida	A pesquisadora deixou a aluna manusear e procurar a melhor forma de colar as letras, na atividade. A1 mostrou que segurava a cola com uma das mãos e a outra mão utilizava um dos dedos para pegar as letras de papel, isto é, passava o dedo na cola, encostava na letra que estava na mesa, levava a letra em direção à cola novamente e, por fim, a colava na atividade. Em alguns momentos, A1 necessitou de ajuda para desgrudar a letra do seu dedo, ao fixá-la na folha.

Fonte: Elaborado pela autora

É preciso oferecer a oportunidade para que o aluno escolha como serão empregados os recursos e estratégias, na atividade proposta. Para que o estudante realize suas escolhas, o professor deve estar atento à capacidade funcional do aluno, ou seja, a habilidade de uma pessoa para cumprir as demandas da tarefa, por meio de uma interação com o ambiente; a habilidade para executar atividades de uma maneira normal ou adaptada; e a habilidade para executar competentemente os papéis, relações e ocupações requeridas no curso da vida diária (MANCINI, 2002).

De acordo com a CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade (OMS, 2004), o aluno, ao realizar uma atividade, executa uma tarefa ou ação; o que garante sua participação é o envolvimento numa situação da vida. Todavia, é necessário pensar nas limitações, capacidades e desempenho do aluno, ou seja, deve-se identificar as limitações do aluno, as dificuldades que este pode encontrar na execução de atividades; a capacidade do aluno em executar uma tarefa ou uma ação, utilizando o nível máximo provável de funcionalidade num dado domínio e num dado momento; e o desempenho do aluno, seu envolvimento numa situação de vida (LÓPES; MOLINA; ÁRNAIZ, 2001).

Ao se observar as necessidades e dificuldades do aluno, deve-se dar a oportunidade de escolha em relação aos recursos e estratégias oferecidas para a criança, de sorte a garantir a independência necessária para efetivar as atividades cotidianas sem auxílio, oferecendo autonomia para tomar suas próprias decisões em relação ao que favorece a sua escolarização.

4.5.2 Recursos de ensino

Quanto ao recurso pedagógico, adotou-se a definição de Manzini e Deliberato (2007), que conceituaram o recurso pedagógico como um estímulo concreto, manipulável, ao qual seja atribuída uma ou mais finalidades pedagógicas.

A- Manuseio da cola bastão

Manzini (2010) enfatiza que o recurso deveria ser adaptado, quando o modelo sob o qual ele está constituído não permitiria a sua utilização pelo aluno.

A cola bastão foi um dos recursos utilizados pelas alunas deste estudo, não sendo necessário modificar o objeto em si, o qual foi empregado em sua forma original.

Quando iniciou a intervenção, a pesquisadora percebeu que as alunas dependiam dela para colar o alfabeto móvel, mas tanto A1 como A2 solicitaram o manuseio da cola e execução da atividade com independência.

Ao colar as letras do alfabeto móvel, foi necessário fazer a escolha pelo tipo de cola e tamanho. Após manuseio da cola líquida grande e pequena e o manuseio da cola bastão, de tamanho grande, médio e pequeno, verificou-se que as alunas utilizaram a cola bastão média com mais facilidade.

Na seleção, adoção e adaptação dos recursos, o professor deve considerar alguns critérios, como tamanho, forma, textura, aceitação, estímulo visual, fidelidade, facilidade de manuseio, cor, dimensão, resistência, segurança (MANZINI, 2010).

No Quadro 28, a cola bastão foi apresentada como um recurso que pode favorecer a autonomia das participantes do estudo. Assim, foi oferecida a cola bastão para que as mesmas manuseassem e indicassem a forma mais adequada para uso da cola.

Quadro 28: Uso da cola bastão para atividade de escrita.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Cola bastão	A2 escolheu a sílaba que deveria ser colada na atividade e a pesquisadora colou a letra para a aluna, porém, A2 diz: “Deixa! eu faço.” A pesquisadora conversou com a aluna e ofereceu a opção de passar o dedo na cola, para pegar a sílaba da mesa, no entanto, a pesquisadora levaria até o papel. Então, A2 pediu a cola e mostrou para a pesquisadora que era capaz de fazer sozinha.

Fonte: Elaborado pela autora

A estratégia adotada por A1 para colar o que deseja foi oferecida a A2, que também passou a realizar com maior autonomia as atividades.

Antes de iniciar a atividade, o professor deve combinar com o aluno os momentos em que a atividade será feita com total independência, para manuseio da cola, e os momentos em que será executada com ajuda. Esse diálogo se faz necessário, para que o aluno não se frustre em momentos nos quais o professor faça intervenção, a fim de minimizar o esforço físico e manter a atenção do aluno na proposta pedagógica.

Entende-se que a adaptação precisa ser realizada de maneira adequada, de maneira a não retirar os próprios objetivos do recurso, adaptando-o às necessidades que surgirem, a fim de favorecer o ensino e contribuir para o aprendizado (MANZINI; SANTOS, 2002).

B- Recursos para proporcionar a escrita

O aluno com PC possui características próprias da sua deficiência, porém, estas não o impedem de frequentar o ensino regular, desde que a prática educativa seja adequada ao modo como o aluno aprende (REGANHAN, 2006).

Os recursos elaborados para este estudo tinham como finalidade pedagógica a escrita. Assim, utilizaram-se alfabeto móvel de madeira, alfabeto móvel de papel e *notebook*.

O uso do alfabeto móvel de madeira com ímã ou de papel foi feito com maior autonomia pelas alunas, contudo, é necessária a mediação do professor, para disponibilizar os recursos de que o aluno necessita ou para auxiliar nas suas dificuldades motoras, como ao colar as letras, pegar objetos sobre a mesa e virar folha.

Esse recurso permitiu que as alunas selecionassem as letras para a escrita com independência. Nas atividades de sondagem, as alunas o fizeram sem mediação e, nas atividades de intervenção, executaram a atividade com apoio. São considerados apoio os questionamentos reflexivos que serão feitos pelo mediador ao aluno.

Manzini e Deliberato (2008) apontam três pontos necessários para a construção do recurso pedagógico: 1- as características físicas, sociais, emocionais e afetivas do aluno; 2- o objetivo com que o professor deseja ensinar e as relações entre o recurso; e 3- o organismo do indivíduo, ou seja, a capacidade de manuseio do objeto construído.

O Quadro 29 mostra a realização de uma atividade com alfabeto móvel de madeira.

Quadro 29: Uso do alfabeto móvel de madeira para a escrita.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Escrita com alfabeto móvel de madeira	A pesquisadora apresentou o texto da MACACA SOFIA, e umas das tarefas dessa atividade era formar novas palavras com a letra M. Quando a pesquisadora pediu para A2 falar uma palavra, a aluna logo disse: "Mercúrio." A pesquisadora elogiou e solicitou que A2 escrevesse a palavra com as letras que estão sobre a mesa. A pesquisadora disponibilizou quantidade inexata de letras, para que a aluna tivesse de refletir sobre a escrita da palavra. Assim que a aluna formou a palavra, a pesquisadora comunicou à mesma que faria o registro na folha de atividade.

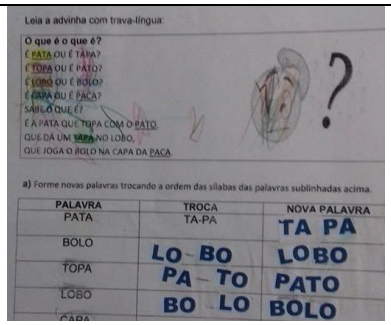
Fonte: Elaborado pela autora

O recurso de alfabeto de papel do Quadro 30 foi o mais utilizado pelas alunas participantes do estudo. A letra Arial ou Arial Black, tamanho 30 a 40, foi adequada para as participantes do estudo, mas se faz necessário verificar com o próprio aluno o que é mais conveniente a cada um.

As modificações feitas no recurso pedagógico devem ser buscadas de forma individual, observando-se e respeitando-se as características de cada indivíduo e, acima de tudo, atendendo ao princípio da demanda da atividade solicitada. Ou seja, para cada tipo de ação motora requerida, deve-se verificar quais aspectos seriam considerados como primordiais para atender à solicitação motora, como força, precisão, velocidade para um tempo de execução menor da atividade proposta, manutenção de gasto energético em uma atividade que requeira maior controle muscular, entre outros (PAIVA, 2007).

Na atividade do Quadro 30, a pesquisadora queria que as alunas participantes compreendessem que a variedade e a posição das letras podem alterar o valor sonoro da sílaba.

Quadro 30: Escrita com alfabeto móvel de papel.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
	A pesquisadora realizou a leitura da adivinha, juntamente com A2, e depois cortou as palavras solicitadas para a aluna, trocando a ordem das sílabas para formar novas palavras. Na palavra TOPA, a pesquisadora recortou as sílabas e pedio para a aluna mudar a ordem; a aluna fez a troca e leu a nova palavra "PATO", dá risada e fala: "Pato! Que confusão!" A pesquisadora explicou: "Você viu, você usa as mesmas letras, porém, troca a ordem e forma a palavra

Escrita com alfabeto móvel de papel	PATO.” A aluna falou: “Olha aqui – aponta para bolo – se eu mudar, fica LOBO.” A pesquisadora sorri e concorda com a aluna, retomando assim a leitura das palavras que foram escritas anteriormente. As duas contaram a quantidade de letras e a pesquisadora perguntou se, ao trocar a ordem das sílabas, mudaria algo. A2 respondeu: “Olha, tem a mesma quantidade, são as mesmas letras, mas formamos outras palavras – TOPA, PATO – que confusão!”

Fonte: Elaborado pela autora

Com esses comentários da A2, a pesquisadora verificou que a aluna atingiu o objetivo da atividade. Enquanto a pesquisadora efetivava a atividade de forma lúdica, a aluna refletiu sobre o sistema de escrita.

Observou-se, com esses resultados, que o planejamento das estratégias e os recursos disponibilizados levaram as alunas a apresentar melhores condições de participação e de reflexão sobre o SEA.

O *notebook*, neste estudo, foi empregado dentro da sala de recursos multifuncionais, e as adaptações foram oferecidas gradativamente aos participantes e pelo constante uso, A1 aprendeu a utilizar o equipamento sem muitos ajustes.

Machado (2013), em sua pesquisa, sugere o uso do computador para o aluno com paralisia cerebral, pois, com relação às adaptações promovidas nos equipamentos do computador, notou que as modificações foram mínimas, comparadas com o equipamento convencional. Essa invisibilidade do recurso favoreceu a aceitação dos participantes.

Para a utilização do *notebook*, a pesquisadora necessitou fazer outras adequações, de sorte a possibilitar à aluna participante realizar a atividade (Quadro 31).

Quadro 31: Escrita por meio do notebook.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	Descrição
	A1 realizou uma atividade de escrita no computador, porém, observou-se que esta necessitou de outros recursos, como plano inclinado, pulseira com peso e um mobiliário escolar adaptado, com recorte, cadeira com peso (aço fixado embaixo da cadeira, para garantir estabilidade) e faixa pélvica, a fim de prover a segurança da aluna. A mesa do mobiliário tinha uma inclinação de 45 graus e, mesmo assim, a aluna precisou do plano inclinado, para possibilitar o uso *notebook* e minimizar a

	dificuldade de extensão dos membros superiores.

Fonte: Elaborado pela autora

O uso do computador como ferramenta auxiliar, no contexto escolar, tem sido indicado perante quadros graves de alteração da mobilidade (LOURENÇO, 2012) e da comunicação (PELOSI, 2008).

Todavia, em termos de auxílio do desempenho motor, demanda prescrições de adaptações ligadas ao posicionamento ideal do recurso e do usuário (PELOSI, 2008), bem como associadas às mudanças no próprio equipamento. Assim, torna-se fundamental o papel do professor do AEE em verificar o modo mais adequado para uso desse recurso, na sala de aula regular.

A fim de que os alunos com deficiência se apropriem desse recurso, é necessário que o computador e os *softwares* sejam acessíveis. Para tanto, é preciso solucionar suas dificuldades ou impossibilidade de acesso ao teclado, ao *mouse* e aos programas convencionais, propondo adaptações e *softwares* especialmente construídos para o desenvolvimento de suas habilidades (PELOSI, 2003).

O professor do AEE, juntamente com um especialista da área da saúde, pode examinar e atender às diferentes necessidades e especificidade dos alunos, mas essas adequações devem ser implementadas na sala de recursos multifuncionais.

Tanto A1 quanto A2 solicitaram o uso da pulseira com peso, em algumas atividades, como no uso do *notebook*. De acordo com Audi (2006), a pulseira estabilizadora melhora as adequações de intensidades de contrações musculares da criança com PC, que apresenta mais precisão e direção nos movimentos executados.

O *notebook* só deve ser utilizado, em sala de aula, se o manuseio desse recurso ocorrer na sala de recursos multifuncionais, previamente. Caso a criança nunca tenha empregado esse recurso, não é funcional levar para a sala de aula, pois o aluno ficará concentrado no equipamento e não estará atento à proposta pedagógica.

Recomenda-se que esse treinamento do uso do computador ocorra em ambiente específico, como nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O treinamento da habilidade motora em ambiente específico oferece a vantagem de que, "[...] ao transferir a aprendizagem motora adquirida para a sala de aula regular, o aluno terá oportunidade de dirigir a sua atenção para o aprendizado de conteúdo escolar." (MACHADO, 2013, p. 88).

C- Representação gráfica das letras

Esse recurso foi adotado para as duas alunas participantes do estudo, porém, a que tinha maior dificuldade de fala o empregou com maior frequência.

A tabela de alfabeto ou sílaba (Quadro 32) é constituída de folhas de sulfite, em que estão digitados o alfabeto e as sílabas. Seu uso serve para favorecer as respostas das alunas, em momentos nos quais a situação de aprendizagem estava mais difícil, e para facilitar a participação da aluna com pouca ou nenhuma oralidade.

Quadro 32: Representação gráfica das letras.

Tabela com alfabeto

A B C D E F G H I J K L M N

O P Q R S T U V X Z W Y

Tabela com silabário

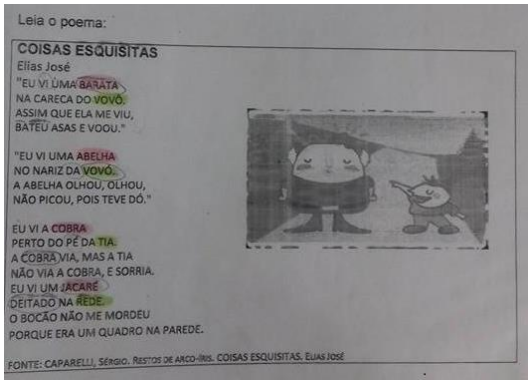
BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
CA			CO	CU	CÃO
DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
FA	FE	FI	FO	FU	FÃO
GA			GO	GU	GÃO
JA	JE	JI	JO	JU	JÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
MA	ME	MI	MO	MU	MÃO
NA	NE	NI	NO	NU	NÃO
PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
	QUE	QUI			
RA	RE	RI	RO	RU	RÃO
SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
XA	XE	XI	XO	XU	XÃO
ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZÃO

Fonte: Elaborado pela autora

A participante A1 possuía uma comunicação esperada para sua faixa etária. Quando convidada a identificar uma palavra no texto, ela não conseguia lembrar a sílaba inicial, de modo que a pesquisadora oferecia a tabela para aluna, para que esta apontasse para a letra inicial da palavra solicitada e, na sequência, realizava a leitura das sílabas, até perceber a relação com o som da palavra falada pela pesquisadora (Quadro 33).

Acredita-se que a estratégia apresentada pode favorecer a inclusão dos alunos público-alvo da EE que possuem dificuldade de fala.

Quadro 33: Tabela de sílabas simples.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Silabário 	A pesquisadora pediu para a aluna procurar a palavra COBRA, mas A1 ficou com dúvida, pois fez associação da letra C com a palavra CASA e, assim, não conseguiu perceber a sílaba CO. A1 diz que não lembra. A pesquisadora colocou a tabela com silabário e, então, pediu para que a aluna apontasse para a sílaba inicial da palavra. A pesquisadora pronunciou duas vezes a palavra, reforçando o som inicial. A1 percebeu que começava com C e apontou para o silabário, na sílaba CO. Voltou-se para o texto, procurou a palavra que começava com a sílaba CO e identificou a palavra COBRA. A pesquisadora finaliza essa etapa da atividade, circulando a palavra para A1.

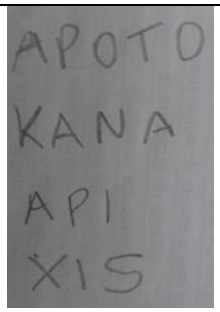
Fonte: Elaborado pela autora

Em alguns momentos, ocorria uma dificuldade de compreensão da fala de A2, porque sons como BO, NO, MO eram parecidos devido, à voz soprosa e baixa da aluna. Nesse sentido, utilizou-se a tabela de alfabeto, para minimizar as dificuldades de fala.

Com a tabela, foi possível evitar que as respostas da aluna fossem marcadas inadequadamente pela incerteza da pronúncia, além de se minimizar, ainda, a frustração de ambas por dar maior autonomia à aluna e por diminuir o pedido de repetição do som, que, muitas vezes, gerava o insucesso de fala pela aluna e a desmotivação da pesquisadora.

Esse recurso foi adotado com facilidade pelas alunas do estudo, principalmente por A2, que reconhecia sua dificuldade de fala e, em muitas situações, desistia da atividade por não ser entendida (Quadro 34).

Quadro 34: Uso da tabela de alfabeto para realização da sondagem.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
	Depois da palavra APONTADOR, a pesquisadora solicitou para A2 escrever a palavra CANETA. A aluna logo falou: "CA", mas a pesquisadora perguntou: "Quais são as letras que uso para escrever CA?" A aluna repetiu a sílaba "CA", sem saber responder; a pesquisadora colocou a tabela de alfabeto ao lado da aluna e solicitou que ela apontasse para as letras que formariam a sílaba CA. A2 apontou para letra K e

	A. A pesquisadora marcou no papel e assim continuaram a atividade.

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse tipo de registro, a pesquisadora se torna uma escriba, porque, nesse momento, A2 teve que pensar em quais letras usar e apontar quais seriam essas letras. A partir do momento em que a aluna falou a letra e a professora a escreveu, ela deixa de ser professora escriba, pois não é possível avaliar se a mesma reconheceu o desenho gráfico das letras.

Com frequência, foi necessário refletir sobre os recursos e as estratégias mais adequadas às alunas. No Quadro 34, focaliza-se o recurso e a estratégia utilizados pela pesquisadora e pela aluna – a troca da letra "K" pela letra "C". De acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), esse tipo de troca é uma confusão comum, nessa fase de escrita alfabética.

Quando a pesquisadora pede para a aluna mostrar a tabela de alfabeto, garante uma escrita fidedigna ao que a aluna fala.

As modificações nas propriedades físicas do recurso pedagógico e a combinação entre elas mostraram-se relevantes, desde que especificadas as necessidades de cada condição motora de alunos com paralisia cerebral, pois estas apresentam variedade significativa de manifestações clínicas, não sendo possível a generalização dos dados obtidos (GONÇALVES, 2010).

Tem-se, no Quadro 35, outro recurso usado para realizar o registro da sondagem. A pesquisadora ofereceu alfabeto móvel de papel colado no EVA, para engrossar e facilitar a preensão pela aluna participante.

Quadro 35: Escrita com alfabeto móvel de papel com EVA e ímã.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Alfabeto móvel de papel com imã	A1 escreveu na placa de aço as palavras: lapiseira, estojo, lápis, giz, e a frase "O lápis é azul". Depois dessa escrita, a pesquisadora fez o registro por meio de foto e copiou a escrita da aluna na folha de registro.

Fonte: Elaborado pela autora

As informações das propriedades físicas do recurso, através da visualização do objeto (recurso grande ou pequeno), sensações cinestésicas do peso (recurso leve ou pesado) e sensações táteis (recurso liso ou leve) propiciaram o planejamento motor mais coerente e com precisão (GONÇALVES, 2010).

O uso do recurso destacado na Figura 35 ofereceu maior independência à aluna, durante a realização da atividade. A placa com aço deve ter uma madeira pesada, para não deslizar sobre a mesa, quando o aluno com PC fixar as letras com ímã.

A pesquisadora buscou diferentes recursos, formas e texturas de alfabeto móvel, a fim de favorecer a escrita convencional, por meio de recursos que valorizaram o aproveitamento das capacidades das alunas.

Paiva (2007) afirma que diferentes texturas do recurso pedagógico mostram que a modificação do objeto pode influenciar no desempenho funcional de membros superiores de alunos com paralisia cerebral. Por conseguinte, a adaptação dos recursos para essas pessoas, quando atendem às suas necessidades específicas, pode contribuir com o aprendizado delas e, dessa forma, oportunizar uma participação mais efetiva na realização das mais diversas atividades pedagógicas, as quais enriquecem seus conhecimentos e contribuem para sua formação.

D- Caderno com a pauta reforçada e maior

Foi indicado o uso de cadernos com pauta reforçada e com espaço entre linhas de 2,5cm, porque este facilitava a organização do caderno das alunas (Quadro 36). Com o alfabeto móvel para escrever, as pautas de um caderno comum são estreitas para o tamanho as letras.

Quadro 36: Caderno de pauta ampliada.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Caderno adaptado	Na atividade proposta, a pesquisadora solicitou que A2 encontrasse as palavras com a inicial igual à que está no caderno. As palavras foram digitadas em ARIAL 40, para facilitar a preensão da aluna.

Fonte: Elaborado pela autora

Foi fundamental preparar, de forma sistematizada, a atividade proposta às alunas com PC após conhecer as necessidades pedagógicas, de modo a fazê-las avançar em relação à aprendizagem do SEA e planejar os recursos e as estratégias mais adequadas a cada uma delas. Acredita-se que, sozinho, o professor nem sempre vai encontrar TA ideal para as necessidades do seu aluno, sendo necessária a comunicação com o próprio aluno, com seus familiares e com os especialistas da área da saúde.

Conforme proposto na Resolução nº 4 do AEE (BRASIL, 2009, p. 3), o professor do AEE deve "[...] estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade." Entende-se que o trabalho em conjunto entre profissionais da educação e da saúde deve ocorrer com o intuito de implementar, de forma efetiva, as adaptações dos recursos pedagógicos no contexto educacional (GONÇALVES, 2010).

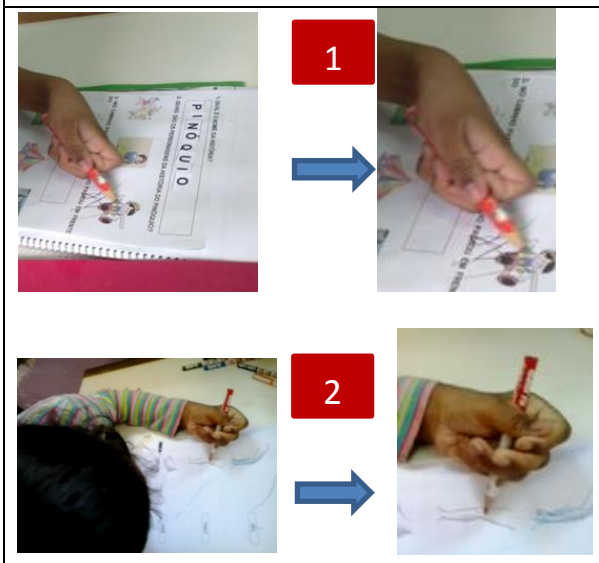
E- Adaptação para uso do lápis

Por mais que o aluno com paralisia cerebral tenha dificuldade em realizar o movimento necessário para uma escrita funcional, este deve manusear o lápis para marcar, circular, ligar, pintar e escrever, quando possível.

O lápis de escrever e o lápis de cor jumbo triangular foram usados pelas alunas deste estudo, sendo que estas decidiram pela melhor forma de segurá-lo.

Nota-se que, no início do programa, A2 utilizava o lápis com um nível de preensão e, com o passar do programa, ela buscou novas formas de fazer a preensão do lápis em suas mãos, a fim de executar a atividade com maior exatidão (Quadro 37).

Quadro 37: Adaptação para uso do lápis.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
	Nas figuras ao lado, a aluna utilizou o lápis jumbo triangular. Nas imagens número 1, verifica-se a forma como A1 segurava o lápis, no início do programa. O uso do lápis era bastante complicado para a aluna, e a pesquisadora tinha de planejar a formatação da atividade com mais atenção e mais espaço. A pesquisadora tentou junto à aluna pensar em outras formas de segurar o lápis e, no fim do estudo, esta usava a preensão conforme as imagens número 2 (lápis apoiado nos dedos polegar e mínimo), permitindo maior controle motor na realização das atividades.

Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo com a modificação de preensão feita pela aluna, ela não conseguirá escrever convencionalmente de forma funcional com o lápis e o papel, devido às suas características motoras. Contudo, percebeu-se grande interesse em utilizar os recursos que estão disponíveis no material escolar.

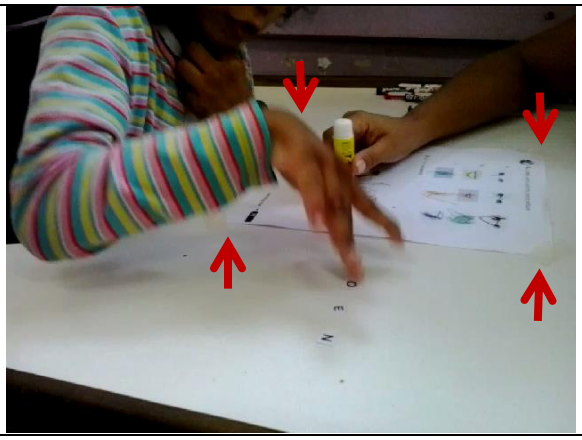
Fica sob a responsabilidade do professor do AEE favorecer, estimular e motivar o aluno, para que o uso seja possível, atribuição garantida pelas Normas Técnicas do AEE, as quais asseguram que este deve "[p]roduzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo." (BRASIL, 2010, p. 4).

Após pensar e confeccionar o recurso mais adequado ao aluno, o professor do AEE deve "[...] programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola." (BRASIL, 2010, p. 4).

F- Atividade sobre a mesa

A fixação da folha ou caderno na carteira escolar com fita adesiva foi importante para que as alunas participantes conseguissem executar as atividades propostas (Quadro 38).

Quadro 38: Uso da fita adesiva para fixar atividades da aluna.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
	A pesquisadora disponibilizou sobre a mesa da aluna a atividade no sulfite, porém, esqueceu-se de colar a fita adesiva. Ao iniciar a atividade, a aluna teve que marcar as imagens das palavras que rimavam com ATO. Assim que pegou o lápis sobre a mesa, a folha se movimentou e ela falou: "Não dá, tem que colar a folha." A pesquisadora concordou com a aluna e colou a folha de sulfite na mesa com fita adesiva.

Fonte: Elaborado pela autora

A pessoa responsável pelo aluno, no momento da atividade, deve ficar atenta, visto que, se a aluna não fala ou mesmo não percebe a necessidade da fita, a atividade poderia não ser realizada por completo. Na verdade, ao planejá-la, as propostas estavam adequadas ao nível de conhecimento da aluna e às suas especificidades motoras, mas o fato de esquecer-se da fita adesiva pode tornar a proposta difícil e cansativa.

Nas considerações finais do estudo de Gonçalves (2010, p. 150), esta afirma: "As adaptações são necessárias, mas dependem das especificidades de cada criança."

Ao oferecer os diferentes recursos, neste estudo, buscou-se respeitar o desempenho e as capacidades das alunas com PC, porém, sabe-se que adaptar recursos pedagógicos nem sempre é a solução para os problemas de manuseio de todas os alunos com paralisia cerebral.

É imprescindível que professores tenham conhecimento sobre a criança, suas competências e necessidades, a fim de propiciarem condições de aprendizagem motora favoráveis. A adaptação de recursos pedagógicos poderá ser uma das estratégias relevantes para que a criança com paralisia cerebral desempenhe suas tarefas motoras mais apropriadas (GONÇALVES, 2010).

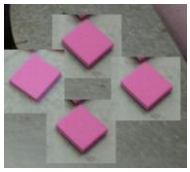
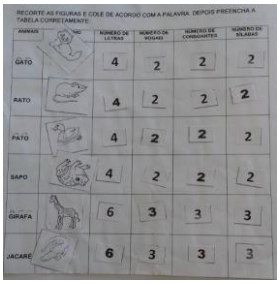
G- Contagem e registro da quantidade de letras e sílabas

Nas atividades em que foi solicitada a contagem de número de letras e sílabas das palavras, o recurso oferecido foram fichas quadradas de EVA, destinadas a favorecer a relação da fala com a quantidade.

Além dos quadrados de EVA, as alunas tiveram a opção de utilizar os lápis de cor e os próprios dedos para contagem. Cada uma escolheu o recurso que considerou mais adequado (Quadro 39).

As fichas de EVA facilitaram a preensão das alunas e ofereceram maior independência para contar as letras e sílabas de uma palavra. As fichas quadradas são feitas de EVA com 3 a 4 mm de espessura e com o tamanho de 4 x 4 cm.

Quadro 39: Uso de fichas de EVA para contar quantidade de sílabas e letras.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Recurso de EVA  Atividade  	A pesquisadora pediu para A2 contar o número de sílabas da palavra GATO, oralizando para A2 – "GA" – e aguardando a aluna pegar a ficha. E continuou "TO". A2 fala: "dois" e a pesquisadora confirmou: "Muito bem, A2, são duas sílabas." A pesquisadora pede para que encontre o número dois nos números móveis de papel disponíveis sobre a mesa. Na sequência, a pesquisadora pediu para A2 observar com quantas letras a palavra GATO era composta. A aluna apontou em direção à palavra e contou com apoio do lápis; finalizada a contagem, procurou o número sobre a mesa, passou cola e fez o registro na atividade.

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que, nessa atividade, as alunas tiveram que fazer o registro da quantidade de letras e sílabas. O numeral móvel de papel permitiu que estas executassem a atividade por completo e sem interferência do responsável.

Quando a criança não oraliza, o mediador pode falar a palavra, para que o aluno perceba a quantidade de sílabas. Os recursos e estratégias apresentados até o momento devem ser adotados com alunos com PC que não apresentam alteração auditiva.

Caso seja necessário complementar a instrução verbal, o professor poderá utilizar a ajuda física, que consiste em levar o aluno a perceber o movimento feito pelo professor, por meio do toque (LIEBERMAN; HOUSTONWILSON, 2009), ou seja, o professor pode dar o modelo para que o aluno aprenda a fazer a contagem com o uso do recurso.

4.6 Adequação das atividades ao nível de aprendizagem da criança

Em se tratando da inclusão de um aluno com deficiência, as adaptações podem ser em relação: 1) ao material e sua organização da aula – tempo, espaço e recursos; 2) ao programa – planejamento e atividades; 3) à metodologia – estratégias e recursos; e 4) aos conteúdos (CIDADE; FREITAS, 2002).

Os resultados da categoria "adequação das atividades ao nível de aprendizagem da criança" mostraram a importância da adequação realizada pelo professor, referente ao planejamento das atividades e aos conteúdos de ensino. Para essa categoria, foram identificadas duas subcategorias: 1) adequação das orientações didáticas; 2) objetivo inadequado à propriedade de ensino.

A- Adequação das orientações didáticas

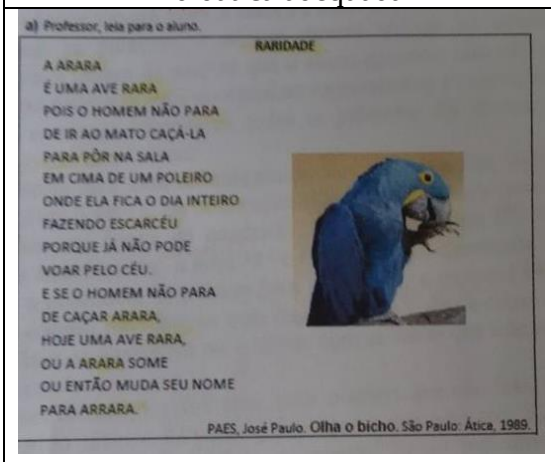
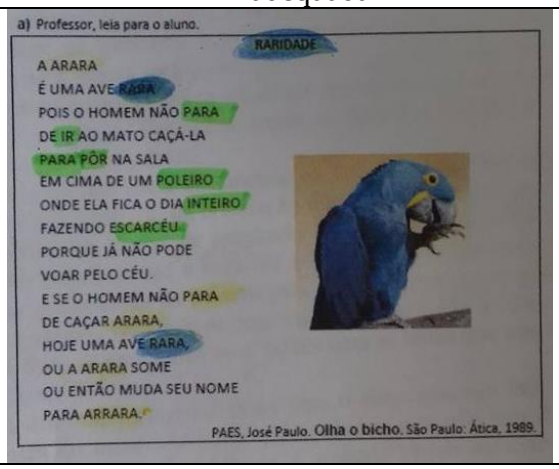
Ao planejar as atividades, a pesquisadora elaborou orientações didáticas que deveriam ser oferecidas aos alunos participantes, durante a efetivação das mesmas.

As orientações foram planejadas previamente e sua aplicação possibilitou o sucesso no ensino disponibilizado pela pesquisadora e na aprendizagem das alunas com paralisia cerebral deste estudo.

Na atividade com a poesia Raridade, a qual tinha como objetivo fazer com que as alunas compreendessem as propriedades 3 e 4, a orientação didática inicial elaborada pela pesquisadora não solicitava a escolha de 4 cores diferentes para a busca pelas palavras no texto. Assim, as palavras foram marcadas todas da mesma cor. Ao realizar o registro das palavras, a pesquisadora percebeu que a aluna se esforçou novamente para procurar e diferenciar a seleção feita previamente com uma única cor, a fim de registrar as palavras com R inicial, R final e sons diferentes de R.

Assim, notou que seria possível orientar a aluna a marcar com 4 cores diferentes. Observa-se, no lado esquerdo do Quadro 40, a atividade com orientação didática inadequada e, no quadro ao lado, a atividade com orientação didática correta.

Quadro 40: Resultado da atividade com e sem orientação adequada.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Atividade realizada sem orientação didática adequada	Atividade realizada com orientação didática adequada
	

a) Professor, leia para o aluno.

RARIDADE

A ARARA
É UMA AVE RARA
POIS O HOMEM NÃO PARA
DE IR AO MATO CAÇÁ-LA
PARA PÔR NA SALA
EM CIMA DE UM POLEIRO
ONDE ELA FICA O DIA INTEIRO
FAZENDO ESCARCÉU
PORQUE JÁ NÃO PODE
VOAR PELO CÉU.
E SE O HOMEM NÃO PARA
DE CAÇAR ARARA,
HOJE UMA AVE RARA,
OU A ARARA SOME
OU ENTÃO MUDA SEU NOME
PARA ARRARA.

PAES, José Paulo. Olha o bicho. São Paulo: Ática, 1989.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a modificação da orientação, percebeu-se maior facilidade para fazer o registro e menor gasto de tempo e energia das alunas participantes.

No Quadro 41, verifica-se a orientação didática correta.

Quadro 41: Orientação didática das atividades das propriedades 3 e 4.

Orientações didáticas:
c- Escolha 4 cores diferentes de lápis e então oriente para: 1- marcar as palavras que começam com R; 2- marcar as palavras que têm R no meio; 3- marcar as palavras que têm R no fim – faça perceber se o som é /R/ ou /RR/; e 4- marcar as palavras que começam com som de /RR/ porém, se escrevem com R; e. A criança deve ler cada palavra marcada e, logo em seguida, deve falar o som de /R/ que percebe; f. Observe se ela consegue identificar onde começa e termina a palavra. Se for preciso, faça intervenção para que a criança marque corretamente e para que perceba que o texto é formado por segmentos menores; g. Faça intervenções sempre que necessário, a fim de que a criança possa realizar a atividade de forma plenamente satisfatória; h. Diga para tentar pensar em novas palavras que têm R ou RR no começo, no meio ou no fim. Anote na lousa e faça a mesma reflexão.

Fonte: Elaborado pela autora

Observou-se, com esse exemplo, que a orientação didática oferecida pelo professor é de fundamental importância para que se explorem os objetivos das atividades, sem fazer com que o aluno com PC se esforce motoramente para realizar a proposta, permitindo que este realize mais de uma tarefa, pois sua energia foi utilizada nas questões acadêmicas e não no seu esforço motor.

B- Objetivo inadequado à propriedade de ensino

O AEE deve oferecer condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Verifica-se, no Quadro 42, a importância da orientação e intervenção adequadas, durante o ensino do aluno com PC.

Ao utilizar um dos jogos do Kit de alfabetização do MEC (BRASIL, 2009), esperava-se que esta fosse uma atividade lúdica e que a mesma fosse realizada de forma independente. Para tanto, a pesquisadora escolheu o jogo adequado ao nível de aprendizagem das alunas.

A pesquisadora deixou os alunos conduzirem a brincadeira, porém, necessitou mediar a reflexão sobre a escrita, a fim de que os alunos atendessem ao objetivo de compreender que, se se trocar uma letra, é possível transformar uma palavra em outra palavra. Essa atividade foi realizada em um grupo de três alunos.

Quadro 42: Objetivo relacionado com a propriedade de ensino.

SUBCATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Jogo do Kit de alfabetização do MEC "Bingo da Letra inicial"	A2 iniciou a atividade e tirou a letra C, no saquinho do bingo, mas não encontrava as palavras com essa inicial. O participante do jogo também fez suas reflexões, para verificar se, na sua tabela, encontrava palavras com a letra C. O aluno encontrou a palavra COLA, porém, não percebeu a inicial e sugeriu que COLA começava com R, ou seja, o aluno apontou para a imagem da COLA e falou: "Aqui dá certo, COLA, mas acho que não começa com C e sim com R, não é?" A pesquisadora perguntou para A2 como ficaria a palavra OLA, com a inicial R, A2 respondeu ROLA. A pesquisadora perguntou se alguém tinha o desenho de algo rolando. Então, o jogador tenta a letra B, novamente, a pesquisadora questionou como ficaria a palavra com B e eles perceberam que formaria BOLA, de modo que o aluno falou: "Aqui, aqui tem bola, dá para formar BOLA". A pesquisadora concordou com o aluno, contudo, fez com que este percebesse que a letra do bingo que A2

	pegou era a letra C. A pesquisadora desafiou os alunos para que observassem as palavras de suas tabelas. O aluno falou: "Já sei, é a letra K." Em seguida, falou novamente "Não é C" [fala baixinho], então, a pesquisadora pergunta: "O quê? O que você falou? Repete, vamos pensar juntos." – a pesquisadora questionou os dois participantes: "E agora, é a letra K ou letra C?" Na sequência, A2 falou: "É o C, é C de CASA", e o aluno também concordou.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados indicam que é importante que o objetivo previsto em uma atividade seja adequado à necessidade de aprendizagem dos alunos. Assim, o professor deve estar próximo para mediar as dificuldades e fazer com que os alunos resolvam a situação proposta.

