

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências

Câmpus de Marília – SP

MARCIA REGINA DOS REIS

**CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DE UMA CRIANÇA CONSIDERADA
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**



Marília – SP
2018

MARCIA REGINA DOS REIS

**CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DE UMA CRIANÇA CONSIDERADA
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP –, Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília – SP
2018

Reis, Márcia Regina dos.
R375c Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural / Márcia Regina dos Reis. – Marília, 2018.
215 f. ; 30 cm.

Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.
Bibliografia: f. 181-188

1. Escrita. 2. Incapacidade intelectual. 3. Consciência fonológica. 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD 371.9

Elaboração por André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

MARCIA REGINA DOS REIS

**CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DE UMA CRIANÇA CONSIDERADA
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP –, Câmpus de
Marília, na linha de pesquisa: Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: _____
Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Universidade Estadual Paulista (Unesp,
Marília)

2º Examinador: _____
Prof. Dr. Sadao Omote, Universidade Estadual Paulista (Unesp, Marília)

3º Examinador: _____
Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
(UFRRJ, Nova Iguaçu)

4º Examinador: _____
Prof.^a Dr.^a Ana Paula Berberian Vieira da Silva, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP,
Curitiba)

5º Examinador: _____
Dr.^a Débora Dainez, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, Campinas)

Marília, 09 de novembro de 2018.

Dedico este trabalho a José, participante desta pesquisa, que possibilitou encontrar nas impossibilidades muitas vezes colocadas pelo diagnóstico de deficiência intelectual, a verdadeira condição de sujeito ativo e participativo.

AGRADECIMENTOS

Quero, neste momento, expressar meus sinceros agradecimentos a todos que direta e indiretamente estiveram comigo e, que de alguma forma, contribuíram e fizeram parte dessa trajetória. Mencionarei mais especificamente àquelas que me acompanharam de forma mais próxima.

A palavra solidão é um sentimento no qual uma pessoa sente uma profunda sensação de vazio e isolamento. A escrita da tese é muitas vezes conceituada assim, mas, meu agradecimento primeiramente é a DEUS, naquele em que confio de todo meu coração, ele nos disse que enviaria o Espírito Santo, para estar com os seus todos os dias e em todos os momentos, assim, reconheço que nunca estive só, como a palavra em Isaías 11:2, “Repousará sobre ele o Espírito do Senhor, o Espírito de sabedoria e entendimento, o Espírito de conselho e de fortaleza, o Espírito de conhecimento e de temor do Senhor”.

A professora e orientadora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que acreditou em mim e me possibilitou estar aqui, agradeço o carinho, as trocas, as oportunidades de aprendizado, as reflexões e inquietações geradas, obrigada por ter me auxiliado a olhar os detalhes do humano, a significar o que muitas vezes nunca havia sido significado. Obrigada professora Anna!

Aos professores que aceitaram fazer parte da banca, disponibilizando seu tempo e conhecimentos para contribuir com o trabalho, meu agradecimento aos Sadao Omote, Márcia Denise Pletsch, Ana Paula Berberian Vieira da Silva e Débora Dainez.

Aos meus amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (Gepis), foram quatro anos de amizade, estudos, reflexões e compartilhamento de experiências. Relembro os que estiveram comigo e concluíram os estudos e se foram, Mariana, Patrícia, Rosamaria, Luiz, Diego, Camila, Kátia Paixão. E, também os que estão comigo neste momento, Glaciélma, Fernanda, Jacqueline, Kátia Fonseca, Amisse, em especial ao Ângelo, amigo e parceiro de todas as horas, que não mediu esforços para me ajudar.

Aos amigos de longe que torceram por mim, que me impulsionaram a acreditar que é possível e vale a pena tanto empenho e dedicação pela educação especial são eles: Rita, Maria Ângela, Luiz Renato, Lucimara e Aliandersam.

Aos meus irmãos e amigos na fé, que me sustentaram em oração, que estavam comigo e não negaram dedicar seu tempo neste momento, Pastora Soliane, Elisângela, Neuslene, Nadir, Patrícia e Regina.

A Prefeitura Municipal de Abatiá, pelo incentivo dado a minha formação.

As Faculdades Integradas de Ourinhos (FIO), por confiar no meu trabalho.

Aos meus pais, os maiores incentivadores, que confiam, torcem e compartilham comigo os momentos de alegria e de desânimo, que me impulsionam a seguir, amor e gratidão são palavras que os descrevem.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, que mesmo de longe, sei que estavam torcendo por mais esta conquista, muito obrigada.

Meu esposo Luiz Carlos que esteve ao meu lado durante este período de afastamento, que soube compreender e me apoiar nos momentos de cansaço, me incentivando a não desanimar.

Aos meus filhos Pedro e Gabriela, àqueles que sempre souberam entender e apoiar meus sonhos, que ao meu lado estiveram me sustentando em amor, carinho e oração, Deus me delegou cuidar de vocês e agradeço este presente, “Filhos herança do Senhor”, minha melhor parte, amo vocês.

Tudo que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe...), e me é dado com entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para formação original da representação que terei de mim mesmo, [...]. assim, como o corpo se forma originalmente dentro do seio materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o sujeito começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro (BAKHTIN, 1992, p. 378).

RESUMO

Esta pesquisa tem como fundamentação a Teoria Histórico-Cultural e esta considera que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas nos sujeitos ao longo do processo e constituídas nas interações tendo a linguagem como função central das relações sociais. Luria (1999) afirma que a linguagem é aquela que potencializa o desenvolvimento das funções psíquicas, se dá na dialética entre natureza e cultura, tendo a atividade consciente como unidade de análise e a palavra como um signo, assim, a cultura se desenvolve considerando a palavra como o núcleo social para o desenvolvimento tanto da linguagem como do pensamento (LURIA, 1981; VIGOTSKI, 1995). Portanto, o estudo tem como objetivo geral investigar as possibilidades de desenvolvimento da linguagem escrita de uma criança com deficiência intelectual. Para responder a questão que norteia essa pesquisa que trata do modo como ocorre à constituição de linguagem escrita na área da deficiência intelectual, realizamos estudo de caso a partir de uma pesquisa de intervenção, com um educando com deficiência intelectual, matriculado na rede regular de ensino no 4º ano, sendo este participante do Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual, realizado no ano de 2014. Os procedimentos realizados para constituição dos dados da pesquisa foram: Registro da entrevista realizado com os pais e/ou responsáveis; Prontuário do aluno no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado; Registro do questionário com o professor; Registro dos dados de avaliação do aluno no início do projeto e ao final das intervenções; Plano de Intervenção Semanal; Registro dos dados da avaliação de consciência fonológica ocorrida em dois momentos, meio e final de processo de intervenção; Videografações do projeto de intervenção. As videografações foram utilizadas como instrumento para a seleção das cenas que analisamos. Estas se constituem em seis, e fazem parte de duas sessões de intervenção transcritas na íntegra, uma delas ocorreu um mês após a avaliação da consciência fonológica e a outra ao final do projeto de intervenção ocorrido antes da reavaliação da consciência fonológica. Realizamos a análise dos resultados a partir do método genético-causal (VYGOTSKI, 2010), o qual permite estudar a linguagem não de modo estático, mas dinâmico no processo do desenvolvimento, considera que a constituição da linguagem ocorre na dialética que envolve a própria linguagem e suas unidades, entre as quais destacamos a palavra como signo de representação, seu significado e o sentido da mesma nas relações entre as pessoas. Os resultados identificados após nossa análise, respondem a hipótese de que a pessoa com Deficiência Intelectual quando é participante ativo em práticas discursivas, exposto a vivenciar na coletividade, nas relações, considerando a palavra como elemento de significação e sentido, signo de representação da linguagem, avança de forma dialética o desenvolvimento da linguagem a partir da aprendizagem da leitura e escrita.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Deficiência intelectual. Consciência fonológica. Teoria histórico-cultural. Aprendizagem.

ABSTRACT

The foundation of this paper is Historic Cultural Theory that considers that superior psychological functions are developed in subjects along the process and organized in interactions where language is the core function in social relations. Luria (1999) claims that language is the one that strengthens psychological function development, it takes place between nature and culture whose analysis unit and word as a sign is its conscious unity. So, culture develops considering word as a social core for language or thought development. (LURIA, 1981; VYGOTSKY, 1995). Therefore, the general objective of this study is to analyze the possibilities of development of written language of a child with intellectual disability. In order to answer this question that guides this research, we carried out a case study based on an intervention research with an intellectually disabled student enrolled in the 4th grade of a regular school who took part of Intellectual Deficiency Literacy Project in 2014. The procedures carried out in order to collect data were: interview with parents or legal tutors; student's record at the City Center for Special Education Service; questionnaire with the teacher; student's evaluation data at the beginning of the project and in the end of the interventions; weekly intervention plan; phonological awareness evaluation data in the middle and in the end of intervention process; intervention project videotape. The video tapes were used as an instrument to select six scenes we analyzed. They are part of the two fully transcribed intervention sessions. One of them happened one month after phonological awareness evaluation and the other in the end intervention project that was before phonological awareness reevaluation. We analyzed the results based on casual genetic method (VYGOTSKY, 2010), that allows us to study language development process not statically, but dynamically. For him, language formation takes places in the dialectics that involves language itself and its unities in which we highlight word as representation sign, its meaning and sense related to people. The results show the hypotheses that intellectually disabled people advance their language development dialectally based on reading and writing when they are active player in speech practices, have a group relationship, consider word as a meaning element and language representation sign.

Key words: Written language. Intellectual deficiency. Phonological awareness. Historic social theory. Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos com os descritores alfabetização e deficiência intelectual....	79
Quadro 2 – Trabalhos com os descritores consciência fonológica <i>and</i> deficiência intelectual.....	83
Quadro 3 – Trabalhos sobre Deficiência Intelectual e Teoria Histórico-Cultural	88
Quadro 4 – Métodos de coleta, seleção e análise dos dados para cada objetivo específico da pesquisa.....	101
Quadro 5 – Diagnósticos médicos obtidos por José (2007-2014)	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tarefa de leitura de palavras.....	120
Figura 2 – Tarefa de identificação de sílabas e palavras que rimam.....	124
Figura 3 – Tarefa de contagem de sílabas em uma palavra.....	136
Figura 4 – Tarefa de identificação das palavras correspondentes à imagem.....	144
Figura 5 – Tarefa de identificação das palavras que rimam a partir da imagem	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Legenda para interpretação dos resultados de avaliação e desempenho de CF e PADI	151
Gráfico 2 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – análise de nível silábico	152
Gráfico 3 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – adição de sílabas e fonemas	154
Gráfico 4 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – segmentação	155
Gráfico 5 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – subtração de sílabas e fonemas	156
Gráfico 6 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – substituição	157
Gráfico 7 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – recepção de rima com palavras que terminam iguais	158
Gráfico 8 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – rima sequencial	160
Gráfico 9 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – reversão silábica	161
Gráfico 10 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – imagem articulatória	162
Gráfico 11 – Avaliação de leitura no percurso da intervenção	164
Gráfico 12 – Avaliação da escrita de palavras no percurso da intervenção	166
Gráfico 13 – Avaliação do reconhecimento de letras, sílabas, palavras no percurso da intervenção	167
Gráfico 14 – Avaliação da escrita com e sem modelo no percurso da intervenção	168
Gráfico 15 – Avaliação da escrita de palavras no percurso da intervenção	169
Gráfico 16 – Avaliação da compreensão de linguagem	170
Gráfico 17 – Avaliação dos processos dialógicos de linguagem	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BALE	Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCL	<i>Child Behavior Check List</i>
CEES	Centro de Estudos em Educação e Saúde
CEMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Consciência fonológica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DI	Deficiência intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
EUA	Estados Unidos da América
FIO	Faculdades Integradas de Ourinhos
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PADI	Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual
PCFo	Prova de consciência fonológica
PCS	Prova de Consciência Sintática
PIS	Plano de Intervenção Semanal
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RAI	Referencial de Avaliação da Intervenção
SUS	Sistema Único de Saúde
THC	Teoria Histórico-Cultural
TVIP	Teste de Vocabulário por Imagens Peabody
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

WISC

Escala de Inteligência Wechsler para Crianças

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1. A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	29
1.1. A constituição da linguagem na relação com o pensamento e a palavra	30
1.2 A constituição da linguagem na relação com a consciência	35
1.3 A constituição da linguagem, relação entre linguagem exterior, egocêntrica, interna e escrita.....	39
1.4 A constituição de linguagem da pessoa com deficiência intelectual	53
2. CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	59
2.1. A pessoa com deficiência intelectual na escola na perspectiva da educação inclusiva: concepções vigentes	61
2.2. Concepções educacionais no Brasil, século XXI: apropriação da linguagem escrita.....	65
2.2.1 Considerações a respeito do conceito de consciência fonológica	69
2.2.2 Teoria histórico-cultural e a alfabetização: em foco a consciência fonológica	74
2.3 Pesquisas sobre a pessoa com deficiência intelectual na escola: a alfabetização	77
2.3.1 Pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (banco de dados) do Instituto Brasileiro de informação em Ciências e Tecnologia (IBICT).....	78
2.3.1.1 As pesquisas: deficiência intelectual <i>and</i> alfabetização.....	78
2.3.1.2 As pesquisas: consciência fonológica <i>and</i> deficiência intelectual.....	82
2.3.2 Pesquisas no banco de dados internacional <i>Education Resources Information Center</i> – ERIC	86
2.3.2.1 As pesquisas: <i>pedagogical practice, learning e historical-cultural theory</i> na interface com <i>intellectual disability</i>	87
2.3.2.2 As pesquisas: <i>phonological awareness</i>	89
3 PERCURSO METODOLÓGICO	92
3.1 Delineamento da pesquisa	92
3.2 Procedimentos éticos.....	92
3.3 Preparação da equipe de coordenação e de intervenção.....	92
3.4 Participantes e fonte de dados.....	94
3.4.1 Participante.....	94
3.4.2 Fonte de dados.....	94
3.5 Análise dos dados.....	99

4	RESULTADOS E ANÁLISE DO CASO.....	104
4.1	Apresentando José	104
4.1.1	Implicações da história que o constituiu	104
4.1.2	A constituição do percurso escolar	112
4.2	Projeto de intervenção: a constituição de linguagem de José	117
4.2.1	Procedimentos da proposta de intervenção.....	117
4.2.2	Olhar sobre as práticas: as inter-relações em situações de linguagem	119
4.2.2.1	Tarefas de 1º de setembro de 2014 – 5ª sessão após avaliação da consciência fonológica – 5 meses de intervenção	119
4.2.2.2	Tarefas do dia 17 de novembro de 2014 – 14ª sessão após avaliação da consciência fonológica – 7 meses de intervenção	135
4.2.3	Resultados da avaliação: PADI e Consciência fonológica.....	150
4.2.3.1	Resultados e impressões: avaliação inicial e final da consciência fonológica.....	151
4.2.3.2	Resultados e reflexões da avaliação do PADI	163
4.2.4	Resultados e impressões finais: avaliação PADI e CF	173
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
	REFERÊNCIAS.....	181
	ANEXOS	189

Apresentação

A linguagem é um dos campos de atuação da fonoaudiologia e possibilita interlocução estreita com a educação. Ao longo da minha trajetória profissional, atuando desde abril de 1995 como fonoaudióloga em Secretaria Municipal de Educação, é possível identificar crescente demanda para atendimento terapêutico e avaliação diagnóstica de educandos que manifestam dificuldades em se apropriarem da linguagem escrita.

Quando iniciei minha graduação em fonoaudiologia no ano de 1991, minha formação teórica na área da linguagem baseou-se tanto na teoria inatista ou gerativista de Chomsky (REIS, 2013), que tem como essência um falante ideal desconsiderando os sujeitos como elementos reais do uso concreto da linguagem. Outra abordagem que vivenciei na minha formação foi com base na teoria cognitivista de Piaget (2012), em que o desenvolvimento da linguagem ocorre por etapas e, quando esta não é cumprida pela criança, ela pode ter um atraso, o qual é entendido como um problema. Portanto, concepções de linguagem que têm como foco um ideal de desenvolvimento.

É possível evidenciar no contexto escolar essas concepções presentes na atuação de professores, e essas acarretam influência significativa na compreensão a respeito do aluno e no entendimento de quais mecanismos ele usa para aprender e se desenvolver. Não podemos negar o quanto enraizado estão os termos de anormalidade, dificuldade, distúrbio, transtorno como justificativa da não aprendizagem da linguagem escrita de muitos, por conseguinte, a rotulação das crianças como incapazes.