No momento em que o aluno encontrou a palavra "OLA", no desenho da "COLA", este sugeriu que o espaço em branco deveria ser escrito com R, identificando a pauta sonora da palavra COLA, mas confuso em relação à letra a ser escrita. Com as reflexões, ambos resolveram o conflito e identificaram a letra correta.

Nessa situação, os alunos perceberam que as letras tinham valor fixo, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro.

A partir do momento em que o ensino da escrita ocorreu de forma sistematizada, situações nas quais surgem dúvidas relacionadas ao nível em que o aluno se encontra são consideradas positivas para a compreensão do sistema de escrita alfabética, desde que a mediação aconteça. Caso não haja intervenção, o objetivo da proposta estaria inadequado ao nível de escrita dos alunos.

O professor do AEE, no atendimento ao aluno com deficiência física, precisa eleger o recurso e dispor das melhores estratégias de ensino, como, por exemplo, melhor posicionamento do recurso na mesa, tempo de espera da resposta por parte do aluno, instruções que irá utilizar com o aluno (verbal, física, sensorial), pois uma das atribuições do professor é organizar estratégias pedagógicas, identificar e produzir recursos acessíveis, e a parceria e troca de saberes entre os professores do AEE e da sala comum. Dessa forma, todas essas ações dependem de vários fatores, sendo o principal a efetivação das políticas públicas para inclusão escolar, para, assim, garantir o que é de direito do aluno, independentemente de sua condição física, que é ser escolarizado e adquirir conhecimentos construídos socialmente (FACHINETTI; GONÇALVES; LOURENÇO, 2015).

5 ESTUDO 2

EFEITOS DE UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO PARA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

5.1 Objetivo

Verificar os efeitos do programa de alfabetização na evolução das hipóteses de escrita dos alunos com paralisia cerebral.

5.2 Método

5.2.1 Delineamento do estudo

Foi realizado um estudo com delineamento experimental intrassujeito de critério móvel. No delineamento intrassujeito, o pesquisador deve ser capaz de identificar e analisar problemas; apresentar soluções criativas; programar intervenção de maneira sistemática; documentar os efeitos dessa intervenção e saber como agir, tendo em vista os dados coletados (LOURENÇO; HAYASHI; ALMEIDA, 2009).

O Delineamento de Critério Móvel constitui-se uma das condições de linha de base e intervenção. A intervenção é dividida em subfases que avaliam o aumento ou redução sistemática e gradual do nível de desempenho do indivíduo, por meio da alteração dos critérios de reforço, passo a passo. O delineamento é formado por uma modificação cuidadosa nos critérios de uma precisa sequência de passos (GAST, 2010; ALMEIDA, 2003).

Esse procedimento de coleta permite que se caminhe em direção à superação da distância entre pesquisa e prestação de serviços (LOURENÇO; HAYASHI; ALMEIDA, 2009).

Para concretizar este estudo de delineamento experimental, foi preciso definir as variáveis que, segundo Alberto e Troutaman (2003), podem ser usadas para se referir aos fatores envolvidos em uma pesquisa. O termo variável dependente refere-se ao comportamento que está sendo medido, neste caso, o nível de escrita de alunos com PC, nos anos iniciais de alfabetização, enquanto a variável independente remete ao tratamento ou procedimento que está sob controle experimental (ALMEIDA, 2009), o qual, neste estudo, concerne ao ensino das propriedades do SEA (MORAIS, 2005), em que o aprendiz compreende os aspectos conceituais da escrita alfabética, para se tornar alfabetizado.

Os delineamentos experimentais intrassujeitos exigem medidas repetidas da variável dependente, e os primeiros dados a serem coletados e registrados num delineamento experimental são dados de linha de base, a qual serve como pré-teste. Os dados conseguidos durante a linha de base funcionam como parâmetros de comparação com os dados obtidos durante a intervenção. São indicados pelo menos cinco dados na linha de base, porque esta deve apresentar característica de estabilidade e direcionalidade. Por isso, neste estudo, a linha de base indicou a direção do comportamento medido, ao perceber-se que não ocorreu nenhuma mudança, ou seja, apresenta uma linha de base estável (ALMEIDA, 2009).

O delineamento experimental de critério móvel é usado para avaliar o aumento ou a redução sistemática e gradual do nível de desempenho do aluno, através da mudança dos critérios de reforçamento passo a passo (ALBERTO; TROUTMAN, 2003; HERSEN; BARLOW, 1976).

Com o delineamento de critério móvel, espera-se a modificação do comportamento após a intervenção inicial, a fim de que a variável responsável altere o comportamento, isto é, o delineamento intrassujeitos é composto por pelo menos duas condições: linha de base e intervenção.

Na linha de base, mensurações repetidas do comportamento-alvo são coletadas em situações naturais, até que a tendência (sentido) e a variabilidade (flutuações) dos dados estejam estáveis, devendo incluir o mínimo de três observações, mas frequentemente incluem um número maior de mensurações. Na primeira condição, a linha de base descreve o desempenho do participante antes do processo de intervenção; na segunda condição, denominada intervenção, a variável independente é manipulada, a fim de que ocorra a modificação do comportamento mensurado na condição de linha de base (LOURENÇO; HAYASHI; ALMEIDA, 2009).

O delineamento de critério móvel é empregado para avaliar o aumento ou a redução sistemática e gradual do nível de desempenho do aluno, sendo subdividido em subfases, cada uma das quais exige maior aproximação do comportamento alvo, ou seja, o desempenho do sujeito se move gradualmente do nível de linha de base para o objetivo final (ALMEIDA, 2009).

5.2.2 Instrumentos e materiais

Os materiais utilizados para a coleta de dados foram: folhas de sulfite, alfabeto móvel, cola bastão, mobiliário adaptado e atividades elaboradas a partir das propriedades do SEA, conforme Morais (2005).

Foram adotados três instrumentos para a coleta: a) Protocolo de registro do desempenho do aluno durante a realização da sondagem (Apêndice A); b) Tabela de desempenho do aluno em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (Apêndice B) e c) Programa de alfabetização (Apêndice C).

A – Protocolo de registro do desempenho do aluno durante a realização da sondagem

Para verificação sobre o que os alunos pensam sobre a escrita, foi utilizada a sondagem em que professor-pesquisador apresentava uma folha de sulfite em branco, onde os alunos participantes do estudo registraram a sua produção escrita. Para o registro da escrita do participante, foi feita a adaptação da tarefa, devido às dificuldades motoras decorrentes das sequelas da paralisia cerebral. Na folha da sondagem do participante, não foi realizada nenhuma anotação ou observação, pois o participante poderia se negar a continuar a atividade, ao verificar a escrita alfabética do adulto e perceber que a sua escrita não está adequada às normas convencionais.

As anotações sobre o desempenho do aluno foram colocadas no protocolo de registro, a fim de descrever o conhecimento do aluno em relação à escrita alfabética e todas as observações colhidas durante a escrita. Esse protocolo foi necessário, para que o pesquisador não fizesse anotações na folha do aluno, de modo a evitar que os alunos se frustrassem com uma escrita convencional e que os comentários do aluno sobre a escrita fossem esquecidos, pois se sabe que, durante a escrita, a criança faz reflexões e com isso apresenta ao responsável pela sondagem indícios importantes sobre o que sabe e pensa da escrita alfabética.

O protocolo de registro do desempenho do aluno, na sondagem, foi elaborado para possibilitar ao pesquisador realizar anotações sobre 1) as reações dos alunos participantes do enquanto escreviam; 2) as marcas de leitura; e 3) as falas espontâneas dos participantes referentes a reflexão sobre a sua escrita (Quadro 43).

Quadro 43: Protocolo para registro do desempenho do aluno durante a realização da sondagem.

Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais)
Nome do aluno: _____
Data: _____/_____/2015

Campo semântico:

LAPISEIRA
CANETA
LÁPIS
GIZ
A CANETA É AZUL.

Hipótese de escrita:

( ) Pré-silábica
( ) Silábica sem valor sonoro
( ) Silábica com valor sonoro
( ) Silábica-alfabética
( ) Alfabética

Observação:

_____
_____
_____
_____

Fonte: Elaborado pela autora

Por exemplo, se na sondagem o aluno escrevesse “PIDF” para o ditado da palavra “LAPISEIRA” e associasse cada uma das sílabas dessa palavra a uma das letras, era anotado no protocolo como a criança estabeleceu a relação entre cada letra registrada com cada sílaba pronunciada.

As anotações sobre as palavras escritas e o registro das marcas de leitura feita pelos participantes foram feitas apenas na folha de registro do protocolo de desempenho do aluno, durante a sondagem. Há duas maneiras de fazer esse registro da marcação, o qual indique as associações feitas pela criança (Quadro 44).

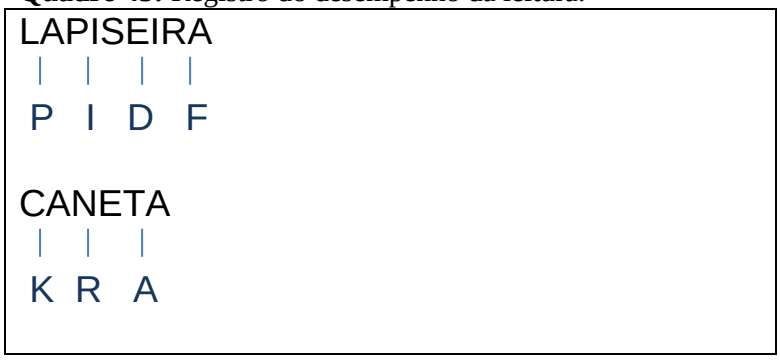
Quadro 44: Exemplo do registro do desempenho do aluno na leitura de cada palavra ditada na sondagem.

P I D F (la) (pi) (sei) (ra)	PIDF | | | |

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 45, foram exemplificadas as marcas de leitura preenchidas no protocolo de registro do desempenho do participante, na sondagem.

Quadro 45: Registro do desempenho da leitura.



Fonte: Elaborado pela autora

Foram realizadas essas marcas no protocolo de registro, sendo que o participante podia empregar muitas e variadas letras, sem que o critério de escolha desses caracteres tivesse alguma relação com a palavra falada. Nesse caso, se ele lia sem se deter em cada uma das letras, era necessário anotar o sentido que ele usou para a leitura, quer dizer, foi anotado o sentido no qual o dedo do participante deslizou sobre a folha (Quadro 46).

Quadro 46: Exemplo de marca de leitura de um aluno pré-silábico

LPIEMAN ⟶

Fonte: Elaborado pela autora

Esse tipo de marcação foi importante, pois permitiu verificar como o participante lia o que escrevia e observar se ele se detinha ou não, em cada letra. Assim, foi possível identificar a hipótese em que a criança se encontrava e, posteriormente, os avanços que ela obtinha, ao longo da coleta de dados.

B - Tabela de desempenho do aluno em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

A tabela de desempenho do aluno em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética foi desenvolvida para possibilitar a análise quantitativa do desempenho dos participantes, durante a sondagem.

A primeira versão do instrumento, elaborado pela pesquisadora, foi encaminhada a dois juízes. O primeiro juiz desenvolvia pesquisa na área de educação especial, especificamente com aluno com PC, ao passo que o segundo juiz era estudioso na área da educação, com Mestrado em Alfabetização.

Os juízes foram orientados a verificar e analisar cada item. Deveriam indicar se concordavam ou não com o item e, se não concordassem, deveriam sugerir as modificações julgadas necessárias. Após a devolução da primeira versão do instrumento, com as considerações dos juízes, a pesquisadora realizou as adequações necessárias. Feitas as adequações, surgiu a segunda e última versão do instrumento Tabela de desempenho do aluno em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de alunos com PC (Apêndice C), o qual ficou composto por cinco domínios de hipótese de escrita: 1) pré-silábica; 2) silábica sem valor sonoro convencional; 3) silábica com valor sonoro convencional; 4) silábico-alfabética; e 5) alfabética.

O domínio de hipótese de escrita pré-silábica continha nove itens, que avaliaram se o aluno: 1- Apresentava linearidade na escrita; 2- Abandonava o grafismo primitivo; 3- Abandonava a escrita unigráfica; 4- Utilizou letras convencionais; 5- Diferenciava desenhos (que não podem ser lidos) de “escritos” (que podem ser lidos), mesmo que fossem compostos por grafismos, símbolos ou letras; 6- Exigia variedade mínima de letras ou símbolos, dentro da palavra (variação interna - interfigural); 7- Exigia variedade mínima de letras ou símbolos,

dentro da palavra e entre as palavras (variação qualitativa intrafigural e interfigural); 8- Exigia quantidade mínima de caracteres (mais que dois); 9- Apresentou leitura global.

O domínio da hipótese de escrita silábica sem valor sonoro convencional ficou constituído por seis itens: 1- Compreendeu que a escrita do nome representa o objeto e a fala; 2- Abandonou a exigência de quantidade mínima de caracteres; 3- Abandonou a exigência de variedade interna; 4- Abandonou a exigência de variedade externa; 5- Cada letra correspondeu a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tinha correspondência com o valor sonoro convencional; 6- Na leitura, estabeleceu relação entre a fala e a escrita, mesmo sem realizar a correspondência sonora convencional.

Quanto ao domínio da hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional, ficaram seis itens: 1- Abandonou a exigência de quantidade mínima de caracteres; 2- Abandonou a exigência de variedade interna; 3- Abandonou a exigência de variedade externa; 4- Cada letra correspondeu a uma sílaba falada, e o que se escreveu teve correspondência com o valor sonoro convencional; 5- Na leitura, estabeleceu relação entre a fala e a escrita, realizando correspondência sonora convencional; 6- Compreendeu que a variedade e a posição das letras alteram o valor sonoro da sílaba.

O domínio hipótese de escrita silábico-alfabética ficou constituído por três itens: 1- Utilizou duas letras para cada sílaba ou em algumas delas e percebe a relação grafofonêmica; 2- Trocou letras com letras de som correspondente; 3- Diferenciou letra e sílaba.

Para o último domínio, hipótese de escrita alfabética, ficaram seis itens, indicando se o aluno: 1- Compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba; 2- Utilizou todas as letras em uma sílaba mesmo, principalmente nas sílabas complexas; 3- Formou sílabas com autonomia, independentemente de sua estrutura; 4- Produziu escritas alfabéticas, embora não observando as convenções ortográficas da escrita; 5- Produziu escrita alfabética, observando algumas convenções ortográficas da escrita; 6- Produziu escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita.

O pesquisador, após realizar a sondagem, fazia o registro do desempenho do aluno, no protocolo de registro da atividade do aluno, durante a realização da sondagem, e, a partir da análise desses instrumentos, realizava a pontuação de cada item, na Tabela de desempenho. Quando o aluno concluía a atividade, recebia um ponto no item; quando não conseguia realizar, pontuava zero para aquele item.

Com esse instrumento, foi possível apontar a hipótese de escrita em que o aluno se encontrava, compreendendo o que ele pensava sobre a escrita convencional e verificar o escore do seu desempenho na produção de escrita.

5.2.3 Procedimentos para coleta de dados

Inicialmente, foi solicitada à Secretaria Municipal de Ensino e ao diretor da escola as respectivas autorizações para a efetivação do estudo, na Sala de Recursos Multifuncionais. Após a autorização, fez-se contato com os responsáveis dos alunos com paralisia cerebral, para solicitação de autorização da participação dos seus filhos no estudo. Aqueles que concordaram assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice D).

Concomitantemente ao contato com os responsáveis, a pesquisadora desenvolveu os instrumentos apresentados anteriormente.

A coleta de dados, na fase linha de base e na fase da intervenção, foi implementada por meio da sondagem, com o registro nos respectivos instrumentos, protocolo de registro do desempenho do aluno, durante a realização da sondagem, e na Tabela de desempenho do aluno em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Ressalta-se que a coleta de informações, no período de linha de base e no período de intervenção, foi realizada com cada participante, individualmente.

Para realizar a sondagem com os participantes do estudo, o pesquisador preparou uma lista de termos de um mesmo campo semântico, ou seja, agregados por uma unidade de sentido, e uma frase adequada ao contexto desse grupo. Evitaram-se as palavras que tivessem vogais repetidas em sílabas próximas, como ABACAXI, pois poderiam causar um conflito para a criança, ao pensar que seria impossível escrever algo com duas ou mais letras iguais. Esse cuidado foi tomado, porque, se os alunos escrevessem segundo a hipótese do número mínimo de letra, poderiam se recusar a escrever (BRASIL, 2005).

Em seguida, o pesquisador entregou ao participante do estudo a folha de sondagem, onde foi registrada a produção escrita da criança. Foi explicado que seria feito um ditado de algumas palavras e de uma frase, conversando com o mesmo para tranquilizá-lo sobre o registro. Foi explicado ao participante que ele deveria escrever o que ele sabia, sem se preocupar com o acerto ou erro.

A sondagem foi feita com um ditado de escrita de uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, de uma dissílaba e, por último, de uma monossílaba. Após a escrita da lista de palavras, ditou-se uma frase que envolvia pelo menos uma das palavras já mencionadas, para

poder observar se o participante voltaria a escrevê-la de forma semelhante, isto é, se a escrita da palavra permaneceria estável, mesmo em um contexto diferente. Quando necessário, a palavra ditada foi repetida mais três vezes.

A cada palavra ditada, foi imprescindível pedir que o participante lesse o que escreveu, mostrando, com apoio do dedo, o que estava lendo. No caso da aluna com maior dificuldade de fala, esta pronunciou as palavras como conseguiu e apontou para as letras referentes ao que estava falando. A pesquisadora, em alguns momentos, pronunciou com tranquilidade a palavra pela aluna, para que a mesma apontasse as letras referentes às sílabas faladas.

Uma lista de palavras produzida pelo participante, em situação de sondagem, sem a respectiva leitura, não permitiria analisar essa produção e identificar sua hipótese de escrita. Assim, no caso dos participantes com paralisia cerebral que não possuíam fala, foi fundamental que o pesquisador pronunciasse a palavra de forma calma e articulada, para que a criança demonstrasse com seu dedo a que parte da escrita se referia cada fala da pesquisadora.

No Protocolo de registro do desempenho do aluno, foram feitas anotações sobre 1) as reações dos participantes enquanto escreviam; 2) as marcas de leitura; e 3) as falas espontâneas dos participantes relativas à reflexão sobre a sua escrita, conforme descrito anteriormente.

De maneira a aumentar a complexidade das atividades propostas, adotou-se como critério o participante alcançar o escore máximo para o nível de hipótese de escrita que se encontrava por duas vezes consecutivas, durante as avaliações pela sondagem. Foram estabelecidos os seguintes escores, na tabela de desempenho da hipótese de escrita: pré-silábico, 9 pontos; silábico sem valor sonoro, 15 pontos; silábico com valor sonoro, 21 pontos; silábico-alfabético, 24 pontos, e alfabético, 30 pontos.

Foram realizadas três sondagens, a fim de estabelecer a linha de base, uma vez que, após três intervenções, houve estabilidade nas propriedades, ou seja, o participante havia atingido o escore máximo para a hipótese silábica e tinha mantido o escore estável por duas avaliações consecutivas.

Realizou-se a coleta da linha de base por sondagens individuais com o mesmo campo semântico. A cada três dias, repetiu-se a coleta com as palavras previamente escolhidas, a partir do repertório que as participantes conheciam. A pesquisadora optou por um campo semântico com palavras que estavam sendo discutidas no dia a dia do ensino regular das participantes.

A primeira coleta aconteceu no início do ano, momento no qual as professoras da sala regular estavam recolhendo e organizando os materiais escolares dos alunos, tendo a pesquisadora optado pelo campo semântico de material escolar. Foi conversado sobre o café da manhã da criança e alguns brinquedos presentes na escola e em casa.

A coleta foi feita em três dias diferentes, com intervalo de três dias entre uma coleta e outra; as palavras ditadas encontram-se no Quadro 47:

Quadro 47: Palavras utilizadas para realização da sondagem na linha de base.

Linha de Base	- Palavras: LAPISEIRA, CANETA, LÁPIS, GIZ - Frases: A CANETA É AZUL.

Fonte: Elaborado pela autora

Foram empregados diferentes recursos e estratégias de ensino, e as intervenções propiciaram situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem (Quadro 48).

Quadro 48: Descrição dos recursos e estratégias utilizados para realização da sondagem.

Participante	Recursos	Estratégias
Aluna 1	- Caixa de alfabeto móvel; - Cola bastão; - Fita adesiva.	- Antes de iniciar a sondagem, a pesquisadora deixou claro que o apoio motor seria o único tipo de ajuda oferecido para a realização da atividade; - Dispor sobre a mesa as letras das palavras ditadas em quantidades inexatas e com sons que poderiam ser utilizados pelos alunos (exemplo: lapiseira, colocar todas as vogais, diferentes consoantes e principalmente a letra Z, que poderia ser uma escolha feita pela aluna); - Colar a folha de sulfite com fita adesiva; - Oferecer maior tempo para resposta oral ou motora; - A professora deve solicitar a pronúncia da palavra ditada, para verificar se a mesma compreendeu e memorizou o que é para ser escrito.
Aluna 2	- Caixa de alfabeto móvel; - Cola bastão; - Fita adesiva.	- Antes de iniciar a sondagem, a pesquisadora deixou claro que o apoio motor seria o único tipo de ajuda oferecido para a realização da atividade; - Dispor sobre a mesa as letras da palavra ditada em quantidades inexatas e com sons que poderiam ser utilizados pelos alunos (exemplo: lapiseira, colocar todas as vogais, diferentes consoantes e principalmente a letra Z, que poderia ser uma escolha feita pela aluna); - Colar a folha de sulfite com fita adesiva; - Oferecer maior tempo para resposta oral ou

		motora; - Como a aluna tem dificuldade de fala, a professora deve solicitar a pronúncia da palavra ditada, para verificar se a mesma compreendeu e memorizou o que é para ser escrito; - Auxiliar na silabação das palavras, solicitando que a aluna diga a sílaba da palavra, todavia, como a fala sai com bastante comprometimento, o professor pode repetir a sílaba, tomando o cuidado para não reforçar a consoante ou vogal. Repita duas vezes e solicite que a criança escolha a letra que ouviu, pergunte se acabou ou se quer que repita a sílaba; se for preciso, pode repetir mais duas vezes. Na sequência, volte a perguntar para a aluna a próxima sílaba dessa palavra, mas pergunte se tem mais alguma coisa para escrever; - Se a aluna tem dificuldade de memorização, deixe a imagem referente à palavra ditada. Na sondagem, é fundamental que ela saiba o que está escrevendo, a fim de que tente pronunciar as sílabas em sua sequência. Quando o aluno finalizou a escrita de uma palavra, retire a imagem na qual acaba de escrever e coloque a próxima figura.

Fonte: Elaborado pela autora

Após verificação da linha de base, começou a fase de intervenção, que consistiu em 38 sessões, três vezes por semana, nas quais foram desenvolvidas as 46 atividades do programa de alfabetização (APÊNDICE E), divididas em três períodos de intervenção. No período de intervenção, as sondagens foram efetuadas nas sessões S7, S11, S15, S19, S23, S27, S31, S35 e S38.

No primeiro período de intervenção, seis semanas, foi aplicado o programa de alfabetização, composto nessa etapa por 16 atividades (Quadro 49) concernentes à compreensão das propriedades 3 e 4 do SEA, uma vez que o desempenho das participantes era satisfatório para as propriedades 1 e 2. A cada duas semanas, fez-se a sondagem, para verificar os avanços na aprendizagem da escrita, e as informações coletadas foram anotadas nos respectivos instrumentos. Quando as participantes atingiram o escore máximo e mantinham esse escore estável, em duas avaliações consecutivas para hipótese silábica trabalhada, aumentava-se a complexidade das atividades.

Quadro 49: Atividades para auxiliar na reflexão sobre as Propriedades 3 e 4 do SEA na consciência fonológica, reflexão sobre as unidades menores dentro da palavra.

Atividade 1: Trava-línguas: Tatu
Atividade 2: Parlenda: Macaca Sofia
Atividade 3: Tabela 1: Animais

Atividade 4: Tabela 2: Animais
Atividade 5: Descubra a letra inicial da palavra
Atividade 6: Música: Boi da cara preta
Atividade 7: Poema: Coisas esquisitas
Atividade 8: Poema: Raridade
Atividade 9: Parlenda: Pinguela
Atividade 10: Parlenda: Doce
Atividade 11: Trava-língua: Rato
Atividade 12: Jogo do Kit de alfabetização: “Mais uma”
Atividade 13: Jogo do Kit de alfabetização: “Troca de letras”
Atividade 14: Jogo do Kit de alfabetização: “Bingo de sons inicias”
Atividade 15: Jogo do Kit de alfabetização: “Palavra dentro de palavra”
Atividade 16: Organização das peças

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades 1, 4, 6, 7, 8, 15 e 16 aconteceram durante os atendimentos, enquanto as atividades 2, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 foram executadas na sala de aula regular das alunas.

Nessa fase, para a sondagem, adotou-se o campo semântico de animais, pois as professoras da sala regular trabalhavam com um texto sobre animais, na sala de aula.

- Palavras: DINOSSAURO, CAMELO, GATO, RÃ
- Frase: O GATO BEBE LEITE.

Verificou-se que, após três avaliações do primeiro período de intervenção, as participantes haviam atingido o escore máximo e encontravam-se estáveis, conforme os critérios fixados.

Iniciou-se o segundo período de intervenção, seis semanas, nas quais foram oferecidas mais 17 atividades do programa de alfabetização equivalentes às propriedades 6 e 7, conforme se vê no Quadro 10.

Quadro 50: Atividades para auxiliar na reflexão sobre as Propriedades 6 e 7 do SEA, na consciência fonológica, reflexão sobre as unidades menores dentro da palavra.

Atividade 1: Parlenda: Cadê o gato?
Atividade 2: Lista de brincadeiras
Atividade 3: Poema: Era uma vez...
Atividade 4: Parlenda: Em cima da serra
Atividade 5: Parlenda: Corujice
Atividade 6: Parlenda: Macaco foi à feira
Atividade 7: Música Pai Francisco
Atividade 8: Poema: Coisas esquisitas
Atividade 9: Trava-língua: Pato ou topa?
Atividade 10: Adivinha da melancia
Atividade 11: Música: O sapo não lava o pé
Atividade 12: Trava-língua: Rato
Atividade 13: Poema: Letra mágica

Atividade 14: Jogo do Kit de alfabetização: “Batalha de palavras”
Atividade 15: Jogo do Kit de alfabetização: “Bingo de sons iniciais”
Atividade 16: Jogo do Kit de alfabetização: “Quem escreve sou eu”
Atividade 17: Registro do jogo de “Batalha de palavras”

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades 2, 5, 7, 9, 14 e 17 foram realizadas durante os atendimentos, enquanto as atividades 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 15 e16 aconteceram na sala de aula regular das alunas.

Novas sondagens foram feitas a cada 15 dias, e o campo semântico escolhido envolvia palavras do material escolar dos alunos:

As palavras e frases escolhidas foram:

- Palavras: LAPISEIRA, CANETA, LÁPIS E GIZ
- Frases: A CANETA É AZUL.

Se, após três sondagens, as participantes avançassem, e o escore em sua hipótese de escrita atingisse o nível máximo, a pesquisadora elaborava atividades, aumentando a complexidade das atividades.

No terceiro período de intervenção do programa de alfabetização, foram oferecidas mais 13 atividades (Quadro 51) de intervenção por 5 semanas, referentes às propriedades 5 e 8.

Quadro 51: Atividades para auxiliar na reflexão sobre as propriedades 5 e 8 do SEA na consciência fonológica, reflexões sobre correspondência grafofônica (consciência da letra-som - com palavras estáveis ou não).

Atividade 1: Diferentes palavras
Atividade 2: Adivinha
Atividade 3: Registro do jogo do Kit de alfabetização
Atividade 4: Qual a inicial da palavra
Atividade 5: Poema: Casinha da vovó
Atividade 6: Parlenda: Hoje é domingo
Atividade 7: Parlenda: Macaco
Atividade 8: Ditado colorido
Atividade 9: Descubra a sílaba inicial
Atividade 10: Jogo do Kit de alfabetização: “Trinca Mágica”
Atividade 11: Jogo do Kit de alfabetização: “Caça-rimas”
Atividade 12: Jogo do Kit de alfabetização: “Dado Sonoro”
Atividade 13: Trava-língua

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades do programa de alfabetização 2, 5, 6, 8, 11 e 13 foram executadas durante os atendimentos, ao passo que as atividades 1, 3, 4, 7, 9, 10 e 12 ocorreram na sala de aula regular das alunas.

Realizaram-se três sondagens com as palavras do campo semântico de festa junina, porém, as participantes não atingiram o escore máximo para aquela hipótese de escrita.

- Palavras: BANDEIRINHA, MÚSICA, PASTEL, PÃO
- Frase: O PASTEL ESTAVA GOSTOSO.

Durante todo o período de coleta de dados, ao final de cada sondagem, o pesquisador marcava na Tabela de desempenho do aluno em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e, assim, apontava em que hipótese de escrita o participante se encontrava e o que ele realmente sabia e pensava da escrita. Esse instrumento de coleta permitiu: 1- verificar o conhecimento dos alunos com respeito à escrita; 2- reorientar a prática pedagógica do professor-pesquisador, para definir as possíveis intervenções; 3- elaborar o planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das alunas; 4- obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; 5- verificar periodicamente os avanços; e 6- formular indicadores que possibilitassem visualizar a evolução da hipótese de escrita das alunas.

A tabela de desenvolvimento permitiu que o professor-pesquisador verificasse a evolução das hipóteses de cada aluna participante do estudo, acompanhando o seu desempenho após as intervenções com o programa de escrita.

5.2.4 Procedimentos para análise dos dados

Adotou-se, como procedimento para análise dos dados, uma análise qualitativa e quantitativa.

Os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não susceptível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades. Os dados quantitativos representam informação resultante de características suscetíveis de serem medidas (GIL, 2007).

A produção da escrita e as informações registradas no protocolo dos participantes durante a sondagem, no momento de linha de base e de intervenção, foram analisadas conjuntamente pela pesquisadora e por uma especialista em alfabetização, com base nas teorias de Ferreiro e Teberosky (1979).

Para analisar os dados da tabela de desempenho do aluno em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), foi feita a pontuação de cada item, a somatória por domínio e a somatória geral, para cada vez em que foram obtidos dados atinentes ao

desempenho. A análise possibilitou traçar o perfil de habilidades de escrita de cada participante e o nível de competência, na execução da atividade.

Novamente, essas informações foram avaliadas por um juiz da área de alfabetização, o qual examinou as sondagens e o preenchimento da tabela de desempenho do aluno, em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabético.

Os dados quantitativos foram exportados para gráficos e efetuada uma análise visual, a qual é o método tradicional utilizado na avaliação de estudos experimentais e que consiste em realizar o julgamento sobre a consistência dos efeitos de uma intervenção por meio de avaliação dos dados nos gráficos (VIEIRA, 2007).

5.3 Resultados e discussão

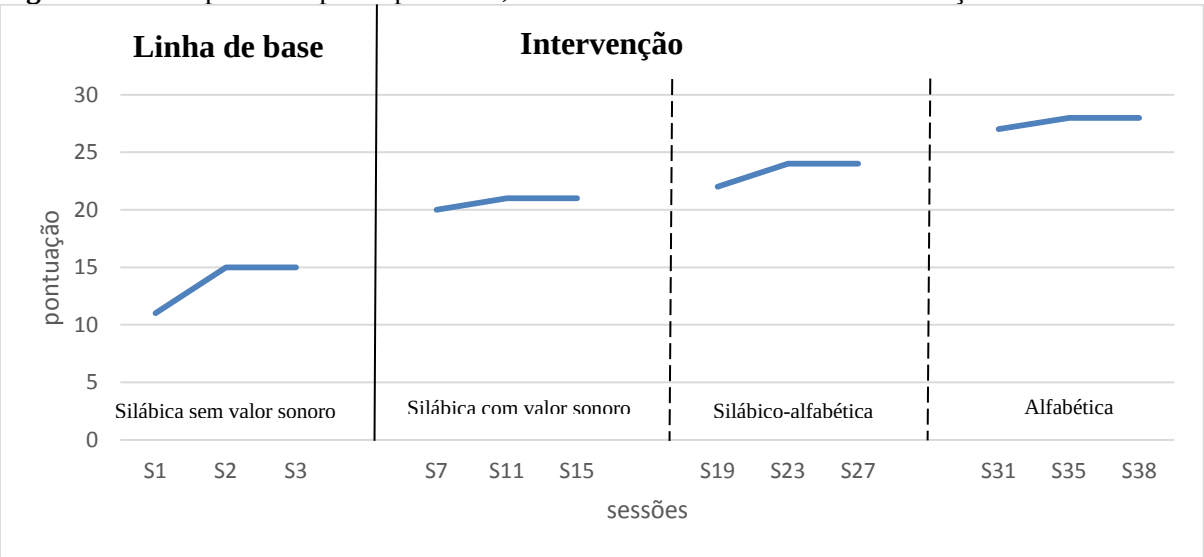
Os resultados indicaram que, ao final da intervenção, as participantes ainda não apresentavam uma escrita convencional, todavia, ocorreram avanços em relação à compreensão e aquisição do sistema de escrita alfabética.

Ao observar a aprendizagem da escrita de alunos com PC, verificou-se que as influências das oportunidades sociais e escolares são essenciais sobre a psicogênese da escrita, pois, nessa teoria, parte-se do princípio de que o SEA se constrói em um percurso evolutivo, em fases que não são universais e comuns para todos os aprendizes de uma comunidade linguística (MORAIS, 2005).

5.3.1 Desempenho de A1 na evolução das hipóteses de escrita, durante a intervenção do programa de alfabetização

A participante A1, que na fase de linha de base tinha todas as habilidades previstas para a hipótese silábica sem valor sonoro, conforme critérios estabelecidos na pesquisa, após o período de intervenção, possuía habilidades condizentes com a hipótese silábica. No entanto, faltaram somente dois critérios para a participante atingir o escore máximo fixado para domínio da hipótese alfabética (Figura 1).

Figura 1: Desempenho da participante A1, na fase de linha de base e de intervenção.



Fonte: Elaborada pela autora

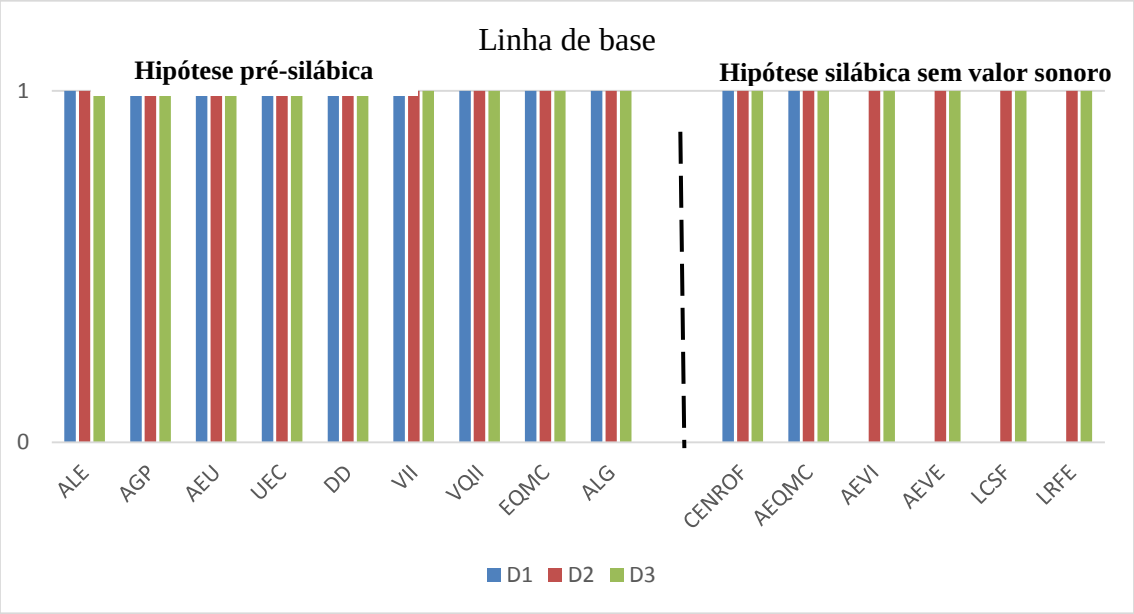
As sondagens realizadas no início do programa e no decorrer do estudo foram fundamentais para determinar o nível em que a aluna estava, a fim de que, com base no resultado obtido, fosse possível elaborar atividades capazes de favorecer a compreensão sobre o SEA.

A escola é o local responsável por sistematizar as oportunidades sociais e as práticas pedagógicas de ensino que irão afetar o ritmo de apropriação do SEA (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

A - Desempenho de A1 na fase de linha de base

A participante A1, na fase de linha de base, tinha todas as habilidades previstas para a hipótese silábica sem valor sonoro, conforme critérios estabelecidos na pesquisa; após o período de intervenção, tinha habilidades condizentes com a hipótese silábica (Figura 2).

Figura 2: Desempenho da participante A1 na fase de linha de base para cada variável estudada.



Fonte: Elaborada pela autora

* ALE = Apresenta linearidade na escrita. *1; AGP= Abandono do grafismo primitivo; AEU = Abandono da escrita unigráfica; UEC= Utiliza letras convencionais. *2; DD= Diferencia desenhos (que não podem ser lidos) de "escritos" (que podem ser lidos), mesmo que sejam compostos por grafismos, símbolos ou letras; VII= Exige variedade mínima de letras ou símbolos, dentro da palavra (variação interna - interfigural);VQII= Exige variedade mínima de letras ou símbolos, dentro da palavra e entre as palavras (variação qualitativa intrafigural e interfigural); EQMC= Exige quantidade mínima de caracteres; ALG= Apresenta leitura global ; CENROF= Compreende que a escrita do nome representa o objeto e a fala; AEQMC= Abandono da exigência de quantidade mínima de caracteres; AEVI= Abandono da exigência de variedade interna; AEVE= Abandono da exigência de variedade externa; LCSF= Cada letra corresponde a uma sílaba falada, e o que se escreve tem correspondência com o valor sonoro convencional; LRFE= Na leitura, estabelece relação entre a fala e a escrita, realizando correspondência sonora convencional. D1= desempenho na primeira avaliação; D2 = desempenho na segunda avaliação; D3= desempenho na terceira avaliação da linha de base.