A respeito de como ocorre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças que recebem determinados rótulos, Massi (2007, p. 18) salienta que:

Considerando que a subjetividade infantil se constitui marcada por efeitos de sentidos discursivos, ao ser apontada como alguém que está “fracassando” na escola diante da aprendizagem da língua escrita, entende-se que qualquer criança pode apresentar baixa autoestima e pouco interesse por essa modalidade de linguagem, sobretudo, quando a instituição escolar a anuncia como incapaz ou impossibilitada em função de hipóteses e “erros” que [...] acompanham o processo de aprendizagem.

Fica claro que os rótulos dados pela escola às crianças, que por algum motivo não estão se apropriando da linguagem escrita, deixam marcas, e, em sua maioria, negativamente as potencialidades de aprender.

No início da minha atuação profissional, inquietações referentes às crianças que manifestavam, por algum motivo, lentidão na aprendizagem, erros para escrever, desinteresse, me assombravam. Diante disso, a busca por compreender as causas desses problemas que, para mim, naquele momento, centralizava no individual, no biológico, me motivava a procurar por formação. No ano de 2002, com sete anos de formada, atuando em clínica particular, escola especial, escola privada e Secretaria de Educação, tive a convicção de que a área na qual iria me especializar seria a da linguagem.

Nesse período iniciei minha especialização na área específica de linguagem. Foram dois anos de estudos, que me fizeram refletir sobre várias questões em relação a como lidar com crianças no contexto escolar e clínico que manifestavam dificuldade em falar e em aprender a ler e escrever. Este foi um momento de decisões importantes na minha carreira profissional, que me aproximaram cada vez mais da escola. Ressalto aqui, que antes de iniciar o curso de fonoaudiologia, minha formação no ensino médio foi ensino técnico, naquela época, anos de 1988, 1989 e 1990 no estado do Paraná no qual resido, era chamado de Magistério, hoje, Formação Docente, e, sem dúvida, foi o melhor período da minha formação, vivenciei uma realidade de práticas pedagógicas que hoje me ajudam a compreender a sala de aula.

Compreender a sala de aula, compreender as questões pedagógicas, compreender a atuação de um gestor, todas essas indagações inerentes ao universo escolar, podem parecer distante da compreensão de uma fonoaudióloga, talvez de fato sejam para muitos profissionais dessa área, que fazem opção por outro campo de atuação, confesso que, inúmeras vezes ouvi e ainda ouço, “Quem é ela para falar disso?; Do que ela entende?”. Pois bem, respiro educação, fui gestada com minha mãe cursando pedagogia e meu pai, matemática, a educação foi e ainda é, o ar que respiro, a escola, muitas vezes, foi minha casa no período dos dez anos em que meus pais foram gestores.

Quero compartilhar aqui a imagem que tenho da escola de trinta anos atrás, que infelizmente, raras vezes, observo na minha atuação nesse universo. Como relatei anteriormente, sou filha de professores, e uma das minhas primeiras

experiências ocorreu na observação de minha mãe, na época como orientadora educacional, em atendimento com um pequeno grupo de crianças com dificuldade em aprender. Naquele momento eu já estava no magistério e entendi que havia crianças que precisam de auxílio, de estratégias diferenciadas, de um olhar individualizado e mais, de mediação, sendo este último, um dos papéis primordiais da escola. Essa imagem que carrego comigo até hoje, me fez compreender que o aprender se dá nas práticas intencionais e mediadas, pela relação com o outro, com o mais experiente e não pela descoberta individual da criança, mas na coletividade.

Retomando minha trajetória, apesar do curso de especialização ter suprido algumas de minhas inquietações, não foi suficiente, algo deveria ainda ser descoberto por mim, que me auxiliasse a responder tantas dúvidas. Então, no ano de 2007, após treze anos de profissão, atuando nesse momento apenas no contexto educacional municipal e privado, decidi ir para o Mestrado, o que representou um divisor de águas na minha vida, tanto profissional, como pessoal.

No ano de 2007 iniciei o Mestrado em Distúrbios da Comunicação na linha de pesquisa em Linguagem, na Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, um momento de importantes transformações, que não consigo expressá-las em sua totalidade. Todavia, as transformações possibilitadas de 2007 a 2009 foram significativas, acarretando em mim, quebra de paradigmas para compreensão dos problemas da não aprendizagem das crianças, até então por mim entendidas como sendo especificamente de ordem biológica, centrada no aluno. Ao iniciar o Mestrado, me foram apresentadas outras formas de entender o humano, por meio de concepções teóricas advindas de autores até então não lidos por mim como, Bakhtin, Vygotski¹ e Lemos na área da fonoaudiologia, me deram condições de me resignificar enquanto pessoa e profissional. Então, como descrever...

Descrevo assim, respondi a todas as minhas inquietações como profissional, mas confesso, sofri, chorei, adoeci no significado real da palavra, mas cresci como pessoa, que aprendeu a olhar o outro para além dele mesmo, a entender sua história, as raízes que o constituíram, aprendi a olhar para além de mim mesma, que só é possível quando entendemos o quanto as pessoas e suas mediações refletem em nós, assim, a linguagem passou a ter um novo sentido na minha atuação, passando a ser considerada como processo da constituição do sujeito.

¹ Durante todo o texto, adotaremos a grafia Vygotski, exceto as citações de referências, estas serão utilizadas da maneira como se encontram registradas nas obras bibliográficas.

Considerando a linha de pesquisa na qual me direcionei no Mestrado, minha dissertação teve como tema: “Condições de letramento de professores das séries iniciais”, cujo objetivo era identificar os hábitos de leitura e escrita no contexto profissional e no doméstico/lazer de professores alfabetizadores, entendendo que o professor é aquele que, organiza suas práticas conforme a compreensão que tem a respeito da linguagem, assim, podendo determinar suas formas de mediação em relação a leitura e escrita.

Após quatro anos do término do Mestrado, no início de 2013, decidi retomar minha formação, porém, na mesma perspectiva teórica a mim apresentada no Mestrado, mas nesse momento, direcionada a um público específico, a aprendizagem da leitura e escrita da pessoa com deficiência intelectual. Começo a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social – GEPIS, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, hoje minha orientadora de doutorado. Nesses quase cinco anos de estudos, as oportunidades de discussões no coletivo, com importantes reflexões feitas pela professora Anna em relação ao conhecimento a respeito da teoria histórico-cultural (THC) tem sido, sem dúvida, diferencial na minha vida profissional, pois, hoje, atuo como fonoaudióloga educacional, integrante da equipe do setor de educação especial em uma Secretaria de Educação, docente nas Faculdades Integradas de Ourinhos – FIOs nos cursos de Pedagogia e Artes Visuais. Ministro as disciplinas de educação inclusiva e educação especial, além de ser docente de curso de especialização e de formação continuada.

Não me compreendo apartada da coletividade que me constituiu. Vivemos no coletivo, aprendemos no coletivo e nos reconhecemos pelo coletivo, somos sujeitos históricos e sociais.

INTRODUÇÃO

Desde 2001 no Brasil, a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro em parceria com o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), vêm desenvolvendo pesquisas com objetivo de medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira com idade entre 15 e 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, sendo a última coleta ocorrida neste ano (2018) entre fevereiro e abril. Importante esclarecer o que o Inaf compreende ser Alfabetismo:

[...] a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento (INAF, 2018, p.4).

Para compreensão dos dados, o Inaf adota escalas de interpretação que até o ano de 2015 eram descritas em quatro (4) níveis, sendo alterado para cinco (5): . ficaram inalterados os níveis Analfabeto e Rudimentar, que juntos definem o Analfabetismo Funcional; os níveis Básico e Pleno, que compunham o grupo dos Funcionalmente Alfabetizados, foram reorganizados em três: Elementar, Intermediário e Proficiente (INAF, 2018).

Em análise percentual comparativa de 2001 à 2018, os dados sinalizam que os Analfabetos Funcionais que eram 39% passam para 29% em 2018, significa que cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana. Os dados ao longo dos anos de 2001 para 2018 para o grupo considerado como Funcionalmente Alfabetizados: de 2001-2002, 61% dos entrevistados foram considerados Funcionalmente Alfabetizados; em 2007, 66%; e, nos três estudos realizados entre 2009 e 2015, o percentual de Funcionalmente Alfabetizados ficou estável em 73% para, em 2018, apresentar uma pequena oscilação negativa de 71% (INAF, 2018). “Em síntese, apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados conforme a metodologia do Inaf pela estimativa de 2018” (INAF, 2018, p.9).

O Inaf sinaliza dados importantes a respeito do acesso a escolarização da população pesquisada, identificando um avanço nos níveis, como exemplo, os que

ingressaram ou concluíram o Ensino Médio ampliou-se de 24% (2001) para 40% (2018), assim como para o Ensino Superior, de 8% (2001) para 17% (2018). Apesar que a inserção e permanência na escola não serem suficientes para avançar os níveis de Alfabetismo, O Inaf indica que, a escolarização é o fator principal para o acesso as habilidades de leitura e escrita para a efetiva apropriação do letramento.

Vale assim considerar, que as escolas brasileiras, desde 2008, após ser instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), têm vivenciado situação que se inscreve no contexto do ensino regular em classes comuns da educação básica: a presença de pessoas com deficiência intelectual. Diante disso, identificou-se no Brasil, no ano de 2016, crescente número de matrículas na educação básica chegando a 490.015, ou seja, a presença desse público na escola tem ganhado cada vez mais espaço, o que implica ser necessário refletir a respeito da apropriação da linguagem escrita, não apenas deste público em específico, mas dentro da dimensão do contexto escolar que ele atualmente faz parte, com todas as problemáticas que são anteriores a inclusão.

Para tanto, a alfabetização tem sido uma preocupação, em 2012, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 867 (BRASIL, 2012a), instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, a fim de modificar o perfil de leitores e escritores no país, atestando a necessidade de repensar a formação docente nesse aspecto, assim como no fazer pedagógico voltado à alfabetização. Nesse contexto, há uma ênfase nas práticas que envolvem as habilidades de consciência fonológica, uma discussão até então desconsiderada a partir da década de 80 com a proposta construtivista, assim, essas são retomadas como essenciais no campo da alfabetização, sendo considerada como processo importante para a apropriação da leitura e da escrita.

Porém, queremos ao longo deste estudo apontar fragilidades sobre o conceito de consciência fonológica adotada na literatura vigente, tanto no campo da fonoaudiologia como da pedagogia, na qual entendemos como um elemento da linguagem, que se constitui ao longo do próprio processo de desenvolvimento humano e não num momento estanque como o da alfabetização, sendo trazido muitas vezes como uma prática/técnica/método e não como linguagem, na interfuncionalidade das funções psíquicas superiores.

Além, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) trazer referencia a respeito da consciência fonológica, aprovada em dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também o faz. A BNCC tem como objetivo principal definir os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm direito de aprender, nisto, ressaltamos o processo de alfabetização. No documento são apontados caminhos a respeito das possibilidades de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita na área da linguagem com quatro eixos norteadores: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de texto (BRASIL, 2017).

A respeito da alfabetização, a BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que ações precisam ser organizadas com objetivos específicos: conhecer o alfabeto, conseguir codificar e decodificar, relacionar fonema/grafema, desenvolver consciência fonológica, etc. Porém, evidenciamos a necessidade de políticas públicas que busquem resolver a problemática do analfabetismo funcional, afim de que as escolas, possibilitem aos alunos a apropriação da linguagem escrita.

Temos hoje nas escolas a presença de alunos com deficiência intelectual, em que a problemática para esse público em relação à aprendizagem é maior, por isso, verificamos a necessidade de repensarmos em como possibilitar a este público a apropriação da linguagem escrita. É imprescindível compreender que, para ser alfabetizado, condições de desenvolvimento de funções psíquicas são indispensáveis, como a atenção, memória, linguagem e pensamento, estas permitirão que a pessoa com deficiência intelectual opere com a principal unidade da palavra e seus constituintes, as sílabas e as letras.

Consideramos que o primeiro ponto de reflexão a respeito da apropriação de leitura e escrita para as pessoas com deficiência intelectual é a compreensão de quem é esse sujeito, suas necessidades e potencialidades, as quais exigem da escola mudança de atitudes, de concepção a respeito do desenvolvimento humano e de sua própria constituição histórica, cultural e social. Compreendendo que, a deficiência intelectual não deve ser apenas entendida pelo viés da biologia, como se o desenvolvimento fosse meramente um processo de maturação orgânica. Nesse sentido, procedemos nossos estudos teóricos fundamentados na teoria histórico-cultural tendo em Vigotsky e Luria nossa leitura principal, a fim de compreendermos como se dá a linguagem, a consciência, a deficiência intelectual e a aprendizagem para esse público.

Segundo Vygotski (2010), a linguagem como função psíquica superior impulsiona, numa perspectiva interfuncional, o desenvolvimento das demais funções como, a atenção, memória, pensamento, abstração e percepção. O autor considera que as funções superiores têm sua origem no social e o desenvolvimento não é visto como um acontecimento de natureza individual, mas, sim, conjunta na coletividade, na relação entre os pares.

Luria (1999) faz uma aproximação importante entre o surgimento da linguagem e a relação com o desenvolvimento do psiquismo, enfatiza ser a linguagem a função de maior importância para o desenvolvimento da consciência. A consciência avança conforme é possibilitada à criança condições para seu desenvolvimento, em uma relação direta com o pensamento verbal, sendo a palavra elemento fundamental da linguagem/fala e escrita.

Partindo desses pressupostos, concebemos a linguagem oral e escrita como cultural e histórica, as quais são apresentadas à criança nas relações sociais mediadas pela linguagem verbal, tendo na palavra o sentido. Na teoria histórico-cultural a apropriação ocorre no interior das relações sociais, tendo na palavra um elemento fundamental da linguagem assim como do pensamento. Vygotski (2010, p. 398) conceitua a palavra como sendo “[...] uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento”. Para Vygotski a palavra é a unidade de análise da consciência.

A linguagem promove mudanças essenciais na atividade consciente do homem, na qual a palavra tem primeiramente a função de designar objetos presentes no seu entorno, posteriormente, abstrair as propriedades essenciais da própria palavra, ou seja, a imagem na qual esta representa, possibilitando a generalização, e assim, transmitir informações que só acontecem nas relações propiciadas ao longo da história da humanidade.

Para compreender como o educando com deficiência intelectual constitui sua linguagem buscamos os postulados de Vygotski, mais detidamente em relação aos estudos da Defectologia. Em pesquisa realizada em bancos de dados, encontramos número reduzido de estudos com pessoas com Deficiência Intelectual (DI) no ensino regular comum, relacionado às práticas de linguagem na área da alfabetização. Entre estes poucos resultados, encontramos em Mesquita (2015), e Guebert (2013) fundamentações teóricas para os estudos da Defectologia de Vygotski (1997), cujos

pressupostos nos permitem afirmar que a mediação pedagógica possibilita ao aluno com DI a apropriação de conhecimentos e a constituição de suas funções psíquicas superiores.

Nesse sentido, com base na teoria histórico-cultural, a respeito da apropriação do conhecimento teórico referente à linguagem escrita, Oliveira (2010) enfatiza a urgência de superação de atividades desprovidas de sentido.

Estamos, sem dúvida, diante de um novo desafio: superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, para assumir uma nova e revolucionária postura em frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento – e não apenas de suas habilidades. Esta é a tarefa que a escola deverá desempenhar. Levar os alunos com deficiência intelectual à inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções, sua aprendizagem. Não se trata de ler e escrever: trata-se do uso que se faz da leitura e da escrita, no mundo letrado, e o sentido que pode ser apropriado, por alunos com deficiência intelectual, dessa prática social (OLIVEIRA, 2010, p. 345).

Compreendendo a urgência da superação de práticas desprovidas de sentido, as quais não possibilitam as pessoas com DI apropriação da linguagem, nos propusemos a estudar um caso proveniente de pesquisa interventiva, com o intuito de nos aprofundar na constituição da linguagem, assim como da leitura e da escrita. O estudo foi organizado a partir de dados documentais de intervenção pedagógica realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social (GEPIS), proveniente do projeto de pesquisa denominado “Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual – PADI”.

Nosso estudo, tivemos como objetivo geral investigar as possibilidades de desenvolvimento da linguagem escrita de uma criança com deficiência intelectual, no contexto de um trabalho coletivo de pesquisa de intervenção.

Nossos objetivos específicos visam:

1. Analisar uma (1) pessoa caracterizada com DI, participante da pesquisa de intervenção, considerando como o processo vai sendo construído ao longo do seu percurso histórico de desenvolvimento, do histórico médico e escolar;

2. Apresentar como foi se constituindo a linguagem escrita da criança caracterizada com DI, considerando o desenvolvimento das tarefas pedagógicas;
3. Analisar o desempenho obtido durante o percurso da intervenção, em relação à constituição da linguagem, considerando os dados de avaliação inicial e final, linguagem externa/fala, linguagem escrita e leitura e consciência fonológica.

A respeito da constituição de linguagem do aluno com DI, nossa tese localiza-se na compreensão da linguagem como um processo vivo e dialético que se constitui nas práticas discursivas, nas quais a palavra representa a unidade de sentido mais representativa, uma vez que é por meio dela que se institui a dialogicidade e a compreensão comunicativa, portanto, é parte fundamental de todo o processo constitutivo do seu uso como signo e isso lhe confere o sentido de discurso, de elemento vivo e dialético, uma vez que o sentido não se dá por si mesmo, mas na relação com o outro, nas práticas discursivas estabelecidas pelas relações sociais, ou seja, o conceito ou significação da palavra é proveniente da experiência, na qual essa produz sentido no discurso.

Como decorrência, a escola torna-se um *lócus* favorável e indispensável para possibilitar que as pessoas constituam a linguagem, por meio das interações a partir das práticas pedagógicas, pelo compartilhamento das experiências históricas e culturais, e é nesse contexto que a dimensão do que é dito, por meio da palavra, exclui qualquer possibilidade de neutralidade e sua dimensão social torna-se caminho para a constituição interna dos signos, num processo de humanização individual, no uso da palavra e seus múltiplos sentidos, que só podem ser compreendidos nas práticas discursivas.

Em nossa tese, consideramos que isso não se difere ao se pensar na constituição da linguagem em pessoas com deficiência intelectual, pois a mesma também está imersa nesse intenso contexto dialógico de compreensão, significação e apropriação de conceitos, sentidos e signos e é em busca de compreender ou mesmo observar esse processo que, nesse estudo, elegemos a análise a partir da investigação de um educando com deficiência intelectual participante de uma situação de aprendizagem. Nossa hipótese é que a pessoa com DI imersa em uma prática discursiva como participante ativo, terá a oportunidade de novos

conhecimentos, novas significações e novos sentidos pela palavra na relação entre os pares.

Para tanto, buscamos fundamentos para que pudéssemos desenvolver nosso estudo que foi organizado da seguinte forma.

Na **primeira seção** há uma exposição a respeito da constituição da linguagem a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e foi dividida em quatro tópicos:

1. a constituição da linguagem na relação com o pensamento e a palavra;
2. a constituição da linguagem na relação com a consciência;
3. a constituição da linguagem, relação entre linguagem exterior, egocêntrica, interna e escrita; e
4. a constituição de linguagem da pessoa com deficiência intelectual.

Para nos auxiliar na compreensão do papel da escola em dar condições para que a linguagem se constitua na pessoa com deficiência intelectual, na **segunda seção** trazemos a seguinte temática: contribuições da escola para a constituição da linguagem da pessoa com deficiência intelectual. Subdividimos esta seção em quatro tópicos principais, são eles:

1. a escola brasileira do século XIX ao século XXI;
2. a pessoa com deficiência intelectual da escola na perspectiva da educação inclusiva: concepções vigentes;
3. concepções educacionais no Brasil, século XXI: apropriação da linguagem escrita; e
4. pesquisas sobre a pessoa com deficiência intelectual na escola: a alfabetização.

Apresentamos na **terceira seção** nosso percurso metodológico, assim como os procedimentos adotados para realização da análise dos resultados. Por fim, na **quarta seção** apresentamos os resultados e a sua análise, considerando como fundamentação teórica a THC.

1. A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Buscando compreender como se constitui a linguagem da pessoa com deficiência intelectual, esta pesquisa teve como objetivo apresentar a concepção de linguagem da THC, a qual foi tomada como base para refletir e apontar caminhos para o desenvolvimento desta função social e psicológica, considerando as especificidades deste público específico.

Para tanto, como perspectiva teórica, adotou-se a teoria histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico dialético, a qual concebe o homem como ser social, que se desenvolve pela atividade vinculada a sua natureza cultural, constituídas pelas práticas histórico-social, na qual ocorre a possibilidade de apropriação das particularidades como as funções psicológicas superiores humanas. Assim, a concepção de homem baseada nessa perspectiva, não está preocupada em simplesmente descrever a realidade, mas explicá-la e transformá-la, a partir das vivências no devir histórico/no fluxo de vida. A THC refere que a psicologia dialética consiste em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber como considerar o processo psíquico em conexão orgânica, no marco de um processo integral mais complexo.

Considerando a necessidade de compreender as conexões que se estabelecem entre as particularidades e o todo, organizou-se esta seção com objetivo de demonstrar as relações existentes entre a unidade composta pela linguagem e pensamento, a qual ocorre por meio do processo de desenvolvimento da linguagem e do uso consciente da palavra como significante cultural.

Assim, a seção foi dividida em quatro partes:

1. a constituição da linguagem na relação com o pensamento e a palavra;
2. o processo da constituição da linguagem na relação com a consciência;
3. as considerações a respeito da constituição da linguagem: relação entre linguagem exterior, egocêntrica, interna e linguagem escrita;
4. as considerações da constituição de linguagem na pessoa com deficiência intelectual.

1.1. A constituição da linguagem na relação com o pensamento e a palavra

É importante compreender o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e suas diferenças nas raízes genéticas. Diga-se que elas transcorrem em linhas diferentes e independentes e avançam na ontogênese, no processo do desenvolvimento da linguagem sendo esta um fenômeno social, que se unem compondo uma unidade dialética, portanto, não há mais um paralelismo, mas uma união.

Vygotski (PRESTES; ESTEVAM, 2017), em sua última aula em 1934, considera que para dar origem ao pensamento, o desenvolvimento de funções como atenção, memória, percepção são pré-requisitos, ou seja, para que o pensamento se torne consciente, a função deve também ser consciente e se tornar atividade voluntária.

Considera-se que a linguagem verbal, quando esta se torna consciente e intencional, mobiliza o desenvolvimento gradual do pensamento conceitual. Mas, entende-se que esse processo só se torna possível pelas condições dadas na ontogênese, no processo histórico e cultural. Todavia, a linguagem é manifestada inicialmente dissociada do ato consciente de pensar utilizando a palavra. Vygotski (1995) salienta que, a primeira fase do desenvolvimento da linguagem não tem relação com o pensamento, eles são processos independentes.

Nesse sentido, a cultura impulsiona um salto na função da linguagem que possibilita mecanismos psíquicos superiores avançar no homem, entendendo que as atividades instintivas não deixam de existir, mas estão na dialética com a atividade consciente. Luria (1999), afirma que a linguagem potencializa o desenvolvimento das funções psíquicas, sendo considerada pelo autor como um instrumento cultural que quando internalizado se torna psíquico a ponto de possibilitar ao homem mudanças significativas em sua condição psíquica em relação à percepção, tornando-a consciente.

A linguagem impulsiona que a atenção passe de involuntária (reações reflexas, não considerando que essa deixe de existir) para a voluntária, orientada pela arbitrariedade do comportamento consciente; a memória mais consciente; a imaginação se desvincula das situações imediatas passando para processos criativos; o pensamento alcança a abstração e generalização, e, por fim, as

vivências emocionais são reorganizadas saindo do campo das reações instintivas para a ação humanizada.

A unidade formada entre pensamento e linguagem na constituição da consciência humana no processo ontológico, depende do processo no qual a palavra vincula-se ao pensamento e o pensamento a palavra. Vale salientar que por não serem processos autônomos, independentes, a análise por decomposição tanto do pensamento como da linguagem, implicaria numa simples decomposição dos fatores. A palavra é um significante cultural que adquire sentido no processo de inter-relação social, logo ela pertence dialeticamente a dimensão pensamento (interno) e linguagem (externo, cultural) (VYGOTSKI, 2010).

A palavra sem cultura é um som vazio, sendo ela um traço constitutivo do interior da mesma que podemos considerar como fenômeno do discurso, assim, afirmarmos que a palavra traz em si um conceito com significação, no qual este permite que ela seja generalizada. O significado da palavra é tanto um fenômeno do discurso como do intelecto.

A generalização é compreendida por Vygotski (PRESTES; ESTEVAM, 2017), numa relação direta com o desenvolvimento da consciência. Ele acrescenta que a consciência se vincula ao que ele denomina de *obschenie*, palavra russa que ao ser traduzida para o português, significa “relação de contato”, “contato pessoal”, assim, quando pensamos na fala do bebê, a palavra é uma forma de internalização com potencial de generalização, já que precisa ser significada pelo adulto, fator que possibilita a ela ser usada novamente como forma de representação na inter-relação social.

Vygotski refere,

Cada palavra, como formula Lenin, é uma generalização. A generalização, como mostra Lenin, é uma forma extremamente diferente de reflexo da realidade. Não é um molde morto e especular, mas um ato em ziguezague que exige distanciamento da realidade e retorno a ela, que inclui em si um pedacinho da fantasia e retorno a ela, e, por outro lado, está relacionada a *obschenie*, e, por outro, a forma de refletir a realidade. Ele também diz que a forma generalizadora do reflexo pode ser colocada como a pedra angular no estudo da evolução da consciência infantil (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 214).

A palavra e o sentido no qual ela assume a partir de *obschenie – contato –*, é aquilo que compreende-se como fator determinante para ocorrer a generalização.

Porém, a palavra é uma unidade de análise nuclear para a compreensão de comportamentos complexos, sendo considerada na perspectiva vygotskiana como signo dos signos. Ao estudar a respeito das articulações funcionais do psiquismo, identifica que além das representações pelos signos ela assume papel em conjunto aos significados, dadas pelas ações dos sujeitos e, assim, produzem as rearticulações interfuncionais (MARTINS, 2015).

Importante refletir a respeito da relação estabelecida entre o significado da palavra e o pensamento. Para que o significado da palavra seja considerado um fenômeno do pensamento, este necessita estar relacionado a um processo discursivo, ou seja, materializada na inter-relação social e com o uso consciente da palavra. Os estudos de Vygotski (2010) confirmam o significado da palavra como unidade do pensamento discursivo, assim como contribuiu para outras reflexões importantes em relação ao desenvolvimento discursivo. Uma destas evidências é que o significado das palavras, desenvolvem e modificam, ou seja, possibilitaram novas reflexões no campo teórico do pensamento e linguagem, pois as investigações nos estudos do autor, sinalizaram que a palavra no discurso não tem o caráter apenas de ligação associativa, na relação simples e reducionista da palavra e seu significado, mas que esta se amplia pela relação estabelecida entre os sujeitos dada no discurso.

Nesse sentido, os estudos (VYGOTSKI, 2010) identificam que há uma inconstância a respeito do significado da palavra, que se modificam tanto pelo processo do desenvolvimento da criança, como pelos modos de funcionamento do pensamento. Para tanto, compreender as mudanças no significado da palavra, primeiramente é necessário explicar a relação funcional do significado da palavra no ato do pensar. Em linhas gerais, o percurso existente entre a estruturação do processo real do pensamento até sua conclusão final, que é a formulação verbal, verifica-se quão complexo é, pois, evidenciamos que este deve passar do plano genético para o funcional. A exemplo do emprego da palavra “copo”, inicialmente é apresentada a criança um conceito mais geral que será usado quando ela deseja beber algo, posteriormente o significado da palavra avança no sentido do contexto que a palavra “copo” passa a ser empregada, ou seja, é estabelecido uma relação ao uso funcional, copo para água, copo para suco, copo para leite, e assim por diante, como também ser de acordo com a substância da qual é feito o copo, plástico, vidro, alumínio, etc.

Ressalta-se, no curso vivo do pensamento verbal, ou seja, no processo de funcionalidade dos significados das palavras que ocorre no discurso, identifica-se a relação entre pensamento e linguagem. A relação pensamento e palavra ocorrem no processo, no movimento do próprio pensamento até a palavra e vice-versa, no qual passa por um processo de desenvolvimento, levando a mudanças. Quando se fala em fases, não estamos falando de marco etário, mas, sim, funcionais, no qual se exprime o pensamento pela palavra. O pensamento organizado pela palavra cumpre função em determinada execução de trabalho ou resolução de tarefa. Oriundo de um movimento interno, o sentido parte do pensamento para a materialização na palavra, a qual tenta se encaixar na qualidade de motivo social. Esse fluxo se constitui na dialética estabelecida entre o ensino, o aprendizado e o desenvolvimento nas relações e vivências sociais (VYGOTSKI, 2010).

A palavra, portanto, possibilita o desenvolvimento da linguagem. Porém, os estudos de Vygotski (2010) mostram que é necessário compreendermos a função social da linguagem, pois ela existe em dois planos: o aspecto semântico, interior da linguagem, e o aspecto físico e sonoro, exterior da linguagem. O aspecto externo da linguagem é compreendido pelo desenvolvimento a partir da palavra, na qual representa uma oração lacônica de uma, duas ou três palavras. Assim, esse plano é considerado como aspecto físico da linguagem, no qual ocorre das partes para o todo. No plano semântico a relação é inversa, a linguagem é do todo para partes, que aos poucos compreende os significados das palavras, que faz parte de uma série de significados verbais interligados no pensamento.

Inicialmente, o pensamento da criança é um todo confuso e inteiro, encontrando na linguagem a forma de se expressar, e ao longo do desenvolvimento encontra na palavra, a forma para representar o que pensa. Então, o pensamento se desmembra em unidades do todo para partes pela linguagem. Nesse sentido, verifica-se que o pensamento e a palavra não se estruturam da mesma forma. A linguagem verbal não é reflexo da estrutura do pensamento, nem mesmo a expressão pronta do pensamento, mas, quando materializada na palavra, reestrutura-se e se modifica. A criança vai evoluindo no processo estabelecido entre linguagem e pensamento, e não diferencia a princípio o significado verbal e o objeto. O significado e a forma sonora da palavra irão ocorrer com o desenvolvimento da generalização.

Luria (2001) contribui caracterizando a palavra como um signo que remete a um determinado objeto e aparece no trabalho direto das ações, sendo essas manipulações ou a própria apresentação do objeto ao mundo da criança. O que se evidencia no decorrer do desenvolvimento da linguagem é que a palavra tem caráter simpráxico, ou seja, na atividade concreta junto com outras pessoas numa relação prática.

Para tanto, o desenvolvimento da relação linguagem e pensamento avança quando a linguagem verbal se torna consciente e intencional. Assim, possibilita o desenvolvimento do pensamento. Porém, entende-se que esse processo se dá pela ontogênese. Vygotski (1995) salienta que a palavra é parte essencial na transmissão das informações de experiências sociais que se materializam na fala, ou seja, a palavra é uma forma de comunicação, possibilitando ao humano avançar em suas funções superiores.

Os avanços significativos das funções superiores são propiciados nas relações estabelecidas pela palavra no pensamento e, ao analisarmos o processo de desenvolvimento da linguagem infantil, ressaltamos que as associações entre palavra e significado se modificam no decorrer do próprio desenvolvimento, o que deixa claro que o desenvolvimento do significado da palavra não se reduz simplesmente a mudanças externas e quantitativas, ou seja, apenas pelo ato de conhecer um novo objeto e se apropriar da palavra correspondente ou do vínculo estabelecido nessa ação.

Evidenciamos que a função superior, por exemplo, a memória, avança quando o uso funcional da palavra também avança. O que significa, como salienta Vygotski e Luria (1996), as riquezas de vocabulário são dependentes da memória das vivências, ocorridas na ontogênese. Acrescentam ainda que a linguagem verbal, além do papel de modificar a memória, ampliar vocabulário e construir conceitos, comanda as demais funções superiores pela possibilidade de planejar preliminarmente a ação verbal.

De fato, o pensamento é realizado na palavra, porém, a linguagem verbal, a fala, não está simplesmente relacionada ao pensamento, mas, sim, é considerada manifestação de processos de significado dados na realidade do discurso, que muda de acordo com o motivo, “tem que encontrar uma certa construção de significados

para expressar o pensamento”² (VYGOTSKI, 1991,p. 78, tradução nossa), que é expressada pela palavra que cresce na consciência.