Para iniciar a intervenção, não é necessário que o aluno tenha adquirido todas as propriedades do sistema de escrita referente à fase na qual se encontra. Assim, foram propostas atividades para consolidação da aprendizagem referente à hipótese silábica com valor sonoro.

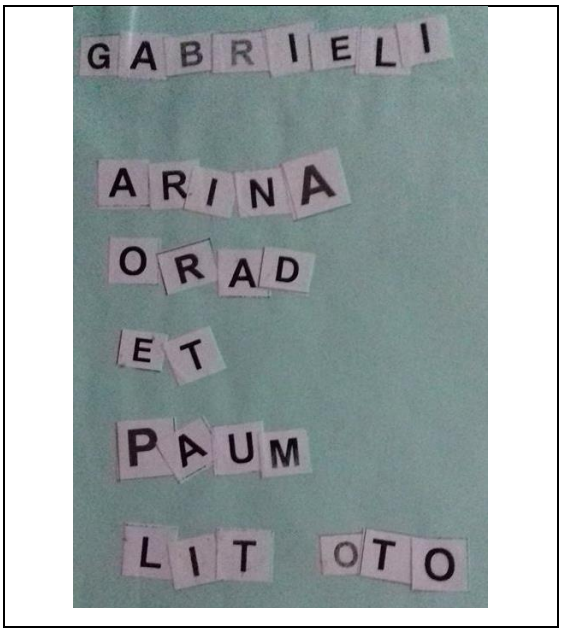
A partir do momento em que a escola assume o papel de ensinar a todos, é possível verificar a aprendizagem da criança com deficiência, com base no conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, além de se perceber que todos os alunos são capazes de aprender, porém, em ritmos diferentes.

B - Desempenho de A1, no primeiro período de intervenção, para compreensão da hipótese silábica com valor sonoro

Na Figura 3, observou-se o desempenho da A1 na sondagem, o qual mostrou que a aluna estava na hipótese silábica com valor sonoro, todavia, ainda não compreendia que a variedade e a posição das letras alteravam o valor sonoro da sílaba.

A seguir, será apresentada a análise da sondagem feita após a primeira intervenção.

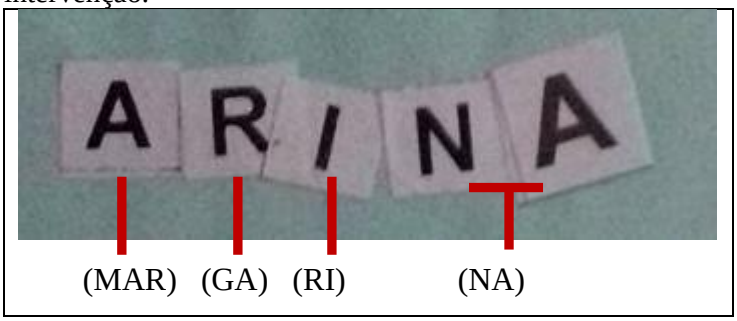
Figura 3: Sondagem do campo semântico sobre café da manhã, no primeiro período de intervenção, com as palavras margarina, torrada, leite, pão, e a frase O leite está gostoso.



Fonte: Elaborada pela autora

Com o registro no protocolo de observação, a pesquisadora percebeu que, na palavra "MARGARINA" (Figura 4), A1 utilizava uma letra para cada sílaba falada, com correspondência sonora. Somente na última sílaba ela empregou duas letras e, ao realizar a leitura da palavra, a aluna falou da possibilidade de retirar a última letra. A1 disse: "Acho que esta não!" Fica parada, olhando e apontando com o dedo para letra. A pesquisadora solicitou que a mesma lesse novamente. Então, a aluna finalizou a leitura, apontando o dedo para cada sílaba falada e confirmando que sua escrita estava correta.

Figura 4: Escrita da palavra polissílaba da sondagem do campo semântico sobre o café da manhã, no primeiro período de intervenção.

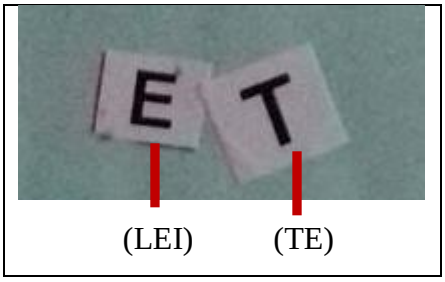


Fonte: Elaborada pela autora

O professor necessita ajudar seu aluno na reconstrução de suas hipóteses, organizando em sua rotina de trabalho atividades que levem em conta a exploração dos conhecimentos que os alunos precisam desenvolver, para conseguir escrever de forma convencional (COUTINHO, 2005).

Na palavra dissílaba LEITE (Figura 5), constatou-se que, para cada sílaba, A1 usou uma letra para representá-la e atribuir valor sonoro à letra.

Figura 5: Escrita da palavra dissílaba da sondagem do campo semântico sobre o café da manhã, no primeiro período de intervenção.



Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura 6, quando a pesquisadora pediu para a aluna escrever a palavra “pão”, A1 parou, tentou contar "as partes" da palavra com os dedos e ficou incomodada; na sequência, ela se manifestou, dizendo que não daria para escrever “pão”, pois ficaria somente uma letra e isso não seria possível.

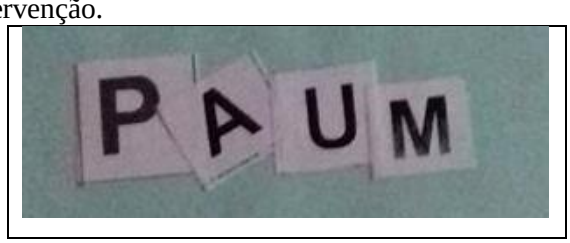
Quando a pesquisadora dita a palavra “PÃO”, provoca confusão durante a escrita da A1, que resolve utilizar três letras, procurando fazer relação grafofonêmica.

De acordo com Coutinho (2005), a pesquisadora conseguiu perceber que a criança entrou em conflito, pois pensava que só se pode ler ou escrever palavras com três ou mais letras e, ao mesmo tempo, tinha construído a hipótese de que para cada emissão sonora uma letra basta.

Weisz (1999) enfatiza que, nessa fase, a criança atribui valor sonoro às letras e aceita que não é preciso usar muitas letras para se escrever, apenas o necessário para representar a fala.

Porém, ao escrever as palavras monossílabas (Figura 6), A1 ficou confusa por provavelmente considerar que não se poder escrever palavras com poucas letras e, ao observar a relação grafofonêmica, o som não correspondia à quantidade de letras utilizada na escrita.

Figura 6: Escrita da palavra monossílaba da sondagem do campo semântico sobre o café da manhã, no primeiro período de intervenção.



Fonte: Elaborada pela autora

A leitura de A1 é silabada e, nas palavras pequenas, formadas por três ou menos letras, opta por empregar mais uma letra. Ela duvida de sua hipótese silábica e usa mais letras para corrigir o que considera uma falta.

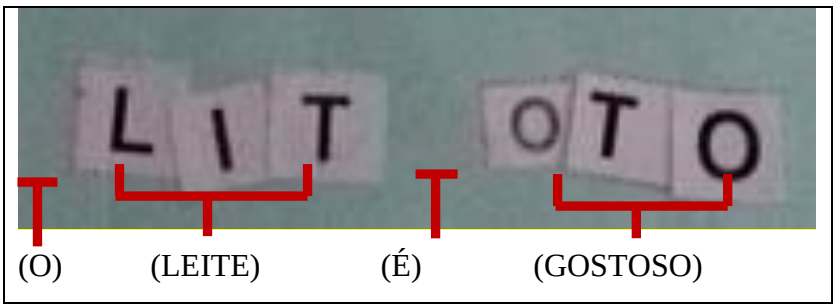
Foi imprescindível pedir para a criança ler o que havia escrito. Sua interpretação sobre a própria escrita, durante a leitura, é que possibilitou verificar se ela estabelecera ou não relações entre o que escreveu e o que leu em voz alta – ou seja, entre o falado e o escrito.

Porém, com as atividades de intervenção realizadas nessa fase, notou-se que A1 conhecia a maioria das letras do alfabeto e sua grafia, tentando fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras.

Na frase "O LEITE É GOSTOSO" (Figura 7), A1 omitiu palavras monossílabas, na escrita e na leitura; voltou a utilizar uma letra para cada sílaba, porém, estabeleceu relação entre fala e escrita.

Esse tipo de confusão é esperado, de acordo com Ferreiro (1988), por causa da exigência de quantidade mínima de caracteres em uma palavra, quer dizer, o aluno deve abandonar a exigência de quantidade exigência mínima de letras, com variação dentro da palavra e entre palavras; nesse nível, o aluno considera que coisas diferentes devem ser escritas de forma diferente.

Figura 7: Frase referente à sondagem do campo semântico sobre café da manhã, no primeiro período de intervenção.

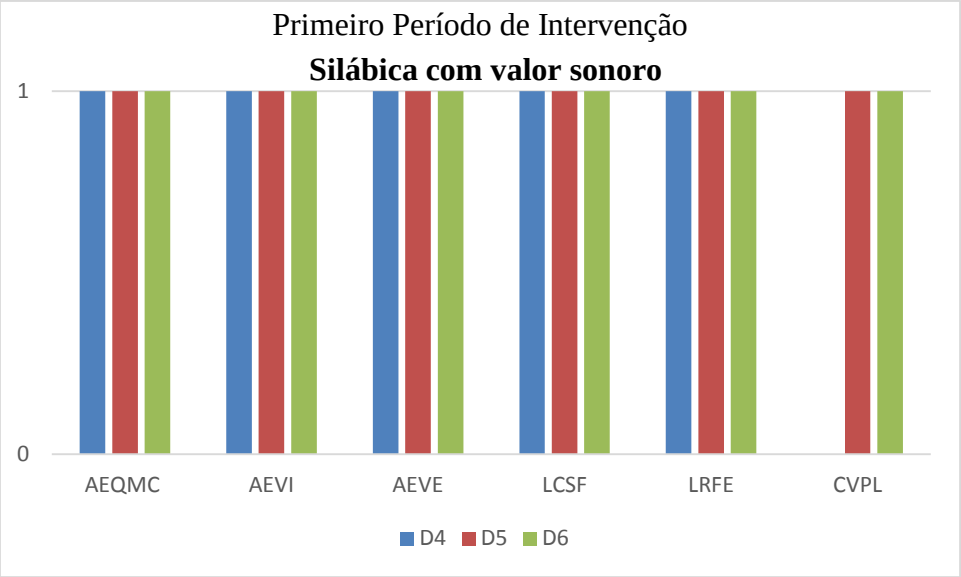


Fonte: Elaborada pela autora

Após o primeiro período de intervenção, verificou-se que a participante A1 teve um avanço na sua hipótese de escrita (Figura 8).

A partir das atividades elaboradas e aplicadas na primeira intervenção com mediação, notam-se, na Figura 8, os avanços da A1 na hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Esta atingiu ainda o escore máximo fixado para domínio da hipótese silábica com valor sonoro.

Figura 8: Desempenho da participante A1, no primeiro período de intervenção, para a hipótese silábica com valor sonoro para cada variável estudada.



Fonte: Elaborada pela autora

* AEQMC= Abandono da exigência de quantidade mínima de caracteres; AEVI= Abandono da exigência de variedade interna; AEVE= Abandono da exigência de variedade externa; LCSF= Cada letra corresponde a uma sílaba falada, e o que se escreve tem correspondência com o valor sonoro convencional; LRFE= Na leitura, estabelece relação entre a fala e a escrita, realizando correspondência sonora convencional; CVPL= Compreende que a variedade e a posição das letras alteram o valor sonoro da sílaba. D4= desempenho na quarta avaliação; D5 = desempenho na quinta avaliação; D6= desempenho na sexta avaliação do primeiro período de intervenção.

É possível observar, na Figura 8, que a A1 passou a compreender que a variedade e a posição das letras alteram o valor sonoro da sílaba.

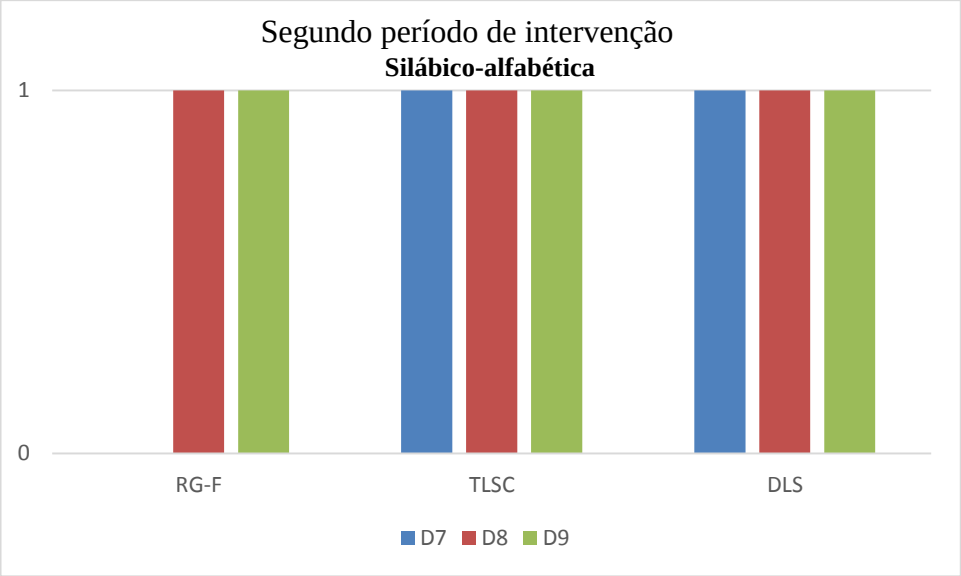
A partir do momento em que se percebeu que a aluna era capaz de pensar e tentar descobrir a lógica das relações entre escrita e som, passou-se a solicitar com mais frequência que a aluna escrevesse, a fim de mobilizar todo o conhecimento construído para grafar novas palavras.

C - Desempenho de A1, no segundo período de intervenção, para compreensão da hipótese silábico-alfabética

No segundo período de intervenção, a participante A1 teve outro avanço na sua hipótese de escrita (Figura 9).

Avançou para a hipótese silábico-alfabética, que remete a um período de transição no qual a criança trabalha simultaneamente com duas hipóteses: a silábica e a alfabética, ora escreve silabicamente, ora alfabeticamente, fazendo corresponder grafemas e fonemas (FERREIRO, 1998).

Figura 9: Desempenho da participante A1, no segundo período de intervenção, na hipótese silábico-alfabética para cada variável estudada.



Fonte: Elaborada pela autora

* DLS= Diferencia letra de sílaba; TLSC= Troca letras de som correspondente; RG-F= Utiliza duas letras para cada sílaba ou em algumas delas e percebe a relação grafofonêmica. D7= desempenho na sétima avaliação; D8 = desempenho na oitava avaliação; D9= desempenho na nona avaliação do segundo período de intervenção.

A Figura 9 mostra que a aluna percebeu a relação grafofonêmica, mas nem sempre utilizava duas letras para cada sílaba.

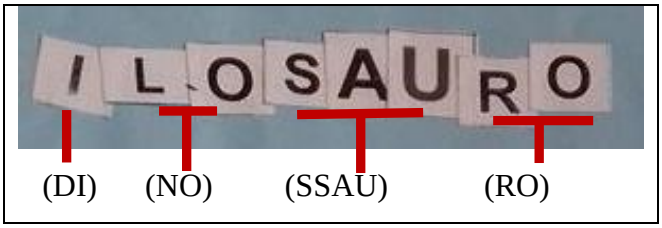
Com as intervenções, A1 passou a escrever atribuindo a cada sílaba uma letra e representando as unidades sonoras menores, os fonemas; fez maior uso de consoantes, pois acreditava que algumas consoantes se bastavam, para a composição da sílaba.

Percebe-se, na Figura 10, que A1 usa a hipótese silábico-alfabética para fazer seu registro escrito. Aprendeu que a sílaba não poderia ser considerada como unidade, mas que

esta é composta por elementos menores, as letras, e sua grafia poderia ser completa, em alguns momentos, ficando incompleta, em outros, com uma letra por sílaba.

Na palavra “DINOSSAURO”, utiliza a letra “I” para representar a sílaba “DI”, porém, na escrita das outras sílabas, emprega duas ou mais letas para representar a escrita do que é falado, de maneira que se percebe que há relação grafofonêmica.

Figura 10: Escrita de A1 na palavra polissílaba do campo semântico de animais, no segundo período de intervenção.



Fonte: Elaborado pela autora

A partir do avanço dessa fase, constatou-se, no protocolo de observação, que a criança iniciou a leitura de palavras e pequenos textos com independência e, em alguns momentos, encontrou dificuldade na leitura e escrita de palavras que começavam com vogais. Para resolver o problema, A1 fazia inversão das letras, tanto na leitura como na escrita.

A aluna A1 passa da fase silábico-alfabética para a fase alfabética. Com as intervenções realizadas, notou-se o caráter evolutivo dessas hipóteses e um desempenho satisfatório na sondagem.

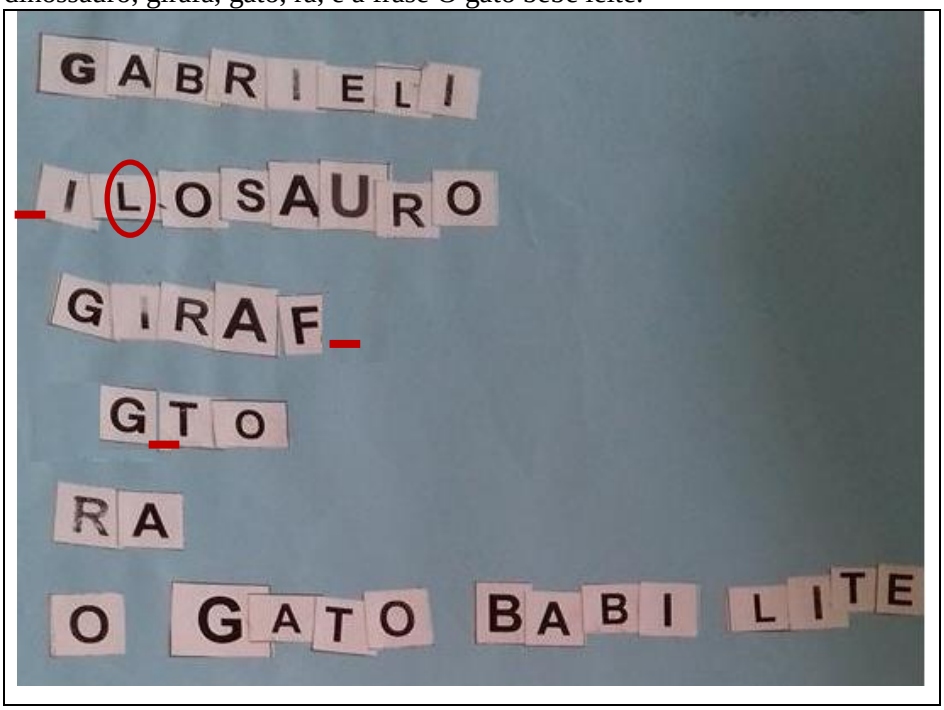
A escrita, na fase silábico-alfabética, é muito próxima da escrita alfabética, e os desafios e conhecimentos a serem consolidados são bastante parecidos (COUTINHO, 2005).

Ao observar, na Figura 11, a sondagem do campo semântico de animais feita após o segundo período de intervenção, com as palavras “DINOSSAURO, CAMELO, GATO, RÃ” e a frase “O GATO BEBE LEITE”, verificou-se uma escrita silábico-alfabética, em transição para a escrita alfabética.

A1 demonstra uma escrita alfabética, compreende que a escrita nota a pauta sonora, ou seja, como as letras representam unidades menores do que as sílabas.

No caminho da hipótese alfabética, Weisz (2003) completa que os alunos podem escrever alfabeticamente as palavras, mas regredir ao nível silábico-alfabético, na frase, gerando inúmeros conflitos cognitivos, quer com as informações que recebe do mundo, quer com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres, construídas pela própria criança.

Figura 11: Sondagem de A1 com campo semântico animais, no segundo período de intervenção, com as palavras dinossauro, girafa, gato, rã, e a frase O gato bebe leite.



Fonte: Elaborada pela autora

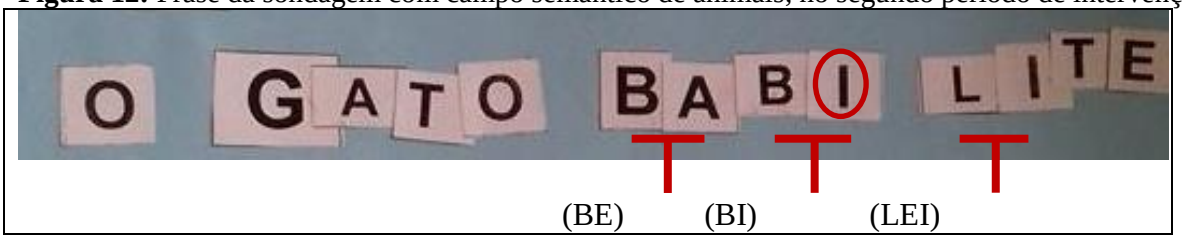
Na palavra “dinossauro”, A1 fez uma troca do “N” por “L” e omitiu a letra “D”; nas palavras “girafa” e “gato”, omitiu a letra “A”. Estes são erros esperados para a escrita silábico-alfabética, porém, é possível realizar a leitura da palavra, mesmo sem saber o campo semântico a que se refere.

Ao se observar a sondagem (Quadro 11), percebe-se que a escrita de A1 apresentou todas as relações entre grafemas e fonemas. A aluna estava no nível alfabético, ou seja, já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda cometa erros ortográficos (COUTINHO, 2005).

Ao observar a frase (Figura 12), verificou-se que A1 estabeleceu uma vinculação mais coerente entre leitura e escrita, no entanto, em alguns momentos, escreveu do jeito que falava, demonstrando a presença da oralidade na escrita,

Mesmo comentendo esses erros ortográficos, os alunos estão colocando em prática os conhecimentos que possuem sobre a escrita (COUTINHO, 2005).

Figura 12: Frase da sondagem com campo semântico de animais, no segundo período de intervenção.



Fonte: Elaborado pela autora

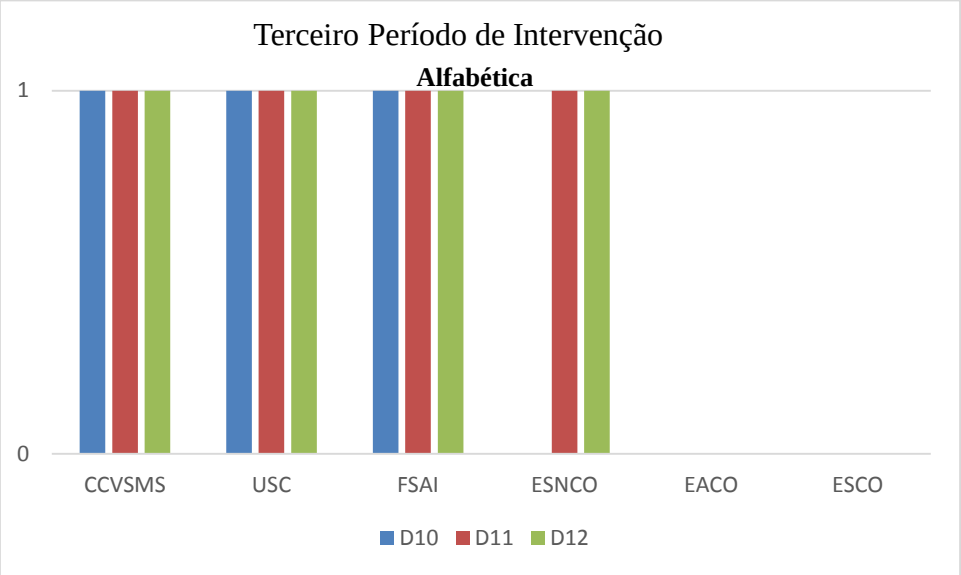
Foi possível verificar que A1 dominou o código escrito, distinguiu letras, sílabas e frases, compreendeu o modo de construção do sistema de escrita alfabética, omitiu poucas letras.

D - Desempenho de A1, no terceiro período de intervenção, para compreensão da hipótese alfabética

Na hipótese alfabética, espera-se que a criança compreenda a função social da escrita; conheça o valor sonoro de todas ou quase todas as letras; apresente estabilidade na escrita das palavras; entenda que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; procure adequar a escrita à fala; faça leitura com ou sem imagem; inicie preocupação com as questões ortográficas; separe as palavras, quando escreve frases, e até inicie a produção de textos de forma convencional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

Os resultados indicaram que A1 compreendeu que a escrita tem uma função social de comunicação e, com novas intervenções, poderia refletir sobre os problemas relativos à ortografia. Ademais, ela compreendeu o sistema de escrita, entendeu que cada um dos caracteres da palavra correspondia a um valor sonoro menor do que a sílaba, foi capaz de utilizar todas as letras em uma sílaba, mesmo nas sílabas complexas, formando sílabas independentemente da sua estrutura. A1 não tinha mais a preocupação em perceber os sons da fala e grafá-los, mas de escrevê-los de forma convencional (Figura 13).

Figura 13: Desempenho da participante A1, no terceiro período de intervenção, para a hipótese alfabética para cada variável estudada.



Fonte: Elaborado pela autora

CCVSMS= Compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba; USC= Utiliza todas as letras em uma sílaba mesmo, principalmente nas sílabas complexas; FSAI= Forma sílabas com autonomia, independentemente de sua estrutura; ESNCO= Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita; EACO= Produz escrita alfabética, observando algumas convenções ortográficas da escrita; ESCO= Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita. . D10= desempenho na décima avaliação; D11 = desempenho na décima primeira avaliação; D12= desempenho na décima segunda avaliação do terceiro período de intervenção.

A Figura 13, referente ao resultado da tabela de desempenho da A1, revela que a aluna compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba, sendo capaz de formar sílabas independentemente da sua estrutura e de utilizar todas as letras em uma sílaba, mesmo nas sílabas complexas.

No terceiro período de intervenção, a participante A1 produzia escrita alfabética, não tinha mais a preocupação em perceber os sons da fala, para grafá-los, porque passou a escrever de forma convencional. Faltou utilizar, na escrita, as convenções ortográficas da escrita, como acentuação, conforme se observa na Figura 13.

Os alunos atingem a hipótese alfabética quando compreendem que, na escrita, as letras combinadas representam os sons da fala e que a escrita obedece às regras convencionadas socialmente (FERREIRO, 1989).

Na Figura 14, observa-se o resultado do desempenho da A1 na sondagem referente ao campo semântico de “Festa Junina”, após a terceira intervenção:

Figura 14: Sondagem de A1 com campo semântico Festa Junina, no terceiro período de intervenção, com as palavras bandeirinha, música, pastel, pão, e a frase O pastel estava gostoso.

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa fase, ainda não se espera que os alunos separem todas as palavras da frase. A1 separou as palavras, ao escrever a frase, e se concentrou em cada sílaba, para adequar o escrito ao sonoro. Com isso, pode-se afirmar que A1 passou a tratar as unidades linguísticas, palavras, sílabas e letras como categorias estáveis, o que, no início da intervenção, não tinha nenhuma relação entre si.

Para o leitor, fica cada vez mais fácil de compreender tudo o que a aluna registra.

As crianças atingem a hipótese alfabética, quando compreendem que, na escrita, as letras combinadas representam os sons da fala e que a escrita obedece às regras convencionadas socialmente (FERREIRO, 1979).

A aluna começou a refletir sobre as similaridades sonoras, apontando as semelhanças nas escritas das palavras. O programa de alfabetização apresentou atividades com composição e decomposição de palavras, tendo contribuído para que a aluna analisasse a síntese das palavras, ou seja, refletisse acerca do fato de que as palavras eram formadas por segmentos menores, como as sílabas e os fonemas, e que, portanto, tais segmentos eram utilizados para a produção de novas palavras.

Ao construir a hipótese alfabética, a criança adquire algumas habilidades em termos de consciência fonológica, a fim de "[...] realizar a segmentação da palavra em unidades

fonêmicas de modo a permitir a identificação, uma um, dos fonemas que compõem as palavras e sua correspondência com as letras que podem escrevê-los.” (ZORZI, 2006, p. 6).

Com o dado obtido, é possível afirmar que A1 compreendeu que a escrita tem uma função social de comunicação e que, com novas intervenções, poderá refletir sobre os problemas relativos à ortografia. O trabalho com ortografia é somente um dos pontos que devem ser trabalhados para que a criança se alfabetize. A apropriação do sistema de escrita é um processo evolutivo, no qual o aprendiz vai elaborando hipóteses ou ideias a respeito do que é a escrita, as quais revelam diferentes graus de conhecimentos que estão sendo constituídos. Isso significa que não se aprende a escrever de imediato e que “erros” estão implícitos em tal processo (ZORZI, 2006).

As falhas cometidas nesse nível serão superadas gradualmente pelo ensino sistemático, embora permaneça, por parte do escritor, uma insegurança quanto à ortografia imposta, pois a opção pela letra correta, segundo as normas convencionais, é arbitrária.

Foi fundamental pensar em planejar situações de sistematização nas quais cada letra fosse apresentada, sem que houvesse preocupação com o domínio da escrita ortográfica de palavras que exigiam conhecimentos de normas mais complexas ou de treino de escrita de palavras com motivações irregulares.

O programa ofereceu atividades que fizeram com que as alunas refletissem sobre as regularidades e irregularidades da escrita, entretanto, no avanço em relação à hipótese de escrita, estas mostraram crescimento, sem se preocupar ainda com as questões ortográficas. A1 finaliza o programa na hipótese alfabética, porém, não adquiriu todos os escores necessários para concluir esse aprendizado: faltou-lhe produzir escrita alfabética, observando as convenções ortográficas da escrita.

5.3.2 Desempenho de A2 na evolução das hipóteses de escrita, durante a intervenção do programa de alfabetização

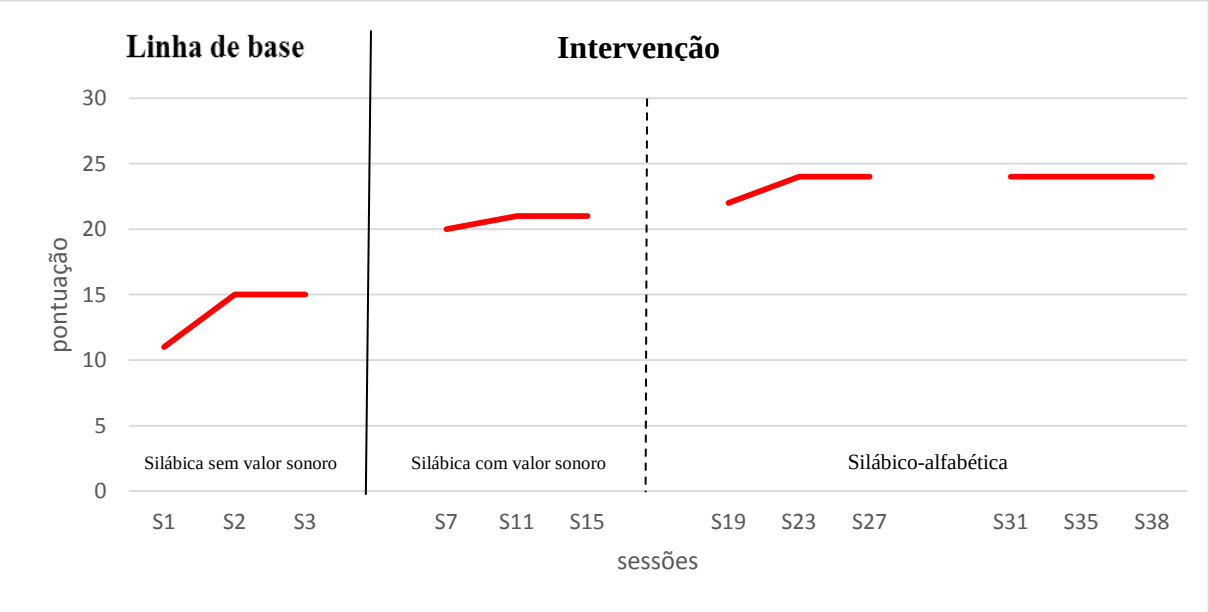
A participante A2, na fase de linha de base, tinha todas as habilidades previstas para a hipótese silábica sem valor sonoro, todavia, necessitou de maior suporte. Devido à dificuldade de fala, suas respostas ocorriam por meio de palavras ou frases simples, com voz bastante fraca e soprosa (Figura 15). De acordo com o Sistema de Classificação da Função de Comunicação (CFCS) para Indivíduos com Paralisia Cerebral, a participante A2 tinha a classificação IV, ou seja, o emissor e/ou receptor é inconsistente com parceiros conhecidos, quer dizer, o indivíduo não alterna consistentemente seu papel de emissor e receptor. A2 é

uma emissora limitada, mas receptora eficaz, e sua comunicação se torna mais eficaz com parceiros conhecidos (HIDECKER et al., 2011).

Devido às características de comunicação, a participante A2 necessitava de um tempo maior, para realizar a atividade, e maior intervenção do mediador, ao pronunciar as palavras, a fim de que a mesma identificasse a relação entre fala e escrita. Antes do período de intervenção, a participante A2 não havia adquirido as propriedades do sistema de escrita alfabética.

A Figura 15 mostra que A2 não avança para a hipótese alfabética de escrita, porém, nota-se que o programa de escrita sistematizado foi fundamental para que a aluna aprendesse as propriedades de escrita. Torna-se fundamental acompanhar, por meio das sondagens, a evolução da aluna e ajustar o planejamento do trabalho, para que, ao fim do ano letivo, esta avance para a fase alfabética.

Figura 15: Desempenho da participante A2, na fase de linha de base e de intervenção.



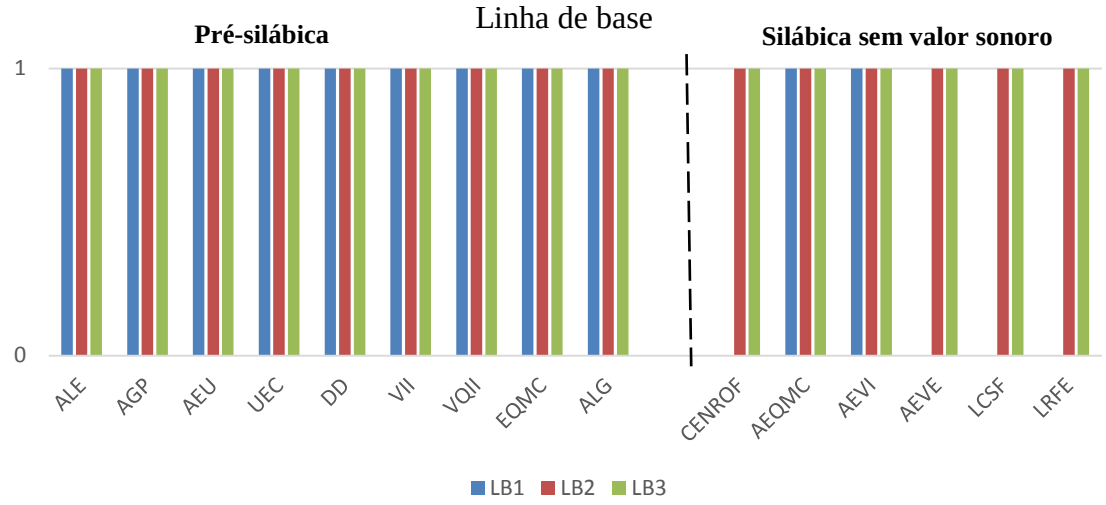
Fonte: Elaborado pela autora

Acompanhar o avanço do conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita é essencial para levar a criança a aprender e refletir, com a ajuda do professor, sobre o que escrevem (WEIZ, 1999).

A - Desempenho de A2 na fase de linha de base

A estabilidade da linha de base, para a participante A2, foi observada após três avaliações, identificando-se que ela tinha todas as habilidades referentes à hipótese de escrita pré-silábica e hipótese silábica sem valor sonoro (Figura 16). Assim, foram propostas atividades para consolidação da aprendizagem referente à hipótese silábica com valor sonoro, já que tinha abandonado a exigência de quantidade mínima de caracteres e de variedade interna e externa.

Figura 16: Desempenho da participante A2 na fase de linha de base para cada variável estudada.



Fonte: Elaborada pela autora

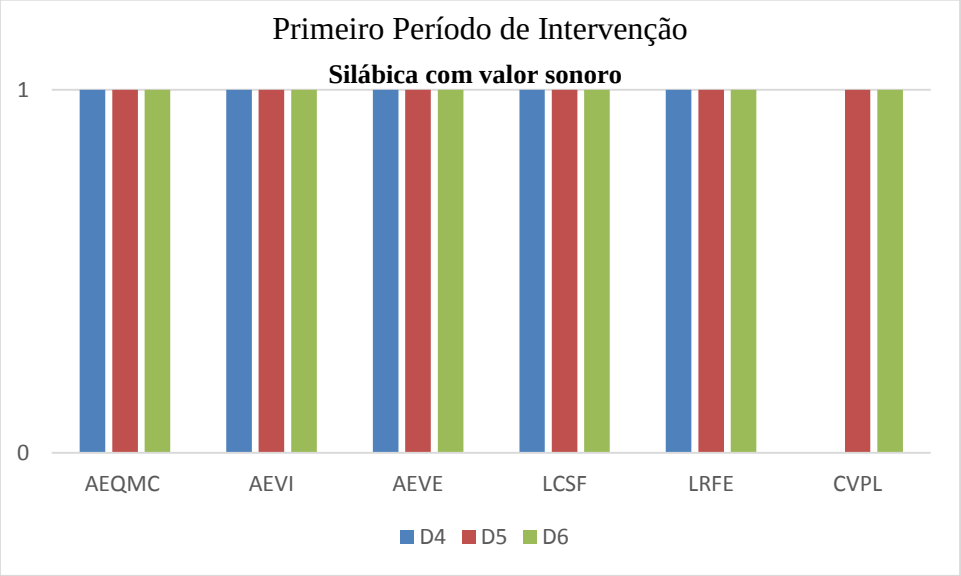
* ALE = Apresenta linearidade na escrita. *1; AGP= Abandono do grafismo primitivo; AEU = Abandono da escrita unigráfica; UEC= Utiliza letras convencionais. *2; DD= Diferencia desenhos (que não podem ser lidos) de "escritos" (que podem ser lidos), mesmo que sejam compostos por grafismos, símbolos ou letras; VII= Exige variedade mínima de letras ou símbolos, dentro da palavra (variação interna - interfigural);VQII= Exige variedade mínima de letras ou símbolos, dentro da palavra e entre as palavras (variação qualitativa intrafigural e interfigural); EQMC= exige quantidade mínima de caracteres; ALG= Apresenta leitura global ; CENROF= Compreende que a escrita do nome representa o objeto e a fala; AEQMC= Abandono da exigência de quantidade mínima de caracteres; AEVI= Abandono da exigência de variedade interna; AEVE= Abandono da exigência de variedade externa; LCSF= Cada letra corresponde a uma sílaba falada, e o que se escreve tem correspondência com o valor sonoro convencional; LRFE= Na leitura, estabelece relação entre a fala e a escrita, realizando correspondência sonora convencional. D1= desempenho na primeira avaliação; D2 = desempenho na segunda avaliação; D3= desempenho na terceira avaliação da linha de base.