1.2 A constituição da linguagem na relação com a consciência

Consideramos a palavra e o significado que nela há, como elemento importante para refletirmos nesse momento a respeito da relação estabelecida entre linguagem e consciência, entendendo que esse processo ocorre na dialética entre, como afirma Vygotski (1991, p. 79) “[...] a palavra, à medida que cresce na consciência, modifica todos os relacionamentos e todos os processos; 2) o próprio significado da palavra evolui em função da mudança de consciência”³. Assim, o desenvolvimento da linguagem só chega a sua concretude, ou seja, para que se torne ato consciente passará por um longo processo de apropriação conceitual dos sentidos, que só será possível por meio das relações sociais.

Em sua última aula em 1934, Vygotski salientou que a consciência não reflete a realidade da mesma forma, é sempre o reflexo da realidade, portanto, ao considerarmos que a consciência se desenvolve, ela não pode ser entendida como sempre igual, pois a realidade não se reflete da mesma forma sempre. “Em cada etapa do desenvolvimento, seja no campo da filogênese, seja no campo da ontogênese, a consciência reflete a realidade de maneiras diferentes” (VYGOTSKI, 1934 apud PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 211).

Nesse sentido, as relações não são estáticas, estão em constante transformação e evolução, possibilitando avanços qualitativos na consciência, sendo estes determinados nas relações sociais. Como afirma Leontiev “[...] uma transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana, que se torna diferente qualitativamente” (LEONTIEV, 1978, p. 91).

Luria (1999) afirma que a atividade consciente do homem se difere dos animais e cita três traços fundamentais. O primeiro traz o distanciamento que se estabelece entre atividade consciente do homem e seus motivos de ordem biológica,

² Na tradução em espanhol: “Hay que encontrar una determinada construcción de significados para expresar el pensamiento.”

³ Na tradução em espanhol: 1) la palabra, al crecer en la conciencia, modifica todas las relaciones y todos los procesos; 2) el propio significado de la palabra evoluciona en función del cambio de la conciencia.

não havendo relação direta entre os atos humanos e suas necessidades biológicas. As necessidades estariam na complexidade da atividade humana, as chamadas necessidades superiores ou intelectuais, de ordem cognitiva que impulsionam novos conhecimentos, novas necessidades de comunicação, de ser útil na sociedade, etc. (LURIA, 1999).

O segundo traço refere-se ao fato de que a atividade consciente não é determinada por impressões oriundas do meio ou por indícios da experiência individual imediata, pelo contrário, o humano é capaz de refletir as condições impostas pelo meio. Luria afirma que o humano,

[...] pode abstrair a impressão imediata, penetrar, nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores, porém, leis mais profundas (LURIA, 1999, p. 72).

Nesse sentido, o comportamento do humano não é direcionado pelas impressões imediatas, mas o que o torna consciente é a possibilidade de refletir sobre o meio e o que nele há. A impressão exterior deve sofrer influência do conhecer mais profundo sobre as leis interiores, sendo esta direcionada para uma atividade consciente da sua necessidade.

O terceiro e último traço Luria afirma que,

[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem (LURIA, 1999, p. 73).

Vemos que a consciência humana está imbricada às formas de vida, às relações estabelecidas e, para, além disso, se manifesta na construção da ideia, da imagem. Esta última, sendo subjetiva, porém já vivenciada pela atividade na realidade objetiva, transforma-se em realidade subjetiva.

Assim, as ações deixam de estar diretamente relacionadas às necessidades imediatas e passam a ser dirigidas por ações conscientes, planejadas. Desse modo, “[...] atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo, mas, o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (LURIA, 1999, p. 77).

Os estudos de Vygotski (1991) apontam que a consciência é o elemento determinante que conduz o funcionamento do organismo como um todo, pois esta modifica as relações interfuncionais, assim como, a estrutura do significado, a própria consciência e sua atividade.

Mas, diante das relações estabelecidas e vivenciadas na realidade pela interação social e a interfuncionalidade da psique do homem, ressaltamos a função superior linguagem como outro fator que impulsiona o surgimento da consciência no homem, bem como tem o papel de modificar a própria psique. Luria (1999, p. 78) conceitua linguagem como,

[...] um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc. Assim, na linguagem, a palavra “cadeira” designa um tipo de móvel que serve de assento, a palavra “pão” designa um objeto comestível, enquanto “dorme”, “corre” designam ações, “ácido”, “plano” designam qualidades dos objetos e as palavras auxiliares “sobre”, “sob”, “juntamente”, “em consequência” designam relações diferentes por complexidade entre os objetos.

Não há como negar as diferenças significativas entre os animais e os humanos, e, podemos afirmar que a caracterização de tal distanciamento refere-se ao fato de que a linguagem representa coisas. Assim, a linguagem tem o caráter de designar os objetos, suas ações, qualidades ou relações, além de transmitir informações. Vygotski (2010) ressalta que a palavra é a unidade de análise da consciência.

Diríamos que a própria linguagem promove três mudanças essenciais à atividade consciente do homem. A primeira é a função da palavra para designar objetos e eventos do meio exterior. A palavra representa a matéria e a significa, ou seja, “cada palavra da linguagem humana significa um objeto, indica-o, gera em nós a imagem de um objeto” (LURIA, 1979, p. 18). Através da linguagem é possível discriminar objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória.

Ao significar uma palavra há a relação consciente do próprio objeto que foi conhecido anteriormente nas relações vivenciadas no social, o que permite ao humano lidar com o objeto exterior mesmo quando este está ausente. Luria (1999) entende que para ocorrer o surgimento da imagem do objeto ao qual corresponde a palavra, anteriormente houve a pronúncia da mesma tanto de ordem externa, sua emissão sonora como de ordem interna, no pensamento.

Com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 2001, p. 33).

A tomada de consciência da linguagem é evidenciada na palavra, quando o homem é capaz de fazer uso de suas representações, tanto na presença do objeto materializado, por exemplo, estando diante da bola, assim como no acesso da imagem bola no mundo interior nas imagens mentais representativas, memorizadas a partir das experiências externas vivenciadas nas relações.

No entanto, a palavra não consiste apenas no caráter de indicar determinados objetos, mas, abstraem as propriedades essenciais da própria palavra e imagem na qual esta representa. Nesse sentido, a possibilidade de abstrair e generalizar considera-se como sendo o segundo papel essencial da linguagem para a formação da consciência (LURIA, 1999).

Esses processos chamados de abstração e generalização possibilitam a tomada de sentido da palavra. É quando a palavra assume além da relação com o objeto, associá-lo a qual categoria pertence e assim, em consonância com as vivências nas relações sociais, atribuir outros significados.

Para Vygotski (1991) o significado da palavra é uma característica do signo, ou seja, o que ela representa, no qual a ela se atribui um sentido, que não necessariamente está relacionada ao signo real da palavra, mas a atitude referente ao mundo exterior.

Para melhor explicar tal processo, tomamos o exemplo usado por Fulchini (2016, p. 24).

Assim, inicialmente, o primeiro significado atribuído à palavra “banco”, por exemplo, tenha sido o de um lugar para sentar, seja na praça pública, seja para esperar o ônibus. Posteriormente, a mesma palavra passa a ter outro significado: o lugar de se pagar contas, pegar dinheiro, ou seja, “banco” passa a significar também uma instituição comercial financeira.

Fica evidente, que a partir das experiências atribuímos significados às palavras, tendo ela relação direta entre a representação do mundo real o significado da palavra, numa total dependência com a história social.

A terceira função da linguagem para formação da consciência é a de transmitir informação que só acontece nas relações propiciadas ao longo da história da humanidade. Luria (1999, p. 81) afirma que:

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado.

Evidenciamos a linguagem como sendo a precursora dos avanços psíquicos, entendendo que o humano vai além das bases orgânicas e, que as experiências vivenciadas, permitem ao homem se apropriar de bens culturais e, por conseguinte, transmitir a outras gerações.

Luria (1999) compreende que o surgimento da linguagem tem relação direta com o desenvolvimento do psiquismo e enfatiza ser a linguagem a função de maior importância para o desenvolvimento da consciência. Nesse sentido, é pela palavra, elemento fundamental da linguagem, que tomamos conhecimento a respeito dos objetos presentes na cultura num determinado momento histórico.

Vygotski (1991) considera que para se estudar a consciência, o único método é pela análise semiótica, que tem como objetivo estudar a construção do significado, a fim de compreender tanto a estrutura como o conteúdo da consciência, porém, isto ocorrerá a partir da funcionalidade da linguagem.

Por fim, enfatizamos que o desenvolvimento da linguagem e da consciência se dará durante todo o processo nas relações vivenciadas no coletivo, incorporando os significados atribuídos à cultura histórica, pelas diversas formas de linguagem, exterior/fala, egocêntrica, interna e escrita.

1.3 A constituição da linguagem, relação entre linguagem verbal, egocêntrica, interna e escrita

Considerando a palavra como elemento fundamental da linguagem e que possibilita o desenvolvimento da consciência, evidenciamos que é nela e por ela que a linguagem se constitui.

Vygotski (1931-1960, p. 123, tradução nossa) considera que a palavra pode ser compreendida em três momentos, “Palavra primeiro é um complexo de sons; segundo o significado; terceiro a união da palavra com uma imagem determinada (imagem interna); em uma palavra há uma certa imagem”⁴. O autor acrescenta,

[...] no desenvolvimento da nossa linguagem, as palavras não se originam arbitrariamente, sendo sempre em forma de signo natural relacionado a uma imagem ou uma operação; na linguagem infantil os signos não aparecem inventados pelas crianças, os recebem das pessoas que as rodeia então só depois toma consciência e descobre as funções de tais signos (VYGOTSKI, 1931-1960, p. 125, tradução nossa)⁵.

Podemos então afirmar, que a linguagem verbal, ou linguagem externa como aqui iremos nominá-la, surge do contato entre as pessoas a partir dos estímulos que estes possibilitam, dos sentidos dados, através dos motivos e das necessidades promovidas nas relações que só terá sentindo ao se tornar consciente. É nas relações que os motivos e necessidades são possibilitados as pessoas, a fim de que elas se comuniquem verbalmente e, então, a palavra ocupe o lugar de representação do pensamento.

Martins e Marsiglia (2015) entendem que a palavra é uma unidade mínima da linguagem e esta é envolvida por um complexo de pistas e conexões acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas e é considerada parte essencial da fala e como meio de comunicação na transmissão de informações históricas e culturais.

A fala (linguagem externa), para Luria (1981), é baseada tanto na palavra como pela frase, sendo a última uma combinação de palavras dentro de uma norma estrutural chamada sintaxe existente numa língua. “Língua representa um sistema

⁴ Na tradução em espanhol: “[...] primero, el complejo de sonidos; segundo, el significado (dejar escapar la ocasión); tercero, la union de la palabra con una imagen determinada; en la palabra «provorónit» existe una cierta imagen interna (el «voron»-cuervo, cuando abre el pico, deja caer algo, «provorónir»). Es como una comparación interna, un cuadro interno o un pictograma de sonidos convencionales unidos a una imagen interna.”.

⁵ Na tradução em espanhol: “[...] en el desarrollo de nuestro lenguaje, las palabras no se originan arbitrariamente, sino siempre en forma de signo natural relacionado con una imagen o una operación; en el lenguaje infantil los signos no aparecen como inventados por los niños: los reciben de la gente que les rodea y tan sólo después toman conciencia o descubren las funciones de tales signos.”.

específico de comunicação por meio da linguagem, que se estrutura por vocabulário, gramática e sistema fonológico específico” (PETROVSKI, 1985, p. 191 apud MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 167).

É pela linguagem, como meio de comunicação e instrumento da atividade intelectual, que se concretiza a relação entre as pessoas via sistemas de signos. Neste contexto, a cultura se desenvolve, considerando a palavra núcleo social para o desenvolvimento tanto da própria linguagem como do pensamento (LURIA, 1981; VYGOTSKI, 1995).

Contudo, para que a palavra tenha o sentido real no processo, é necessário que haja evolução dos seus significados para que avance consideravelmente nos marcos do desenvolvimento psíquico, mas isso só será possível mediante a integração com a linguagem exterior.

Luria (1981) informa que a fala é um meio de comunicação entre os sujeitos na relação social, sendo evidenciados processos tanto de formulação como de decodificação, ou seja, de elaboração do que será transmitido como o processo de compreensão do que o outro quis dizer, ao mesmo tempo, nesses momentos que ocorre a possibilidade de verificação e generalização das informações recebidas pela ação via atividade intelectual.

Há que se destacar a palavra como um meio de produção da fala (linguagem externa), sendo um fenômeno tanto verbal como intelectual quando nela está presente a linguagem e o pensamento. Nesta situação é possível evidenciar o signo, oriundo da necessidade por parte da criança da compreensão do mundo.

Para Vygotski (2010), a fala é a transição do plano interior para o exterior, já a compreensão supõe-se o plano exterior da linguagem para o interior, sendo necessária a compreensão dos conceitos de linguagem exterior e interior e suas especificidades. Iremos discorrer a esse respeito numa interlocução entre o processo da linguagem externa e interna e a consciência, para a qual atribuiremos os postulados de Vygotski e sua obra *A construção do pensamento e da linguagem*.

O conceito dado por Vygotski (2010) para a linguagem interior é que esta é uma linguagem para si, o contrário é a linguagem exterior, considerada como uma linguagem para os outros. A linguagem interior não se explica pelo fato de ter ou não vocalização, mas pode ser atribuída como sua consequência, assim como, não pode ser entendida como aquela que apenas antecede a linguagem exterior ou como sendo a reprodução do que está na memória.

Ao ser analisada, a linguagem interior é oposta da linguagem exterior e as diferenças existentes entre elas está na função, na qual traz consequência na natureza estrutural de ambas as funções discursivas, não sendo explicada pela vocalização, mas, a vocalização é a consequência na linguagem interior. Nesse sentido, a linguagem interior não é considerada apenas uma antecipação da linguagem verbal ou reprodução da memória e, sim, um processo de transformação do pensamento em palavra, é a materialização e a sua objetivação, deixando de ser um signo e passa ser realidade pela palavra.

Entendida como a mais complexa função interior da consciência, para a compreensão da linguagem interior, os estudos de Vygotski (2010) seguiram a partir do estudo do método genético, que busca no desenvolvimento estudar a linguagem de modo dinâmico, ou seja, no processo do desenvolvimento. Para tanto, com base no desenvolvimento da linguagem, buscam na linguagem egocêntrica o método para o estudo da linguagem interna, na relação entre essas linguagens.

Os estudos com base na linguagem interna pela linguagem egocêntrica considera que não há uma involução nessa linguagem, pelo contrário, a manifestação da linguagem egocêntrica é externa, vocalizada, sonora, mas sua função e estrutura são de base interna, assim, os experimentos são formulados a partir dos aspectos externos, pela observação de análise objetivo-funcional, com objetivo de compreender o processo interno. Outro aspecto que o método possibilita o estudo é a partir do processo de desenvolvimento da linguagem egocêntrica, verificando de forma dinâmica o declínio e a ascensão de algumas peculiaridades, considerando o essencial, tanto o que se reforça como o que cresce. Por fim, permite concluir o movimento da linguagem egocêntrica para a linguagem interior (VYGOTSKI, 2010).

Assim, o que ocorre é que na idade entre três (3) e próximo aos sete (7) anos de idade, há um aumento das funções discursivas nas crianças, progredindo do chamado isolamento da linguagem para si, egocêntrica, para a linguagem para os outros, a função social da linguagem. O que acontece é que, com o processo de desenvolvimento, o aspecto sonoro externo da linguagem egocêntrica em termo das vocalizações se isola da linguagem externa, sua funcionalidade se torna inútil e sem sentido, mas acredita-se que ela não chega a extinção desaparecendo segundo a perspectiva do método genético, desconsidera o declínio da linguagem como zero, mais, como um sintoma que não é negativo, pelo contrário, é uma estreita relação

com o crescimento interior, ocorrendo assim a germinação de nova forma de linguagem, a interior.

Nesse sentido, a linguagem interior teria relação direta com o declínio das manifestações externas da linguagem egocêntrica, no caso as vocalizações devem ser consideradas segundo Vygotski (2010):

- Manifestação de uma abstração que se desenvolve a partir da sonorização da linguagem, no qual este é considerado como um dos principais traços constitutivos da linguagem interior;
- Ao declinar a sonorização da linguagem egocêntrica, possibilita a diferenciação progressiva da mesma em relação à linguagem comunicativa;
- Cresce a capacidade da criança em pensar e imaginar a palavra em vez de pronunciá-las, operar com a imagem ao invés da própria palavra.