Nessa hipótese de escrita, A2 já tem conhecimento consolidado de que a escrita nota a pauta sonora da palavra, e começa a refletir sobre como acontece a notação, conforme propõe Coutinho (2005).

B - Desempenho de A2, no primeiro período de intervenção, para compreensão da hipótese silábica com valor sonoro

Durante o primeiro período de intervenção com o programa de alfabetização, constatou-se o avanço da participante, com a consolidação da hipótese silábica com valor sonoro. Ela percebeu que cada letra correspondia a uma sílaba falada, que na leitura se devia estabelecer relação entre fala e escrita e que a variedade e a posição das letras alteram o valor sonoro da sílaba (Figura 17).

Figura 17: Nível de compreensão de A2 em relação à hipótese silábica com valor sonoro, no primeiro período de intervenção.



Fonte: Elaborada pela autora.

* AEQMC= Abandono da exigência de quantidade mínima de caracteres; AEVI= Abandono da exigência de variedade interna; AEVE= Abandono da exigência de variedade externa; LCSF= Cada letra corresponde a uma sílaba falada, e o que se escreve tem correspondência com o valor sonoro convencional; LRFE= Na leitura, estabelece relação entre a fala e a escrita, realizando correspondência sonora convencional; CVPL=Compreende que a variedade e a posição das letras alteram o valor sonoro da sílaba. D4= desempenho na quarta avaliação; D5 = desempenho na quinta avaliação; D6= desempenho na sexta avaliação do primeiro período de intervenção.

Ao se começar a intervenção do programa de escrita, nota-se que A2 ainda não percebia que cada letra correspondia a uma sílaba falada, que na leitura se realiza a correspondência sonora convencional e que a variedade e a posição das letras alteram o valor sonoro da sílaba (Figura 17).

Quando a aluna estava em processo de aquisição e compreensão do sistema alfabético, nem sempre reconhecia que a escrita tinha, em sua propriedade, a pauta sonora. Quando ela compreendeu que seria necessário centrar a atenção no som, começou a procurar a entender a lógica das relações da escrita, tanto para perceber que a relação existe na escrita, como pauta

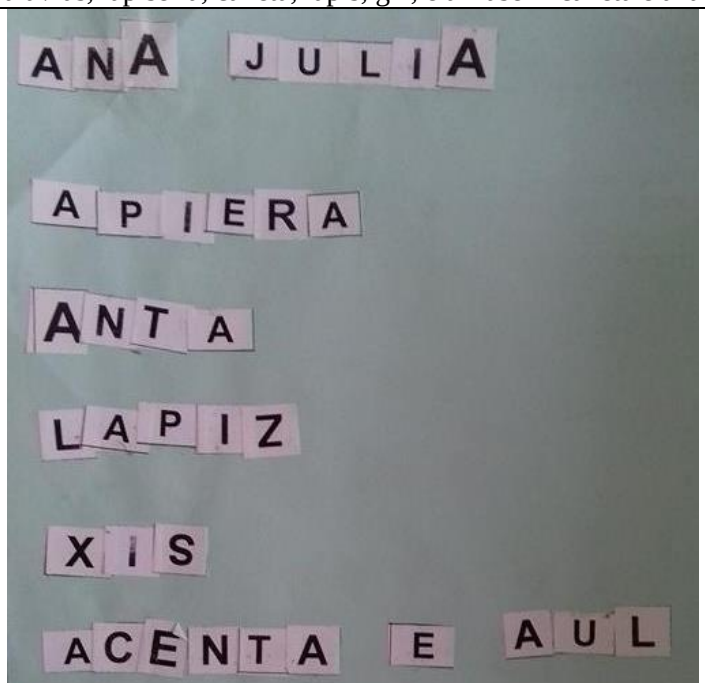
sonora, quanto para assimilar a lógica da relação alfabética e estabelecer mais eficientemente as relações grafofônicas.

Antes da intervenção com ensino sistematizado, a aluna não havia adquirido essas propriedades do sistema de escrita alfabética. Assim, o programa de escrita buscou oferecer atividades que favoreciam um alfabetizar com uso de textos escritos do cotidiano, ou seja, um ensino por meio da prática da leitura e da produção de textos reais.

Conforme Soares (2012), alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, embora interdependentes. Dessa forma, o sistema de escrita alfabética e a linguagem que se usa ao escrever são dois domínios ou objetos de conhecimento, que o "[...] alfabetizando precisa reconstruir, cada um com suas propriedades a serem compreendidas e com suas convenções a serem aprendidas de modo bem sistemático" (MORAIS, 2005, p. 16).

Ao verificar a sondagem de A2 (Figura 18), percebeu-se que, após intervenção, a aluna apresentou avanço na sua escrita dentro da hipótese silábica com valor sonoro, nas vogais e consoantes pertinentes, isto é, adquiriu o conceito de que cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, representada ora por vogal, ora pela consoante.

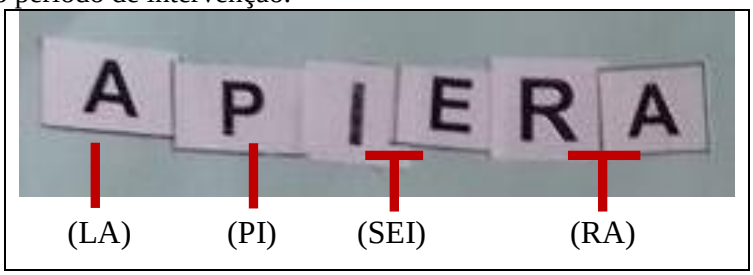
Figura 18: Sondagem de A2 com o campo semântico material escolar, no primeiro período de intervenção, com as palavras, lapiseira, caneta, lápis, giz, e a frase A caneta é azul.



Fonte: Elaborada pela autora

A1, ao grafar as palavras sugeridas, usou, no geral, uma letra para cada sílaba, como também se preocupou em utilizar uma letra que se adequasse ao som por ela escutado (Figura 19). De acordo com Zorzi (2006, p. 21), a criança deve saber "[...] corresponder letras e sons, ou seja, conhecer o valor sonoro das letras e as possíveis relações entre ambos."

Figura 19: Escrita de A2 da palavra polissílaba da sondagem com campo semântico de material escolar, no primeiro período de intervenção.



Fonte: Elaborada pela autora

Na produção inicial, na linha de base e após a primeira intervenção, foi possível identificar a dificuldade de A2 em ler o que havia escrito. Ao fazer a leitura da palavra, na sílaba "PI", ela apontou para a sílaba "PI", mas, ao continuar a leitura da próxima sílaba, que seria "SEI", A2 disse: "Faltando!" A pesquisadora incentiva a aluna a refletir e questiona: "O que está faltando? Quer colocar mais letras?" Imediatamente, A2 retomou a leitura, com suporte do dedo indicando que o "A" seria para (LA), "P" para (PI), "IE" para (REI) e "RA" para (RA), concluindo que estava correto.

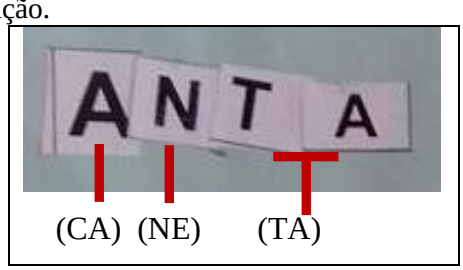
É interessante perceber que, no momento da leitura, ela se deparou com o conflito da quantidade mínima de letras, tendo dificuldade para cumprir o que foi proposto, de maneira que a solução de A2 foi ler a próxima sílaba com duas letras, as quais possuíam correspondência sonora.

As atividades devem ajudar os alunos a refletir sobre o fato de que a sílaba não é a menor unidade de uma palavra e que ela é constituída de partes menores, os fonemas (COUTINHO, 2005).

Na leitura da palavra "CANETA", a pesquisadora registrou no seu protocolo de observação que, no momento da escrita, a aluna não encontrou dificuldade para representar cada uma das sílabas com uma letra, entretanto, quando foi solicitada a leitura do que foi escrito, esta soletrou as letras e afirmou que não havia nenhuma palavra que havia sido solicitada, justificando que não sabia ler ainda. A pesquisadora tranquilizou A2, explicando que estava tudo bem, e retomou a conversa introdutória sobre os materiais escolares. A2

observou o papel e logo falou: “CANETA, é CANETA”. Então, a pesquisadora pediu para que a mesma retomasse a leitura (Figura 20).

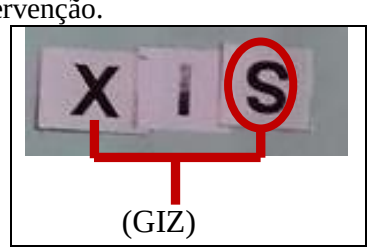
Figura 20: Escrita da A2 de palavra trissílaba da sondagem com campo semântico de material escolar, no primeiro período de intervenção.



Fonte: Elaborada pela autora

Observou-se, na palavra “GIZ” (Figura 21), que A2 escreve com vogal e consoante registrando os grafemas aos fonemas correspondentes. De acordo com a literatura estudada, a escrita da A2 representa que a mesma percebe a pauta sonora e ainda abandona a exigência de quantidade mínima de caracteres (BRASIL, 2012).

Figura 21: Escrita de A2 da palavra monossílaba da sondagem com campo semântico de material escolar, no primeiro período de intervenção.



Fonte: Elaborada pela autora

Na escrita da palavra “GIZ”, A2 fica em silêncio, olha em direção às letras da mesa e para a folha de sulfite, concluindo que não conseguiria escrever. A pesquisadora motivou a aluna para que a mesma falasse e escutasse a palavra novamente. A aluna observou as letras do alfabeto móvel sobre a mesa e fez a escrita da palavra monossílaba, sem se preocupar com a quantidade mínima de letras e apresentando a troca de som correspondente. O “S” foi colado de modo invertido e, assim que a aluna terminou de escrever a palavra, a pesquisadora questionou se as letras estavam certas; a aluna afirma que sim.

Com efeito, existem possibilidades variadas de relações entre letras e sons, as quais definem as alterações consideradas como representações múltiplas: a. Um mesmo som pode ser sempre escrito pela mesma letra; b. Um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras; c. Uma mesma letra pode escrever mais do que um som (ZORZI, 2006).

C - Desempenho de A2, no segundo período de intervenção, para consolidação da hipótese silábico-alfabética

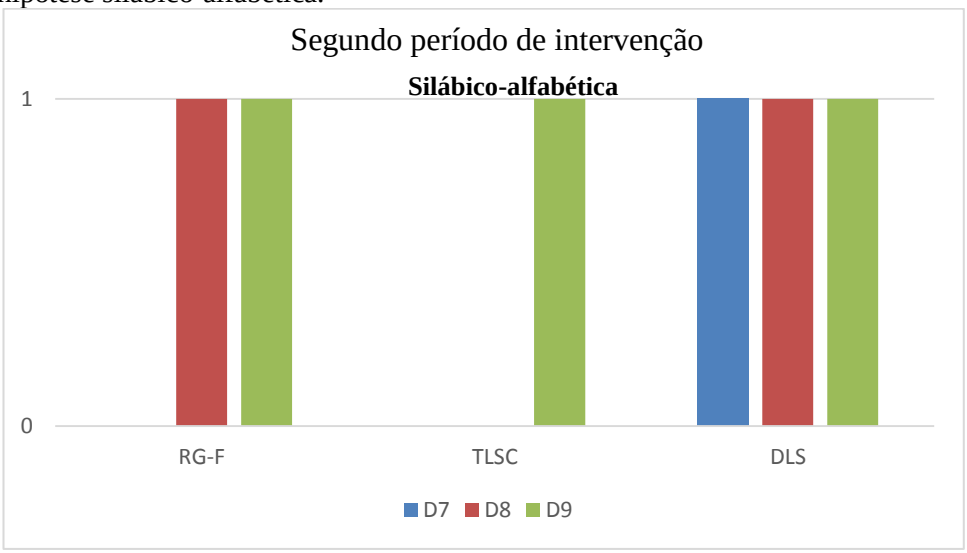
A aluna, no início do programa, não empregava duas letras para cada sílaba e nem sempre percebia a relação grafofonêmica, e assim realizava troca com letras sem correspondência sonora, porque nem sempre diferenciava letra de sílaba. Com a intervenção do programa de ensino sistematizado da escrita, é possível verificar o avanço dessas propriedades de escrita alfabética.

Com as reflexões oferecidas pelo programa de alfabetização, A2 começou a perceber que, internamente, as sílabas possuem partes menores e, embora isso não fique claro em todos os seus escritos, esta deverá compreender um conjunto de habilidades necessárias para a escrita adequada de palavras, as quais se configuram como básicas para o domínio da ortografia.

De acordo com Ferreiro (1998), quando a criança começa a perceber as partes menores, oscila entre a grafia das sílabas das palavras com mais de um ou dois caracteres e, ainda, passa a representar algumas sílabas das palavras com mais de um grafema, fazendo correspondência sonora.

Nessa fase, A2 se encontrava em estágio de transição entre a escrita silábica e a alfabética, isto é, na hipótese chamada silábico-alfabética (Figura 22).

Figura 22 - Nível de compreensão de A2, durante o segundo período de intervenção, em relação à hipótese silábico-alfabética.

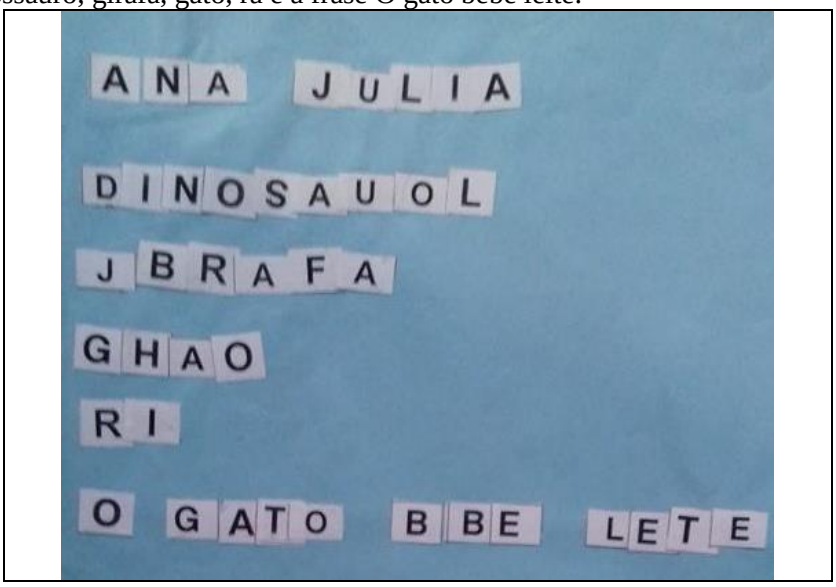


Fonte: Elaborada pela autora

* DLS= Diferencia letra e sílaba; TLSC= Troca letras de som correspondente; RG-F= Utiliza duas letras para cada sílaba ou em algumas delas e percebe a relação grafofonêmica. D7= desempenho na sétima avaliação; D8 = desempenho na oitava avaliação; D9= desempenho na nona avaliação do segundo período de intervenção.

Quando se afirma que é possível explicar o processo de aprendizagem da linguagem escrita e sua notação, nota-se, na Figura 23, o avanço da A2 da hipótese silábica com valor sonoro para a silábico-alfabética, ou seja, ela já tinha uma escrita muito próxima à escrita alfabética, por conseguir fazer relação entre grafemas e fonemas, na maioria das palavras, embora ainda oscilasse entre grafar as unidades menores que a sílaba.

Figura 23: Sondagem de A2 com campo semântico animais, no segundo período de intervenção, com as palavras dinossauro, girafa, gato, rã e a frase O gato bebe leite.

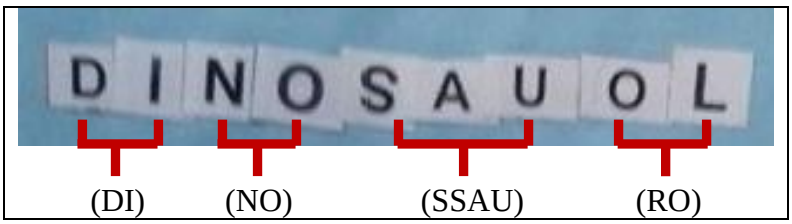


Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura 23, a aluna teve grande preocupação em utilizar duas letras para cada sílaba, porém, em sua escrita com correspondência da fala com a escrita, ou seja, A2 faz "[...] correspondência das letras e dos sons, ou seja, conhece o valor sonoro das letras e as possíveis relações entre ambos" (ZORZI, 2006).

Nas Figuras 24 e 25, é possível identificar a relação grafofonêmica realizada pela A2.

Figura 24: Escrita de A2 da palavra polissílaba do campo semântico de animal, no segundo período de intervenção.

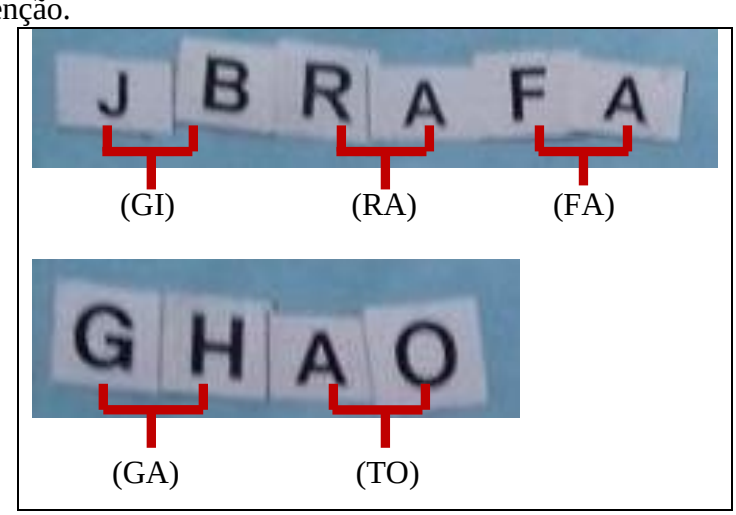


Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura 24, A2 mostrou que diferencia letra de sílaba, de modo que, ao escrever a palavra “DINOSSAURO”, na sílaba final “RO”, esta usa as letras “OL”, isto é, a aluna ainda não havia identificado o som correto da consoante, mas sabia que uma sílaba deveria ser escrita com duas letras.

A Figura 25 mostra que A2 fez trocas de letras correspondentes, porém, não deixou de usar duas letras para cada sílaba.

Figura 25: Escrita de A2 da palavra trissílaba e dissílaba do campo semântico de animal, no segundo período de intervenção.



Fonte: Elaborada pela autora

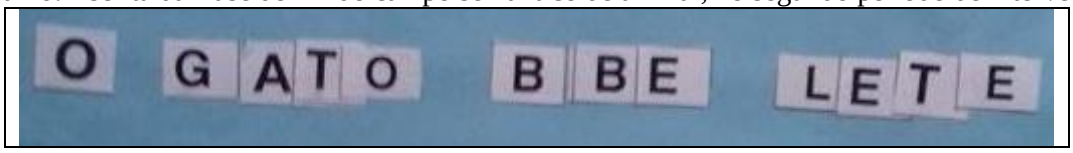
Na palavra GIRAFA, A2 usou duas letras para cada sílaba e fez relação grafofonêmica, porém, encontrou dificuldade para a escrita da sílaba “GI”, fazendo a troca de som correspondente “G” e “J”. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), esse tipo de confusão é considerada comum, nessa fase de escrita, porque se trata de uma escrita irregular.

No ensino das palavras irregulares, o princípio é diferente, já que sua grafia não se orienta por regra alguma. Nesses casos, o uso do dicionário se faz necessário como modelo no qual a criança irá compreender que determinada palavra está escrita da maneira correta. E o professor pode produzir uma pequena lista de palavras de uso frequente, que devem ser memorizadas para não mais se errar (ZORZI, 2006; MORAIS, 2005).

A aluna escreveu a palavra “GATO” com facilidade, entretanto, quando a pesquisadora pediu para ler o que ela tinha escrito, A2 ficou confusa com a leitura da sílaba “GA”. Embora a aluna houvesse escrito corretamente, pediu para retirar o “A” e colocar a letra “H”. Entende-se que, nessa fase, a criança já conhece e sabe de memória a escrita da palavra “GATO”, porém, ao fazer a leitura, percebeu o som e resolveu completar com o “H”, devido a outra troca de som correspondente.

Na escrita da frase do segundo período de sondagem, observa-se uma escrita alfabética, ou seja, pode-se compreender o que a aluna escreveu, pois, mesmo com omissões de algumas letras, apresentou uma escrita próxima à convencional e possível de ser entendida pelo leitor (Figura 26).

Figura 26: Escrita da frase de A2 do campo semântico de animal, no segundo período de intervenção.



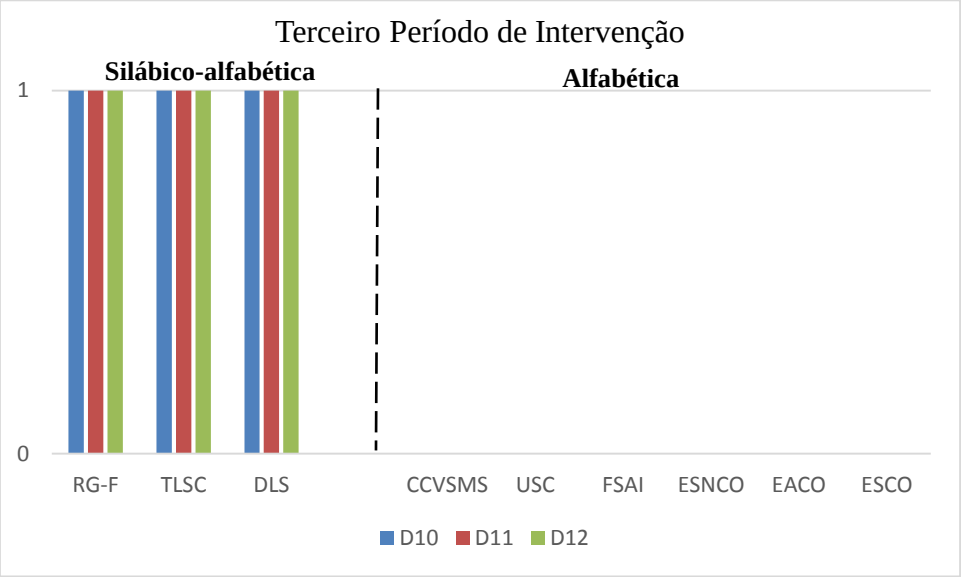
Fonte: Elaborada pela autora

A2 omite somente as letras “E”, da palavra “BEBE”, e I, da palavra “LEITE”. Dessa maneira, pode-se dizer que, nesse momento, foi necessário oferecer mais atividades para que A2 pudesse refletir sobre o sistema de escrita e, assim, avançar para a hipótese alfabética.

D - Desempenho de A2, no terceiro período de intervenção, para compreensão da hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética

A análise da Figura 27 indica que a participante A2 compreendeu a hipótese silábico-alfabética, todavia, não obteve pontuação nas variáveis referentes à hipótese alfabética.

Figura 27 - Nível de compreensão da A2, durante o terceiro período de intervenção, em relação à hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.



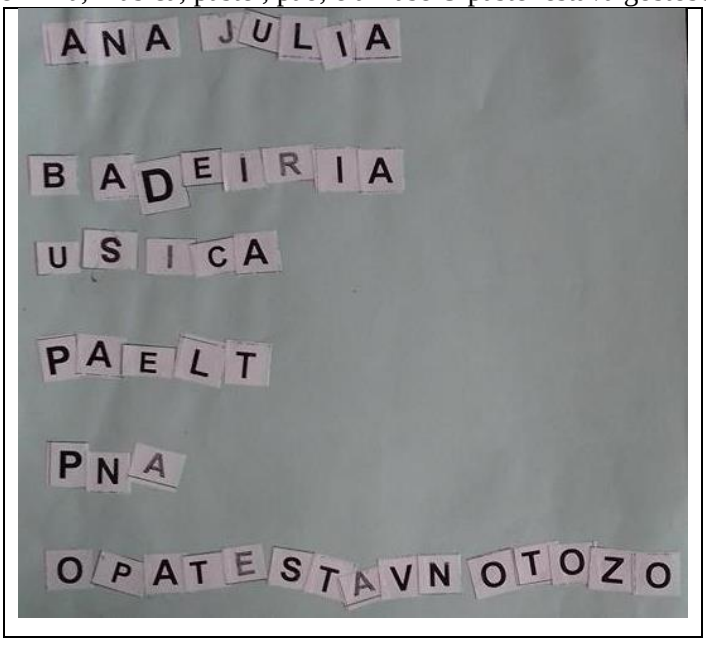
Fonte: Elaborada pela autora

* RG-F= Utiliza duas letras para cada sílaba ou em algumas delas e percebe a relação grafofonêmica; CCVSMS= Compreende o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra correspondente a um valor sonoro menor do que a sílaba; USC= Utiliza todas as letras em uma sílaba mesmo, principalmente nas sílabas complexas; FSAI= Forma sílabas com autonomia, independentemente de sua estrutura; ESNCO= Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita; EACO= Produz escrita alfabética, observando algumas convenções ortográficas da escrita; ESCO= Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita. D10= desempenho na décima avaliação; D11 = desempenho na décima primeira avaliação; D12= desempenho na décima segunda avaliação do terceiro período de intervenção.

Com a análise da produção gráfica, foi identificado que a participante A2, antes da intervenção, não utilizava duas letras para cada sílaba e nem sempre percebia a relação grafofonêmica, realizando a troca com letras sem correspondência sonora, porque nem sempre diferenciava letra de sílaba. Com a intervenção, foi possível verificar o avanço dessas propriedades de escrita alfabética.

Na Figura 28, nota-se o avanço na escrita de A2 comparada à sondagem da Figura 23. Embora não tenha apresentado ainda avanço para a fase alfabética, A2 exibe um registro mais próximo ao que se espera de uma escrita convencional.

Figura 28: Sondagem de A2 com campo semântico Festa Junina, no terceiro período de intervenção, com as palavras bandeirinha, música, pastel, pão, e a frase O pastel estava gostoso.

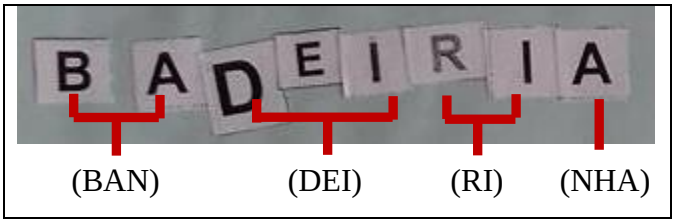


Fonte: Elaborada pela autora

A2 compreendeu que, ao escrever, tem que se preocupar com a quantidade e a variedade de letras que deveriam ser utilizadas para a escrita de cada palavra, as quais representariam as unidades sonoras menores, os fonemas.

Na Figura 29, percebe-se que A2 nem sempre escrevia marcando todas as unidades menores que as sílabas, contudo, esta é uma das principais características dos alunos que estão na fase silábico-alfabética.

Figura 29: Escrita de A2 da palavra polissílaba do campo semântico de material escolar, no terceiro período de intervenção.



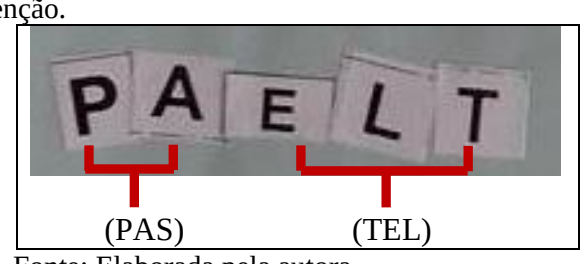
Fonte: Elaborada pela autora

Ao solicitar dela a leitura da palavra "BANDEIRINHA", A2 fez relação entre a fala e a escrita, quer dizer, estabeleceu correspondência sonora convencional. Na escrita, omitiu três letras que completaram uma sílaba com mais de duas letras, falha que não dificulta a leitura do que está escrito.

Nota-se que, na palavra "PASTEL" (Figura 30), A2 utilizou duas ou mais letras para cada sílaba e, mesmo confusa, a aluna percebeu a relação grafofonêmica, pois empregou todas as letras da palavra que pretendia escrever, em ordem inadequada.

A confusão anteriormente apresentada pela aluna é esperada nessa fase, porque é na hipótese silábico-alfabética que a criança deve perceber que a posição das letras altera o valor sonoro da sílaba (BRASIL, 2012a).

Figura 30: Escrita da palavra dissílaba da sondagem com campo semântico de Festa Junina, no terceiro período de intervenção.



Fonte: Elaborada pela autora

Na palavra "PASTEL", A2 usou de forma adequada a variedade de letras, todavia, não se preocupou com a posição dessas letras; na palavra "GOSTOSO", A2 troca as letras de som correspondente, substituindo "S" pelo /Z/.

No protocolo de observação, a pesquisadora registra o questionamento da aluna sobre a escrita da palavra “GOSTOSO”. A2 pergunta para a pesquisadora se a palavra deveria ser escrita com “S” ou “Z”, o que demonstrou que já percebia que certos sons podem ser notados por mais de uma letra.

Esse indicativo da sondagem mostrou à pesquisadora que deveria elaborar mais atividades da propriedade 8, descrita por Leal e Morais (2010), as quais permitissem a reflexão sobre os valores sonoros fixos das letras, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

Na Figura 26, durante a escrita da frase, A2 não se preocupou em usar espaços entre as palavras da frase. Ainda omite algumas letras e apresenta correspondência sonora com irregularidades na escrita, todavia, é possível compreender o que a aluna escreve na frase, mesmo sem saber o que foi pedido.

Figura 31: Frase da sondagem com campo semântico de Festa Junina, no terceiro período de intervenção.

Fonte: Elaborado pela autora

Observou-se o avanço da A2, dentro da fase silábico-alfabética; com o terceiro período de intervenção, o nível de oralização da aluna é mais comprometido, contudo, esta apresenta aspectos fonêmicos mais avançados, de forma que necessita de um tempo maior e de novas intervenções, para avançar para a hipótese alfabética. O professor da classe comum e da sala multifuncional, ambos do ensino regular, são os responsáveis por proporcionar reflexões sobre o sistema de escrita, a partir de boas situações de aprendizagem que envolvam atividades com desafios difíceis para o nível do aluno, porém, possíveis de serem resolvidos.

No início do estudo, as alunas já tinham familiarização com as letras, compreendiam que é preciso usar os símbolos convencionados, no entanto, precisaram perceber que existiam letras específicas que faziam correspondência com fonemas específicos, a fim de traçar os símbolos corretamente; no caso das mesmas, o traçado foi substituído pela escolha da letra por meio do alfabeto móvel e, mesmo que estas não realizassem o traçado, tiveram que identificar qual o escrito correto para representação da letra falada.

Porém, foi possível constatar, neste estudo, que a aluna 1, com diagnóstico de PC, com avaliação da GMFCS e da MACS, em nível IV, e a eficácia de comunicação classificada na CFCS, em nível II, mostrou maior evolução na hipótese de escrita a partir do programa de alfabetização, tendo começado o programa na fase silábica com valor sonoro e avançado para a hipótese alfabética. A aluna não necessitou de tantos recursos que favoreciam sua oralização, entretanto, precisou de maior apoio motor para realização do registro escrito.

Já a aluna 2, com diagnóstico de paralisia cerebral, com avaliação da GMFCS, em nível IV, e da MAC, nível III, e da eficácia de comunicação classificada na CFCS, em nível IV, indicou avanço na hipótese da escrita silábica com valor sonoro para hipótese silábico-alfabética, sendo que esta necessitou de maior apoio oral, devido à sua dificuldade de comunicação, mas, ao final do programa de alfabetização, a aluna apresentou em seus registros escritos maior percepção fonêmica. Na escrita de A2, aparecem mais aspectos fonêmicos e avanços maiores, ao identificar com mais clareza os sons das letras.

No que diz respeito a A2, seu avanço na escrita alfabética foi mais lento, mas esta utilizou os recursos elaborados com maior facilidade e autonomia. A1 necessitou de maior mediação motora da pesquisadora para o uso dos recursos elaborados.

O programa de alfabetização foi importante para proporcionar situações em que as alunas pudessem visualizar frequentemente as letras e, assim, refletir sobre as práticas de uso dos textos escritos, em um ambiente alfabetizador com a visualização de textos diversos que faziam parte do seu contexto.

6 CONCLUSÕES

A pesquisa, composta por dois estudos, apresentou indicativos de uma prática pedagógica que norteia o processo de alfabetização, a partir do ensino sistematizado nos anos iniciais, dentro de um contexto com uso de textos escritos.

O programa de alfabetização foi elaborado com o intuito de favorecer o aprendizado do aluno com PC que frequenta a classe comum do ensino regular e auxiliar o professor responsável pela alfabetização do aluno com paralisia cerebral, independentemente do ano escolar em que este está matriculado.

Para elaboração e sistematização do programa de alfabetização, respeitou-se o planejamento previsto para os alunos nos anos iniciais de alfabetização, de maneira que o programa foi composto por atividades que favoreciam a evolução do nível de escrita das alunas com PC e por estratégias e recursos que viabilizaram sua aprendizagem. A troca de percepções acerca das atividades desenvolvidas no programa de alfabetização, no contexto de sala de aula e da sala de recursos multifuncionais, foi fundamental para garantir uma relação mais estreita, na qual escola é o espaço constituído e reconhecido socialmente como local para favorecer a alfabetização dos alunos com PC.

A análise do programa de alfabetização evidenciou que as atividades atendiam ao nível de aprendizagem e às necessidades motoras das alunas com PC, deste estudo, além de possibilitar a reflexão sobre as estratégias e recursos elaborados para a execução do programa.

Durante a aplicação do programa de alfabetização, foi possível verificar os avanços nas hipóteses de escrita das alunas com PC. Concluiu-se que o programa garantiu maior compreensão das propriedades do SEA e, ao final das atividades, as alunas apresentavam uma escrita alfabética, ou seja, demonstraram compreender os aspectos conceituais da escrita, de sorte que tal compreensão favoreceu o domínio das convenções letra-som, de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras.

Comprovou-se, por este estudo, que os alunos com paralisia cerebral com manifestações clínicas mais graves são capazes de se alfabetizar, porém, necessitam de mais tempo para compreender o sistema de escrita alfabético, devido: 1- ao ritmo de aprendizagem, provavelmente relacionado ao maior ou menor contato do aprendiz com a possibilidade de vivenciar situações nas quais a escrita possa ser empregada socialmente; 2- ao período de adaptação dos professores responsáveis por elaborar e avaliar os recursos e estratégias de ensino; 3- à adaptação do aluno aos recursos elaborados e às modificações destes, de acordo com as necessidades e habilidades por ele apresentadas, no decorrer do processo de

alfabetização; 4- aos objetivos específicos propostos para serem atingidos em longo prazo; e 5- à ampliação do tempo para realização de cada atividade. Para tanto, os educadores presentes na escola devem proporcionar um ensino em que os alunos tenham direito ao acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais propiciadas pelo ambiente escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal analisar os efeitos de um programa de alfabetização voltado para a prática pedagógica do professor do AEE e da classe comum do ensino regular, nos avanços das hipóteses de escrita do aluno com paralisia cerebral. É possível afirmar que o programa de intervenção foi efetivo, ou seja, produziu mudanças significativas no desempenho das participantes, constatadas por meio da análise descritiva do programa de alfabetização e da análise visual do avanço nas hipóteses de escrita das alunas.

A pesquisa descritiva e de delineamento experimental intrassujeito possibilitou que fossem criadas condições as quais favoreceram a reflexão sobre a alfabetização e a escolarização das alunas com PC.

O cuidado metodológico adotado para essa intervenção, principalmente quanto à escolha do delineamento experimental intrassujeitos de critério móvel, foi essencial para mostrar o desempenho das alunas com PC. A elaboração da condição experimental, unida com a reflexão sobre as atividades, recursos e estratégias utilizados no programa de alfabetização, conferiu uma sistematização eficaz.

A verificação dos juízes, durante a elaboração das atividades, a validação das transcrições e a observação das sondagens sobre o desempenho final das alunas em relação à evolução na escrita foram importante para aperfeiçoar os instrumentos adotados na pesquisa.

O primeiro estudo teve como objetivo elaborar, sistematizar e analisar um programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral, e os resultados obtidos confirmaram que a preparação de atividades adequadas ao nível de aprendizagem do aluno favoreceu a compreensão do SEA.

As adaptações dos recursos pedagógicos, feitas na sala de recursos multifuncionais e oferecidas na sala de aula regular para as alunas com paralisia cerebral, permitiram que as alunas participassem do programa de alfabetização e realizassem o registro escrito, porém, alguns problemas de pesquisa foram suscitados a partir deste, ou seja: a formatação das atividades estava adequada às necessidades motoras das alunas? A pesquisadora não antecipou a informação, durante as intervenções concretizadas? Ao preencher as atividades conforme proposta solicitada, os espaços disponibilizados na folha foram suficientes para a necessidade motora das alunas? As orientações didáticas estavam adequadas à atividade proposta e ao nível de aprendizagem das alunas? Mesmo com os recursos e estratégias oferecidos, observou-se que as alunas dependiam da intervenção constante do mediado.

Assim, pode-se questionar: é possível elaborar recursos capazes de favorecer a escrita dos alunos com PC com maior autonomia e independência?

Ficou evidente que, a fim de que as alunas com PC evoluíssem nas hipóteses de escrita, foi fundamental o uso de recursos e estratégias de ensino, com base em uma avaliação adequada quanto ao que o aluno conhece e pensa sobre a escrita. Faz-se necessário aprimorar o levantamento do perfil funcional do aluno para escolha adequada das atividades de alfabetização, dos recursos e estratégias a serem empregados, para que estes não sejam usados somente quando o mediador estiver presente.

Outra contribuição que se considera relevante, neste estudo, é a de que o programa de alfabetização criado sugere recursos de baixa tecnologia, os quais podem ser adquiridos e elaborados pelo professor do AEE e utilizados pelo professor da sala regular.

A partir dos dados do primeiro estudo, pode-se assegurar que o programa de alfabetização garantiu a organização de um ensino sistematizado, a partir de atividades com textos escritos.

No segundo estudo, o objetivo era verificar os efeitos do programa de alfabetização na evolução das hipóteses de escrita das alunas com paralisa cerebral, tendo-se considerado que o uso do programa possibilitou às alunas aprender a escrita alfabética e compreender as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de sorte a poder usar suas convenções, lendo e escrevendo quaisquer palavras.

O estudo mostrou que é possível aprender a escrever, por meio de uma proposta reflexiva que desafia o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som, sem se preocupar somente com as habilidades perceptivas e motoras, como a discriminação visual, a discriminação auditiva e a coordenação motora fina, sem reduzir trabalho mental do aprendiz à memorização do nome e do traçado das letras. Embora seja necessário levar em conta a flexibilidade do tempo para a realização de uma atividade ou para aquisição de um objetivo, a alfabetização ocorre de acordo com as especificidades de cada aluno e do ambiente alfabetizador, no âmbito escolar em que este se encontra.

No estudo dois, um dado relevante é que o professor da classe comum do ensino regular pode avaliar o desempenho do aluno com PC e utilizar o programa de alfabetização, desde que o professor do AEE avalie e adeque os recursos e estratégias.

Este estudo não tem como objetivo a generalização, mas levantar novas discussões e indícios sobre a aprendizagem da escrita, durante o processo de alfabetização dos alunos com PC.

Diante do perfil funcional dos alunos apresentados, é preciso questionar se os alunos público-alvo da EE com maior comprometimento são capazes de se alfabetizar e se a formação do professor do AEE é suficiente para atender à diversidade de alunos público-alvo, dentro das atribuições previstas por lei.

Espera-se que novas investigações voltadas para a alfabetização do aluno com PC com severas características sejam realizadas, porque se acredita que seria necessário um espaço para troca de experiência entre pares, através de uma proposta de trabalho colaborativa, uma formação mais específica aos professores do AEE e um trabalho em parceria com uma equipe multiprofissional, a fim de auxiliar na evolução escolar dos alunos com deficiência física.

Conclui-se que o conjunto de ações anteriormente descritas pode contribuir para o trabalho do professor especialista e favorecer a aprendizagem do aluno público-alvo da EE.

A alfabetização é direito de todos os alunos e pode ocorrer na classe comum do ensino regular, em uma instituição ou na SRM. É necessário oferecer um ensino sistematizado da escrita e estratégias e recursos que garantam o processo de alfabetização de todos os alunos público-alvo da EE.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. T. S. *O ensino e a paralisia cerebral*. Lisboa, 2012.89f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

AGUIAR, J. S., DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Rev. Bras. Educ. Espec.*[online]. v.1, n.2, p. 223-240, 2005.

ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A.C. Single-Subject Designs. In: *Applied behavior analysis for teachers*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 167-227.

ALMEIDA, M. A. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intra-sujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 63-99.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: Almeida, M. I. de, & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Edusp, 2009.

ALMEIDA, M. A.; MARQUEZINE, M. C. *Produção científica do curso de especialização em deficiência mental da UEL*: 1987-1997. Londrina: EDUEL, 1997.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação*. São Paulo: Atlas, 1997.

ARAÚJO, M. C. de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1998.

AUDI, M. *Estudo comparativo do comportamento motor de membro superior em encefalopatas que fazem uso de pulseira estabilizadora*. Marília, 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BAX, M. et al. Proposed definition and classification of cerebral palsy. Developmental *Medicine & Child Neurology*, v. 47, n. 8, p. 571-576, aug. 2005.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. M. *Consciência metalinguiística e alfabetização um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psciol. Reflex., Porto Alegre, v. 16, n.3, p. 491-502, 2003.

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 23 jun. 2015.

BOBATH, B.; BOBATH, K. *Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral.* São Paulo: Manole, 1989.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. et al (Orgs.). *Jogos de Alfabetização*. Brasília/ Recife: Ministério da Educação/UFPE-CEEL, 2009.

BRASIL. *Decreto 5.296,* de 2 de dezembro de 2004, Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, 2004.

BRASIL. *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Imprensa Oficial do Estado, 1996.

BRASIL. *Projeto Escola Viva* - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 327 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. Letra e vida: *Formação de Professora Alfabetizadores*: Documento de Apresentação. Brasília, DF:MEC, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. Letra e vida: *Formação de Professora Alfabetizadores*: Guia do Formador. Brasília, fev, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. *Letra e vida*: Formação de Professora Alfabetizadores: coletânea de textos. V. 1. São Paulo: SEE/SP, 2003.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão:* desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. *Lei nº 11.274* de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6seis anos de idade. Imprensa Oficial do Estado, 105, 2006.

BRASIL. Portaria normativa nº 13 de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "*Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*", 2007.

BRASIL. *Decreto nº 6.571* de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. *Resolução nº 4* de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.611/2011*, Promulgado pela Presidência da República, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, 2011.

BRASIL. *Nota Técnica nº 11/2010*. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. P*acto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ano 1: unidde3. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012b, p. 32-37.

BRASIL. CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. *Jogos de Alfabetização*. Pernambuco, 2009. Acesso em: 22 de ago. 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD); Viver sem limite – *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*: SDH-PR/SNPD, 2013.

BRASIL. *Documento orientador do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais,* Brasília, MEC/SECADI/DPEE, 2013b.

BRASIL. *Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Portal do Ministério da Educação. Acesso em 10 jul. 2014.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Tecnologia Assistiva. *Comitê de Ajudas Técnicas* – Brasília: CORDE, 2009. . Acesso em 10 jul. 2014.

BRASIL. *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). Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

BRADLEY, L.; BRYANT, P. *Categorizing sounds and learning to read*: a causal connection. Nature, v.301, p. 419-21,1983.

BRACCIALLI, L M. P. et al. Influência do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa de manuseio. *Revista Brasileira de Educação Especial*. , v.14, p.141 - 154, 2008.

BRACCIALLI, L..M.P.; CODOGNO, F. T. O. *Adequação de mobiliário e controle postural de criança com paralisia cerebral. Fisioterapia em neuropediatria*. Castilho-Weinert & Forti-Bellani, p. 147 – 162, 2011.

CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPELLINI, V. M. F. (org.). RODRIGUES, O. M. P. R.. *Educação especial*: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. Olga Maria Piazentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhe In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. *Problemas de Leitura e Escrita*: como identificar, previnir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo, SP: Memnon, 2000.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiênci*a. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

CODOGNO, F. T. O. *Influência do mobiliário na coordenação motora fina e no controle postural do mobiliário na coordenação motora fina e no controle postural de alunos com paralisia cerebra*l. Marília. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

CODOGNO, F. T. O.; REGANHAN, W. G. *Mobiliário e adequação postural de alunos com deficiência física: sugestões para auxiliar professores do AEE*. In: Braccialli, L. M. P.; Manzini, E. J.(orgs) Mobiliário adaptado e adequação postural em sala de aula. São Carlos: Marquezine &Mazini, ABPEE, 2015b.

COUTINHO, M. P. *Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores*. IN: MORAIS, A. G., ALBURQUERQUE, E. B. C. de, LEAL, T. F. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CRUZ, G. B. da; LÜDKE, M. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 125, p. 81-109, maio./ago. 2005.

DAVIES, S.; HALL, D. Contact a family: Professionals and parents in partnership. *Archives of Disease in Childhood*, v.90, p. 1053-1057, 2005.

ELIASSON, A. C.; FORSSBERG, H.; HUNG, Y. C.; GORDON, A. M. *Development of hand function and precision grip control in individuals with cerebral palsy*: a 13-year followup study. Pediatrics, v. 118, n. 4, p. e1226-e1236, Oct. 2006.

EVANGELISTA, H.; REGANHAN, W. G. A importância do recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem de uma aluna com paralisia cerebral. *Revista Ensaios e diálogos*. Rio Claro, n. 6, 2013.

FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição, e registro do comportamento*. 12. ed. EDICON, 1999.

FACHINETTI, T. A.; GONÇALVEWS, A. G.; LOURENÇO, G. F *At*endimento educacional especializado (AEE) e a oferta para alunos com deficiência física. Crítica Educativa Sorocaba: SP, Vol.1, n.2, p. 172-186, Jul./dez. 2015.

FERREIRA, J. R. Necessidades especiais e políticas educacionais. *Teoria e Prática da Educação*, vol. 2(4), 1999, 11-18.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E. *Escrita e oralidade*: unidades, níveis e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. (Org.). Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. *Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão* 155 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

FREITAS, G. C. *Consciência fonológica e aquisição da escrita*: um estudo longitudinal. Porto Alegre: PUCRS. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

GAST, D. L. *Single Subject Research methodology in Behavioral Sciences*. New York: Routledge, 2010.

GAUZZI, L. D. V; FONSECA L. F. Classificação da Paralisia Cerebral. In: LIMA, C. L A; FONSECA, L. F. *Paralisia Cerebral*: neurologia, ortopedia e reabilitação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p. 37-44.

GIANNI, M. A. Paralisia cerebral: aspectos clínicos. In: MOURA, et al. (Org.). *Fisioterapia*: aspectos clínicos e práticos da reabilitação. 2 ed. São Paulo: Artes Médicas/ AACD, 2003. p. 13-25.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBERT, J.-E. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago, 1992.

GOMEZ PALACIO, M. et al. *Propuesta para el aprendizage de la lengua escrita*. México, División General de Edicación Especial de la Secretaría de Educacion Pública, 1982.

GONÇALVES, A. K. S. *Estratégias inclusivas pedagógicas para alunos com paralisia cerebral na Educação Infant*il. São Carlos. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GONÇALVES, A. G. *Desempenho motor de alunos com paralisia cerebral frente à adaptação de recursos pedagógicos.* 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GRAHAM, H. K; HARVEY, A.RODDA, J; NATTRAS, G. R.; PIRPIRIS; M.. The Functional Mobility Scale. *J. Pediatr Orthop***.** V. 24, n.5, p. 514-520, 2004.

HERSEN, M.; BARLOW, D. H. *Single Case Experimental Designs*: Strategies for Studying Behavior Change. New York: Pergamon Press, 1976.

HIDECKER, M.J.C., PANETH, N., ROSENBAUM, P.L., KENT, R.D., LILLIE, J., EULENBERG, J.B., CHESTER, K., JOHNSON, B., MICHALSEN, L., EVATT, M., & TAYLOR, K. Developing and validating the Communication Function Classification System (CFCS) for individuals with cerebral palsy, *Developmental Medicine and Child Neurology*. Traduzido por: Raphaela Barroso Guedes Granzotti, Universidade Federal de Sergipe. Brasil, 2011.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LEVITT, S. O *Tratamento da Paralisia Cerebral e do Retardo Motor*. 3. ed. São Paulo: Manole, 2001.

LATVALA E, VUOKILA-OIKONEN P, JANHONEN S. *Videotaped recording as a method of participant observation in psychiatric nursing resear*ch. J Adv Nurs 2000 May; 31(5):1252-7.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. *O aprendizado do sistema de escrita alfabética*: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T.F.; LEITE, T.M.S.B.R. *Alfabetização: evolução das habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas dos professores*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco-CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, 297

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON–WILSON, C. *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators*. 2.ed. Champaign: Human Kinetics, 2009.

LIMA, V. C. *Análise das interações professor-aluno com Paralisia Cerebral no contexto da sala de aula regular.* São Carlos: UFSCar, 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2011.

LOIZOS P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: Bauer MW. Gaskell G, editores. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis (RJ):Vozes; 2002. p.137-55.

LÓPEZ, B.P. ; MOLINA, P.D. ; ARNAIZ, B. *Conceptos fundamentales de terapia ocupacional*. Argentina: Medica Panamericana, 2001.

LOURENCO, E. A. G de; HAYASHI, M. C. P. I; ALMEIDA, M. A. *Delineamentos intrassujeitos nas dissertações e teses do PPGEES/UFSCAR***.** *Rev. bras. educ. espec.*. 2009, vol.15, n.2, pp. 319-336. ISSN 1980-5470.

LOURENÇO, G. F. *Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização*. 2012. 258p. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MACHADO, M. F., *Processo de prescrição e aplicação de adaptações de acesso ao computador na paralisia cerebral*, Marília, 2013.108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

MALUF, M.R; GUIMARÃES, S. R. K. *Aprendizagem da linguagem escrita*. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

MANCINI, Marisa C. et al. *Comparação do desempenho de atividades funcionais em crianças com desenvolvimento normal e crianças com paralisia cerebral*. Arq. Neuro-Psiquiatria. v. 60, n. 2B, pp. 446-452, 2002.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. *Portal de ajudas técnicas para a educação*: *equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados*. v. 1. Brasília: MEC, 2002.

MANZINI; E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação* alternativa, Secretaria da Educação Especial, Brasília, MEC:SEESP, fascículo 2, 2004.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação* – recursos adaptados II. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

MARTURANO, E.M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In E.G. Mendes, M.A. Almeida, & L.C.A. Williams (Orgs.). Avanços recentes em Educação Especial (pp.159-165). São Carlos: EDUFSCar. 2004.

MATSUKURA, T.S; YAMASHIRO, J.A. Relacionamento intergeracional, práticas de apoio e cotidiano de famílias de crianças com necessidades especiais. *Revista de Educação Especial*, n. 4, v.18, out-dez, 2012.

MENDESE. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, E. G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores *Rev. bras. Estud. pedagog*. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Alfabetização - *Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2007.

MILLER, G.; CLARK, G. D. *Paralisia cerebral*: causas, consequências e conduta. São Paulo: Manole, 2002.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993

MOOJEN, S. et al. *CONFIAS*: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: *Casa do Psicólogo*; 2003.

MORAIS, A. G. *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. In: Letras de Hoje. 137:175- 192, 2004.

MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos 2007.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. *Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MORAIS, A.G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implica- ções isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. *Novos livros de alfabetização* – novas dificuldades em inovar o ensino do Sistema de Escrita Alfabética. 2004

MORAIS, A. G. ; LEITE, T.S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, pp. 71-88.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C.R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais . *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012 .

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de vista: Revista do Curso de Pedagogia. Séries iniciais – *Habilitação em Educação Especial*. Santa Catarina, n. 1, 1999. jul. –dez. p. 4-13.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. CIF: *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde.* Lisboa, 2004.

PAIVA, P. C. *Influencia da textura do recurso pedagógico em atividade de encaixe realizada por alunos com paralisia cerebral*. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciencias, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PALISANO, R. J.; CAMERON, D.; ROSENBAUM, P. L.; WALTER, S.D.; RUSSEL, D. Stability of the Gross Motor Function Classification System. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 48, p. 424-428, 2006.

PELOSI, M.B.. *Material sobre comunicação alternativa para ser inserido no livro do professor*. Texto complementar distribuído em cursos de comunicação alternativa. Disponível em < www.comunicacaoalternativa.com.br > RJ, 2003.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 121-132.

PELOSI, M.B. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. Rio de Janeiro. 2008. 303.f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PRIETO, R.G. Professores especializados de um centro de apoio: estudos sobre saberes necessários para a sua prática. In: II *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*. 2006, Espírito Santo: II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (CD ROM), 2006

QUEIROZ, F.M.M.G. *Tecnologia Assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionai.* Marília, 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília2015.

RATLIFFE, K.T. Fi*sioterapia clínica pediátrica: guia para a equipe de fisioterapeut*as. São Paulo: Santos, 2000. p. 163-217.

RAUSCH, R. B. A *reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RAUSCH, R. B.; SCHROEDER, S. L. A inserção da pesquisa nas séries iniciais do ensino fundamental. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 5, n. 3, p. 315-337, 2010.

REGANHAN, W. G. *Inclusão de aluno com deficiência no ensino regular*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

REGANHAN, W. G. *Recurso e estratégia para o ensino de alunos com deficiências: percepção de professores*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 215f, 2006.

REGANHAN, W.G.; BRACCIALLI, L.M. P. *Inserção de alunos com deficiência no ensino regular*: Perfil da cidade de Marília. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, SetDez, v. 14, n. 3, p. 385-404, 2008.

REGANHAN, W. G.; ZANATA, E. Ensino colaborativo e o acesso ao currículo . Educação Especial na área de Deficiência Física: Ensino Colaborativo: o Papel do Professor do SAPE junto ao Estudante com Deficiência Física do *programa Redefor Educação Especial e Inclusiva*, 2015.

RAUSCH, R. B. *Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012.

ROCHA, A. N. D. C. *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília. 2013.

RODRIGUES, V. *A utilização da discriminação condicional no ensino da leitura e escrita a crianças com paralisia cerebral*. 2000, 120 f. – Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ROESE, A. ; BINOTTO, E. ; BULLAU, H. . *Empreendedorismo e Cultura empreendedora*: um estudo de caso no RS. In: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. (Org.). Curitiba: Editora da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, 2005.

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: A escola comum inclusiva. Brasília: MEC, 2010.

ROSENBAUM, P. et al. A report: the definition and classification of cerebral palsy. Developmental Medicine and Child Neurology, v. 49, n.1, p. 8-14, 2007.

ROSENBAUM, P.; PANETH, N.; LEVITON, A.; GOLDSTEIN, M.; BAX, M. 2005. A report: The definition and classification of cerebral palsy april 2006. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49(2), 8-14.

SALGADO CA, CAPELLINI SA. Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2004 jan-mar; 31-6.

SANTANA, R. S. de. *Ressignificação da prática pedagógica: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiv*a. 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANKAKO, A.N. *Sugestões para professores de orientação e mobilidade a partir de um estudo da marcha de alunos com deficiência visual.* 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SANKAKO, A.N.; CODOGNO, F.T. Postura e mobiliário adaptado. In: MANZINI, E.J. (org.) *Educação Especial e inclusão: Temas atuais*, São Carlos. Marquezine & Manzini, 2013, p. 149-168.

SANTOS, L.S.B. *Adaptações em paralisia cerebral*. In: SOUZA, A.M.C; FERRARETTO, I. (org.). Paralisia cerebral: aspectos práticos. 2. ed. São Paulo: Memnon, 1998. p. 85-99.

SATOW, Suely Harumi. *Paralisado Cerebral*: Construção da Identidade na Exclusão. Cabral Editorial, Robe Editorial. Tabalté, São Paulo: 2000.

SILVA, D.B.R. *Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escola regular: participação, níveis de auxílio e desempenho*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, São Carlos, 2007.

SILVA, V. L. *O uso do computador como instrumento de leitura para aquisição do conhecimento: um estudo de caso.* 2009. 191f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, M. de F. N. da. *Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns*. Dissertação (Mestrado em Educação) 141f. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SILVA, M. O. *Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com Paralisia Cerebral*. 2010. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual paulista, Marília, 2010.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização*: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3 ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SORIANO, R.R. *Manual de pesquisa social*. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, A.M.C.; FERRARETO, I. *Paralisia cerebral*: aspectos práticos. 2.ed. São Paulo: Memnon, 1998.

SOUZA, C. da. C. *Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

SPILLER, M. G. *Avaliação de uma prancha ortostática para o aluno com paralisia cerebral em situação de atendimento*. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

SPOSITO, M. M. M.; FONSECA, A. P. C. Visão da fisiatria no tratamento da criança com paralisia cerebral. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. *Paralisia cerebral*. Rio de Janeiro: MEDSI Guanabara, 2004. p. 241-248.

STANLEY F, Blair E, ALBERMAN E. *Birth events and cerebral palsy: facts were not presented clearly*. BMJ 2001; 322:50.

STROMER, R.; MACKAY, A. H.; STODDARD, L. T. *Classroom applications os stimulus equivalence techonology*. Jounarl of Behavioral Education 2, 255-256, 1992.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, A. F.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TEBEROSKY, A. F.; Ler *e escrever uma proposta construtivista*. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

TE VELDE, A.F. et al. Planning and control in a manual collision avoidance task by children with hemiparesis. *Motor Control*, v. 9, p. 417-738, 2005.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.Porto: Porto Editora, 1994. P.150-175.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, D. S. *Efeitos de um programa de treinamento de endurance em paciente com doença pulmonar obstrutiva crônica: um estudo Experimental de caso único*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Ciências da Reabilitação, nível Mestrado, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

WEISZ, T. O *Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2003.
YAVAS, F. Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 14, p. 39-51, 1989.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, J.L. *Consciência fonológica, fases de construção da escrita e sequência de apropriação da ortografia do Português*. Cap. 08, p. 91-104. In: MARCHESAN, I.Q., ZORZI, .J.L. Anuário Cefac de Fonoaudiologia. São Paulo: Revinter, 1999/2006.

ANEXO A

Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciência de Marilia – UNESP, sendo aprovado com parecer nº 1.375.700

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS DE MARÍLIA

unesp

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL
Pesquisador: Walkiria Gonçalves Reganhan
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 51644215.0.0000.5406
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.375.700

Apresentação do Projeto:
Projeto apresentado de forma adequada para a avaliação pelo CEP.

Objetivo da Pesquisa:
O objetivo desta pesquisa será avaliar o impacto de um programa de ensino no processo de alfabetização de alunos com paralisia cerebral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Não há riscos previstos para os sujeitos da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa será realizada com a avaliação de duas crianças com paralisia cerebral matriculadas no ensino regular, por meio de filmagens e observação. Não há riscos previstos aos sujeitos da pesquisa e pretende-se com os dados obtidos a possibilidade de uma proposta de um programa de alfabetiziação para alunos com paralisia cerebral.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos, cronograma e documentos necessários foram apresentados de forma adequada.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Aprovado.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep@marilia.unesp.br

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS DE MARÍLIA

Continuação do Parecer: 1.375.700

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 16/12/2015, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_623187.pdf	04/12/2015 19:43:06		Aceito
Outros	justificativatermoassentimento.pdf	04/12/2015 19:41:52	Walkiria Gonçalves Reganhan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/12/2015 14:31:45	Walkiria Gonçalves Reganhan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	01/12/2015 14:30:59	Walkiria Gonçalves Reganhan	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	01/12/2015 14:30:24	Walkiria Gonçalves Reganhan	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	01/12/2015 14:28:48	Walkiria Gonçalves Reganhan	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	01/12/2015 14:27:43	Walkiria Gonçalves Reganhan	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	01/12/2015 14:26:57	Walkiria Gonçalves Reganhan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep@marilia.unesp.br

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS DE MARÍLIA

Continuação do Parecer: 1.375.700

MARILIA, 18 de Dezembro de 2015

Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep@marilia.unesp.br

APÊNDICE A

Programa de alfabetização para alunos com PC

1. Apresentação

O programa de aprendizagem da escrita apresenta atividades que introduz de forma sistemática o ensino da escrita alfabética, por meio de propostas que ajudem os alunos a avançar em suas habilidades de reflexão fonológica.

Para a compreensão do SEA se faz necessário o desenvolvimento de habilidades que refletem as partes que refletem as habilidades de consciência fonológica definido como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores (MORAIS, 1997; ZORZI, 2000).

No processo evolutivo, os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos alfabéticos: os conceituais e os convencionais. Os conceituais remetem à natureza profunda do processo de representação simbólica (ou notação) e os convencionais que poderiam ser alteradas por acordo social, que não alteram o SEA, ou seja, escrevemos nas línguas com alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, deixamos espaços entre palavras escritas e usamos apenas certas letras que substituem determinados sons (FERREIRO, et al, 1982).

Para apropriar-se do sistema notacional é preciso compreender e internalizar suas regras, propriedades e aprender suas convenções. Para tanto, a mediação do professor, é fundamental pois é impossível o aluno descobrir tudo sozinho, o professor pode ajuda-los a ter clareza sobre quais são as propriedades do sistema de escrita alfabética que eles precisam reconstruir (MORAIS, 2005).

Assim o programa que segue, busca apresentar estratégias e recursos que irão garantir a alfabetização no processo de escrita de alunos com PC, que em muitas situações de aprendizagem podem ser excluídos devido à sua dificuldade motora. Mas estes são alunos com grande potencial pedagógico, que necessitam de adequadas condições de ensino, para que não se confunda dificuldade de desempenho motor com incapacidade de aprender.

Segue um programa de alfabetização com foco na escrita em que as atividades estão voltadas para apropriação do SEA e da consciência fonológica, pois entende-se que a escrita transforma palavras orais em objetos estáveis na qual se pode refletir sobre esta letra ou alfabeto móvel (quantidade de unidades –letras, sua ordem, suas diferenças e semelhanças)

(FERREIRO, 2003) e ainda observar a dimensão sonora delas (tamanho da palavra e características sonoras) (MORAIS; LEITE, 2005).

1.1 Para realização das atividades de alfabetização que seguem o professor deve:

1- Selecionar os materiais que o aluno com paralisia cerebral utiliza para escrita;
2- Utilizar mobiliário adequado às necessidades do aluno, para que o mau posicionamento não interfira no seu desempenho acadêmico;
3- Realizar as atividades em sala de aula comum ou na sala de recursos multifuncionais;
4- Ficar atento às necessidades de apoio oral ao aluno com ausência total ou parcial da língua oral;
5- Verificar se o aluno identifica as imagens do texto. Pode ser que ele faça uma escrita incorreta por identificar imagem errada, assim, antes de iniciar, solicite que o aluno fale o que está olhando (exemplo: ao solicitar a escrita da imagem do TUCANO o aluno pode escrever AVE ou PÁSSARO);
6- Verificar se o aluno interpretou o texto lido por você ou por ele corretamente, converse com o aluno sobre o que foi lido.

1.2 Material didático

A escolha dos recursos será realizada pelo aluno de acordo com as necessidades motora do mesmo.

Mas para que isso aconteça o professor pode apresentar mais de um recurso, como por exemplo, o lápis de cor comum ou o lápis jumbo, ou ainda, notebook com plano inclinado ou sem plano inclinado, com ou sem pulseira de peso.

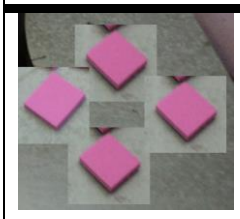
Deixe o aluno vivenciar a atividade de utilizar diferentes recursos e de um tempo para que este se organize motora, faça uma tarefa da atividade por completo com os diferentes recursos até que ele consiga te apontar o que é mais adequado, confortável e funcional para ele.

Caso o aluno sinta muito desconforto ao utilizar alguns dos recursos oferecidos o professor fará a troca imediata do recurso, mesmo sem o término da tarefa solicitada.

Estas estratégias garantem o sucesso e motivação para realização da atividade por parte do aluno e o professor pode avalia-lo pedagogicamente e não corre o risco de que o mesmo seja avaliado pela sua incapacidade por não fazer a atividade antes mesmo de inicia-la devido à dificuldade para segurar e utilizar motoramente o recurso que é proposto.

No quadro 1 serão apresentados os recursos e as estratégias para uso dos mesmos, que podem ser utilizados pelos aluno com PC ao realizar atividades de escrita.

Quadro 1: Recursos utilizados para realização do programa de escrita

Recurso	Descrição do recurso e da estratégia de ensino
	- Lápis de escrever jumbo triangular; - Lápis de cor jumbo triangular. O lápis mais indicado para utilizar com o aluno com PC é o JUMBO e triangular de 18 cm. O aluno fará escolha da mão (direita ou esquerda) e o tipo de preensão (pinça ou plalmar) que utilizará para segurar o lápis.
	- alfabeto móvel de madeira com imã; Letras de alfabeto de madeira em forma de retângulo com 2 cm de espessura, com 3 X 5cm. De um lado seria colocado imã e do outro as letras do alfabeto. O tamanho do retângulo deve adaptado a necessidade motora da criança.
 	- alfabeto móvel de papel; Na Educação Infantil e no inicio da alfabetização é indicado o uso do alfabeto móvel de madeira, mas conforme o aluno apresenta melhora no desempenho motor é indicado o uso da caixa de alfabeto de papel. No primeiro uso do alfabeto móvel de papel é indicado letra do tipo ARIAL BLACK, caixa alta, tamanho 90. Quando o aluno acostuma com o uso desse recurso é indicado letra ARIAL caixa alta, tamanho 40 ou 50. Antes de levar o recurso para sala de aula utilize com frequência nos atendimentos da sala de recursos e conforme desenvolvimento motor do aluno e aceitação do recurso oriente o uso na sala regular. Atenção: a- as letras não podem ficar escorregando sobre a mesa e b- observar posição do aluno em relação ao ventilador da sala. Caso a mesa esteja inclinada e as letras fiquem escorregando sobre a mesa, coloque uma folha de EVA para evitar o deslize.
	- Cartela de E.V.A utilizada para realizar contagem das letras e sílabas; São pequenos quadrados de E.V.A. com 3 a 4 ml de espessura e com o tamanho de 4 X 4 cm. O aluno poderá utilizar este recurso para contar a quantidade de sílaba das palavras.
	- notebook; - plano inclinado; - peso de braço. Nem sempre é fácil introduzir o uso do notebook para o aluno com PC, para tanto para implementação do mesmo o professor do AEE deve realizar a orientação e adaptação do uso do equipamento na sala de recursos multifuncionais.

<table>
<tr><td></td><td>Para uso desse recurso observe se o aluno precisa de plano inclinado, peso de braço, ponteira.
O professor da sala de recursos pode testar o uso desses recursos e para facilitar a verificação e adequação solicite ajuda do próprio aluno com PC.
Caso não consiga adaptar as necessidades motoras do aluno, o professor deve utilizar o alfabeto de papel e solicitar orientação de uma Terapeuta Ocupacional.</td></tr>
<tr><td rowspan="2"><table>
<tr><td>BA</td><td>BE</td><td>BI</td><td>BO</td><td>BU</td><td>BÃO</td></tr>
<tr><td>CA</td><td></td><td></td><td>CO</td><td>CU</td><td>CÃO</td></tr>
<tr><td>DA</td><td>DE</td><td>DI</td><td>DO</td><td>DU</td><td>DÃO</td></tr>
<tr><td>FA</td><td>FE</td><td>FI</td><td>FO</td><td>FU</td><td>FÃO</td></tr>
<tr><td>GA</td><td></td><td></td><td>GO</td><td>GU</td><td>GÃO</td></tr>
<tr><td>JA</td><td>JE</td><td>JI</td><td>JO</td><td>JU</td><td>JÃO</td></tr>
<tr><td>LA</td><td>LE</td><td>LI</td><td>LO</td><td>LU</td><td>LÃO</td></tr>
<tr><td>MA</td><td>ME</td><td>MI</td><td>MO</td><td>MU</td><td>MÃO</td></tr>
<tr><td>NA</td><td>NE</td><td>NI</td><td>NO</td><td>NU</td><td>NÃO</td></tr>
<tr><td>PA</td><td>PE</td><td>PI</td><td>PO</td><td>PU</td><td>PÃO</td></tr>
<tr><td></td><td>QUE</td><td>QUI</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>RA</td><td>RE</td><td>RI</td><td>RO</td><td>RU</td><td>RÃO</td></tr>
<tr><td>SA</td><td>SE</td><td>SI</td><td>SO</td><td>SU</td><td>SÃO</td></tr>
<tr><td>TA</td><td>TE</td><td>TI</td><td>TO</td><td>TU</td><td>TÃO</td></tr>
<tr><td>VA</td><td>VE</td><td>VI</td><td>VO</td><td>VU</td><td>VÃO</td></tr>
<tr><td>XA</td><td>XE</td><td>XI</td><td>XO</td><td>XU</td><td>XÃO</td></tr>
<tr><td>ZA</td><td>ZE</td><td>ZI</td><td>ZO</td><td>ZU</td><td>ZÃO</td></tr>
</table></td><td>- tabela do alfabeto e silabário (usar somente quando for preciso);

As tabelas com alfabeto são folhas de sulfite 60 em que são dispostas sílabas simples e complexas que podem favorecer a resposta do aluno com deficiência quando este tem dificuldade para lembrar da representação gráfica da letra ou não oraliza.</td></tr>
<tr><td>
 </td><td>- borracha, cola bastão, fita adesiva e tesoura;

Primeiramente cole a folha com fita adesiva na mesa, depois ofereça a cola bastão para o aluno.
É indicado o uso da cola bastão para facilitar a preensão pelo aluno com PC, pois é ele que irá manusear o objeto para realização das suas atividades.
Deixe o aluno manusear e procurar a melhor forma de colar as letras na atividade, mas se perceber que este não consegue achar a melhor forma de usá-la converse com o mesmo e mostre que este pode segurar a cola com uma das mãos e com a outra usar um dos dedos para passar na cola e encostar na letra que está sobre a mesa, assim a letra ficará colada em seu dedo e na sequência este levará a letra até a cola e por fim levará a mesma até a atividade.
Antes de iniciar a atividade o professor deve fazer o combinado com o aluno de que ele irá utilizar a cola, porém receberá ajuda quando necessário.</td></tr>
<tr><td> </td><td>- mobiliário escolar adequado

O posicionamento e mobiliário adequado são fundamentais para que a realização das atividades aconteça.
Caso tenha dúvida em relação a como posicionar seu aluno e qual o mobiliário mais indicado, procure ajuda de um fisioterapeuta ou responsáveis pelo aluno.
Existem autores que orientam sobre posicionamento e mobiliário indicado para alunos com PC e esta leitura pode favorecer a orientação do professor, tais como:
1- BRACCIALLI, L M. P. et al. Influência do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa de manuseio. Revista Brasileira de Educação Especial. , v.14, p.141 - 154, 2008.
2- BRACCIALLI, L..M.P.; CODOGNO, F. T. O. Adequação de mobiliário e controle postural de criança com paralisia cerebral. Fisioterapia em</td></tr>
</table>

	neuropediatria. Castilho-Weinert & Forti-Bellani, p. 147 – 162, 2011

Fonte: Elaborado pela autora

De nada adianta a elaboração de atividades adequadas ao nível de escrita da aluna, se o posicionamento, mobiliário, recursos e estratégias não forem adequadas as necessidades dos mesmos.

O professor do AEE deve realizar a confecção dos recursos e avaliar o uso dos mesmos na sala de recursos multifuncionais e depois acompanhar o uso na sala regular.

O quadro 7 apresenta os principais recursos para realização da escrita, mas é fundamental que o tamanho de letra ou tipo de papel (sulfite ou folha 60) sejas adequados àss necessidades do aluno em questão.

Em relação ao posicionamento e mobiliário, o professor do AEE deve buscar orientação com os especialistas como fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais ou os responsáveis pelo aluno.

1.3 Material do professor:

Deixe sempre próximo ao aluno e professor:

- Cartela de E.V.A cortadas para realizar contagem de letras e sílabas (o aluno pode utilizar o dedo ou outro material escolar se preferir);
- Alfabeto móvel de papel, cola bastão e tesoura;
- Modelo de alfabeto móvel e silabário.

1.4 Sugestões ao professor:

O professor deve ler em voz alta o enunciado da atividade e, à medida que lê, discutir com o aluno sobre como será realizada a atividade.

Converse com o aluno como será utilizado o material exposto na mesa, o quanto poderá ajudá-lo e o que ele fará sozinho (por exemplo: “Vou ajudá-lo a colar as letras do alfabeto móvel”).

Para as atividades que tiver mais de um enunciado por folha, faça a leitura de uma por vez e realize a proposta imediatamente, em seguida, ao encerrar o primeiro trecho, faça a leitura da segunda proposta e assim sucessivamente.

Se necessário o professor pode pegar o silabário para que o aluno encontre a sílaba ou letra que deve ser escrita, assim o professor fará o mínimo de intervenção possível pelo aluno,

que deverá resolver os desafios encontrados. O professor deverá mediar apenas para que construa uma boa situação de aprendizagem.

Em algumas situações o professor pode ser escriba, mas para isso o aluno deverá soletrar as letras que deverão ser escrita. Quando o aluno tem pouco ou nenhuma oralidade este poderá responder por meio da tabela de alfabeto ou sílaba apontando qual letra deve ser escrita pelo professor.

Quando for necessário o uso das letras do alfabeto móvel, este deverá ser apresentado, em quantidade e variedades inexatas, para alunos em hipótese pré-silábica e em quantidade e variedade exatas, para alunos nas hipóteses silábicas sem e com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética.

1.5 Programa de intervenção das propriedades 3 e 4 do SEA

As atividades e orientações que seguem foram elaboradas a partir da propriedade 3, referente a ordem das letras no interior da palavra que não pode ser mudada; e da propriedade 4, que afirma que uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras (LEAL E MORAIS, 2010; MORAIS, 2012).

.

1.5.1 Público-alvo:

Alunos em processo de alfabetização que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora e que precisam refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica.

1.5.2 Objetivo didático

- Perceber que a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
- Compreender que uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- Perceber que a palavra é composta de sons equivalentes a sílabas e que estes sons podem se repetir em palavras diferentes;
- Comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes;
- Compreender que, se trocarmos uma letra, transformamos uma palavra em outra palavra;

- Identificar o papel dos segmentos sonoros das palavras (compreender que para escrever é preciso centrar a atenção nos segmentos sonoros);
- Compreender que as palavras são compostas por unidade sonoras menores que a sílaba (fonema);
- Perceber as letras nas palavras compreendendo a relação entre as mesmas e o som que produzem.

1.5.3 O professor deve:

- Propor aos alunos atividades de análise estrutural que os façam compreender como as letras/grafemas se organizam para representar os sons da fala;
- Perceber as regularidades e irregularidades da escrita;
- Propor aos alunos atividades de análise fonológica que os façam compreender que a escrita representar os sons da fala, que as letras/grafemas são faladas/sonorizadas como fonemas.

1.5.4 Atividades das Propriedades 3 e 4

O material utilizado para que o aluno compreendesse a propriedade 3 e 4 foi composto por 9 atividades que envolviam parlenda, trava-língua, poemas e uma atividades é os jogos: de “Mais uma”, “Troca de letras”, “Bingo de sons inicias” , “Palavra dentro de palavra” da caixa Jogos de Alfabetização do MEC – (BRASIL, 2009).

A seguir será apresentada uma atividade para cada propriedade do SEA, com as orientações indicadas ao professor. Estas atividades não são permanentes, deve-se modificar e elaborar novas atividades dependendo da necessidade e do contexto social e atual do aluno.