De certo que, como peculiaridades centrais oriundas do declínio da linguagem egocêntrica para linguagem interior, é a abstração do aspecto sonoro da linguagem e a definição definitiva da linguagem interior e verbal. Com certeza, a linguagem egocêntrica é o método fundamental de conhecimento da natureza da linguagem interior e esta não deve ser entendida como fala menos som, pois esta possui função discursiva específica, na qual tem sua base funcional e estrutural e se organiza num plano diverso a linguagem verbal.

Após o declínio da linguagem egocêntrica para linguagem interior, temos, então, a compreensão da constituição dessa linguagem. Porém, cada linguagem possui suas especificidades, buscaremos nesse momento compreender a respeito das diferenças existentes entre a linguagem verbal, linguagem interior e linguagem escrita, tendo na palavra, o elemento de significado.

Buscando comparar a relação da linguagem exterior com a linguagem escrita por um lado, e a linguagem interna por outro, identificamos segundo os estudos de Vygotski (2010), que na linguagem externa/fala, não precisamos necessariamente de muitas palavras para exprimir o que desejamos, os quais podem ser abreviados não fazendo o uso dos significados formais, por exemplo, numa pergunta: Seu irmão leu esse livro?, a resposta nunca será: Sim, meu irmão leu esse livro, mas, uma simples resposta “predicativa”, de forma abreviada como: Sim, ou leu, seria

suficiente para expressar via linguagem externa o pensamento. O inverso ocorre com a linguagem escrita, que em proporções maiores que a linguagem verbal, necessita que o pensamento seja expresso através de significados formais das palavras, considerando que no discurso escrito este é feito com a ausência do interlocutor, porém a organização é para o outro, aquele que terá posse da escrita, o que implica na máxima organização sintática, em que palavras predicativas não são suficientes para o entendimento dos mais variados sujeitos leitores com pensamentos diversos, que exige complexa estrutura, no qual se difere do discurso falado (linguagem verbal) em relação a quantidade de palavras.

O autor considera que, a linguagem escrita e linguagem interior no que refere ao processo dialógico discursivo se diferem da linguagem verbal, as primeiras são formas monológicas de linguagem, enquanto a última é dialógica. A característica destacada por Vygotski (2010) na linguagem externa é que, no diálogo os interlocutores podem fazer uso de abreviações predicativas, porque pressupõe que estes conhecem o assunto, assim como, pressupõe a percepção visual, suas mímicas e gestos, a percepção acústica de todo aspecto entonacional da fala, as meias palavras e as insinuações.

Ao passo que, na linguagem verbal podemos transmitir com apenas uma palavra a expressão dos pensamentos, sensações e reflexões profundas, dada pela entonação na palavra, em contrapartida, na linguagem escrita somos de certa forma exigidos a usar mais palavras para referir o que desejamos e com certeza, esse é o ponto relevante para diferenciarmos a linguagem escrita da fala, a necessidade de empregarmos mais palavras na expressão do pensamento.

Certamente, a linguagem escrita é linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida, pois é com o uso das palavras que o discurso monológico ganha sentido, sendo este em relação ao aspecto psicológico, exige do escritor uma forma superior e complexa do discurso. A escrita é consciente, evidenciada pela arbitrariedade, intencional (VYGOTSKI, 2010).

O lugar ocupado pela linguagem externa/fala é de intermediária entre a linguagem escrita e interior, sendo esta predicatividade absoluta e constante, diferente da linguagem externa/fala, na qual as circunstâncias podem modificar o uso ou não de abreviações quando o sujeito da enunciação é conhecido antecipadamente. O monólogo existente na linguagem escrita exige do escritor complexidade composicional, que introduz os fatos verbais no campo iluminado da

consciência. Isso significa que, na linguagem escrita a atividade discursiva pela sua complexidade, requer que falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos, podemos chamar de rascunho mental, no qual é a linguagem interior.

Outro fator essencial para reflexão é que, a linguagem verbal é considerada elemento essencial nas relações sociais e a própria necessidade em se relacionar já justifica seu desenvolvimento, diferente é a escrita, que deve ser criada às necessidades para despertar a vontade, considerando que pela própria cultura as pessoas não a têm como forma de comunicação cotidiana, o que justificaria o papel da escola na função de ensinar a linguagem escrita, mas não sendo como único lugar social que tem condições de possibilitar o conhecimento sobre a escrita.

Prestes (2010, p. 183) citando Vygotski, tece importantes considerações em relação às necessidades envolvendo a fala e a escrita, “[...] é importante criar a necessidade de escrever na criança e ajudá-la a dominar os meios de escrita, tendo em mente que quanto mais nova, mais simples será sua fala escrita”. Quando o autor se utiliza do termo fala escrita nos leva a refletir sobre a relação estabelecida na fase da pré-história do desenvolvimento da escrita entre a fala e a escrita. Compreende-se que a escrita, num primeiro momento, é a transcrição da fala, mas, segundo Vygotski (1931-1960, p. 128, tradução nossa),

O sistema escrito representa um simbolismo de segundo grau que se transforma pouco a pouco em simbolismo direto. Isto significa que a linguagem escrita está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons das palavras da linguagem oral que são por sua vez, signos de objetos de relações reais. É o elo intermediário, a linguagem oral pode extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados, assim como suas relações recíprocas.⁶

Para que o elo entre fala e escrita deixe de ser necessário, há um longo desenvolvimento de sistemas complexos e que estes sejam dominados. Importante destacarmos que o domínio da escrita não ocorre num momento estanque, sendo

⁶ Na tradução em espanhol: “[...] A Delacroix señala acertadamente que la peculiaridad de ese sistema radica en que representa un simbolismo de segundo grado que se transforma poco a poco en simbolismo directo. Esto significa que el lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales. El nexo intermedio, es decir, el lenguaje oral puede extinguirse gradualmente y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas.”.

necessário “[...] compreender a escrita desde um ponto histórico, quer dizer, com a intenção de compreender o longo e todo desenvolvimento histórico e cultural da criança”⁷ (VYGOTSKI, 1931-1960, p. 128, tradução nossa).

Salientamos também, que a linguagem escrita, assim como a linguagem oral, é considerada como componente do conceito científico⁸ a partir da relação palavra signo. Porém, a linguagem escrita apresenta características específicas que exigem maior elaboração da linguagem, oriundas de atividades conscientes da psique via cultura, pois a palavra escrita assume forma de representação universal de significação, na qual permite ser compreendida no coletivo.

Partindo dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, tendo Vygotski como precursor, é possível compreendermos a “linguagem escrita como um sistema especial de símbolos e signos, cujo domínio significa em um deslocamento crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”⁹ (VYGOTSKI, 1931-1960, p. 128, tradução nossa). Ao escrever, a criança muda seu posicionamento na sua própria relação com a cultura.

As práticas de linguagem escrita devem se afastar das técnicas mecânicas de uso de letras ou representação de palavras sem sentido real e funcional atribuindo ao longo do desenvolvimento infantil sentido às marcas representadas pelas crianças.

Nesse sentido, para alcançar o domínio do signo escrito, primeiramente deve ser levado em consideração o gesto como primeira etapa na história do desenvolvimento da escrita. O gesto é como se fosse uma semente para a futura apropriação da escrita. Vygotski (1931-1960, p. 129, tradução nossa) coloca que o

⁷ Na tradução em espanhol: “[...] La escritura desde el punto de vista histórico, es decir, con la intención de comprenderla a lo largo de todo el desarrollo histórico cultural del niño.”

⁸ Para Vygotsky a formação de um conceito é mais que a soma de determinados enlaces associativos formados pela memória; mais que um simples hábito mental; é um ato do pensamento complexo e genuíno que não pode ser ensinado por meio de treino. “[...] os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (VYGOTSKI, 2001, p. 295). Segundo Vygotsky, a construção do conceito científico origina-se nos processos de ensino, por meio das suas atividades estruturadas, com a participação dos professores, atribuindo ao estudante abstrações mais formais e conceitos mais definidos do que os construídos espontaneamente, resultado dos significados culturais (VEER; VALSINER, 1999; SFORNI, 2004 apud SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2009).

⁹ Na tradução em espanhol: “[...] En psicología, el problema del lenguaje escrito está muy poco estudiado como tal, es decir, como un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño.”

gesto é “[...] o primeiro signo visual; o gesto é a escrita no ar e o sinal escrito é muitas vezes um gesto. [...] a escrita seria um gesto indicativo, um símbolo”¹⁰.

Dessa forma, a gênese da escrita se inicia nos gestos, a partir do momento em que a criança passa a utilizar o lápis para representar um objeto, que damos o nome de rabiscos. Vygotski (1998) acrescenta que a criança ao representar por rabiscos, faz uso da representação gestual como signo para resolver determinado problema que está manifestado no próprio desenho, ou seja, o gesto auxilia na elaboração simbólica que a criança deseja descrever ao desenhar.

Posterior ao desenho, temos na pré-história da escrita o jogo simbólico. Nesse momento, a criança se encontra numa fase de utilização funcional simbólica do objeto, do brinquedo que denominaremos de jogo.

Durante o jogo um objeto pode representar outro, sendo o gesto representativo, o que o torna funcional. Por exemplo, um cabo de vassoura pode se tornar um cavalo se a criança usá-lo de forma em que o seu gesto de colocá-lo entre as pernas e sair correndo dê o determinado sentido. O jogo pode ser compreendido como sistema de linguagem muito complexo que mediante aos gestos, pode indicar os diversos significados dos brinquedos (VYGOTSKI, 1931-1960).

Vygotski (1931-1960, p. 131) a respeito do jogo afirma que:

Para criança que joga tudo pode ser tudo. A explicação que teremos em que o objeto, por si mesmo, só adquire pela função e pelo significado dos signos graças pelo gesto que lhe atribui significação. Aqui é claro que o significado reside no gesto e não no objeto. [...] O objeto é o ponto inevitável de aplicação do correspondente gesto simbólico.¹¹

Nesse sentido, o que foi referido anteriormente é considerado como o primeiro eixo teórico explicativo do papel do jogo simbólico. O segundo eixo, que se dá entre quatro e cinco anos, designa a produção verbal da convenção do objeto, isso significa que as crianças entram em acordo no momento de dar tal convenção.

¹⁰ Na tradução em espanhol: “[...] La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.”

¹¹ Na tradução em espanhol: “[...] para el niño que juega todo puede ser todo. La explicación la tenemos en que el objeto, por sí mismo, adquire la función y el significado del signo gracias tan sólo al gesto que le atribuye tal significación. De aquí se desprende que el significado reside en el gesto y no en el objeto. Por ello, es relativamente indiferente la clase de objeto que maneje el niño. El objeto es el ineludible punto de aplicación del correspondiente gesto simbólico.”

A criança, nesse momento, se atribui de conexões linguísticas ricas, pois, explicam, interpretam, conferem sentido aos movimentos, aos objetos e as ações de forma individual. Vygotski (1931-1960) acrescenta que a criança além de gesticular, falar, dar explicações a si mesma de como vai ocorrer o jogo, possibilita organização externa para que haja organização interna. Nesse momento, fica evidente que os signos nascem a partir dos objetos.

Essa etapa que caracteriza as representações simbólicas e possibilita o aparecimento de novos signos, é essencial para o desenvolvimento da história da escrita. Para se apropriar da escrita é necessário que a “[...] criança tenha condições de compreender o processo de representação simbólica, ou seja, que é possível substituir a presença material do objeto por outros signos cujas características o lembrem ou evoquem” (MARTINEZ, 2015, p. 95).

A criança ao registrar no papel algo que para ela traduz o simbolismo, representa a sua compreensão de mundo dado pela cultura nas relações, assim como podemos identificar a maneira de atribuir significado e as formas de generalização. O professor deve estar atendo às representações simbólicas, pois, estas demonstram a articulação entre linguagem, pensamento e desenvolvimento da psique da criança.

A etapa seguinte da pré-história da escrita é o desenho. O desenho é considerado como um gesto realizado com a mão e um lápis e que designa um objeto, que nos traços esboçados, recebe o nome correspondente. Vygotski (1998) relata que o desenho pode não representar de fato o objeto desenhado, mas a fala e o gesto auxiliarão nesta identificação. Assim, os questionamentos feitos à criança sobre o que desenhou possibilitando a ela que fale a respeito, devem fazer parte do cotidiano na escola, que auxiliarão na organização da própria forma de representar e, inclusive, pode levar à criança a acrescentar ou retirar elementos no desenho, numa construção conjunta entre fala e pré-escrita. Ações como essas direcionam a criança a pensar conscientemente sobre a sua própria linguagem.

Inicialmente, a criança desenha baseando-se em sua memória e, quando ela manifesta grande riqueza da mesma, o faz como se a linguagem estivesse relatando suas experiências armazenadas ao longo da história. Ao se utilizar da linguagem para descrever verbalmente o desejo, se tem uma linguagem gráfica (VYGOTSKI, 1931-1960).

De acordo com Martinez (2015), o que possibilita que o desenho se torne representação do objeto real é a complexidade qualitativa do jogo simbólico, e, assim, faz com que o grafismo indique a ideia que a criança deseja comunicar. Nesse sentido, o desenho em si nem sempre representa o objeto real, mas a expressão do mundo simbólico ao seu redor.

No desenho a criança não deseja representar palavras: o que espera é poder desenhar objetos e representá-los. Contudo, para Vygotski (1931-1960) o desenho passa por um momento que ele chama de crítico, e isso acontece quando deixa de ser um simples rabisco com o lápis, passando a representar uma marca em qualidade de signos em que o objeto desenhado tenha significado.

Em relação ao desenho, Luria contribui referindo que “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 1988, p. 166).

Com o desenvolvimento da linguagem escrita, os rabiscos deixam de ser rabiscos sem significado para assumirem um signo para memorizar, evidenciado ao longo da história o papel atribuído pelos primatas nas cavernas em deixar marcas registradas como um signo para designar determinado acontecimento ou objeto daquele momento histórico. Portanto, cada vez mais, a escrita vai se tornando uma linguagem que tem suas especificidades para um fim determinado, sendo ela um complexo procedimento de conduta cultural.

Posteriormente, alcança nova atitude na produção dos rabiscos que são chamados de signos mnemotécnicos, considerada como a etapa antecessora da escrita. Vygotski (1931-1960) considera que esta etapa se caracteriza como antecessora, pois é uma atitude nova na produção dos rabiscos produzidos pelas crianças, em que é possível observar regularidade nos traçados. Assim, pouco a pouco a criança vai transformando as linhas, traçados, rabiscos e eles são substituídos por signos indicadores.

Quando a criança passa a usar signos como indicadores, consideramos que esses podem ser as letras, porém, ainda não atribuem a elas a relação direta do seu simbolismo. Em relação ao uso das letras como representação simbólica Vygotski afirma que:

Para que a criança chegue a esse descobrimento é fundamental compreender que não só pode desenhar as coisas, mas também a linguagem. Este foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva as crianças a escrever as letras. Deste ponto de vista, equivale passar do desenho de objetos para desenho de palavras (VIGOTSKI, 1931-1960, p. 138, tradução nossa).¹²

É possível identificar nas marcações feitas pelas crianças no papel quando ela deixa o desenho e inicia o uso das letras, diríamos que nesse momento ela compreendeu que as mesmas devem ser usadas para representar o objeto em palavras escritas.

Luria (2014) entende que nesse momento a criança, ao desenhar as palavras por meio de letras que representam os objetos existentes no seu meio sociocultural, dá início à apropriação da linguagem escrita. Podemos evidenciar que a linguagem escrita é muito mais que uma representação gráfica de um signo, no caso de uma letra, e esta não tem significado em si mesma, mas o que ela representa enquanto ideias e conceitos.

Segundo Gentil (2016, p.41):

Dessa forma, a palavra na linguagem escrita não se esgota com o domínio gráfico do código (a capacidade de representar graficamente uma letra ou outro símbolo da linguagem escrita como imagem visual memorizada e mera habilidade motora), mas, fundamentalmente, das representações implícitas em cada símbolo, em cada conceito gráfico da linguagem escrita (letra, sílaba, frase, texto), do conteúdo da palavra com sentidos e significados, e do conceito em si do objeto a ser representado, ou seja, da palavra como expressão do conceito.