É possível verificar no quadro 2 que em uma única atividade é possível trabalhar com a consolidação da propriedade 3 e 4 referente ao SEA e à aquisição da consciência fonológica. Os alunos poderão identificar que a ordem das letras no interior da palavra não pode ser modificada e que uma letra pode se repetir no interior de uma palavra (ARARA) ou em diferentes palavras (RARIDADE, PARA) e ainda pode-se perceber que as mesmas letras têm mais de um valor sonoro na mesma palavra (RARA) ou em palavras diferentes (CARA, CAÇAR).

Quadro 2: Orientação sobre compreensão das propriedades 3 e 4 do SEA e a aquisição das habilidades da consciência fonológica.

Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 9**
NOME: _____ DATA: _____

Atividade: Poema

a) Professor, leia para o aluno.

RARIDADE

A ARARA
É UMA AVE RARA
POIS O HOMEM NÃO PARA
DE IR AO MATO CAÇÁ-LA
PARA PÔR NA SALA
EM CIMA DE UM POLEIRO
ONDE ELA FICA O DIA INTEIRO
FAZENDO ESCARCÉU
PORQUE JÁ NÃO PODE
VOAR PELO CÉU.
E SE O HOMEM NÃO PARA
DE CAÇAR ARARA,
HOJE UMA AVE RARA,
OU A ARARA SOME
OU ENTÃO MUDA SEU NOME
PARA ARRARA.

PAES, José Paulo. Olha o bicho. São Paulo: Ática, 1989.

b) Escreva palavras com R :

R INÍCIO DAS PALAVRAS	
R INÍCIO DE SÍLABAS	
R FINAL DE PALAVRAS E SÍLABAS	

Professor (a):
Os **objetivos** de trabalhar com esta atividade é para que o aluno se torne capaz de:
1. Identificar que as letras têm valores sonoros fixos, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (R com som de /r/, cara e /rr/ rara) ;
2. Verificar que a posição que as letras ocupam nas palavras interferem no seu som (R do inicio da palavra RARA, tem som de /RR/, mas a criança deverá compreender que não existe palavra que começa com RR);
3. Identificar a ordem das letras e produzir novas palavras com a letra R (começo, meio e fim e com valor sonoro diferente);
4. Explorar o texto a fim de extrair o som da língua;
5. Grifar palavras que apresentam sons parecidos, bem como sobre as letras e seus valores sonoros.

Professor (a):
As propriedades dos SEA que se pretende desenvolver com a criança por meio dessa atividade são:
3- A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.

Orientações didáticas:
a. Solicite que o aluno leia o texto ou as palavras que ele conhece;
b. Faça a leitura do texto para o aluno e verifique as palavras que ele identificou.
c- Escolha 4 cores diferentes de lápis, então oriente para: 1- marcar as palavras que começam com R, 2- marcar as palavras que tem R no meio da palavra, 3- marcar as palavras que tem R no fim da palavra e faça perceber se o som é /R/ ou /RR/; e 4- marcar as palavras que começam com som de /RR/ porém, escreve com R;
e. A criança deve ler cada palavra marcada e logo em seguida deve falar o som de /R/ que percebe;
f. Observe se ele consegue identificar onde começa e termina a palavra. Se for preciso faça intervenção para que a criança marque corretamente e para que perceba que o texto é formado por segmentos menores;
g. Faça intervenções sempre que necessário para que a criança, possa realizar a atividade de forma plenamente satisfatória;
h. Diga para tentar pensar em novas palavras que tem R ou RR no começo, no meio ou no fim. Anote na lousa e faça a mesma reflexão.

Estratégias e recursos:
1.Se o aluno não entendeu a orientação inicial repita a informação até que ele entenda, se for preciso faça o primeiro junto com ele;
2. Ao convidá-lo para iniciar a atividade diga para ler o que consegue, mas se encontrar dificuldade, o professor deverá fazer a leitura e ditar as palavras que o aluno precisa encontrar.
3. Para identificar as palavras, a criança deverá utilizar as estratégias de antecipação e inferência. Solicite a leitura da palavra que o aluno apontou, mas não se esqueça de respeitar o

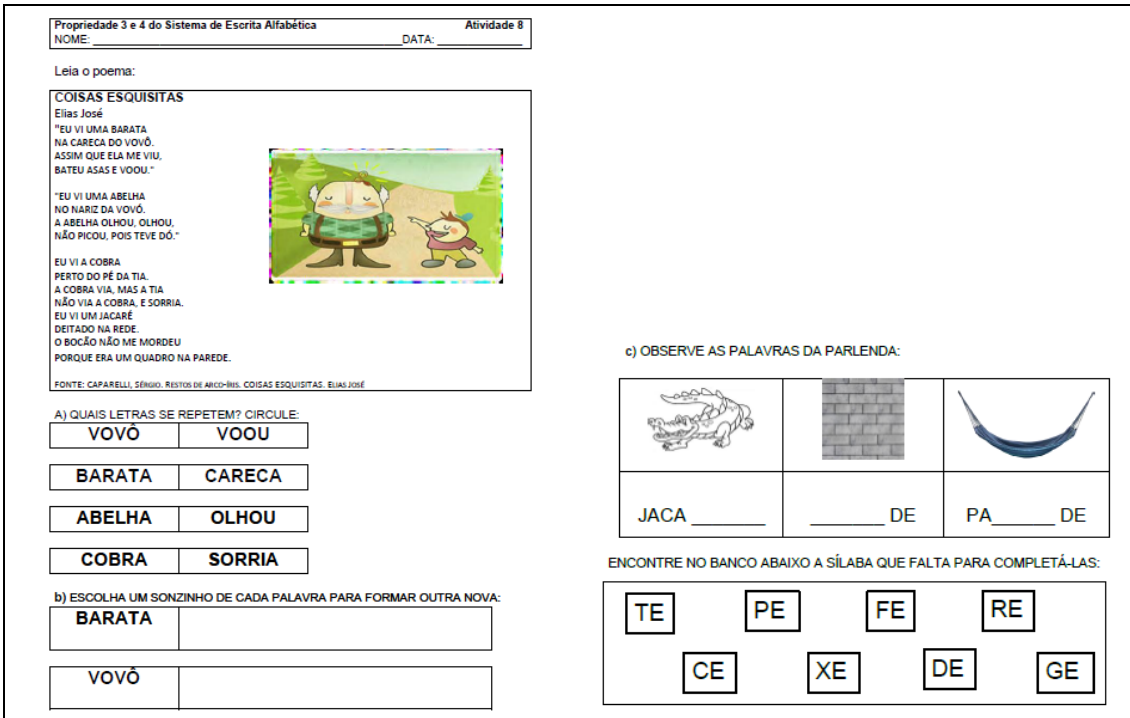
tempo que o aluno necessita para se organizar motoramente e responder.
4. Verifique se a criança identificou todas as palavras. Ela deverá apontar e o professor escriba poderá grifar as palavras;
5. Quando a criança apresenta dificuldade de fala ou não oraliza, indica-se como estratégia de ensino para resolver o item C da orientação didática: o professor deve disponibilizar ao lado da aluna duas fichas em forma de quadrado de 5 cm (ou faça na sulfite o desenho de dois quadrados) onde estará escrito, em cada letra /R/ e /RR/. Quando questionar a criança sobre o som, o professor deverá realizar a pronúncia da palavra para a criança e a mesma deverá apontar para o quadrado que considerar correto referente ao som da pronúncia do fonema e não a como se escreve a palavra. Não se esqueça de fixar os quadrados ou a sulfite com as letras que irão representar o som, na mesa com fita adesiva;
6. No item E das orientações didáticas, para o aluno que não fala, escreva outras palavras na lousa diferentes do texto e misture com palavras que não tem R. Em sistema de varredura (professor aponta o dedo para palavra e aguarda algum indicativo da aluna de positivo ou negativo em relação à pergunta inicial de encontrar palavra que tenha R) a criança indica as palavras em que aprece o R. Com esta estratégia faça novas reflexões como do item D e F.
7 Qualquer folha ou caderno disponibilizado na mesa do aluno deverá ser fixado com fita adesiva, a fim de que o aluno não se frustre caso esbarre ao colar algo ou tentar fazer seu registro com lápis.
8. Em muitas situações o rabisco será a marca realizada pelo aluno com PC. Não se preocupe! O importante é preparar a atividade com espaço adequado para que ele possa mostrar o que ele sabe e para que não julguemos como erro aquilo que foi difícil de realizar motoramente. Caso tenha dúvida de algo que o aluno fez, pergunte ou solicite para apontar novamente.
8. O registro da atividade pode ser feita com alfabeto móvel de papel, ou o professor como escriba. Se o aluno tiver facilidade de utilizar o notebook, este poderá realizar as atividades no computador.

Atenção! Cuidado para não indicar a resposta para criança! Você pode fazer mediação constante, mas não pode induzir a resposta da criança. Se ela não conseguir realizar esta atividade, quer dizer que você deve retomar os princípios de consolidação do S.E.A. anteriores a este.

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 3 apresenta uma atividade relacionada somente a propriedade 4.

Quadro 3: Orientação sobre compreensão da propriedade 4 do SEA e da aquisição das habilidades da consciência fonológica



Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética — Atividade 8

NOME: _____ DATA: _____

Leia o poema:

COISAS ESQUISITAS

Elias José

"EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ.
ASSIM QUE ELA ME VIU,
BATEU ASAS E VOOU."

"EU VI UMA ABELHA
NO NARIZ DA VOVÓ.
A ABELHA OLHOU, OLHOU,
NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ."

EU VI A COBRA
PERTO DO PÉ DA TIA.
A COBRA VIA, MAS A TIA
NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.
EU VI UM JACARÉ
DEITADO NA REDE.
O BOCÃO NÃO ME MORDEU
PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

FONTE: CAPARELLI, SÉRGIO. RESTOS DE ARCO-ÍRIS. COISAS ESQUISITAS. ELIAS JOSÉ

A) QUAIS LETRAS SE REPETEM? CIRCULE:

VOVÔ	VOOU
BARATA	CARECA
ABELHA	OLHOU
COBRA	SORRIA

b) ESCOLHA UM SONZINHO DE CADA PALAVRA PARA FORMAR OUTRA NOVA:

BARATA	
VOVÔ	

c) OBSERVE AS PALAVRAS DA PARLENDA:

JACA _____	_____ DE	PA_____ DE

ENCONTRE NO BANCO ABAIXO A SÍLABA QUE FALTA PARA COMPLETÁ-LAS:

TE PE FE RE CE XE DE GE

Professor (a): Os **objetivos** de trabalhar com esta atividade é para que o aluno se torne capaz de: 1-Perceber que a ordem no interior da palavra não pode ser mudada; 2-Pereceber que a palavra é composta de sons equivalentes a sílabas e que estes sons podem se repetir em palavras diferentes; 3- Identificar o papel dos segmentos sonoros das palavras, compreender que para escrever é preciso centrar atenção nos segmentos sonoros; 4- Suprimir algumas sílabas das palavras indicadas para formar um novo vocábulo; 5- Identificar diferenças e semelhanças das sílabas e entre as palavras. **Professor (a):** A propriedade dos SEA que se pretende desenvolver com a criança por meio dessa atividade é: 4- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.	**Orientações didáticas:** a. Solicite que o aluno leia o texto ou as palavras que ele conhece; b. Faça a leitura do texto para o aluno e verifique as palavras que ele conhece. c-Solicite que escolha 4 cores diferentes de lápis para que pinte ou circule palavras com 1, 2, 3 e 4 sílabas. c. Observe se ele consegue identificar onde começa e termina a palavra. Oriente para que marque corretamente e assim perceba que o texto é formado por segmentos menores; d. Faça intervenções sempre que necessário para que o mesmo possa realizar a atividade de forma plenamente satisfatória; e. Na tarefa A o aluno terá que observar quais letras se repetem e assim pintá-las, este irá compreender que uma letra pode ser repetir no interior de outra palavra; f. Na tarefa B o aluno terá que formar uma nova palavra a partir, para tanto leia as palavras para ele até que este perceba o som que forma uma nova palavra. Se este não perceber, peça-o para que tire uma letra e assim o professor irá ler a palavra sem aquela letra, faça a retirada das letras até o que o aluno perceba que o som forma outra palavra; g. Na tarefa C o aluno irá falar as palavras e depois identificar a sílaba que falta para formar essas palavras. Depois o professor terá que fazer com que este perceba que o inicio que a mesma sílaba pode ter sons diferentes, porém distintas palavras compartilham a

	mesma letra.

Estratégias e recursos:

1.Se o aluno não entendeu a orientação inicial repita a informação até que ele entenda, se for preciso faça o primeiro junto com ele;

2. Ao convidá-lo para iniciar a atividade e ler a primeira palavra verifique se este realiza a leitura com tranquilidade, se tiver dificuldades, pare a atividade, leia para ele e diga para apontar as palavras que ele conhece. Por ser um texto de memória pode ser que a criança leia por meio das estratégias de leitura. Isso seria perfeito!;

3. Verifique se o tamanho da letra do texto está adequado à necessidade do aluno, pois como ele terá que utilizar o texto para identificar e pintar as palavras, este precisará de maior espaço entre palavras e linhas (indica-se o uso da letra ARIAL, tamanho 18 ou 20, com 2 espaços entre as palavras e espaço entre linhas 1,5 ou 2,0).

4. Para realizar a atividade de identificar as palavras no texto os alunos terão que utilizar estratégias de antecipação e inferência, assim aguarde um tempo um pouco maior do que esperado, se estiver com dúvida se a criança sabe ou não responder, não fale por ela e sim pergunte: "Você está com dúvida no que é para ser feito, ou você está pensando?"

5. Se o aluno estiver com dificuldade de identificar a quantidade de sílabas no texto, auxilie na reflexão da busca pela palavra, por meio de perguntas. Qual é a palavra que estamos procurando? Com isso você confirma se o aluno compreendeu o que é para ser feito. Depois questione: como começa? Com que sílaba? Com que letra? Vamos procurar então? Ao encontrar, pergunte: onde termina esta palavra? Qual letra final? Vamos marcar!;

6. Para que o aluno que apresenta dificuldade de comunicação, ou não possui fala, você deverá permitir que ele aponte a respostas na própria folha da atividade, se estiver complicado para identificar as sílabas e letras solicitadas, utilize a tabela de alfabeto e de sílabas. Observa-se que devido ao uso dessas atividades o tempo de realização desta atividade do aluno com PC é muito maior do qualquer outro aluno de uma sala regular. Os alunos com PC ficarão cansados, pois o esforço para dar as respostas e o gasto de energia para utilizar todos esses recursos é maior e, com certeza, ao final de cada atividade estarão bastante esgotados. É por isso que a adaptação curricular é fundamental e o tempo para aprendizagem deve ser maior, pois os objetivos são atingidos a longo prazo.

7. Na atividade que tem imagem, faça o aluno identificar a imagem antes de iniciar a atividade, este deverá falar o nome dos objetos que vê. Se ele não fala, o professor deve falar o nome da imagem e pedir para que o aluno aponte a imagem referente ao que o professor acaba de falar.

8. Qualquer folha ou caderno disponibilizado na mesa do aluno deverá ser fixado com fita adesiva, a fim de que o aluno não se frustre caso esbarre ao colar algo ou tentar fazer seu registro com lápis.

9. Em muitas situações o rabisco será a marca realizada pelo aluno com PC. Não se preocupe. O importante é preparar a atividade com espaço adequado para que ele possa mostrar o que ele sabe e para que não julguemos como erro aquilo que foi difícil de realizar motoramente. Caso tenha dúvida de algo que o aluno fez, pergunte ou solicite para apontar novamente.

10. O registro da atividade pode ser feita com alfabeto móvel de papel, ou o professor como escriba. Se o aluno tiver facilidade de utilizar o notebook, este poderá realizar as atividades no computador.

Atenção! Cuidado para não indicar a resposta para criança! Você pode fazer mediação constante, mas não pode induzir a resposta da criança. Se ela não conseguir realizar esta atividade, quer dizer que você deve retomar os princípios de consolidação do S.E.A. anteriores a este.

Fonte: Elaborado pela autora

Observou-se na atividade do quadro 3 as intervenções que o professor-pesquisador necessita fazer para que o aluno perceba que a ordem das letras no interior da palavra não

pode ser mudada, pois a partir do momento que é retirada uma letra ou sílaba ou muda-se a ordem das letras, forma-se uma nova palavra ou forma um conjunto de letras sem sentido notacional.

O jogo apresentado no quadro 4 é um importante recurso didático, pois os jogos utilizados neste programa de aprendizagem da escrita foram retirados de um material didático elaborado pelo MEC e disponibilizados para as escolas municipais que aderiram o PACTO (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que é um programa de formação de professores das séries iniciais do MEC que assegura que todas os alunos estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

É um Kit composto por uma caixa com 4 jogos para a aprendizagem do SEA e da aquisição das habilidades de CF. Estes favorecem que o aluno reflita sobre o SEA, acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas, ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área, de forma contextualizada.

A seguir será apresentado o jogo da "Palavra dentro da palavra" utilizado para reflexão do sistema de escrita alfabética:

Quadro 4: Jogo referente à compreensão das propriedades 3 e 4 do SEA e a aquisição das habilidades da consciência fonológica.

Jogo "PALAVRA DENTRO DA PALAVRA"

Fonte: Kit jogos de jogos educativos-CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) – Universidade Federal de Pernambuco
"Sítio: Ceel - UFPE. kit de jogos pedagógicos." http//ceelufpe.blogspot.com.br/2008/01/noticia-ceel-

apresenta-ki-de-jogos.html. Acesso em: 18 de jun.2014

Professor (a):	**Orientações didáticas:**
Os **objetivos** de trabalhar com esta atividade é para que o aluno se torne capaz de: 1-Analisar as partes que compõem as palavras, estabelecendo as relações entre pauta sonora e registro gráfico; 2- Formar pares de palavras e verificar suas semelhanças; 3- Refletir sobre os sons que compõem as palavras; 4-Compreender a lógica do sistema de escrita, por meio da reflexão sobre a quantidade de segmentos sonoros das palavras das figuras; 5- Compreender que a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 6-Entender que uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras; 7- Compreender que diferentes palavras compartilham as mesmas letras e mesmas pautas sonoras. As propriedades dos SEA que se pretende desenvolver com a criança por meio dessa atividade são: 3- A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 4- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.	a. Entregue 5 fichas de cor vermelha para cada jogador; b. As fichas de cor azul devem ficar em um monte, viradas para baixo, no meio da mesa; c. Decide-se quem iniciará o jogo e a ordem das jogadas; d. O primeiro jogador deve desvirar uma ficha do monte e verificar quais, entre as suas fichas vermelhas, apresentam "a palavra dentro da palavra" da ficha azul que foi desvirada. Caso encontre um par o jogador deve baixá-lo sobre a mesa; e. Se nenhuma de suas fichas vermelhas tiver uma "palavra dentro da palavra" que foi desvirada, ou o jogador não perceber o par, ela é colocada no final do monte e o jogo continua; f. Por mais que é uma situação de jogo, o professor deverá intervir para fazer com que os alunos reflitam sobre o que é solicitado; g. Ganha o jogo quem se livrar das suas cartas primeiro, formando mais pares de palavras.

Estratégias e recursos:

1.Conforme descrito nas orientações didáticas a intenção do jogo é acabar com as fichas nas mãos de cada jogador. Na orientação didática letra A, a estratégia indicada é de que para os alunos com PC, deverão ser distribuídas 5 cartas para cada jogador;

2. Nas reflexões durante o jogo o professor fará a mediação até o aluno com PC perceber se existe "palavra dentro da palavra".

3. Para os alunos que não têm fala a professora irá falar o nome dos objetos da ficha azul e vermelha para que o aluno perceba os sons ou escritas semelhantes. O professor deve falar as duas palavras para o aluno perceber as semelhanças, se este não perceber o professor pode anotar em uma folha as duas palavras (Ex: SOLDADO e DADO), para que o aluno aponte as semelhanças;

4. Para aproveitar a atividade e para verificar se todos entenderam onde estão as semelhanças, ao encerrar o jogo, o professor entregará uma lista digitada com as palavras do jogo para que o aluno cole no caderno e pinte as semelhanças entre as palavras: SOLDADO-DADO, deverão pintar DADO. Assim o professor questionará novamente qual é a palavra que está dentro da palavra. O aluno poderá falar ou apontar para figura referente à resposta. É importante aproximar a figura do aluno que não tem fala.

5. Para as peças dos jogos, não é indicado usar fita adesiva, mas utilize uma mesa ou forre ou chão da sala de aula com algo que é antiderrapante (E.V.A) .

6. Em muitas situações o rabisco será a marca realizada pelo aluno com PC. Não se preocupe. O importante é preparar a atividade com espaço adequado para que ele possa mostrar o que ele sabe e para que não julguemos como erro aquilo que foi difícil de realizar motoramente. Caso tenha dúvida de algo que o aluno fez, pergunte ou solicite para apontar novamente.

7. O registro da atividade pode ser feita com alfabeto móvel de papel, ou o professor como escriba.

Atenção! Cuidado para não indicar a resposta para criança! Você pode fazer mediação constante, mas não pode induzir a resposta da criança. Se ela não conseguir realizar esta atividade, quer dizer que você deve retomar os princípios de consolidação do S.E.A. anteriores a este.

Fonte: Elaborado pela autora

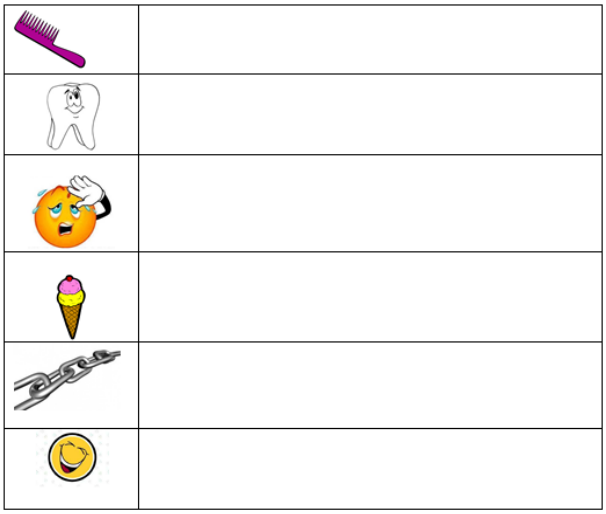
Além deste jogo, foram utilizados nestes princípios os jogos: “Mais uma” (jogo de reflexão do SEA), “Troca de letras” (jogo de reflexão do SEA) e “Bingo de sons inicias” (jogo de análise fonológica) que favorecem de forma direta reflexão sobre o SEA e contribuem para o aluno estabelecer as relações entre pauta sonora e registro gráfico.

Após realizar as atividades referentes às propriedades 3 e 4, uma atividade foi realizada sem intervenção antes da sondagem final, a fim de observar se ocorreu avanço em relação à compreensão do S.E.A (Quadro 5).

Quadro 5: Atividade da verificação a aquisição das propriedades 3 e 4 do SEA.

ATIVIDADE

ORGANIZE AS PEÇAS (ALFABETO MÓVEL - QUANTIDADE E VARIEDADE INEXATAS) PARA FORMAR O NOME DOS DESENHOS OU DAS PALAVRAS QUE A PROFESSORA VAI DITAR ABAIXO:



Orientações didáticas:
1-Entregue a folha ao aluno;
2-Cole sobre a mesa com fita adesiva;
3-Disponibilize ao lado do aluno: cola e o alfabeto móvel com variedade inexata;
4-Leia a consigna da atividade;
5-Fale as palavras que ele deverá escrever na frente de cada imagem;
6-Deixe o aluno à vontade, oriente a fazer sozinho e do jeito que sabe. O professor fará intervenção para ajudar nas questões motoras do aluno. Em relação à reflexão sobre como se escreve, deixe que o aluno registre o que considera correto e elogie a cada palavra para que este se sinta tranquilo e motivado para terminar a proposta.

Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo desta atividade é de verificar se os alunos atingiram os objetivos apresentados em relação as propriedade 3 e 4. Enquanto o aluno realiza a atividade do quadro 11, o professor pode fazer registro sobre o que considera pertinente na fala ou escrita do aluno. Procure registrar (quadro 6) os detalhes que nem sempre são escritos pelo aluno. Por

exemplo: ao escrever a terceira palavra da atividade - QUENTE a criança fala, “é com QU”, mas ao fazer o registro cola somente a letra “Q”. O registro deste comentário é importante para analisar a construção que o aluno faz em relação à escrita. Anote também os tipos de apoio que este aluno utilizou, assim você poderá perceber se, com o passar do tempo, quais recursos e estratégias são mais indicados para cada aluno com PC de forma que este realiza a atividade com maior independência e segurança.

Não existe receita e nem modelo para descobrir as melhores estratégias e recursos de ensino. Neste programa foram sugeridas algumas estratégias para favorecer a aproximação do aluno com a escrita, porém o registro se torna fundamental para que você possa elaborar as atividades de forma que favoreçam a aprendizagem e não algo difícil de ser conquistado pelo aluno com PC. Não podemos desistir da capacidade de aprender do aluno, pelo fato de desistirmos pela busca do recurso e estratégia ideal e que realmente favorecerão a aprendizagem do aluno.

Quadro 6: Folha de registro do desempenho do aluno ao final do conjunto de atividades propostas para cada propriedade.

DATA:_____/_____/_____.

AVALIAÇÃO

	SIM	NÃO	PARCIAL
Compreende que a escrita do nome representa o objeto e a fala.			
Abandono da exigência de quantidade mínima de caracteres.			
Abandono da exigência de variedade interna. *3			
Abandono da exigência de variedade externa.			
Cada letra corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o valor sonoro convencional.			
Na leitura estabelece relação entre a fala e a escrita, mesmo sem realizar a correspondência sonora convencional.			

ADEQUAÇÕES

OPÇÃO	ADEQUAÇÃO	SIM	NÃO
	SOLETRA AS LETRAS		
	UTILIZA ALFABETO MÓVEL COM VARIEDADE EXATA		
	UTILIZA ALFABETO MÓVEL COM VARIEDADE INEXATA		
	NECESSITA DO APOIO ORAL DO PROFESSOR OU AGENTE DE ENSINO PARA SILABAR		
	NECESSITA DE APOIO DO PROFESSOR OU AGENTE DE ENSINO PARA COLAR O ALFABETO MÓVEL		

DESEMEPNEHO NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

	REALIZOU A ATIVIDADE DE FORMA	SIM	NÃO
1	PLENAMENTE SATISFATÓRIA		
2	ATINGIU PARCIALMENTE DE FORMA SATISFATÓRIA		
3	ATINGIU DE FORMA SATISFATÓRIA SOZINHA		
4	ATINGIU DE FORMA SATISFATÓRIA SOMENTE COM AJUDA		
5	NÃO REALIZOU		

OBSERVAÇÃO (escrever os tipos de apoio utilizado):

Fonte: Elaborado pela autora

1.6 Programa de intervenção das propriedades 6 e 7 do SEA

Foram elaboradas atividades sobre a aquisição do SEA a partir da propriedade 6: em que as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; e a propriedade 7: em que as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos (LEAL E MORAIS, 2010; MORAIS, 2012).

1.6.1 Público-alvo :

Alunos em processo de alfabetização, que ainda não compreenderam todos os princípios do sistema alfabético, tais como o de que palavras que possuem segmentos sonoros semelhantes possuem também sequências de letras similar; ou os que não compreenderam que as palavras são constituídas de segmentos sonoros menores (sílabas). Também podem ser utilizados com alunos que necessitam sistematizar e consolidar a correspondência entre a escrita e a pauta sonora.

1.6.2 Objetivos didáticos

- Conhecer o nome das letras do alfabeto;
- Identificar o fonema inicial das palavras;
- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;
- Compreender que, em algumas situações, alguns fonemas, correspondem a uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos);
- Comparar as palavras quanto à semelhança e diferenças sonoras;
- Perceber que as palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- Identificar sílaba como uma unidade fonológica;
- Segmentar palavra em sílabas;
- Comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas;
- Compreender que a escrita nota/representa a pauta sonora, embora nem todas as propriedades das falas podem ser representadas pela escrita;
- Perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras;
- Compreender que as sílabas variam quanto à composição e número de letras;
- Compreender que em cada sílaba, há ao menos, uma vogal;
- Refletir sobre uma determinada letra ou sílaba a partir da escrita de textos;
- Perceber a singularidade da língua e compreender os princípios do sistema;
- Compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita.

1.6.3 O professor deve:

- Realizar a sistematização das correspondências som-grafia, por meio de atividades que: permitam às crianças pensarem sobre as relações letra-som no início da palavra, levem à

reflexão sobre a sequência das letras a serem utilizadas, proponham a composição e decomposição de letras e, a quantificação de letras e de sílabas e a escrita de textos que permitam a reflexão sobre uma determina letra ou sílaba;

- Propor aos alunos atividades de análise estrutural que os façam compreender como as letras/grafemas se organizam para representar os sons da fala;

- Propor aos alunos atividades de análise fonológica que os façam compreender que a escrita representa os sons da fala, que as letras/grafemas são faladas/sonorizadas como fonemas.

1.6.4 Atividades das Propriedades 6 e 7

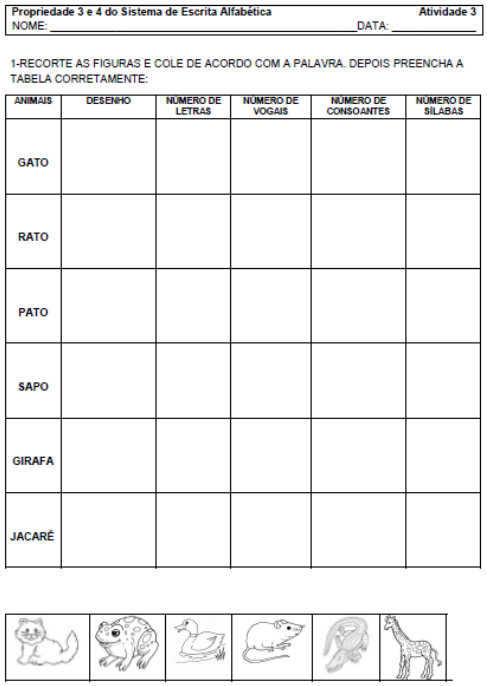
Nas propriedades 6 e 7 foram utilizadas atividades que envolviam exploração de diferentes portadores textuais que trabalham o extrato sonoro da língua, permitindo aos alunos explorarem palavras que apresentam sons parecidos, bem como sobre as letras e seus valores sonoros, e os jogos do Kit de Alfabetização do MEC (BRASIL, 2009): “Batalha de palavras”; Bingo de sons iniciais” e “Quem escreve sou eu”.

Nas atividades que seguem, são indicadas as orientações para o professor e as estratégias e recursos que devem ser oferecidos o aluno para que o aluno realize a atividade com sucesso e para que o professor consiga ensiná-lo.

É importante lembrar que as atividades deste programa não são únicas e nem são permanentes, deve-se modificar e elaborar novas atividades dependendo da necessidade do aluno.

Observa-se no quadro 7 as orientações de atividades que favorecem a compreensão da propriedade 6 do SEA e a aquisição das habilidades da consciência fonológica.

Quadro 7: Orientação sobre compreensão da propriedade 6 do SEA e a aquisição das habilidades da consciência fonológica.

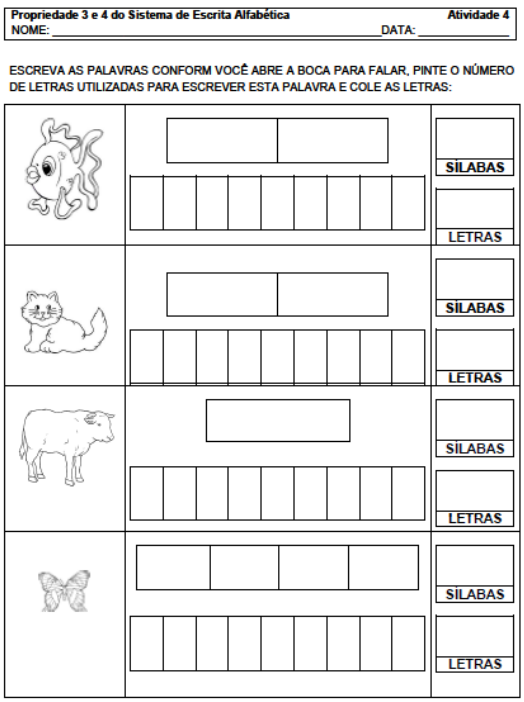


Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética — Atividade 3

NOME: _____ DATA: _____

1-RECORTE AS FIGURAS E COLE DE ACORDO COM A PALAVRA. DEPOIS PREENCHA A TABELA CORRETAMENTE:

ANIMAIS	DESENHO	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE VOGAIS	NÚMERO DE CONSOANTES	NÚMERO DE SÍLABAS
GATO					
RATO					
PATO					
SAPO					
GIRAFA					
JACARÉ					



Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética — Atividade 4

NOME: _____ DATA: _____

ESCREVA AS PALAVRAS CONFORM VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR, PINTE O NÚMERO DE LETRAS UTILIZADAS PARA ESCREVER ESTA PALAVRA E COLE AS LETRAS:

SÍLABAS
LETRAS
SÍLABAS
LETRAS
SÍLABAS
LETRAS
SÍLABAS
LETRAS

Professor (a):

Os **objetivos** de trabalhar com esta atividade é para que o aluno se torne capaz de:
1.Relacionar letra-som e perceber que ao mudar o início da palavra modifica-se o significado da mesma;
2. Observar que uma palavra é maior que outra;
3. Perceber que as letras substituem a pauta sonora das palavras, mas não levam em conta as características físicas dos referentes que a substituem
4. Observar que a palavra girafa tem 3 pedaços" (sílabas) e escreve com 6 letras, que a palavra sapo tem 2 "pedaços" e escreve com 4 letras
que, portanto, a primeira palavra é maior;
5. Perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

Professor (a):

A propriedade do SEA que se pretende desenvolver com a criança por meio dessa atividade é:
6-As letras notam ou substituem a pauta sonoro das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

Orientações didáticas:

Atividade 1: As imagens do banco de dados da primeira atividade só serão utilizadas para os alunos que não conseguem realizar a leitura das imagens. Assim entregue a folha dobrada, de forma que esconda as palavras. Pergunte ao aluno se ele sabe o que está escrito em algumas das palavras, se ele falar que não, desdobre a folha e então mostre que tem o nome daqueles animais nas palavras escritas.
a. Leia a orientação da atividade e depois verifique se o aluno entendeu o que é para ser feito;
b. Convide o aluno a iniciar a atividade perguntando se ela sabe o que está escrito nas palavras da primeira atividade;
c. Solicite a leitura da primeira palavra e acompanhe seu desempenho;
d. Faça intervenções sempre que necessário para que o mesmo possa realizar a atividade de forma plenamente satisfatório;
e. Na segunda atividade: Solicite para que o aluno observe e reflita: 1- porque uma palavra é maior que outra; 2- a diferença na fala e na escrita entre PEIXE e GATO (perceber que tem duas sílabas e uma escreve com 5 letras e a outra com 4).
f. Diga para que ele pinte ou fale as semelhanças de sons e escritas das palavras PATO, GATO, RATO (perceber que as palavras tem fim parecido ATO). Pergunte se o aluno lembra mais alguma palavra com fim ATO;

	g. Na atividade 2: antes de iniciá-la faça o aluno perceber que a relação das características objeto não substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos. Mostre as duas imagens (BOI e BORBOLETA) e questione: qual palavra é maior e aponte para figura do BOI? h. Para elaborar esta atividade selecione palavras estáveis, que fazem parte do vocabulário do aluno, se este não conhece, apresente para à criança para que não se frustre ao realizar a atividade por não conhecer o repertório.

Estratégias e recursos:

1.Se o aluno não entendeu a orientação inicial repita a informação até que ele entenda, se for preciso faça o primeiro junto com ele;

2. Ao convidá-lo para iniciar a atividade e ler a primeira palavra verifique se realiza a leitura com tranquilidade. Se tiver dificuldades, pare a atividade com tranquilidade, mostre as figuras do fim da folha e pergunte quais os animais que ela observa (indicar para a criança o campo semântico, irá favorecer que ela faça inferências na leitura das palavras);

3. Verifique se o aluno identificou todas as figuras (atividades 1 e 2), para isso ele deverá falar os nomes dos animais para você. No caso de alunos que possuem pouca ou nenhuma oralidade, você deverá falar os nomes dos animais da atividade e ela poderá apontar a imagem que se refere;

4. Ao realizar as reflexões na atividade 1, referente ao item E e F das orientações didáticas, para o aluno que tem dificuldade de fala ou não a têm, no item E permita que o aluno use os quadrados de EVA para contar a quantidade de sílabas e depois este deverá mostrar o número na tabela de numerais. Para isso o professor deverá fazer perguntas simples e aguardar resposta, do tipo: Quais são as diferenças dessas palavras? Aguarde a aluna observar e depois pergunte: Com quantas sílabas pronunciamos? Solicite para que use os quadrados de EVA ara contar e que mostre o total na tabela de números e professora fará a pronúncia do número e do animal para a criança. Então ajude a criança concluir: Você viu que você pegou duas fichas, pois eu abri a boca duas vezes para falar as palavras. Mas agora vamos ver quantas letras usamos para escrever essas palavras, observe. No item F o professor pode solicitar para que o aluno pinte na folha ou aponte as semelhanças entre as palavras

5. Na atividade 1: após identificar as imagens, a criança deverá utilizar as estratégias de antecipação e inferência para realizar a leitura da palavra. Caso ainda não consiga, você pode fazer a leitura para ela e, logo em seguida, recortar e colar, preenchendo a primeira coluna da atividade.

6. Nas atividades 1 e 2 o aluno deverá contar número de letras e sílaba. Para isso ela pode utilizar a escrita da folha ou ainda pode utilizar as fichas de contagem (dedos ou outro recurso que ela preferir) de EVA oferecidas pelo professor. Para o aluno que não fala, o professor pode pronunciar a palavra quantas vezes for necessário.

7. Na atividade 1: Para contar o número de vogais e consoantes o professor pode oferecer a estratégia de utilizar cores diferentes. O aluno poderá pintar as vogais da cor que preferir para depois realizar a contagem;

7. Na atividade 2, no item G da orientação didática aguarde a resposta do aluno. Se o mesmo não fala, este poderá apontar para as figuras. Não se esqueça de fazer a pergunta e oferecer a estratégia sobre como ele irá responder, por exemplo: “Qual palavra é maior?”; logo em seguida, ofereça a estratégia: “Assim que você observar e já souber a resposta aponte para a figura que a escrita da palavra é maior.”

8. Qualquer folha ou caderno disponibilizado na mesa do aluno deverá ser fixado com fita adesiva, a fim de que o aluno não se frustre caso esbarre ao colar algo ou tentar fazer seu registro com lápis.

9. Em muitas situações o rabisco será a marca realizada pelo aluno com PC, Não se preocupe!

O importante é preparar a atividade com espaço adequado para que ele possa mostrar o que ele sabe e para que não julguemos como erro aquilo que foi difícil de realizar motoramente. Caso tenha dúvida de algo que o aluno fez, pergunte ou solicite para apontar novamente.
10. O registro da atividade pode ser feita com alfabeto móvel de papel, ou o professor como escriba. Se o aluno tiver facilidade de utilizar o notebook, este poderá realizar as atividades no computador.

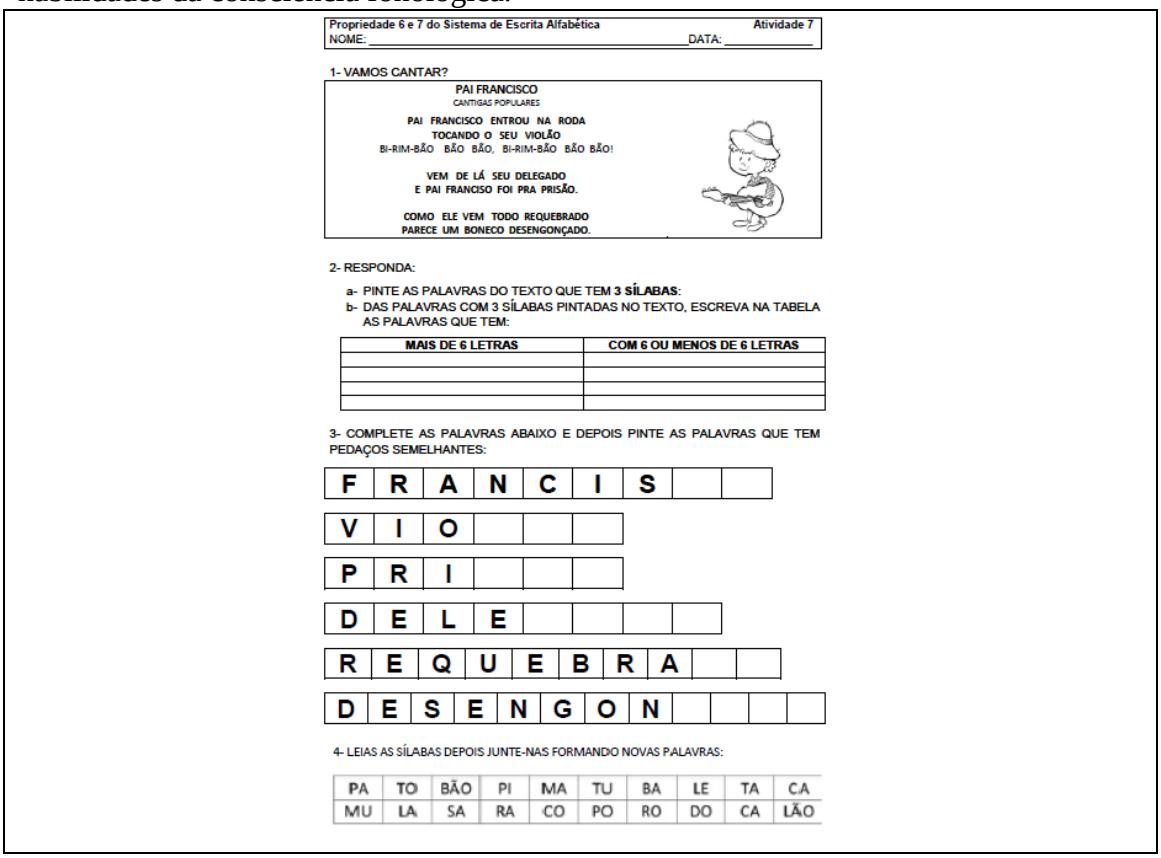
Atenção! Cuidado para não indicar a resposta para criança, você pode fazer mediação constante, mas não pode induzir a resposta da criança. Se ela não conseguir realizar esta atividade, quer dizer que você deve retomar os princípios de consolidação do S.E.A. anteriores a este.

Fonte: Elaborado pela autora

As duas atividades apresentadas no quadro 7, permitem que o aluno reflita que as letras e a pauta sonora das palavras não substituem as características físicas dos objetos. A criança passa a entender que BOI é um animal grande, mas não precisa utilizar muitas para escrever o seu nome e BORBOLETA é pequena, porém precisa de muitas letras para ser representada graficamente por meio da palavra.

A atividade do quadro 8 apresenta orientações sobre o trabalho referente a aquisição da propriedade 7.

Quadro 8: Orientação sobre a compreensão da propriedade 7 do SEA e a aquisição das habilidades da consciência fonológica.



Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética — Atividade 7

NOME: _____ DATA: _____

1- VAMOS CANTAR?

PAI FRANCISCO

CANTIGAS POPULARES

PAI FRANCISCO ENTROU NA RODA
TOCANDO O SEU VIOLÃO
BI-RIM-BÃO BÃO BÃO, BI-RIM-BÃO BÃO BÃO!

VEM DE LÁ SEU DELEGADO
E PAI FRANCISO FOI PRA PRISÃO.

COMO ELE VEM TODO REQUEBRADO
PARECE UM BONECO DESENGONÇADO.

2- RESPONDA:

a- PINTE AS PALAVRAS DO TEXTO QUE TEM **3 SÍLABAS**:
b- DAS PALAVRAS COM 3 SÍLABAS PINTADAS NO TEXTO, ESCREVA NA TABELA AS PALAVRAS QUE TEM:

MAIS DE 6 LETRAS	COM 6 OU MENOS DE 6 LETRAS

3- COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO E DEPOIS PINTE AS PALAVRAS QUE TEM PEDAÇOS SEMELHANTES:

F	R	A	N	C	I	S		
V	I	O						
P	R	I						
D	E	L	E					
R	E	Q	U	E	B	R	A	
D	E	S	E	N	G	O	N	

4- LEIAS AS SÍLABAS DEPOIS JUNTE-NAS FORMANDO NOVAS PALAVRAS:

PA	TO	BÃO	PI	MA	TU	BA	LE	TA	CA
MU	LA	SA	RA	CO	PO	RO	DO	CA	LÃO

Professor (a):	**Orientações didáticas:**
Os **objetivos** de trabalhar com esta atividade é para que o aluno se torne capaz de: 1-Compreender que as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; 2- Conhecer a unidade da palavra por meio da comparação ao considerar quantidade de sílabas e de letras; 3- Entender que a palavra é composta por unidades menores que são as sílabas e que estas por sua vez são formadas por unidade menores que são os fonemas, na qual são grafadas pelas letras; 4-Identificar a produzir palavras que tenham o mesmo fim; 5- Compreender os princípios do sistema de escrita ao perceber a singularidade da língua. Professor (a): A propriedade do SEA que se pretende desenvolver com a criança por meio dessa atividade é: 7-As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.	a. Entregue a folha e leia a primeira orientação onde solicita que vocês cantem a música para que o aluno a saiba de memória; b. Explore esta atividade de forma que o aluno perceba que as letras notam segmentos menores que as sílabas orais que pronunciamos. Você poderá fazer isso na tarefa 2 b desta atividade. Faça perguntas reflexivas, tal como: "Qual palavra é maior? Qual é menor?" c. Na sequência siga as orientações descritas abaixo, porém na tarefa 3, o aluno deverá tentar falar mais uma palavra com o mesmo fim (ÃO).

Estratégias e recursos:

1. Se o aluno não entendeu a orientação inicial repita a informação até que ele entenda, se for preciso faça o primeiro junto com ele;
2. Ao convidá-lo para iniciar a atividade se o aluno lembra o texto, verifique se realiza a leitura com tranquilidade, se tiver dificuldade, leia o texto cantando para a criança e faça que o mesmo acompanhe com o dedo ou com um lápis (deixe que o aluno escolha a melhor forma e recurso);
3. Verifique se o tamanho da letra do texto está adequada á necessidade do aluno, pois como ele terá que utilizar o texto para identificar e pintar as palavras, este precisará de maior espaço entre palavras e linhas (indica-se o uso da letra ARIAL, tamanho 18 ou 20, com 2 espaços entre as palavras e espaço entre linhas 1,5 ou 2).
4. Para realizar a atividade de identificar as palavras no texto, os alunos terão que utilizar estratégias de antecipação e inferência. Assim, aguarde um tempo um pouco maior do que esperado. Se estiver com dúvida se a criança sabe ou não responder, não fale por ela e sim pergunte: "Você está com dúvida no que é para ser feito, ou você está pensando?"
5. Se o aluno estiver com dificuldade de identificar a quantidade de sílabas no texto, você pode produzir o som inicial da palavra e dizer: " Começa com a sílaba VI, "VI de VIOLÃO" e pergunte: "Com que letra começa a sílaba "VI de VIOLÃO?". Quando o aluno responder V, pergunte novamente: Tem mais uma letra junto com o V, escute, "VI". Ao falar novamente aguarde a resposta do aluno. Quando ele perceber a sílaba VI, solicite para que ele volte a procurar no texto a palavra VIOLÃO. Se necessário utilize esta estratégia quantas vezes forem necessárias.
6. Se o aluno tem dificuldades de fala ou não fala, use a mesma estratégia porém, ofereça a tabela com alfabeto e do silabário para que ele possa apontando para as letras ou sílabas das problematizações feita pelo professor;
7. Para contar as sílabas o aluno pode utilizar os quadrados de EVA, os dedos ou outro recurso que preferir;
8. Na tarefa 3 em que o aluno tem que completar a palavra, o professor pode ser o escriba mas aguarde a resposta do aluno, seja ela oral ou pelo apontar no alfabeto. Para o aluno que não fala o professor deve pronunciar a palavra para o aluno, duas ou três vezes;
9. Ao solicitar outras palavras com final semelhante às palavras escritas com ÃO, o aluno sem

fala ou mesmo o aluno com fala que não consegue lembrar-se de outra palavra, deverá ter apoio do professor. Este deverá escrever na lousa mais 5 palavras, sendo que duas terão o final com ÃO (AVIÃO, MACARRÃO) e outras com final diferentes. Faça o aluno falar ou apontar para as palavras solicitadas na orientação da tarefa 3 desta atividade.
10. Qualquer folha ou caderno disponibilizado na mesa do aluno deverá ser fixado com fita adesiva, a fim de que o aluno não se frustre caso esbarre ao colar algo ou tentar fazer seu registro com lápis.
11. Em muitas situações o rabisco será a marca realizada pelo aluno com PC. Não se preocupe! O importante é preparar a atividade com espaço adequado para que ele possa mostrar o que ele sabe e para que não julguemos como erro aquilo que foi difícil de realizar motoramente. Caso tenha dúvida de algo que o aluno fez, pergunte ou solicite para apontar novamente.
12. O registro da atividade pode ser feita com alfabeto móvel de papel, ou o professor como escriba.

Atenção! Cuidado para não indicar a resposta para criança, você pode fazer mediação constante, mas não pode induzir a resposta da criança. Se ela não conseguir realizar esta atividade, quer dizer que você deve retomar os princípios de consolidação do S.E.A. anteriores a este.

Fonte: Elaborado pela autora

A atividade do quadro 9, faz parte do jogo do Kit de alfabetização (BRASIL, 2009) e junto com este tem a folha de registro utilizada para encerrar este conjunto de atividades das propriedades 6 e 7 e assim verificar o avanço dos alunos.

O jogo deverá ser realizado com mediação, porém o registro na folha de sulfite será realizado sem apoio.

Ofereça todos os recursos indicados para as necessidades motoras do aluno e permaneça por perto, de a orientação, registre o desempenho do mesmo e ajude nas necessidades motoras da criança, sobre a resolução da atividade que deverá ser feita sozinha. Se a criança te perguntar algo, estimule dizendo que ela é capaz de fazer sozinha.

Quadro 9: Jogo referente à compreensão das propriedades 6 e 7 do SEA e a aquisição das habilidades da consciência fonológica; folha de registro do desempenho do aluno ao final das atividades propostas para cada propriedade.

Fonte: Kit jogos de jogos educativos-CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) – Universidade Federal de Pernambuco

DEPOIS DE JOGAR "BATALHA DE PALAVRAS" REGISTRE AS PALAVRAS DE ALGUMAS CARTELAS SELECIONADAS NO QUADRO ABAIXO:

PALAVRA	NÚMERO DE SONS	NÚMERO DE LETRAS

Professor (a):
1- O jogo BATALHA DE PALAVRAS permite que o aluno conte o número de sílabas e compare o tamanho das palavras. É uma atividade fundamental para os alunos em processo inicial de alfabetização, pois, assim, eles podem compreender que existe uma regularidade na composição das palavras, ou seja, à medida que os alunos são levados a pensar sobre quantas partes tem cada palavra e refletir sobre qual palavra é maior (quanto à quantidade de sílabas) estão sendo levados a perceber que as palavras são construídas por unidades silábicas.

Professor (a):
As propriedades dos SEA que se pretende desenvolver com a criança por meio dessa atividade são:
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nuca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros e ainda perceba a singularidade entre as palavras, podendo identificar e produzir novas palavras.

Orientações didáticas:
a. Para que o aluno inicie o jogo, é importante que entenda que é preciso contar as sílabas das palavras.
b. As fichas devem ser distribuídas igualmente entre os jogadores. Estes as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte.
c. O primeiro jogador vira a primeira ficha de seu montinho mesmo tempo em que seu adversário também vira uma ficha do montinho dele.
d. O jogador que virar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha virada por seu adversário. Observe no exemplo: BOR-BO-LE-TA (4 sílabas) – PEIXE (2 sílabas);
e. Ao final de brincadeira entregue a folha de registro. O aluno deverá escolher 4 palavras do jogo para fazer o registro sem mediação.

Estratégias e recursos:
1. Se o aluno não entendeu a orientação inicial repita a informação até que ele entenda, se for preciso faça o primeiro junto com ele;
2. Ao convidá-lo para iniciar oriente e dê exemplos segmentando palavras em sílabas com apoio dos quadrados de EVA, com os dedos, com palmas, até que estes tenham autonomia para jogar.
3. Para os alunos que não tem fala a professora permitirá que o aluno aponte para as imagens que quer escrever. Então falará a palavra com calma, duas ou três vezes. Não é necessário escandir, mas repita quantas vezes forem necessários e com calma o nome da ficha;
4. Para as peças dos jogos, não é indicado colar com fita adesiva, mas utilize uma mesa ou chão da sala de aula forrados que é antiderrapante (E.V.A) .
6. Para realizar a atividade de verificação, o registro da atividade pode ser feita com alfabeto móvel de papel, assim a folha de registro deverá ser fixada na mesa do aluno com fita adesiva, a fim de que o aluno não se frustre caso esbarre ao colar algo ou tentar fazer seu registro com lápis.
8. O registro desta atividade deve ser feita com alfabeto móvel de papel ou uso do computador.

Fonte: Elaborado pela autora

Quando o aluno for preencher a folha de atividade de verificação do seu desempenho, o professor deve seguir algumas orientações: 1-Entregue a folha ao aluno; 2-Cole sobre a mesa com fita adesiva; 3-Disponibilize ao lado do aluno: cola e o alfabeto móvel com quantidade e variedade inexatas; 4-Leia a consigna da atividade; 5-Fale às palavras que ele deverá escrever na e 6-Deixe o aluno à vontade, oriente a fazer sozinho e do jeito que sabe. O professor fará intervenção para ajudar nas questões motoras do aluno. Em relação a reflexão sobre como se escreve, deixe que o aluno registre o que considera correto e elogie a cada palavra, para que se sinta tranquilo e motivado para terminar a proposta.

1.7 Programa de intervenção das propriedades 5 e 8 do SEA

As atividades apresentadas a seguir favorecem a aquisição das Propriedades 5 e 8 do SEA, a propriedade 5 estabelece que nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras. A Propriedade 8 estabelece: nem todas as letras têm valores sonoros fixos, muitas podem ter mais de um valor sonoro e certos sons podeem ser notados com mais de uma letra.

As propriedades 5 e 8 foram trabalhadas concomitantemente. As atividades tinham objetivos próximos e assim verificou-se que seria importante esta organização para os alunos.

As atividades que favorecem a aquisição das propriedades 5 e 8 devem oferecer condições para que o aluno possa:

1. Adquirir a habilidade perceber de refletir sobre as unidades menores dentro da palavra, ou seja, identificar a relação entre a escrita e a pauta sonora, a relação alfabética e não silábica e estabelecer a relação grafofônicas.
2. Compreender a consciência da palavra, também chamada de consciência sintática, que representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Ela permite focalizar as palavras e sua posição na frase.
3. Ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas.

1.7.1 Público-alvo:

Alunos em processo de alfabetização, que já adquiriram algumas das propriedades do sistema alfabético de escrita e que estejam em processo de consolidação de algumas das correspondências grafofônicas,

1.7.2 Objetivo didático

1. Identificar palavras que rimam;
2. Relacionar o nome das letras ao seu valor convencional;
3. Perceber que as palavras têm variedade e quantidade extas e têm valores sonoros fixos, apesar de muitas vezes terem mais de um valor sono;
4. Perceber que certos sons podem ser notados com mais de uma letra;
5. Consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras; que há unidades sonoras menores que as sílabas;
6. Entender que um conjunto de palavras semelhantes, podem se diferenciar por apenas uma letra;
7. Compreender que segmentos sonoros semelhantes são grafados pelo mesmo conjunto de letras em uma mesma ordem.

1.7.3 O professor deve:

- Propor atividades que favoreçam a aquisição de habilidades metalinguísticas, em que a criança irá identificar, adicionar, subtrair e produzir unidades similares de diferentes palavras e rimas;
- Oferecer atividades de escrita de palavras e textos, fazendo com que o aluno descubra as relações entre escrita e som, quantas e quais letras utilizarem para escrever;
- Propor atividades que os alunos possam sistematizar as correspondências grafofônicas, ao compreender a lógica do sistema e, simultaneamente, estabelecer correspondências entre letras e os fonemas por elas representados.

O material utilizado para que o aluno compreenda as propriedade 5 e 8 é composto por atividades que envolve a reescrita de palavras diferentes com as mesmas letras em ordem diferentes, reescrita de palavras com começo diferente porém o meio e fim iguais, segmentação de frases em palavras e 4 jogos do Kit de Alfabetização do MEC – “Trinca

Mágica" e o "Caça-rimas", que permite que os alnos reflitam sobre rimas e "Dado Sonoro" nos quais são analisadas aliterações nas primeiras sílabas das palavras (BRASIL, 2009).

A seguir será apresentada (quadro 10) uma das atividades e orientações oferecidas ao professor referente a propriedade 5:

Quadro 10: Orientação sobre a compreensão da propriedade 5 do SEA e a aquisição das habilidades da consciência fonológica.

<table>
<tr>
<td colspan="2">
Propriedade 5 e 8 do Sistema de Escrita Alfabética Atividade 5
NOME: _____ DATA: _____
1-COMPLETE AS PLAVRAS QUE FALTAM OBSERVANDO O BANCO DE DADOS:
A _____ DA _____
CERCADINHA DE CIPÓ
O _____ ESTÁ DEMORANDO
COM CERTEZA NÃO TEM _____.

<table>
<tr><td>CAASINA</td><td>VOOVO</td><td>CAFÉ</td><td>POO</td></tr>
<tr><td>CASINHA</td><td>VOVVO</td><td>CAFFE</td><td>PÓ</td></tr>
<tr><td>KASINAA</td><td>VOVÓ</td><td>CAAE</td><td>OP</td></tr>
</table>
2- RECORTE AS PALAVRAS QUE FALTAM NA POESIA E COMPLETE A POESIA, AJUSTANDO O FALADO AO ESCRITO:
A FLOR AMARELA
CECÍLIA MEIRELES
OLHA A _____
DA BELA _____.
QUE _____ É AQUELA
QUE ARABELA _____?
É UMA _____ _____.
<table>
<tr><td>FLOOR</td><td>FLOR</td><td>AMMARELA</td><td>JAANELA</td><td>JANELA</td><td>FLOR</td></tr>
<tr><td>ARABELA</td><td>MOLHA</td><td>AMARELA</td><td>MOLLAA</td><td>ARABLLA</td><td>FLOR</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
<tr>
<td>Professor (a):
O objetivo de trabalhar com esta atividade é para que o aluno seja capaz:
1. Identificar palavras que rimam;
2. Entender que nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras;
3. Compreender que nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
4. Relacionar o nome das letras ao seu valor convencional;
5. Segmentar a frase em palavras, disso, percebendo a relação entre elas e organizando-as sequência que dê sentido.

Professor (a):
A propriedade do SEA que se pretende desenvolver com a criança por meio dessa atividade é:
5- Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.</td>
<td>Orientações didáticas:
a. Entregue a folha da atividade e aguarde para que o aluno observe a proposta;
b. Leia a orientação da atividade e depois verifique se o aluno entendeu o que é para ser feito;
c. Convide o aluno a iniciar a leitura do texto. Se este ainda não conseguir, faça a leitura e solicite a busca de algumas palavras;
d. Para realização desta atividade é condição que o aluno saiba o texto de cor;
e. Acompanhe o desempenho do aluno e faça intervenções sempre que necessário para que o mesmo possa realizar a atividade de forma plenamente satisfatório;
f. Selecione palavras e figuras que fazem parte do vocabulário do aluno. Se não reconhecer, apresente para a criança para que não se frustre ao realizar a atividade por não conhecer o repertório (vocabulário).</td>
</tr>
</table>

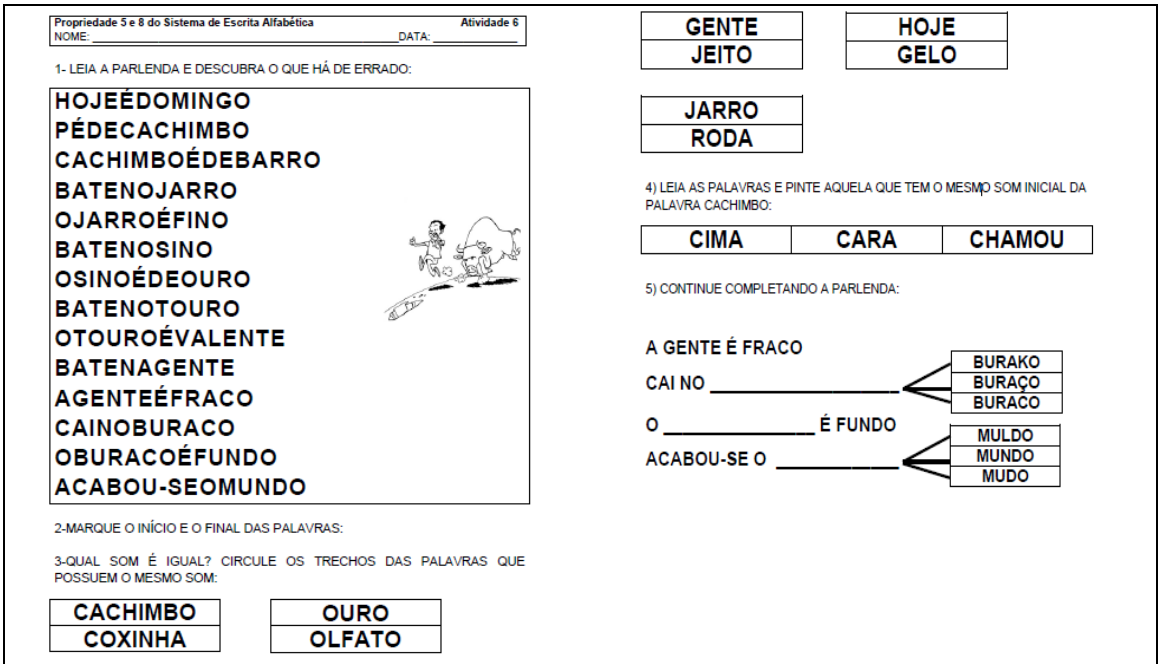
Estratégias e recursos: 1.Se o aluno não entendeu a orientação inicial repita a informação até que ele entenda, se for preciso faça o primeiro junto com ele; 2. Ao convidá-lo para iniciar a atividade, solicite para ler o texto ou identificar as palavras que já conhece. Explore o vocabulário do texto e verifique a interpretação. Este texto deve ser conhecido pelo aluno, ou seja, o aluno deve saber o texto de memória, assim, antes de aplicar esta atividade, retome o texto com o aluno; 3. Verifique se a criança identificou todas as palavras, para isso ela deverá falar para você. No caso de alunos que possuem pouco ou nenhuma oralidade, você deverá falar as palavras e o aluno deverá apontar para a palavra escrita referente à palavra falada; 4. Após identificar as palavras, para que o aluno preencha as partes lacunadas, o aluno deve escrever as palavras com alfabeto móvel; ou, depois que identificar a palavra correta, o aluno pode pintar a palavra referente à frase e rima e o professor se torna escriba; 5. O registro da atividade pode ser feita com alfabeto móvel de papel, ou pode-se recortar e colar o banco de dados ou o professor pode ser escriba. **Atenção!** Cuidado para não indicar a resposta para criança, você pode fazer mediação constante, mas não pode induzir a resposta da criança. Se ela não conseguir realizar esta atividade, quer dizer que você deve retomar os princípios de consolidação do S.E.A. anteriores a este.	

Fonte: Elaborado pela autora

A atividade 10 causa conflitos fundamentais para que o aluno reconheça a palavra por meio de pistas de decodificação, para isso a atividade de escrita de palavras e textos que sabem de memória é indicado para esta propriedade conforme apresentamos nas tarefas com o poema da CASA DA VOVÓ e a FLOR AMARELA, de Cecília Meireles.

O quadro 11 favorece a aquisição da propriedade 8, assim apresenta o uso de texto de memória, para realizar a sistematização das correspondências grafofônicas:

Quadro 11: Orientação sobre a compreensão da propriedade 8 do SEA e a aquisição das habilidades da consciência fonológica.



Propriedade 5 e 8 do Sistema de Escrita Alfabética — Atividade 6

NOME: _____ DATA: _____

1- LEIA A PARLENDA E DESCUBRA O QUE HÁ DE ERRADO:

HOJEÉDOMINGO
PÉDECACHIMBO
CACHIMBOÉDEBARRO
BATENOJARRO
OJARROÉFINO
BATENOSINO
OSINOÉDEOURO
BATENOTOURO
OTOUROÉVALENTE
BATENAGENTE
AGENTEÉFRACO
CAINOBURACO
OBURACOÉFUNDO
ACABOU-SEOMUNDO

2-MARQUE O INÍCIO E O FINAL DAS PALAVRAS:

3-QUAL SOM É IGUAL? CIRCULE OS TRECHOS DAS PALAVRAS QUE POSSUEM O MESMO SOM:

CACHIMBO
COXINHA

OURO
OLFATO

GENTE
JEITO

HOJE
GELO

JARRO
RODA

4) LEIA AS PALAVRAS E PINTE AQUELA QUE TEM O MESMO SOM INICIAL DA PALAVRA CACHIMBO:

CIMA	CARA	CHAMOU

5) CONTINUE COMPLETANDO A PARLENDA:

A GENTE É FRACO
CAI NO _____ (BURAKO / BURAÇO / BURACO)
O _____ É FUNDO
ACABOU-SE O _____ (MULDO / MUNDO / MUDO)

Professor (a): O **objetivo** de trabalhar com esta atividade é para que o aluno seja capaz de: 1.Compreender que as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; 2. Identificar palavras que rimam; 3.Relacionar o nome das letras ao seu valor convencional; 4.Perceber que as palavras têm variedade e quantidade exatas e têm valores sonoros fixos, apesar de muitas vezes terem mais de um valor sonoro; 5.Consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras; que há unidades sonoras menores que as sílabas; 6. Identificar e produzir rimas. Professor (a): A propriedade do SEA que se pretende desenvolver com a criança por meio dessa atividade é: 8- as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.	**Orientações didáticas:** a. Faça leitura com a criança do texto que ela já sabe de cor. O professor deve explorar as informações do texto, perguntar qual é o tipo do texto; b. Para realizar a tarefa 2 o aluno deverá marcar os espaços entre palavras, mas para iniciar as atividades conte quantas frases há na parlenda e então observa as marcações do aluno. Questione em alguns momentos, onde começa a palavra e qual é a letra do início de do fim da palavra; c- O aluno deverá identificar a palavra cachimbo e o professor fazer com que o aluno identifique com qual letra começa. Pergunte se ele conhece mais alguma palavra que começa com a mesma sílaba e depois com a mesma letra, então complete a atividade 3 e 4. d- Na tarefa 4 desta atividade o professor pode ler as palavras para a criança, para que o mesmo perceba o som, assim o aluno deverá se atentar para o valor sonoro das letras, porém observe se ele anota corretamente e faça intervenção até que o aluno faça atividade de forma satisfatória; e- Relembre a parlenda que o aluno tem que saber de memória e depois solicite que ele complete a frase com a palavra que falta. f. Por fim o aluno deverá escrever as palavras que aparecem na imagem e que estão no corpo do texto, na sequência o professor pode fazer com que o aluno perceba qual palavra é maior e qual é a menor, as diferenças e semelhanças ao quantificas as sílabas e letras.
Estratégias e recursos:	

1.Se o aluno não entendeu a orientação inicial repita a informação até que ele entenda, se for preciso faça o primeiro junto com ele;
2. Ao convidá-lo para iniciar a atividade, leia a parlenda e faça com que o mesmo acompanhe com o dedo ou com um lápis (deixe que o aluno escolha a melhor forma e recurso);
3. Verifique se o tamanho da letra do texto está adequado a necessidade do aluno, pois como ele terá que utilizar o texto para identificar e pintar o espaço entre as palavras, este precisará de maior espaço entre palavras, entre caracteres e linha (indica-se utilizar letra ARIAL, tamanho 18 ou 20 com 1,1 caracteres expandido e o espaço entre linha pode ser de 1,5 cm ou 2 cm dependendo da dificuldade do aluno);
4. Para realizar a atividade de identificar marcar o espaço entre palavras os alunos terão que utilizar estratégias de antecipação e inferência, assim aguarde um tempo um pouco maior do que esperado, se estiver com dúvida se a criança sabe ou não responder, não fale por ela e sim pergunte: "Você está com dúvida no que é para ser feito, ou você está pensando?"
5. Assim que o aluno encontrar a palavra CACHIMBO, reflita com o mesmo, sobre como começa a palavra, faça ele perceber a letra inicial e final. Depois diga para ele falar de outras palavras que conhece, anote na lousa ou em uma folha perto da folha e converse sobre as diferenças sonoras, faça com que ele perceba que algumas palavras tem letras com mais de um valor sonoro, tal como: CIMA som de /S/, CARA /K/ e CHAMOU /CH/.
6. Se o aluno tem dificuldades de fala ou não fala, use a mesma estratégia, porém ofereça a tabela com alfabeto e de silabário para que ele possa apontar para as respostas das problematizações feita pelo professor;
7. Ao solicitar outras palavras o aluno que não tem fala ou mesmo o aluno com fala que não consegue lembrar-se de outra palavra, deverá ter apoio do professor. Este deverá escrever na lousa 5 palavras. Faça o aluno falar ou apontar para as palavras solicitadas na consigna da tarefa 1c desta atividade;
8. Qualquer folha ou caderno disponibilizado na mesa do aluno deverá ser fixado com fita adesiva, a fim de que o aluno não se frustre caso esbarre ao colar algo ou tentar fazer seu registro com lápis;
9. Em muitas situações o rabisco será a marca realizada pelo aluno com PC. Não se preocupe! O importante é preparar a atividade com espaço adequado para que ele possa mostrar o que ele sabe e para que não julguemos como erro aquilo que foi difícil de realizar motoramente. Caso tenha dúvida de algo que o aluno fez, pergunte ou solicite para apontar novamente;
10. O registro da atividade pode ser feita com alfabeto móvel de papel, ou o professor como escriba.

Atenção! Cuidado para não indicar a resposta para criança, você pode fazer mediação constante, mas não pode induzir a resposta da criança. Se ela não conseguir realizar esta atividade, quer dizer que você deve retomar os princípios de consolidação do S.E.A. anteriores a este.

Fonte: Elaborado pela autora

Todas estas atividades anteriormente propostas são fundamentais para que os alunos se apropriem, compreendam e internalizem as regras ou propriedades do SEA e aprenda suas convenções. Os alunos não têm como descobrir tudo isso sozinho, o professor é o mediador responsável por elaborar atividades didáticas e adequadas ao nível de escrita em que o aluno se encontra, para tanto deve ter clareza das propriedades do SEA que eles precisam reconstruir (MORAIS, 2005).

Após realizar as atividades das propriedades 5 e 8 foi aplicada a atividade (quadro 12) de verificação referente ao avanço em relação a compreensão das propriedades S.E.A.

Quadro 12: Atividade de verificação a aquisição das propriedades 5 e 8 do SEA.

ATIVIDADE

COMPLETE OS TRAVALÍNGUAS COM A MELHOR OPÇÃO:

O RATO _____ A ROUPA DO _____ DE _____.

ROEU	RREI	ROMA
RROEU	REI	RROMA

_____ _____

A _____ DE _____ É UMA ARARA _____.

ARRARA	ARARAQARA	RARA
ARARA	ARARAQUARA	RRARA

_____ O GATO, _____ O RATO, _____ O PATO.

DORME	CORRE	FOGE
DROME	CORE	FOGUE

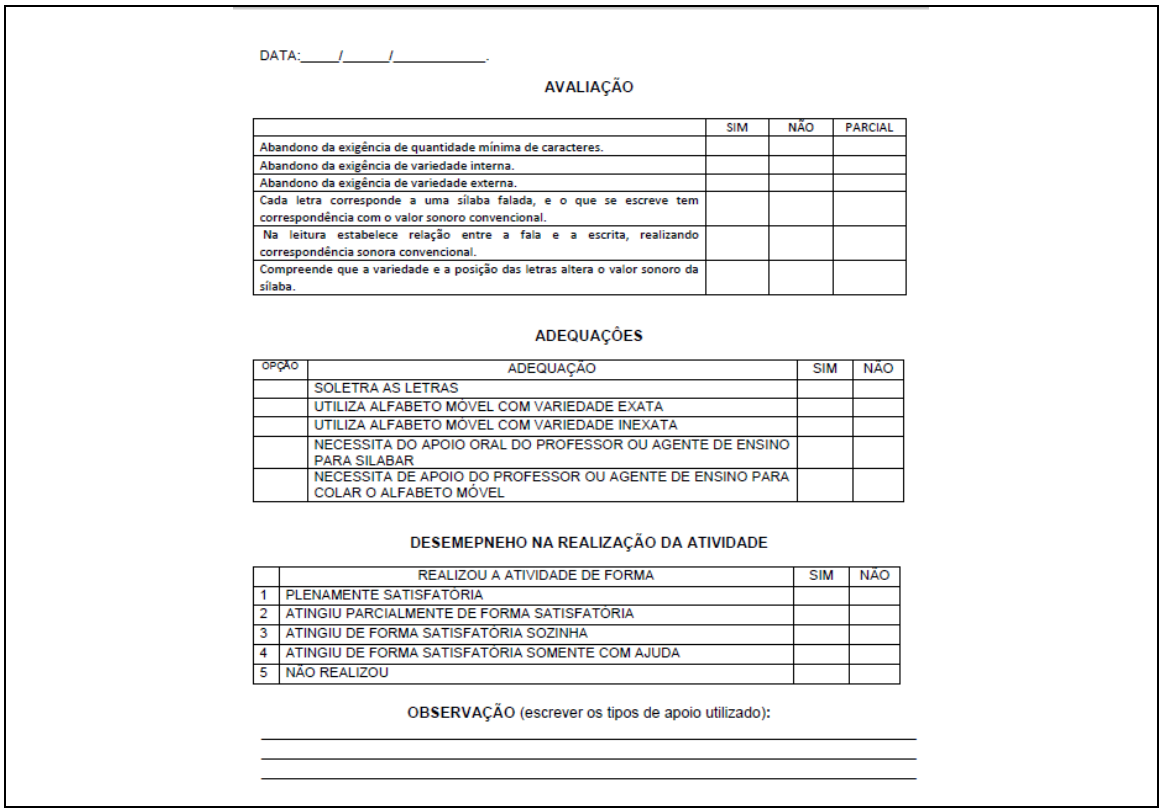
Orientações didáticas:
1-Entregue a folha ao aluno;
2-Cole sobre a mesa com fita adesiva;
3-Disponibilize ao lado do aluno: cola e o alfabeto móvel com variedade inexata;
4-Leia a consigna da atividade;
5-Fale as palavras que ele deverá escrever nas lacunas;
6-Deixe o aluno a vontade, oriente a fazer sozinho e do jeito que sabe. O professor fará intervenção para ajudar nas questões motoras do aluno. Em relação à reflexão sobre como se escreve, deixe que o aluno registre o que considera correto e elogie à cada palavra, para que se sinta tranquilo e motivado para terminar a proposta.

Fonte: Elaborado pela autora

A atividade 12 pretende verificar no desempenho do aluno se percebe e compreende: que nem todas as letras podem vir juntas de qualquer outra, que existe posição correta das letras no interior da palavra; e ainda, que certos sons podem ser notados em mais de uma letra.

No quadro 13 verifica-se a folha de registro do professor em relação ao desempenho dos alunos referente as propriedades 5 e 8.

Quadro 13: Folha de registro do desempenho do aluno ao final das atividades propostas para cada propriedade.



DATA:_____/_____/_____.

AVALIAÇÃO

	SIM	NÃO	PARCIAL
Abandono da exigência de quantidade mínima de caracteres.			
Abandono da exigência de variedade interna.			
Abandono da exigência de variedade externa.			
Cada letra corresponde a uma sílaba falada, e o que se escreve tem correspondência com o valor sonoro convencional.			
Na leitura estabelece relação entre a fala e a escrita, realizando correspondência sonora convencional.			
Compreende que a variedade e a posição das letras altera o valor sonoro da sílaba.			