A apropriação da linguagem escrita não se reduz a simples imitação da criança ao ato motor do adulto ou a grafia correta das letras. É necessário por parte da criança, a tomada de consciência sobre o significado funcional da escrita, considerando que os traçados iniciais são tentativas de representação da linguagem oral. Vygotski (2010) coloca a complexidade da linguagem escrita em relação à linguagem oral, os signos, significados e conceitos operacionalizados na escrita não podem ser sinalizados ou complementados por gestos e/ou mímicas. Na linguagem

¹² Na tradução em espanhol: “[...] Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras.”

escrita, transmitimos pelas palavras, o que na linguagem falada pode ser dado pela entonação e percepção imediata da situação.

Na linguagem oral o interlocutor está presente, o que conduz todo o processo da comunicação em relação às informações, narrativa, expressão de ideias e do raciocínio. Porém, no ato da comunicação escrita, o próprio sujeito é quem direciona. Dizemos que na linguagem escrita o interlocutor está ausente, sendo necessário àquele que escreve, representar mentalmente a quem se dirige o texto, prevendo as possíveis reações do leitor (LURIA, 2001 apud TULESKI, 2011). A autora salienta que

A linguagem escrita difere da oral também pelo fato de que é sempre possível reler o que foi escrito, isto é, voltar voluntariamente a todos os elementos que estão incluídos no texto. A linguagem oral sempre mantém seus elementos de vinculação com as situações práticas e cotidianas, enquanto a linguagem escrita aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que se inicia com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita, sistematicamente ensinados pela escola. Dessa forma, a análise consciente dos meios de expressão constitui a característica fundamental da linguagem escrita, uma vez que, quando começa a escrever, a criança opera primeiro com instrumentos da expressão, meios de representação de sons e sua organização, e somente depois, a expressão de ideias se torna objeto das ações conscientes da criança (LURIA, 2001 apud TULESKI, 2011, p. 215-216).

Portanto, para que a criança se aproprie é necessário que compreenda de forma consciente a relação estabelecida entre fala e escrita, entre som e letra, assim como a consciência das palavras e sua função simbólica. De acordo com Vygotski (2010, p. 315-316),

[...] na escrita, a criança deve agir voluntariamente, em que a linguagem escrita é mais arbitrária que a fala. Este é o motivo central de toda a escrita. A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos.

Importante analisarmos que na linguagem escrita o processo arbitrário deve estar presente para que a criança intencionalmente crie as palavras sonoras a partir

das letras isoladas. Não diferente ocorre com a arbitrariedade em relação ao processo semântico da palavra que necessita tanto da estrutura da sintaxe quanto da fonética. Vygotski (2010, p. 317) afirma que a arbitrariedade é o mais alto grau de consciência da linguagem escrita. “[...] a linguagem escrita é intencional e consciente”

No processo de desenvolvimento da criança, a linguagem falada antecede a linguagem interior, já a linguagem escrita é posterior à linguagem interior. Consideramos a linguagem interior como uma linguagem, um pensamento vinculado à palavra, na qual esta gera um pensamento. Vygotski (2010) coloca que, a passagem da linguagem interior para a escrita ocorrerá a partir da semântica arbitrária num vínculo com a fonética arbitrária da escrita.

As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes [separação dos sons, procura das articulações, etc.] possuem na linguagem oral (LURIA, 2001, p. 170).

A linguagem verbal tem elementos importantes para a apropriação da linguagem escrita, mas a linguagem escrita com a utilização de formas superiores do processo da linguagem, deixando de ser linguagem simbólica de segunda ordem se convertendo como de primeira ordem. Vygotski (1931-1960) salienta que a linguagem escrita se compreende inicialmente pela oralidade, mas, gradualmente, essa relação desaparece, pois, a linguagem escrita se torna simbólica, como a linguagem oral.

Contudo, a criança ao se apropriar da linguagem escrita, cada vez mais, está imersa na cultura, sendo que a própria escrita conduzirá a um desenvolvimento histórico-cultural que promove enorme transformação na psique humana. Vale acrescentar que isso só ocorrerá com as crianças se a escola ocupar seu lugar nesse processo, no sentido de provocar as necessidades e ensiná-las a linguagem escrita.

1.4 A constituição de linguagem da pessoa com deficiência intelectual

A pessoa com deficiência intelectual intriga desde o seu diagnóstico até a maneira como deve ser conduzido o processo de mediação para garantir a ela o desenvolvimento da linguagem, tanto verbal/fala como a escrita. Vygotski (1997), nos seus estudos sobre a defectologia¹³, vem romper com concepções na época em que essas pessoas eram analisadas com vistas no campo dos problemas, em compreender as crianças ditas anormais com base puramente quantitativa. O autor vem criticar a forma quantitativa de entender sobre o desenvolvimento infantil que ressalta o defeito e nos leva a refletir que, “[...] com o método se determina o grau de insuficiência do intelecto, mas não caracteriza o próprio defeito, nem a estrutura interna da personalidade que o mesmo cria, se estabelece o nível de capacidade, mas não o gênero e tipo” (VYGOTSKI, 1997, p. 11).

Importante verificar que não se nega a especificidade de cada pessoa, pelo contrário, quando o autor refere à personalidade, salienta algo que é subjetivo, que independe da normalidade ou de uma suposta anormalidade para que se constitua, mas, abre novas possibilidades de compreender a respeito do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual (DI). Vygotski (1997) afirma a respeito da existência da correspondência entre os períodos pelos quais as crianças passam e o desenvolvimento de cada um, ou seja, há diferentes tipos de desenvolvimento, isso porque existem diferentes pessoas e estas estão inseridas numa cultura social também diversa.

Entretanto, a concepção que prevalece a respeito das possibilidades do desenvolvimento da linguagem das pessoas com DI é o olhar sobre as diferenças, é o defeito com base nas questões de ordem orgânica, sendo essas o centro de análise para compreender o processo e as capacidades. Para Vygotski (1997, p. 12), “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é

¹³ O termo defectologia tem como conceito a criança anormal. Conceito utilizado no início do século XX. O texto original pode ser conferido em: VYGOTSKI, L. S. Defektologiya i utchenie o razvitií i vospitanií nenormálnogo rebionka. In: *Problemi defektologii [Problemas de defectologia]*. Moscou: Prosveschenie, 1995. p. 451-458. A data de elaboração/publicação é desconhecida, mas provavelmente foi escrito entre 1924 e 1931. Atualmente, seriam equivalentes às expressões deficiência e educação especial e criança com deficiência. VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/delvhE>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvem de outro modo”. Infelizmente, a visão da sociedade para as pessoas com deficiência intelectual é de subjugar sua capacidade intelectual para compreensão e ação das tarefas, tanto cotidianas como escolares. Entendemos que desenvolver de outro modo, como propõe Vygotski (1997), não se reduz às tarefas que não impulsionam o desenvolvimento das funções psíquicas e, muito menos, que desconsidere sua idade cronológica, pelo contrário, o próprio autor contribui afirmando a importância da coletividade como fator que impulsiona o desenvolvimento para esse público. Consideramos pertinente a reflexão de Oliveira (2003) ao enfatizar que

[...] a inclusão pode ser entendida como um princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Neste sentido, entendemos convivência como vida social coletiva, formas de compreensão da cultura e do social, acumulada ao longo da história da humanidade, que permite às pessoas se humanizar. Para compreendermos a responsabilidade das ações coletivas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, Vygotski (1997, p. 223, tradução nossa) salienta

Por conseguinte, o desenvolvimento incompleto das funções superiores é uma sobreestrutura secundária sobre o defeito. O desenvolvimento incompleto deriva de um eixo que podemos chamar *destierro* (exílio) da criança anormal da coletividade. Aqui o processo transcorre aproximadamente do seguinte modo: a raiz de um determinado defeito, aparece na criança uma série de particularidades que obstaculizam o normal desenvolvimento da comunicação coletiva, da colaboração e interação dessa criança com as pessoas que as rodeia. O apartimento da coletividade a dificuldade do desenvolvimento social, na sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando é normal o curso das coisas, surgem diretamente na relação com o desenvolvimento da atividade coletiva da criança.

Dessa maneira, não há como eliminar o defeito de ordem primária, isso é fato. Contudo, chamamos a atenção sobre as ações e atitudes, que a partir das relações sociais na atividade coletiva as pessoas podem fazer para possibilitar o desenvolvimento das crianças.

[...] ao desenvolvimento incompleto de funções elementares muitas vezes somos impotentes para remover a causa que provocou seu desenvolvimento incompleto, e, conseqüente, não travar a luta contra a causa do atraso, mas contra suas manifestações, não combater a doença, mas seus sintomas (VYGOTSKI, 1997, p. 223).

Em síntese, Vygotski (1997) ressalta que o olhar do adulto mais experiente não deve estar voltado para o defeito, aos fatores orgânicos, mas sim às conseqüências – à deficiência secundária – e, a partir dos sintomas produzidos, atuar possibilitando o desenvolvimento psíquico dessas pessoas.

Nessa perspectiva, fica evidente que, para ocorrer avanços significativos das formas superiores de atividade intelectual, as relações sociais são essenciais, dito de outra forma, a vida social coletiva impulsiona o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Diríamos que compete ao humano possibilitar no outro processo que tenha como objetivo levar ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotski (1997, p. 223, tradução nossa) acrescenta que “quando há um desenvolvimento das funções mentais superiores podemos influenciar não na manifestação, mas na própria causa, combatemos a própria doença e não os sintomas”.

As práticas coletivas nos agrupamentos sociais são consideradas por Vygotski ao citar estudos de Krasuski (1997), como forma de serviço mútuo em que o mais experiente intelectualmente possibilita manifestar sua atividade social e impulsiona o desenvolvimento do menos dotado de intelectualidade.

Krasuski (apud VYGOTSKI, 1997), nos possibilita considerar o papel da compensação social para o defeito, porém, privilegia a necessidade da pessoa com deficiência intelectual estar ativa nessa relação social livre. Vygotski acrescenta

[...] que dentro das coletividades infantis livres, emergem novos aspectos da personalidade da criança, [...] as coletividades da personalidade da criança profundamente atrasado encontra realmente uma fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo da atividade coletiva e a colaboração (VYGOTSKI, 1997, p. 225, tradução nossa).

Salientamos que situações/práticas coletivas devem ser privilegiadas, como a participação da pessoa com deficiência intelectual na colaboração e comunicação

com os pares com mais experiência. Nesse sentido, ressaltamos a importância tanto da coletividade para impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo a linguagem como propulsora das demais, como da mediação, na qual, a ausência da mesma implicaria diretamente, como afirmam Barroco e Leonardo (2016), no comprometimento do desenvolvimento ocasionado pela “ausência de mediações que permitam compensar a função ou órgão afetado” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 327).

Para tanto, compensar não é algo que ocorre de forma natural, espontânea, mas depende, principalmente, de condições propiciadas à pessoa para que ela se aproprie de estratégias culturais, via mediação do outro mais experiente. Estamos nos referindo que a pessoa com deficiência intelectual necessita de experiências significativas ao longo do seu desenvolvimento e ressaltamos a linguagem como função psicológica que possibilitará a internalização dos signos presentes na cultura.

Nesse sentido, a linguagem tem papel relevante, pois, segundo Barroco e Leonardo (2016, p. 327), a ausência ou precariedade na fala interfere no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando que a fala associada com a ação possibilita a resolução de problemas via atividade psíquica complexa.

Campos (2012), em sua tese de doutoramento traz reflexão importante em relação ao modo como a criança concebe a aprendizagem, considerando que a construção do conhecimento ocorre a partir das experiências vivenciadas socialmente, oriundo de um caráter histórico, que se difere entre as pessoas.

Assim, é essencial as relações entre as pessoas para que ocorra o desenvolvimento dos conhecimentos chamados de conceitos cotidianos/espontâneos dados nas práticas, ou melhor, nas interações diárias historicamente constituídas pela cultura (CAMPOS, 2012). Considerando a pessoa com DI, esse processo não é diferente, pelo contrário, a aprendizagem dos conceitos espontâneos, como para qualquer outra pessoa, dará condições para avançar no desenvolvimento da linguagem, no qual posteriormente possibilitará a aprendizagem dos conceitos chamados científicos.

Os conceitos espontâneos e científicos se relacionam da seguinte forma, como afirma Vygotski (2001, p. 196, tradução nossa),

[...] com a experiência pessoal de maneira diferente de como fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo de experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferente daqueles que orientam a formar conceitos espontâneos. [...] os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente.

A respeito das diferenças entre conceitos espontâneos e científicos, Martins (2015) considera que há uma diferença tanto em relação ao desenvolvimento como no seu funcionamento. Consideramos que a educação escolar, ao negligenciar o acesso dos conceitos científicos, traz influência direta no psiquismo impedindo avanços consideráveis no desenvolvimento das funções superiores, no pensamento humano.

A escola é um local que possibilita às pessoas serem expostas a novas formas de participação em sociedade, considerando que na educação escolar, o desenvolvimento do psiquismo tem um avanço nas formas superiores do pensamento a partir dos conteúdos científicos, porém, a apropriação para a pessoa com deficiência intelectual não ocorre de qualquer forma, a relação que se estabelece entre o ensino dos conceitos científicos e o desenvolvimento são viabilizadas por práticas orientadas pela instrução, no caso da escola, pelo professor.

A Teoria Histórico-Cultural nos auxilia a compreender a importância de um ensino como propulsor da formação dos conceitos científicos.

[...] a formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (VYGOTSKI, 2010, p. 246).

Tais colocações nos conduzem a reflexões sobre as práticas que possibilitam a apropriação dos conceitos científicos, a fim de levar à generalização para que, de fato, ocorra a aprendizagem. Consideramos que não é qualquer ensino, qualquer

conteúdo, qualquer forma de instrução, e mais: não é qualquer tarefa que impulsiona o desenvolvimento das funções superiores, no qual enfatizamos a constituição da linguagem, da oralidade para a escrita.

A Teoria Histórico-Cultural nos permite compreender que a escola deve garantir aos alunos o acesso aos bens culturais e científicos, a partir de conceitos que impulsionem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com instruções definidas e organizadas dando condições de que realizem as tarefas de estudo com autonomia.

Na tentativa de estabelecer interlocução com o aluno com deficiência intelectual, a assimilação do conhecimento teórico referente à linguagem escrita com base na THC, Oliveira (2010) refere da urgência na superação de atividades desprovidas de sentido, já que:

Estamos, sem dúvida, diante de um novo desafio: superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, para assumir uma nova e revolucionária postura em frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento – e não apenas de suas habilidades. Esta é a tarefa que a escola deverá desempenhar. Levar os alunos com deficiência intelectual à inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções, sua aprendizagem. Não se trata de ler e escrever: trata-se do uso que se faz da leitura e da escrita, no mundo letrado, e o sentido que pode ser apropriado, por alunos com deficiência intelectual, dessa prática social (OLIVEIRA, 2010, p.345).

Nesse sentido, as leis do desenvolvimento das funções psíquicas para a pessoa com deficiência intelectual é de igual modo para todos, independente da deficiência, ou seja, esses devem ter acesso ao conhecimento científico, aos processos culturais e históricos que estes dispõem.

2. CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A escola ocupa um lugar de destaque tanto no processo de desenvolvimento, como na constituição da linguagem, considerando que hoje, muitas crianças são inseridas na modalidade de creche ainda aos seis (6) meses de idade e outras aos quatro (4) anos com a obrigatoriedade do ensino infantil. Assim, buscamos compreender que lugar é este e quais as concepções tem direcionado o processo da aprendizagem, necessário ao desenvolvimento das pessoas. Vygotski (2010) afirma que a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento, pois este é um processo dialético no qual a pessoa aprende e se desenvolve, e o desenvolvimento impulsiona novas possibilidades de aprendizagem e, assim, sucessivamente, que tem por objetivo dar condições para a constituição das linguagens, a externa/fala, a egocêntrica e sua transição para a interna, a interna e a escrita.

A escola atual tem como objetivo assumir a responsabilidade de dar condições de desenvolvimento para todos (BRASIL, 1988), o que significa considerar as pessoas com deficiência intelectual, dando a elas o direito de estar no ensino regular comum e constituir sua linguagem. Assim, entendemos como importante refletir a respeito das concepções que norteiam o ensino brasileiro, contextualizar o processo histórico da educação brasileira, possibilitando reflexão das questões atuais estruturantes do ensino de alfabetização.

A transição ocorrida no Brasil, entre o período imperial e república no final do século XIX, trouxe um marco na história da educação brasileira na qual é marcada por transformações tanto de ordem estrutural no sentido político e econômico, como na concepção de homem, enquanto cidadão. Ocorre nesse período, grande influência de intelectuais e políticos da Europa envolvidos com ideais iluministas de base positivista, na qual a concepção era que, para um país se tornar moderno, haveria a necessidade de ações, considerando a industrialização como a principal para possibilitar o desenvolvimento e o progresso.

O Brasil ao se torna República Federativa em 1889, traz consigo um marco histórico que vemos exposto na bandeira nacional, a frase ORDEM E PROGRESSO, lema político oriundo do positivismo, tendo como precursor o francês Auguste Comte (1798-1857), pensamento que refletia o entusiasmo burguês pela consolidação

capitalista, por meio do desenvolvimento científico e industrial, que traz como valorização o homem e suas capacidades, e toma a ciência sob os moldes da biologia, ou seja, pelas ciências naturais (biologia e física) sua forma de explicar a sociedade (ISKANDAR; LEAL, 2002).

Auguste Comte enxergava em seu tempo a evolução da indústria como a principal ciência, mas acreditava que, a sociedade brasileira não estava pronta intelectualmente para acompanhar essa evolução, pois, considerava que o povo ainda permanecia num estágio intelectual incompatível com os avanços, principalmente no campo das ciências. Assim, no contexto da primeira república, e com a legitimação do novo regime, há preocupação das autoridades, intelectuais e capitalistas em ressaltar que, com a modernização do país e, atrelada a isso, a atividade industrial, mudanças deveriam acontecer na concepção da importância da instrução do povo (ROSE, 2011).

Para tanto, alfabetizar a população era meta necessária para se tornar um país progressista, considerando que a lei da época só garantia o voto as pessoas alfabetizadas, então, institui a escola como local com objetivo específico de ensinar as pessoas e criar um país moderno. Nesse momento, a concepção educacional que permeava no período republicano era de ensino com enfoque metodológico, sendo este considerado sistemático e intencional, com modelo estrutural das salas de aula por séries, conteúdos estruturantes, influenciados pela concepção positivista, intelectualizada com moldes da biologia.

A concepção positivista traz na biologia formas de explicar o homem, de maneira geral significa estudar a vida, então, podemos afirmar que essa ciência preocupa-se com toda e qualquer característica de um organismo vivo, além disso, pensando no estudo da biologia com enfoque na estrutura física, analisa como os órgãos funcionam, como ocorre o desenvolvimento e como esse organismo humano se relaciona com o contexto no qual se insere. Nesse sentido, considerar uma escola estruturada nesses moldes, significaria, então, como Comte concebia, em compreender que uma pessoa teria um modelo para se desenvolver intelectualmente, e, assim, se tornar inteligente e apta ao trabalho.

Entretanto, evidenciamos ao longo da história escolar brasileira sinalização de mudanças, no século XX, mudaram as formas de ensinar, ou seja, os métodos de alfabetizar, do analítico para o sintético (final do século XIX e início do século XX), posteriormente meados da década de 1920 para os ecléticos, também chamados de

mistos (século XX), avançando para 1934/1970 as propostas de bases psicológicas são instituídas, como o livro *TESTES do ABC* tendo como objetivo a verificação da maturidade psicológica, na qual prevalece a homogeneidade, modelo biológico (MORTATTI, 2006).

Considerando o percurso descrito, ao final da década de 1950 prevaleciam os ideais da Escola Nova, que trazia como lema o aprender a aprender, em que as discussões metodológicas foram a central preocupação, questões de ordem psicológica, a relação maturidade para aprender, então, a causa das pessoas que fracassavam de acordo com o modelo de ensino recebiam diagnóstico de pessoas com deficiência, impedidas de desenvolver intelectualmente e atender ao mercado capital.

No século XX, vemos esforços para romper com a visão intelectualista biologizante instaurada no século XIX que deu base para a construção de um ideal de escola no Brasil. Em 1990 com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, posteriormente, Declaração de Salamanca em 1994 na Espanha, conferências de âmbito mundial que trouxeram influência para repensar na educação brasileira a relação dos direitos ao acesso a um ensino de qualidade, pensando nas especificidades individuais das pessoas, ressaltamos aquelas com deficiência intelectual.

Dessa forma, na reestruturação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, no seu capítulo V, a educação especial entra como proposta para ser pensada no contexto do ensino regular comum, entendendo que essa seja uma ação não suficiente para instituir mudança de paradigma em relação a esse público, porém é o início da proposta de escola de educação inclusiva (BRASIL, 1996). A seguir teceremos algumas reflexões a respeito de como vem acontecendo o acesso da pessoa com DI a uma escola inclusiva.

2.1. A pessoa com deficiência intelectual na escola na perspectiva da educação inclusiva: concepções vigentes

Iniciemos com algumas questões:

- 1 Que lugar ocupa as pessoas com deficiência (e, em especial, a deficiência intelectual) no contexto educacional?
- 2 Como vem sendo oferecido a este público o acesso à aprendizagem hoje, considerando que as práticas pedagógicas e a aprendizagem ao longo da história desses alunos foram predominantemente marcados pela desigualdade e exclusão?
- 3 No momento atual, apesar da proposta de educação inclusiva, tem prevalecido em muitas ocasiões no contexto escolar (e, mais precisamente, na sala de aula), a exclusão dessas pessoas. Em que medida, de fato, este público está acessando a educação inclusiva?

A exclusão no sistema educacional brasileiro tem uma longa história. Em princípio expressa na falta de oportunidades de acesso à escola de grandes contingentes de crianças, especialmente nas regiões mais pobres do país e mais adiante, em elevado nível de evasão e repetência, atualmente ela se revela de modo mais sutil, embora não menos violento: a permanência nas escolas por longo período de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares (MEIRA, 2012, p. 75).

Partindo desse pressuposto, a política de Educação Inclusiva assegura o direito da pessoa com deficiência intelectual de estar na escola, sem, de fato, estabelecer diretrizes claras para que se aproprie dos conteúdos contidos no currículo. Importante questionarmos quais são as concepções que permeiam a escola e a própria política na qual se sustenta. Souza, Dainez e Magiolino (2015), com base no plano de ações educacionais para a inclusão, *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for all* – Unesco (2005), analisam que a perspectiva, ou melhor, os conceitos-chave contidos na política de educação atual têm em sua essência a teoria do capital humano, onde o desenvolvimento ganha caráter tecnicista com pressupostos voltados ao desenvolvimento econômico, numa sociedade moldada pela mentalidade produtiva a fim de construir habilidades voltadas para a capacidade de produção, na relação do ser e produzir para expansão do mercado (MARTINS; CARVALHO, 2012).

No contexto educacional atual tem prevalecido, mesmo que de forma camuflada, uma ideia de sociedade que caminhe para a inclusão social plena, embora convivamos com “[...] os elementos ontológico-históricos da sociedade capitalista, expressos na propriedade privada, no trabalho alienado, na divisão das

classes sociais e nas relações sociais fetichizadas” (MARTINS; CARVALHO, 2012, p. 19).

Com efeito, a forma com que a sociedade se organiza tem relação direta na maneira com que as práticas educacionais são pensadas na escola, considerando que cabe a ela formar indivíduos para dar conta do funcionamento do mercado econômico, formando forças de trabalho. Nessa perspectiva, questionamos: como se concebe a escola inclusiva no Brasil? Oliveira (2004, 2006) elucida que o Brasil deu de certa forma, um salto qualitativo ao assinar a Declaração de Salamanca em 1994, a qual em 1996 é incorporada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, trazendo como eixo direcionador para a Educação Especial, o direito das pessoas público alvo deste, estarem na rede regular de ensino, na busca de uma educação comum menos segregativa e mais participativa.

Vemos de fato, nessas duas décadas após a seguridade do acesso à educação regular inserida na LDB, um movimento educacional em direção a um ensino que reflita a respeito do público da educação especial. Neste sentido, destacamos as pessoas com deficiência intelectual, que têm em sua gênese especificidades que devem ser consideradas, mas, que não devem ser vistas como impedimento que as prive do acesso aos bens culturais estabelecidos no currículo escolar.

Assim, quem é o aluno com deficiência na escola? Que lugar ele ocupa? Qual é a caracterização adotada pela sociedade sobre a deficiência intelectual? O que aprende e como aprende, sendo que este possui uma deficiência? Indagações essas que merecem reflexões e ação por parte da escola, para que então, sejam traçadas diretrizes sobre o ensino a esse público, que em muitas situações, é negligenciado o acesso ao conhecimento.

Piccolo (2014) trabalha com um conceito sociológico sobre a deficiência que vai ao encontro de nossa visão sobre o fenômeno. O autor ressalta que a deficiência não deriva da matriz biológica, mas, como estando “[...] em contínuo processo de formação. Nunca é permanente, pois se fortalece e se altera com a modificação da sociedade” (PICCOLO, 2014, p. 75). Para o autor, a deficiência é entendida como um produto material e simbólico da sociedade, enquanto a lesão refere à biologia humana.

As pessoas que se desviam das características consideradas padrão, compreendidas como culturalmente desfavorecidas, são marginalizadas e sofrem

formas diversas de preconceito e discriminação dentro e fora da escola (ROSSATO, 2010; SILVA, 1986; MARQUES, 2001; VYGOTSKI, 1997a). A esse respeito, Padilha (1999, p. 10) tece reflexão necessária para pensar o fazer pedagógico para com as pessoas com deficiência intelectual:

Os professores nem precisam saber muito porque o que devem ensinar está nos manuais. Ora manuais de um tipo, ora guias de outro. Antes, vindos de uma Secretaria daqui ou dali, agora, vindo em forma de parâmetros. Sempre vindos de algum lugar. E não nos esqueçamos que lugar é o espaço próprio para determinado fim. [...] quem determina a finalidade do que se ensina? Quem determina o que é importante saber? Quem deve saber mais? Ou: quem deve saber apenas um pouquinho para não ficar analfabeto? Ou se é analfabeto ou se é alfabetizado. Não há semi gravidez, semi pobreza, semi escola, semi alfabetizado, semi politizado. As questões continuam as mesmas: quem deve saber, o quê, para quê?

Padilha (1999) nos convida a pensar em questões que antecedem a especificidade da deficiência ou da escola inclusiva, mas sobre o ensino: o que a escola tem ensinado? E mais: o que tem possibilitado ao ato de se levar a conhecer? No momento atual a escola é de certa forma, obrigada a aceitar a permanência dos diferentes, daquele que necessita de um tempo maior, de uma instrução individualizada, de estratégias voltadas a suas especificidades, de conteúdos que proporcionem ampliar seus conhecimentos através de novas experiências, por meio de uma prática vivenciada e significativa. Este local, que deveria dar pleno acesso ao desenvolvimento, muitas vezes é um lugar de preconceito, discriminação com argumentos e justificativas que identificam no outro/aluno, nas famílias e no sistema a culpa da não aprendizagem.

As condições sociais entre as pessoas são diversas, no entanto a escola deseja que todos aprendam de forma de igual, com práticas homogêneas, como se todos fizessem parte das mesmas relações sociais e os processos de internalização fossem iguais. Oliveira (2006) contribui salientando que a diversidade é componente do humano e a prática pedagógica deveria ser organizada de forma diversa.

Por que diversa e não igual? Tantos são os questionamentos no interior da escola para compreender o porquê aquele aluno não aprende. Diversas também são as respostas, sendo uma delas: já fiz de tudo. Tudo o quê? Tudo para quem? Tudo de que forma? Se tudo é ter esgotado todas as possibilidades possíveis, não temos mais o que fazer pela educação dos indivíduos “diferentes”? Porém, se desistirmos

das possibilidades, de que vem valendo o ensino, e, que sentido vem tendo a prática pedagógica? E mais: qual o objetivo da escola no cenário atual?

Para responder a última questão, iremos recorrer a compreensão das concepções que embasam o ensino de alfabetização atualmente no Brasil.

2.2. Concepções educacionais no Brasil, século XXI: apropriação da linguagem escrita

Iremos referir a seguir, como vem sendo proposto às intervenções no contexto educacional atual, considerando os aspectos que envolvem a leitura e a escrita das crianças em processo de alfabetização. Como apontamos no início deste, os índices de Analfabetismo funcional de pessoas que já fizeram parte do processo de escolarização nos anos iniciais chega a 70%, dado expressivo que merece um olhar da política educacional brasileira (INAF, 2018).

Assim, destacaremos duas ações, uma referente à alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, empreendida pelo Ministério da Educação que gerou de certa forma um impacto direto nas escolas, tanto no processo de formação do professor como nas práticas, a outra refere sobre os conhecimentos essenciais de aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Quero deixar marcado que, estaremos apresentando de forma abreviada tais ações, não significando que somos favoráveis, pois, ao longo deste trabalho buscamos apresentar uma concepção de linguagem que considera o desenvolvimento cultural viabilizado nas relações, no coletivo, como impulsionador do desenvolvimento e constituição da linguagem escrita, não entendendo a mesma em termos simplesmente de habilidades e competências nas quais se adquirem pelo treino, via ensino tecnicista.

Neste sentido, convidamos o leitor a uma reflexão das ações, compreendendo a linguagem não como um simples veículo de comunicação, mas como aquela que está diretamente relacionada com a consciência humana como já apontamos anteriormente.

Desde 4 de julho de 2012, no Brasil, o Ministério da Educação com a Portaria nº 867, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC com suas ações concernentes e diretrizes gerais. A Portaria redefine e amplia o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as

crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012ab).

Para tanto, prevê em seu Art. 5º ações para que a meta seja alcançada:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012a).

Iremos nos deter em duas ações do Pacto, presentes no artigo 6º, sendo elas: 1) a formação continuada de professores alfabetizadores, e 2) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais. Não temos, nesse momento, a intenção de refletir sobre os desdobramentos ocorridos para implementação do programa, pois, sabemos que, além destes citados anteriormente, outros elementos são necessários para que ocorra a aprendizagem dos alunos. Porém, mesmo que não seja de forma aprofundada, queremos levantar algumas questões importantes sobre a prática pedagógica, bem como os recursos e estratégias que o professor disponibiliza para que isso ocorra.

Compreendemos que o professor é o mediador e tem o papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, sendo ele quem planeja, sistematiza e organiza o trabalho pedagógico, a fim de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando a complexidade dos conteúdos curriculares (OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, quando referimos sobre a organização pedagógica considera-se que “[...] o objeto da pedagogia é o processo pedagógico propriamente dito, ou seja, as leis específicas da educação e do ensino” (PASQUALINI, 2013, p. 72). Não é qualquer ensino que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas e contribui para o processo de humanização.

Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, as práticas devem ser intencionais no sentido de que o professor tenha previamente organizado as formas para que o objetivo seja alcançado. Não é suficiente o material didático, as tarefas

disponibilizadas: é necessário conhecer o processo de desenvolvimento das habilidades cognitivas em que o aluno se encontra e como o ensino poderá proporcionar avanços significativos. Para tanto, o professor deve ter claro o que e como ensinar (MARSIGLIA, SACCOMANI, 2016).

Em 2012 com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é retomado nos estudos sobre a alfabetização o pensar sobre o desenvolvimento e práticas de habilidades de consciência fonológica, que estão nos cadernos de formação, assim como estudos na área da educação especial vinculada a uma educação inclusiva.

No material Ano 1, Unidade 3 (BRASIL, 2012b, p. 6), encontramos como objetivo “[...] entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC”.

Aprovada em 15 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que tem como objetivo principal definir os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender. Não temos a pretensão de realizar nenhum estudo aprofundado da mesma, porém, apresentaremos partes que nos auxiliarão na reflexão dos direcionamentos da linguagem que sustenta o material norteador para a alfabetização (BRASIL, 2017).

O capítulo 4 da BNCC trata da etapa do ensino fundamental intitulada como *Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica*. O documento ressalta que nos dois primeiros anos, aqueles considerados como período de alfabetização, o foco deve ser a alfabetização, de maneira a garantir que isso ocorra através de oportunidades em consonância com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita em práticas de letramentos (BRASIL, 2017).

O documento ressalta nas áreas de linguagens, especificamente na Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, que as experiências com a língua oral e língua escrita devem ser aprofundadas, considerando que estas tiveram início na família e na educação infantil. Assim, quatro eixos são considerados norteadores nesse momento: eixo oralidade, eixo análise linguística/semiótica, eixo leitura/escuta e eixo produção de texto.