ADEQUAÇÕES

OPÇÃO	ADEQUAÇÃO	SIM	NÃO
	SOLETRA AS LETRAS		
	UTILIZA ALFABETO MÓVEL COM VARIEDADE EXATA		
	UTILIZA ALFABETO MÓVEL COM VARIEDADE INEXATA		
	NECESSITA DO APOIO ORAL DO PROFESSOR OU AGENTE DE ENSINO PARA SILABAR		
	NECESSITA DE APOIO DO PROFESSOR OU AGENTE DE ENSINO PARA COLAR O ALFABETO MÓVEL		

DESEMEPNEHO NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

	REALIZOU A ATIVIDADE DE FORMA	SIM	NÃO
1	PLENAMENTE SATISFATÓRIA		
2	ATINGIU PARCIALMENTE DE FORMA SATISFATÓRIA		
3	ATINGIU DE FORMA SATISFATÓRIA SOZINHA		
4	ATINGIU DE FORMA SATISFATÓRIA SOMENTE COM AJUDA		
5	NÃO REALIZOU		

OBSERVAÇÃO (escrever os tipos de apoio utilizado):

_____

_____

_____

Fonte: Elaborado pela autora

Ao verificar que o aluno apresentou maior domínio desses princípios deve-se realizar uma sondagem; e, se ocorreu avanço na hipótese de escrita, o professor deve propor atividades relativas às propriedades 9 e 10.

APÊNDICE B

Protocolo de registro do desempenho do aluno durante a realização da sondagem

SONDAGEM DA LINHA DE BASE

Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais)
Data: _____/_____/2015

Campo semântico:

MARGARINA
TORRADA
LEITE
PÃO
O LEITE É GOSTOSO.

Hipótese de escrita:

( ) Pré-silábica
( ) Silábica sem valor sonoro
( ) Silábica com valor sonoro
( ) Silábica-alfabética
( ) Alfabética

Observação:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

SONDAGEM DA PRIMEIRA INTERVENÇÃO

Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais)
Data: _____/_____/2015

Campo semântico:

DINOSSAURO
GIRAFA
GATO
RÃ
O GATO BEBE LEITE.

Hipótese de escrita:

( ) Pré-silábica
( ) Silábica sem valor sonoro
( ) Silábica com valor sonoro
( ) Silábica-alfabética
( ) Alfabética

Observação:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

SONDAGEM DA SEGUNDA INTERVENÇÃO

Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais)
Data: _____/_____/2015

Campo semântico:

LAPISEIRA
CANETA
LÁPIS
GIZ
A CANETA É AZUL.

Hipótese de escrita:

( ) Pré-silábica
( ) Silábica sem valor sonoro
( ) Silábica com valor sonoro
( ) Silábica-alfabética
( ) Alfabética

Observação:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

SONDAGEM DA TERCEIRA INTERVENÇÃO

Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais)
Data: _____/_____/2015

Campo semântico:

BANDEIRINHA

MÚSICA

PASTEL

PÃO

O PASTEL ESTAVA GOSTOSO.

Hipótese de escrita:

( ) Pré-silábica
( ) Silábica sem valor sonoro
( ) Silábica com valor sonoro
( ) Silábica-alfabética
( ) Alfabética

Observação:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE C

Tabela de desempenho do aluno em relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética

Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais)

ALUNO:

Nível de compreensão dos alunos sobre o sistema de escrita alfabético	COLETA ANTES DA INTERVENÇÃO				COLETA PÓS INTERVENÇÃO			
	Desempenho	Desempenho	Desempenho	Desempenho	Desempenho	Desempenho	Desempenho	Desempenho
	___/___/15	___/___/15	___/___/15	___/___/15	___/___/15	___/___/15	___/___/15	___/___/15
HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA								
Apresenta linearidade na escrita. *1								
Abandono do grafismo primitivo.								
Abandono da escrita unigráfica.								
Utiliza letras convencionais. *2								
Diferencia desenhos (que não podem ser lidos) de “escritos” (que podem ser lidos), mesmo que sejam compostos por grafismos, símbolos ou letras.								
Exige variedade mínima de letras ou símbolos, dentro da palavra (variação interna - interfigural).								
Exige variedade mínima de letras ou símbolos, dentro da palavra e entre as palavras (variação qualitativa intrafigural e interfigural).								
Exige quantidade mínima de caracteres (mais que dois).								
Apresenta leitura global.								
HIPÓTESE SILÁBICA SEM VALOR SONORO CONVENCIONAL					___/___/15	___/___/15	___/___/15	___/___/15
Compreende que a escrita do nome representa o objeto e a fala.								
Abandono da exigência de quantidade mínima de caracteres.								
Abandono da exigência de variedade interna. *3								
Abandono da exigência de variedade externa.								
Cada letra corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o valor sonoro convencional.								
Na leitura estabelece relação entre a fala e a escrita, mesmo sem realizar a correspondência sonora convencional.								
HIPÓTESE SILÁBICA COM VALOR SONORO CONVENCIONAL								

Abandono da exigência de quantidade mínima de caracteres.								
Abandono da exigência de variedade interna.								
Abandono da exigência de variedade externa.								
Cada letra corresponde a uma sílaba falada, e o que se escreve tem correspondência com o valor sonoro convencional.								
Na leitura estabelece relação entre a fala e a escrita, realizando correspondência sonora convencional.								
Compreende que a variedade e a posição das letras altera o valor sonoro da sílaba.								
HIPÓTESE SILÁBICA-ALFABÉTICA					___/___/15	___/___/15	___/___/15	___/___/15
Utiliza duas letras para cada sílaba ou em algumas delas e percebe a relação grafo-fonema.								
Troca letras com letras de som correspondente.								
Diferencia letra e sílaba.								
HIPÓTESE ALFABÉTICA					___/___/15	___/___/15	___/___/15	___/___/15
Compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba.								
Utiliza todas as letras em uma sílaba mesmo, principalmente nas sílabas complexas.								
Forma sílabas com autonomia independentemente de sua estrutura								
Produz escrita alfabética, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita.								
Produz escrita alfabética, observando algumas convenções ortográficas da escrita.								
Produz escrita alfabética sempre observando as convenções ortográficas da escrita.								

Legenda utilizada para descrever o desempenho do aluno de acordo com as propriedades do SEA após a realização da sondagem

Desempenho	
	Legenda
Não realizou	0
Realizou	1

Observações:	*1- A utilização do espaço da folha da sondagem de forma linear, para a produção da escrita, seria outro aspecto a ser avaliado na Hipótese de escrita Pré-silábica, mas para alunos com deficiência física que necessitam de adaptação para escrita, o traçado é substituído por recursos de TAs como alfabeto móvel, notebook ou outros, assim não se faz necessário a avaliação deste item. *2- Em uma avaliação convencional pode-se verificar o traçado das letras, mas para alunos com deficiência física que necessitam de adaptação para escrita, o traçado é substituído por recursos de TAs como alfabeto móvel, notebook ou outros, assim não se faz necessário a avaliação deste item. *3- O uso de palavras com sílabas contíguas como GIRAFA na sondagem tem a intenção de verificar se o sujeito abandonou a exigência de variedade interna.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa nas Escolas de ensino regular que tem alunos com paralisia cerebral em fase de alfabetização, intitulada **ORIENTAÇÃO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL** e gostaríamos que seu filho (a) _____, RG: _____ participasse da mesma. O objetivo desta é **Avaliar o impacto de um programa de ensino no processo de alfabetização de alunos com paralisia cerebral**. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participação do seu filho(a) ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

1- Sua participação estará restrita a realização das atividades de alfabetização orientadas e aplicadas pela professora da Sala de Recursos. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades. Assim autorizo o uso da imagem obtida na pesquisa por meio de fotos ou vídeos.

Eu, _____ portador do RG_____ concordo a participar da pesquisa a ser realizada nesta escola. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízo s físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação do meu filho(a) é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do participante: _____
Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, falar com WALKIRIA GONÇALVES REGANHAN

Autorizo,
Data: ____/____/___

_____
Nome do participante

APÊNDICE E

Atividade de compreensão das propriedades 3 e 4 do SEA

Princípios 3 e 4: A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.

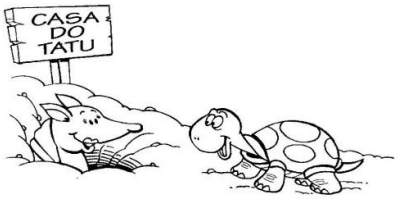
Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 1**

NOME: _____DATA: _____

LEIA A TRAVA-LÍNGUAS

TRAVA-LÍNGUA

SÃO FALAS QUE REPETEM O MESMO SOM.



- ALÔ, O TATU TA?
- NÃO, O TATU NÃO TA.

MAS A MULHER DO TATU

TANDO, É O MESMO QUE

O TATU TA!

2- OBSERVE AS SÍLABAS DA TABELA E COLE AS IMAGENS QUE COMEÇAM COM O SOM DAS SÍLABAS DA PALAVRA TATU:

ESCREVA AS SÍLABAS DO NOME DO ANIMAL QUE VIMOS NO TEXTO	**COLE AS FIGURAS QUE NÃO COMEÇAM COM AS SÍLABAS DA PALAVRA TATU**

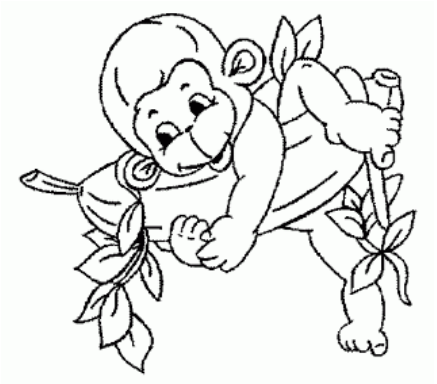
Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 2**

NOME: _____DATA: _____

LEIA A PARLENDA.

MACACA SOFIA

MEIO-DIA, MACACA SOFIA
PANELA NO FOGO,
BARRIGA VAZIA;
MACACO TORRADO
QUE VEM DA BAHIA;
PANELA DE DOCE
PARA DONA MARIA



A) PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DA PARLENDA.

B) CONTE QUANTAS PALAVRAS POSSUI A PARLENDA.

C) ENCONTRE NA PARLENDA PALAVRAS COM: 2 LETRAS 3 LETRAS 4 LETRAS 5 LETRAS 6 LETRAS

2 LETRAS	
3 LETRAS	
4 LETRAS	
5 LETRAS	
6 LETRAS	

D) RECORTE, LEIA E ORGANIZE AS PALAVRAS DE ACORDO COM A SEQUÊNCIA CORRETA DA PARLENDA:

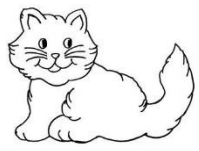
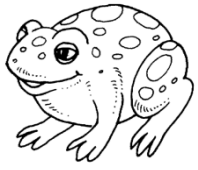
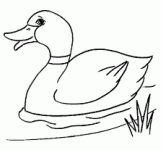
FOGO	**SOFIA**	**PANELA**	**MACACA**	**MEIO**
NO	**DIA**	**VAZIA**	**DEU**	**BARRIGA**

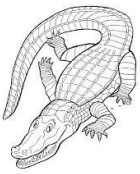
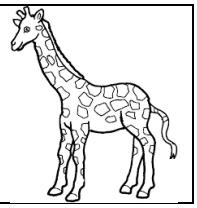
Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 3**

NOME: _____DATA: _____

1-RECORTE AS FIGURAS E COLE DE ACORDO COM A PALAVRA. DEPOIS PREENCHA A TABELA CORRETAMENTE:

ANIMAIS	DESENHO	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE VOGAIS	NÚMERO DE CONSOANTES	NÚMERO DE SÍLABAS
GATO					
RATO					
PATO					
SAPO					
GIRAFA					
JACARÉ					

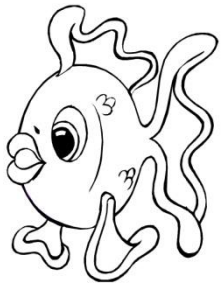
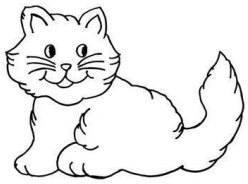
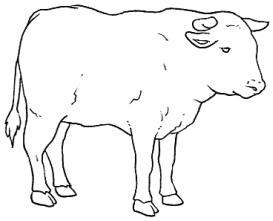




Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 4**

NOME: _____DATA: _____

ESCREVA AS PALAVRAS CONFORM VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR, PINTE O NÚMERO DE LETRAS UTILIZADAS PARA ESCREVER ESTA PALAVRA E COLE AS LETRAS:

		**SÍLABAS** **LETRAS**
		**SÍLABAS** **LETRAS**
		**SÍLABAS** **LETRAS**
		SÍLABAS **LETRAS**

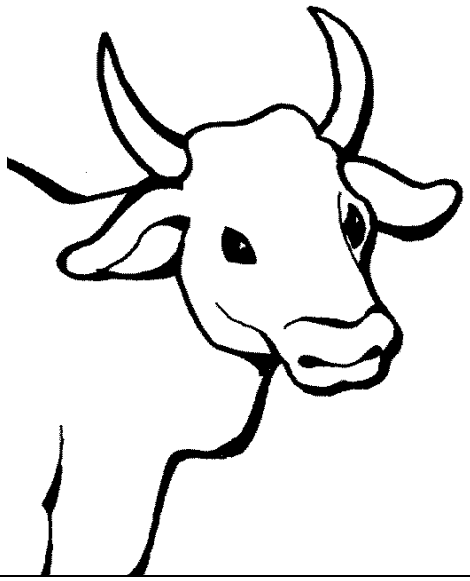
Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 6**

NOME: _____DATA: _____

1-CANTE A MÚSICA E ACOMPANHE COM O DEDINHO E PINTE A CARA DO BOI DE ACORDO COM O QUE A MÚSICA FALA:

BOI BOI BOI
BOI DA CARA PRETA
PEGA ESSA MENINA
QUE TEM MEDO DE CARETA

NÃO NÃO NÃO
NÃO PEGA ELA NÃO
ELA É BONITINHA
ELA CHORA COITADINHA



2- ENCONTRE NO TEXTO PALAVRAS COM:

SÍLABAS	ESCREVA A PALVRA	CONTE E ANOTE O NÚMERO DE LETRAS
4		
3		
2		
1		

3- DAS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU PINTE DE AZUL A PALAVRA QUE TEM 4 SÍLABAS E QUE ESCREVE COM 10 LETRAS E DE AMARELO A PALAVRA QUE TAMBÉM TEM 4 SÍLABAS MAS QUE ESCREVE COM 9 LETRAS.

4- OBSERVE AS PALVRAS A SEGUIR, RECORTE E COLE NA ORDEM CORRETA:

BOI	CARA	CHORA
DE	ESSA	MENINA
É	TEM	CARETA
ELA	PEGA	PRETA
DA	MEDO	COITADINHA
NÃO	QUE	BONITINHA

Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 7**

NOME: _____DATA: _____

Leia o poema:

COISAS ESQUISITAS

Elias José

"EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ.
ASSIM QUE ELA ME VIU,
BATEU ASAS E VOOU."

"EU VI UMA ABELHA
NO NARIZ DA VOVÓ.
A ABELHA OLHOU, OLHOU,
NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ."

EU VI A COBRA
PERTO DO PÉ DA TIA.
A COBRA VIA, MAS A TIA
NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.
EU VI UM JACARÉ
DEITADO NA REDE.
O BOCÃO NÃO ME MORDEU
PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

FONTE: CAPARELLI, SÉRGIO. RESTOS DE ARCO-ÍRIS. COISAS ESQUISITAS. ELIAS JOSÉ

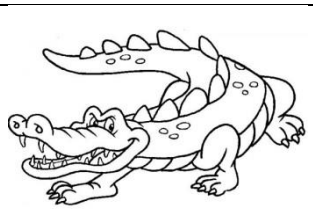
A) QUAIS LETRAS SE REPETEM? CIRCULE:

VOVÔ	**VOOU**
BARATA	**CARECA**
ABELHA	**OLHOU**
COBRA	**SORRIA**

b) ESCOLHA UM SONZINHO DE CADA PALAVRA PARA FORMAR OUTRA NOVA:

BARATA	
VOVÔ	

c) OBSERVE AS PALAVRAS DA PARLENDA:

		
JACA _____	_____ DE	PA_____ DE

ENCONTRE NO BANCO ABAIXO A SÍLABA QUE FALTA PARA COMPLETÁ-LAS:

TE	PE	FE	RE		
CE	XE	DE	GE		

d)ENCONTRE NA PARLENDA PALAVRAS COM:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS

e) RESPONDA:

Que palavra formo se eu tirar **‘PA’** de **PAREDE?**	
Que palavra formo se eu tirar o **‘RA’** de ‘**BARATA**’?	
Que palavra formo se eu tirar **‘RE’ JACARÉ**’?	

Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 8**
NOME: _____DATA: _____

Atividade: Poema

a) Professor, leia para o aluno.

RARIDADE

A ARARA
É UMA AVE RARA
POIS O HOMEM NÃO PARA
DE IR AO MATO CAÇÁ-LA
PARA PÔR NA SALA
EM CIMA DE UM POLEIRO
ONDE ELA FICA O DIA INTEIRO
FAZENDO ESCARCÉU
PORQUE JÁ NÃO PODE
VOAR PELO CÉU.
E SE O HOMEM NÃO PARA
DE CAÇAR ARARA,
HOJE UMA AVE RARA,
OU A ARARA SOME
OU ENTÃO MUDA SEU NOME
PARA ARRARA.

PAES, José Paulo. **Olha o bicho**. São Paulo: Ática, 1989.

b) Escreva palavras com **R** :

R **INÍCIO DAS PALAVRAS**	
R **INÍCIO DE SÍLABAS**	
R **FINAL DE PALAVRAS E SÍLABAS**	

Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 10**

NOME: _____DATA: _____

1. LEIA A PARLENDA JUNTAMENTE COM SUA PROFESSORA.

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE
QUAL É O DOCE MAIS DOCE?
E O DOCE RESPONDEU PRO DOCE
QUE O DOCE MAIS DOCE
É O DOCE DE BATATA DOCE.

AGORA, FAÇA AS ATIVIDADES COM MUITA ATENÇÃO!

- **CIRCULE A PALAVRA DOCE NO TEXTO.**
- **QUANTAS VEZES A PALAVRA DOCE APARECEU NO TEXTO?** ☐
- **OBSERVE ESTA PALAVRA E COMPLETE AS INFORMAÇÕES.**

DOCE

NÚMERO DE LETRAS ☐
LETRA INICIAL ☐
NÚMERO DE SÍLABAS ☐
SÍLABA INICIAL ☐

- **O DOCE MAIS DOCE É O DOCE DE** ☐

2. CIRCULE AS SÍLABAS **DA - DE - DI - DO - DU** DAS PALAVRAS ABAIXO.

DEDO	**DÓI**	**CADUCO**	**DADO**	**BODE**
CADA	**DOCE**	**CUIDADO**	**DIA**	**DIABO**

Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 11**

NOME: _____DATA: _____

1. LEIA O TRAVA LÍNGUA.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
O RATO ROEU A ROUPA DO REI DA RÚSSIA,
O RATO ROEU A ROUPA DO RODOVALHO...
O RATO A ROER ROÍA.
E A ROSA RITA RAMALHO
DO RATO A ROER SE RIA!

a) PINTE DE VERMELHO AS LETRAS **R** NO TRAVA LÍNGUA.

b) ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DO TEXTO QUE VOCÊ JÁ CONSEGUE LER SOZINHO E ESCREVA ABAIXO. LEIA PARA OS COLEGAS.

c) PINTE O QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTAS VEZES A PALAVRA **RATO** APARECE NO TRAVA LÍNGUA.

4	5	6	3

d) TROQUE A LETRA R DA PALAVRA RATO POR OUTRA E FORME NOVAS PALAVRAS.

RATO	**___ATO**	**___ATO**
___ATO	**___ATO**	**___ATO**

Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética	**Atividade 12, 13, 14, 15**
NOME: _____	DATA: _____

Kit de jogos de alfabetização

(BRASIL, 2009)

1- “Mais uma”

2- “Troca de letras”

3- “Bingo de sons inicias”

4- “Palavra dentro de palavra”

Propriedade 3 e 4 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 16**

NOME: _____DATA: _____

ATIVIDADE

ORGANIZE AS PEÇAS (ALFABETO MÓVEL - QUANTIDADE E VARIEDADE INEXATAS) PARA FORMAR O NOME DOS DESENHOS OU DAS PALAVRAS QUE A PROFESSORA VAI DITAR ABAIXO:

Atividade de compreensão das propriedades 6 e 7 do SEA

Princípios 6 e 7: As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética	**Atividade 1**
NOME: _____	DATA: _____

1- ESCUTE A PARLENDA

ONDE ESTÁ A CARNE?
O GATO COMEU.
E O GATO?
FOI PRO MATO.
E O MATO?
PEGOU FOGO.
E O FOGO?
A ÁGUA APAGOU.
E A ÁGUA?
O BOI BEBEU.
E O BOI?
FOI CARREGAR MILHO
E O MILHO?
A GALINHA COMEU.
E A GALINHA?
ESTÁ BOTANDO OVO.
E O OVO?
A CRIANÇA COMEU
E A CRIANÇA?
FOI À ESCOLA.

2- RETIRE DA PARLENDA UMA PALAVRA COM:

	ESCREVA A PALAVRA	**NÚMERO DE SÍLABAS**
3 LETRAS		
5 LETRAS		
7 LETRAS		

2-ENCONTRE NA PARLENDA AS PALAVRAS QUE TERMINAM COM **ATO**. REESCREVA COM LETRAS DIFERENTES CONFORME ENCONTRAMOS NA PARLENDA E LEIA O QUE FORMOU:

LETRA	**PALAVRA**	**REESCRITA DA PALAVRA**
	ATO	
	ATO	

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 2**

NOME: _____DATA: _____

1-COMPLETE A TABELA:

1- Fatiar a lista
2- Procurar na lista e separar em dois grupos: dos que são nomes das brincadeiras realizadas pela turma e os que não são brincadeiras

SÃO BRINCADEIRAS	NÃO SÃO BRINCADEIRAS

Para recorte

Gravuras somente para alunos que não leem e não escrevem convencionalmente	
	CORDA
	COBRA
	RODA
	ROLHA
	AMARELINHA
	AMARELO
	AMORA
	PANELA
	PIPA
	PIÃO
	PIRULITO
	BOLINHO DE ARROZ
	BOLINHA DE GUDE
	BOLO

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 3**

NOME: _____DATA: _____

1- LEIA OU ESCUTE O POEMA:

ERA UMA VEZ...

ERA UMA VEZ...
UMA BRUXA CHAMADA CAXUXA,
QUE USAVA UM LINDO XALE
TODO BORDADO DE XADREZ.

ERA UMA VEZ...
UM PEIXINHO QUE PUXAVA UMA CAIXA
AMARRADA NO SEU QUEIXINHO.

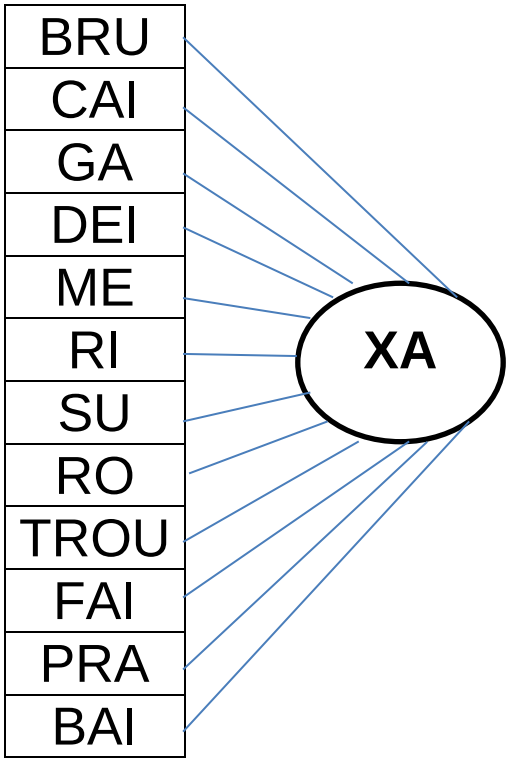
ERA UMA VEZ...
UM JACARÉ DESDENTADO
QUE USAVA PIJAMA
TODINHO ALARANJADO.

ERA UMA VEZ...
UM BEIJA-FLOR E UM JABUTI
QUE JOGAVAM JABUTICABA NA COITADA DA JACI.

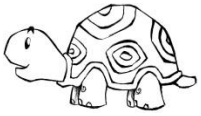
A) PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DA PARLENDA.

B) CONTE QUANTAS PALAVRAS POSSUI A PARLENDA

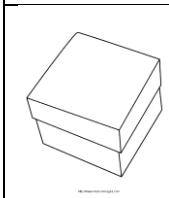
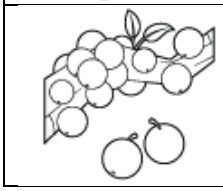
2- FORME OS NOMES DAS FIGURAS COM AS SÍLABAS QUE ESTÃO AO LADO:



3-ESCREVA O NOME DAS IMAGENS E DEPOIS PROCURE NO POEMA UMA PALAVRA QUE RIME.

IMAGEM	ESCREVA O NOME	RIMA COM
		

5- PREENCHA A TABELA CORRETAMENTE:

IMAGEM	ESCREVA A PALAVRA	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SÍLABAS
			
			

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 4**

NOME: _____DATA: _____

1-ACOMPANHE A LEITURA DA PARLENDA:

LÁ EM CIMA DAQUELA SERRA
TEM UM NINHO DE CORUJA
EU PISEI NO RABO DELA
ME CHAMOU DE CARA SUJA.

a- PINTE OS ESPAÇOS EM BRANCO ENTRE AS PALAVRAS.

b- CIRCULE NO TEXTO A PALAVRA CORUJA.

c- MARQUE A PALAVRA QUE RIMA COM CORUJA:

PULA	**DURA**	**PURA**	**MULA**
ESPUMA	**BOLA**	**RUA**	**SUJA**

d- LEIA AS PALAVRAS E PINTE SOMENTE AQUELA QUE TEM O MESMO SOM INCIAL DA PALAVRA CORUJA:

CIMA	CARA	CHAMOU

e- IDENTIFIQUE E ESCREVA AS PALAVRAS QUE FALTAM NOS VERSOS:

LÁ EM CIMA DAQUELA _____
TEM UM _____ DE CORUJA
EU PISEI NO _____ DELA
ME CHAMOU DE CARA _____.

f- ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA E DEPOIS CONTE QUANTAS SÍLABAS E LETRAS POSSUEM. REGISTRE O NÚMERO NO QUADRADO:

	PALAVRA	**SÍLABA**	**LETRA**

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 5**

NOME: _____DATA: _____

Atividade: Poema

Leia o poema:

CORUJICE

A CARA CORUJA
NÃO ENCARA
A CARA DO SOL,
MAS À NOITE
FICA BEM NA SUA
CARA A CARA
COM A LUA.

ELIAS JOSÉ. BONECO MALUCO E OUTRAS BRINCADEIRAS. PORTO ALEGRE, PROJETO, 1999.

a) Colorir os espaços entre as palavras.

b) Reescrever a frase. Cada palavra em um quadrinho.

ACORUJANÃOENCARAACARADOSOL

_____

Recorte

A CORUJA NÃO ENCARA A CARA DO SOL

c) Risque, na poesia, a palavra CORUJA.

d) Pinte o quadradinho que mostra quantas vezes a palavra CARA aparece na poesia.

3	**5**	**4**	**6**

e) Circule todas as palavras que começam com a letra C

f) Escreva no quadro outras palavras que comecem com a letra C

CORUJICE

A CARA
NÃO ENCARA
A CARA DO **,**
MAS À NOITE
FICA BEM NA SUA
CARA A CARA
COM A **.**

CORUJICE

A CARA _____
NÃO ENCARA
A CARA DO _____,
MAS À NOITE
FICA BEM NA SUA
CARA A CARA
COM A _____.

g) Troque as figuras dos textos por palavras.

O	R	L	U	A	J	C	S	U	A	O	L

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética	**Atividade 6**
NOME: _____	DATA: _____

Atividade: Parlenda

Leia a parlenda:

Atividade adaptada de Cadernos de Apoio e Aprendizagem Língua Portuguesa 1º ano volume 1 - SP

a) Conte as palavras ouvidas na estrofe:

O ***M****ACACO* FOI À FEIRA,

NÃO SABIA O QUE COMPRAR,

COMPROU UMA CADEIRA

PRA COMADRE SE SENTAR.

b) Identifique na estrofe acima a palavra maior e a menor e reescreva-as abaixo.

MAIOR	
MENOR	

Orientação:
Monitora ou professora pode ser escriba

c) Identifique as palavras que estão faltando na frase e complete.

O _____FOI À FEIRA,
NÃO SABIA O QUE _____,
COMPROU UMA _____
PRA COMADRE SE _____.

Orientação:

O banco de dados só será utilizado caso o aluno não lembre o verso

CADEIRA	COMPRAR	MACACO	SENTAR

d) Forme novas palavras ***que começam com a mesma letra*** das palavras grifadas no item **a.**

e) Quais são os personagens citados na parlenda?

f) Copie da primeira linha do texto o nome do lugar onde o macaco foi fazer compras.

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 7**

NOME: _____DATA: _____

1- VAMOS CANTAR?

PAI FRANCISCO

CANTIGAS POPULARES

PAI FRANCISCO ENTROU NA RODA
TOCANDO O SEU VIOLÃO
BI-RIM-BÃO BÃO BÃO, BI-RIM-BÃO BÃO BÃO!

VEM DE LÁ SEU DELEGADO
E PAI FRANCISO FOI PRA PRISÃO.

COMO ELE VEM TODO REQUEBRADO
PARECE UM BONECO DESENGONÇADO.

2- RESPONDA:

a- PINTE AS PALAVRAS DO TEXTO QUE TEM **3 SÍLABAS**:

b- DAS PALAVRAS COM 3 SÍLABAS PINTADAS NO TEXTO, ESCREVA NA TABELA AS PALAVRAS QUE TEM:

MAIS DE 6 LETRAS	**COM 6 OU MENOS DE 6 LETRAS**

3- COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO E DEPOIS PINTE AS PALAVRAS QUE TEM PEDAÇOS SEMELHANTES:

F	**R**	**A**	**N**	**C**	**I**	**S**		

V	**I**	**O**			

P	**R**	**I**			

D	**E**	**L**	**E**				

R	**E**	**Q**	**U**	**E**	**B**	**R**	**A**		

D	**E**	**S**	**E**	**N**	**G**	**O**	**N**				

4- LEIAS AS SÍLABAS DE

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 8**

NOME: _____DATA: _____

Leia o poema:

COISAS ESQUISITAS

Elias José

"EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ.
ASSIM QUE ELA ME VIU,
BATEU ASAS E VOOU."

"EU VI UMA ABELHA
NO NARIZ DA VOVÓ.
A ABELHA OLHOU, OLHOU,
NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ."

EU VI A COBRA
PERTO DO PÉ DA TIA.
A COBRA VIA, MAS A TIA
NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.
EU VI UM JACARÉ
DEITADO NA REDE.
O BOCÃO NÃO ME MORDEU
PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

FONTE: CAPARELLI, SÉRGIO. RESTOS DE ARCO-ÍRIS. COISAS ESQUISITAS. ELIAS JOSÉ

a) Encontre na parlenda palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS

Observação:
Somente os alunos que necessitam de apoio, utilizarão o banco de dados.

BARATA	VOVÓ	NARIZ	CARECA	COBRA	REDE	ESQUISITO
VIU	ASAS	PÉ	ABELHA	TIA	JACARÉ	PAREDE

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 9**
NOME: _____DATA: _____

Atividade: Trava-língua

Leia a advinha com trava-língua:

O que é o que é?
É PATA OU É TAPA?
É TOPA OU É PATO?
É LOBO OU É BOLO?
É CAPA OU É PACA?
SABE O QUE É?
É A PATA QUE TOPA COM O PATO,
QUE DÁ UM TAPA NO LOBO,
QUE JOGA O BOLO NA CAPA DA PACA.

a) Forme novas palavras trocando a ordem das sílabas das palavras sublinhadas acima.

PALAVRA	TROCA	NOVA PALAVRA
PATA	TA-PA	
BOLO		
TOPA		
LOBO		
CAPA		
TAPA		
PATO		

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade11**

NOME: _____DATA: _____

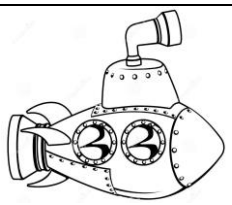
Atividade: cantiga

O SAPO NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
ELE MORA LÁ NA LAGOA"
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ!

a- Complete as palavras abaixo com os pedacinhos da palavra **SAPO**

b- Ligue as palavras que começam com sílabas iguais:

c- A partir das sílabas destacadas, forme novas palavras.

PE	**PI**	**O**	**PO**	**SA**	**LE**	**TE**	**CO**	**GO**
MA	**LI**	**LO**	**PA**	**LU**	**CA**	**LA**	**DA**	**SE**

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética	**Atividade 14, 15, 16**
NOME: _____	DATA: _____

Kit de jogos de alfabetização

(BRASIL, 2009)

1- "Batalha de palavras"

2- "Bingo de sons iniciais"

3- Quem escreve sou eu"

Propriedade 6 e 7 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 17**

NOME: _____DATA: _____

DEPOIS DE JOGAR "BATALHA DE PALAVRAS" REGISTRE AS PALAVRAS DE ALGUMAS CARTELAS SELECIONADAS NO QUADRO ABAIXO:

PALAVRA	NÚMERO DE SONS	NÚMERO DE LETRAS

Atividade de compreensão das propriedades 5 e 8 do SEA

Princípio 5 e 8: Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

Propriedade 5 e 8 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 1**

NOME: _____DATA: _____

PARA RESOLVER ESTAS ADIVINHAS, SIGA ESTES PASSOS:

1. LEIA OU ESCUTE AS ADIVINHAÇÕES
2. SE PRECISAR, CONSULTE O BANCO DE FIGURAS
3. ESCREVA A RESPOSTA CORRETA

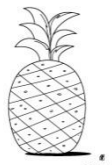
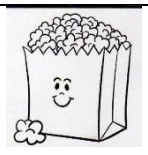
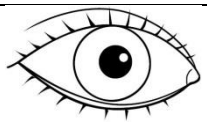
1. O QUE É, O QUE É, QUE DÁ UM PULO E SE VESTE DE NOIVA?

2. O QUE É, O QUE É, QUANDO A GENTE FICA EM PÉ ELE FICA DEITADO E QUANDO A GENTE FICA DEITADO ELE FICA EM PÉ?

3. O QUE É, O QUE É, QUE TEM COROA, MAS NÃO É REI, TEM ESPINHO MAS NÃO É PEIXE?

4. O QUE É, O QUE É, QUE ANDA COM OS PÉS NA CABEÇA?

5. O QUE É, O QUE É, DOIS VIZINHOS. UM NÃO VAI À CASA DO OUTRO E OS DOIS NÃO SE VEEM POR CAUSA DE UM MORRINHO?

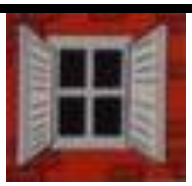
				
ABAACAI	**PÉ**	**PIPOCA**	**OLOO**	**PIIOLHO**
ABACAXI	**PP**	**IPOCAA**	**OLHO**	**PIOLHO**

Propriedade 5 e 8 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 3**

NOME: _____DATA

1- OBSERVE A PALAVRAS E COMPLETE COM A LETRA INICIAL CORRETA:

		O	L	A
		O	L	A
		O	L	A

		A	N	E	L	A
		A	N	E	L	A
		A	N	E	L	A

Propriedade 5 e 8 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 5**

NOME: _____DATA: _____

1-COMPLETE AS PLAVRAS QUE FALTAM OBSERVANDO O BANCO DE DADOS:

A _____ DA _____

CERCADINHA DE CIPÓ

O _____ ESTÁ DEMORANDO

COM CERTEZA NÃO TEM _____.

CAASINA	**VOOVO**	**CAFÉ**	**POO**
CASINHA	**VOVVO**	**CAFFE**	**PÓ**
KASINAA	**VOVÓ**	**CAAE**	**OP**

2- RECORTE AS PALAVRAS QUE FALTAM NA POESIA E COMPLETE A POESIA, AJUSTANDO O FALADO AO ESCRITO:

A FLOR AMARELA

CECÍLIA MEIRELES

OLHA A _____
DA BELA _____.

QUE _____ É AQUELA
QUE ARABELA _____?

É UMA _____ _____.

FLOOR	FLOR	AMMARELA	JAANELA	JANELA	FLOR
ARABELA	MOLHA	AMARELA	MOLLAA	ARABLLA	FLOR

Propriedade 5 e 8 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 6**

NOME: _____DATA: _____

1- LEIA A PARLENDA E DESCUBRA O QUE HÁ DE ERRADO:

HOJEÉDOMINGO
PÉDECACHIMBO
CACHIMBOÉDEBARRO
BATENOJARRO
OJARROÉFINO
BATENOSINO
OSINOÉDEOURO
BATENOTOURO
OTOUROÉVALENTE
BATENAGENTE
AGENTEÉFRACO
CAINOBURACO
OBURACOÉFUNDO
ACABOU-SEOMUNDO

2-MARQUE O INÍCIO E O FINAL DAS PALAVRAS:

3-QUAL SOM É IGUAL? CIRCULE OS TRECHOS DAS PALAVRAS QUE POSSUEM O MESMO SOM:

CACHIMBO
COXINHA

OURO
OLFATO

GENTE
JEITO

HOJE
GELO

JARRO
RODA

4) LEIA AS PALAVRAS E PINTE AQUELA QUE TEM O MESMO SOM INICIAL DA PALAVRA CACHIMBO:

CIMA	CARA	CHAMOU

5) CONTINUE COMPLETANDO A PARLENDA:

A GENTE É FRACO

CAI NO _____

BURAKO
BURAÇO
BURACO

O _____ É FUNDO

ACABOU-SE O _____

MULDO
MUNDO
MUDO

Propriedade 5 e 8 do Sistema de Escrita Alfabética	**Atividade 10, 11, 12**
NOME: _____	DATA: _____

Kit de jogos de alfabetização

(BRASIL, 2009)

1- “Trinca Mágica”

2- “Caça-rimas”

3- “Dado Sonoro”

Propriedade 5 e 8 do Sistema de Escrita Alfabética **Atividade 13**

NOME: _____DATA: _____

ATIVIDADE

COMPLETE OS TRAVALÍNGUAS COM A MELHOR OPÇÃO:

O RATO _____ A ROUPA DO _____ DE _____.

ROEU	RREI	ROMA
RROEU	REI	RROMA

_____ A _____ DE _____ É UMA ARARA _____.

ARRARA	ARARAQARA	RARA
ARARA	ARARAQUARA	RRARA

_____ O GATO, _____ O RATO, _____ O PATO.

DORME	CORRE	FOGE
DROME	CORE	FOGUE