Em relação ao processo de alfabetização, salienta-se que nesse momento o foco deve ser a ação pedagógica específica para esse fim. A respeito do processo

de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 88) se enfatiza:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Na citação se considera como processo de alfabetização o domínio da língua de forma mecânica, técnica, em que a palavra é analisada em seus constituintes para ser compreendida em suas subunidades. O documento avança considerando a necessidade da criança em dominar o código, o funcionamento fonológico e as relações estabelecidas entre sons e letras que as representa.

Analisando as práticas sugeridas na BNCC para o ensino de 1º e 2º, é possível verificar ênfase no processo de alfabetização como apresentamos anteriormente, mas do mesmo modo, apresenta propostas na qual envolvem oralidade, leitura e escrita com objetivos de conhecimento com gêneros textuais que circulam na sociedade, em ações coletivas e discursivas.

Pensando na realidade da escola, vemos práticas de alfabetização com característica que tem como objetivo desenvolver nas crianças o processo de alfabetizar, de análise da palavra a fim de decompô-la e não de compreendê-la, o que justifica o discurso que ouvimos dos professores de alfabetização referente ao retorno dos métodos para ensinar a ler e escrever, vinculado ao período inicial da história escolar no Brasil, os métodos analíticos que tem como sua característica a decomposição da palavra em unidades menores, o alfabético, o fônico e o silábico.

O entendimento do problema da leitura e escrita das crianças brasileiras não está em apenas se apropriar do processo de alfabetizar, mas quando pensamos em compreensão, esta se vincula ao significado da palavra e o sentido dado a ela no discurso. Mas, não estamos cegos para a realidade, em que mesmo o processo tem sido negligenciado no ensino escolar, sem devida atenção necessária pela escola, sendo fundamental se afastar de práticas mecânicas e repetitivas que não leva a

significação da palavra e, conseqüentemente, a generalização, em outras palavras, ao aprendizado.

Retomando o processo de alfabetização, vemos na parte citada da BNCC os aspectos específicos que dizem respeito à consciência fonológica. Fica evidenciado que esse é um elemento de linguagem essencial para a apropriação do sistema alfabético, a seguir, apresentaremos as considerações teóricas da mesma, encontradas hoje no campo científico e que permeiam a educação a esse respeito.

2.2.1 Considerações a respeito do conceito de consciência fonológica

Neste momento, iremos apresentar referenciais teóricos que referem a respeito do conceito de Consciência Fonológica – CF, estes são os que encontramos para a compreensão de tal habilidade, assim como sinalizamos no PNAIC e BNCC. Porém, na continuidade do nosso estudo, iremos buscar apresentar outras possibilidades de análise a respeito da CF na perspectiva de linguagem na qual nos dispomos a refletir, afim de que a pessoa caracterizada com ou sem DI venha a se apropriar da linguagem escrita.

A relação entre consciência fonológica e alfabetização vem sendo estudada desde os anos 1970, Morais e Silva (2011) apontam que os resultados têm demonstrado que o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, são favoráveis para a aprendizagem inicial da leitura e escrita, porém, alguns desses estudos afirmam que, o bom desempenho na consciência fonológica seria a consequência do processo de alfabetização e não a causa.

Para que a criança se aproprie da linguagem escrita, Gombert (2003) afirma que, a inserção no mundo letrado não é suficiente para que as habilidades metafonológicas, no caso, a consciência fonológica, seja desenvolvida, assim, faz-se “[...] necessário um esforço do leitor aprendiz para colocar em ação as capacidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos requeridos para a aprendizagem da escrita” (GOMBERT, 2003, p. 22). Nessa perspectiva, chegar ao controle consciente das habilidades metalinguísticas exige práticas intencionais, não sendo espontâneo.

As habilidades metalinguísticas estão em destaque atualmente no campo da alfabetização como sinalizamos inicialmente, compreendida como àquela que

impulsiona a aprendizagem da leitura e escrita, destacamos o conceito dado por Gombert citado por Morais e Silva (2011, p. 73-74)

Além de usarmos a linguagem para nos comunicar, compreendendo e produzindo textos orais e escritos de diversos gêneros, também somos capazes de tratá-la como um objeto de conhecimento em si. Essa segunda capacidade, conhecida como “consciência metalinguística”, envolve tanto a reflexão consciente sobre a linguagem e seu uso quanto o controle e o planejamento deliberados dos processos de compreensão e produção de textos e de outras unidades linguísticas menores.

De acordo com o exposto, a consciência fonológica pode ser entendida como competência metalinguística, sendo uma capacidade de representação consciente em relação à linguagem que só se viabiliza quando compreendida para construção da palavra, textos e outras unidades linguísticas.

Ávila (2004) explica a consciência fonológica como capacidade metalinguística, na qual a percepção é dirigida aos segmentos sonoros da fala, permitindo sua identificação e manipulação, na qual a intencionalidade é sua característica principal.

Em relação ao conceito de consciência fonológica:

De forma genérica o termo consciência fonológica tem sido usado para significar a habilidade em analisar a linguagem oral de acordo com as suas unidades sonoras constituintes. Operacionalmente, o termo consciência fonológica tem sido empregado para se referir à habilidade da criança seja para realizar julgamentos sobre as características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas (BARRERA, 2003, p. 69).

Nesse sentido, a consciência fonológica teria relação direta com a linguagem oral, para tanto, é a capacidade de análise da fala de forma consciente. “A consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado” como afirmam os autores, Freitas (2004) e Morais (2006).

A consciência fonológica não é considerada com uma habilidade única, ela evolui da identificação de rimas e sílabas para a possibilidade da identificação de elementos como os fonemas que existem na fala. “A consciência fonológica nada

mais é do que uma competência metalinguística de reflexão, análise e manipulação intencional sobre a fala e seus diversos segmentos, a saber: palavra, sílaba e fonema” (AMORIM, 2014, p. 36).

Considerando que a consciência fonológica não é compreendida como habilidade única nesse processo, diversas são as capacidades envolvidas:

1. identificação e produção de rima e/ou aliteração;
2. identificação da quantidade de fonemas e/ou sílabas;
3. adição, subtração, substituição de fonemas e/ou sílabas;
4. comparação de palavras em relação ao número de sílabas e/ou fonemas (MORAIS; SILVA, 2011).

No processo de desenvolvimento da consciência fonológica, três níveis são identificados, o nível das sílabas, das unidades intrasilábicas e dos fonemas. A partir dos pressupostos de Gombert (1992), o primeiro nível refere-se à capacidade da criança em dividir as palavras e, sendo ela uma unidade natural de segmentação da fala, é mais fácil para a criança identificar. O segundo nível são as unidades intrasilábicas que refere a rima e aliteração, capacidade de reconhecer que palavras podem iniciar ou terminar com os mesmos sons na aliteração e as rimas, se caracterizam basicamente pela presença de sons iguais e, por fim, refere-se à capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem modificar o significado de uma palavra.

A compreensão e manipulação de forma consciente das capacidades referida não é uma tarefa simples, cada uma delas tem uma exigência e sua respectiva complexidade, cada uma delas como refere Moraes e Silva (2011) tratam de habilidades distintas, havendo a necessidade de identificação, produção, contagem, segmentação, adição, subtração, substituição e comparação.

Piccoli e Camini (2012, p. 103) salientam que:

A consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende da série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados de estudos de Capovilla e Capovilla (2004a, 2004b) demonstram que práticas de intervenção cujos objetivos voltam-se a desenvolver habilidades de consciência fonológica podem promover ganhos significativos em habilidades de leitura e escrita. Capovilla, Dias e Montiel (2007) consideram que estudos evidenciam resultados positivos quando crianças são expostas a treinos de habilidades de consciência fonológica e essas possibilitam bom desempenho acadêmico nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, na alfabetização.

Segundo Capellini, Padula e Ciasca (2004) e Capovilla e Capovilla (2000), a eficácia na intervenção com crianças para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica trazem consequências importantes à educação, em especial à alfabetização, não apenas no sentido de remediação, mas de prevenção como afirma Silva (2004).

[...] um trabalho sistemático de estimulação das capacidades metalinguísticas deva estar presente desde os primeiros anos da educação infantil com o objetivo de conduzir os alunos a um eficaz aprendizado do princípio alfabético que desenvolva plenamente habilidades mais complexas de leitura e escrita (PESTUN; OMOTE; BARRETO; MATSUO, 2010, p. 101).

Assim, oferecer às crianças ainda pequenas na última etapa da educação infantil, condições de desenvolvimento da consciência fonológica é entendido por Morais e Silva (2011) como possibilidade mesmo antes da alfabetização de levar a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. Para os autores, as tarefas lúdicas com cantigas populares, parlendas, são consideradas como recurso para que sejam exploradas as rimas e aliterações, pois, estas se constituem de maneira lúdico-estético, cuja característica é a repetição de pedaços, como as unidades que compõem as palavras, as sílabas.

A consciência da estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas, com o objetivo de proporcionar situações em que a criança “pense”, “reflita” e “expresse” sobre os sons da fala para posteriormente poder relacioná-los com as letras e representá-los de forma gráfica (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016, p. 48).

Para que a criança chegue à relação som e letra, é importante compreender:

[...] o nome das letras constituem apenas analogias não muito precisas dos fonemas que representam nas palavras faladas. Para que as crianças se apercebam que a letra «p» é da palavra pai, terão que ser capaz de segmentar a palavra para fazerem a ligação entre a letra «p» e o fonema /p/. Portanto, estes dois tipos de conhecimentos, nome das letras e capacidade de segmentação provavelmente funcionam em interação, uma vez que os dados que existem apontam que as crianças só beneficiam do conhecimento dos nomes das letras quando são capazes de segmentar as palavras orais (SILVA, 1997, p. 288).

O domínio da capacidade em segmentar letras em sons e, posteriormente, representá-las graficamente, não implicaria apenas na consciência da palavra falada, o sucesso da leitura e escrita implica em como as crianças pensam sobre a linguagem escrita. Silva (1997) coloca que antes mesmo da entrada da criança na escola, já constroem hipóteses sobre o que é a escrita e o grau de conhecimento vai depender “das concepções que as crianças dispõem sobre a linguagem escrita, as quais podem estar mais ou menos próximas do princípio alfabético” (SILVA, 1997, p. 289).

Nesse sentido, chegar ao domínio do nível da compreensão dos fonemas e sua representação gráfica, estaria numa relação direta com a aprendizagem da escrita a partir do princípio alfabético. Zorzi (2009) refere que os sistemas alfabéticos de escrita fazem uso de letras e essas representam sons ou fonemas, que correspondem às palavras faladas, no caso da escrita a relação sons e letras.

Para chegar ao nível fonêmico, há a necessidade de compreensão que as palavras são compostas por conjunto de segmentos sequencializados, denominados fonemas, e que tal domínio não ocorre de forma espontânea, vindo a depender de experiências mais formalizadas, como a aprendizagem de um sistema de escrita de nível alfabético. Portanto, esse nível de conhecimento é considerado como decorrente da aprendizagem das características de escritas alfabéticas e, também, é apontado como capacidade que se faz necessária para compreensão da correspondência sons e letras (ZORZI, 2009).

Por fim, para então chegar à relação som/letra, haveria dessa forma, relação de dependência recíproca: quanto mais uma criança aprende a respeito da escrita, mais desenvolve conhecimento em nível fonêmico e, por outro lado, quanto mais aprende a respeito dos fonemas, mais pode aprofundar seus conhecimentos referente à escrita.

2.2.2 Teoria histórico-cultural e a alfabetização: em foco a consciência fonológica

Por que dialogar com a teoria histórico-cultural (THC) e a consciência fonológica (CF)? Entre elas, existem pontos de aproximações ou apenas distanciamentos? A proposta neste momento é refletir, apontar possibilidades para responder as questões.

Os estudos da consciência fonológica iniciaram na década de 1970, e os métodos de alfabetização no Brasil tiveram início ainda no século XIX, ou seja, quase sete décadas depois. Todavia, o discurso que se ouve a respeito da consciência fonológica na escola e estudiosos referente à alfabetização, é que esta remete ser um componente específico do método fônico por ressaltar a relação som/letra, ou então, ser um método, portanto, não pode ser pensada além das características inerentes.

Considerar que a consciência fonológica é restrita a um método ou conceber a ela ser um método, não sendo compreendida como um processo de desenvolvimento de linguagem, que para ser entendida, implica a pessoa ter desenvolvido diversas funções psicológicas, como a atenção, memória, raciocínio, pensamento e a própria linguagem, seria reduzi-la a realização de atividades na qual a criança irá executar simplesmente de forma mecânica. Isso é possível evidenciar quando vemos discursos que referem as atividades de CF como treino de linguagem, conceito perigoso e simplista em se tratando de função psíquica, pois, treinar remete a relação de ensinar e aprender algo pela prática, ou seja, quanto mais pratico, mais aprendo, desconsiderando a multifuncionalidade da linguagem.

Por que então propor diálogo entre a THC e a CF? Por considerar que a última não é concepção de linguagem, que esta não está relacionada a um método de ensino, mas sim, esta é um elemento da linguagem, uma dimensão de análise da unidade principal da linguagem que é a palavra, que vai depender da concepção de linguagem a qual me atribuo para caracterizá-la.

A teoria histórico-cultural refere à linguagem como principal esfera de atividade psicológica que viabiliza o desenvolvimento da consciência humana, tendo como ideia principal a significação e o sentido da palavra (VYGOTSKI, 2010). Já a consciência fonológica tem na linguagem o foco da consciência específica, o

aspecto fônico da palavra, da relação som/letra (FREITAS, 2004; MORAIS, 2006; SILVA, 1997; ZORZI, 2009).

Na THC a relação sonora da palavra é uma das dimensões, mas não a única nem a mais importante, mas a possibilidade de significação que ela possui. O que realmente importa é o significado que a palavra tem, pois é nela e a partir dela que a consciência cresce e possibilita modificar as relações, ressaltamos as relações estabelecidas na escola pelo processo de aprendizagem dos conceitos científicos, o qual promove condições as pessoas de se apropriarem dos significados das palavras.

Assim, alfabetizar para THC é trabalho com a linguagem, num processo dialógico, discursivo e reflexivo, estabelecidos nas relações entre as pessoas, por práticas pedagógicas intencionais e mediadas. Dessa forma quanto mais a pessoa se apropria da linguagem, maiores são as condições de organizar ações conscientes e planejadas, sendo a consciência na teoria resultado não de um desenvolvimento natural, mas de novas formas históricas – sociais, em que as relações proporcionam a construção da ideia, da imagem, originária da atividade objetiva, que se torna subjetiva e assim constitutiva (LURIA, 1999).

A consciência para THC se constitui no processo de desenvolvimento da linguagem sendo esta componente essencial para possibilitar e modificar as relações interfuncionais da psique, viabilizada a partir da interação social, pela palavra, unidade que nos permite ter o conhecimento da cultura histórica (VYGOTSKI, 1991). Portanto, a constituição da consciência está diretamente imbricada pela constituição da linguagem, porém, a relação é dialética, uma impulsiona o desenvolvimento da outra, quanto mais me aproprio do significado das palavras e o sentido dado a ela em práticas discursivas, na interação, mais modifico e impulsiono novas construções.

Contudo, as práticas coletivas de linguagem na escola assumem um papel essencial no processo, tanto do desenvolvimento da linguagem como da consciência, a fim de, ampliar as construções de significado e sentido da palavra, sendo este um lugar de destaque, pois, a partir dos conceitos científicos imerso de cultura-histórica, expande-se o conteúdo da consciência.

A consciência impulsiona a constituição das funções psíquicas superiores como a atenção, memória, abstração, percepções, conceitos, linguagem, pensamento; na CF, a consciência a ela descrita é relacionada a reflexão das

unidades sonoras da palavra, ação essa que deve ser realizada de forma consciente, dessa forma, para uma pessoa realizar a compreensão e manipulação das unidades constituintes da palavra como refere a CF, com a finalidade de segmentar os sons, é necessário análise, reflexão, representação, abstração, que só é possível se ela tiver desenvolvido processos conscientes da linguagem, principalmente da significação da palavra, pois ela é o elemento constitutivo que permitirá a generalização, das sílabas, das letras para outras palavras.

A generalização para Vygotsky (PRESTES; ESTEVAM, 2017), na THC se relaciona diretamente ao desenvolvimento da consciência na interação, no contato entre as pessoas, sendo a escola ambiente capaz de viabilizar esse processo a partir da mediação do outro, possível de acontecer quando este significa e oferece novas possibilidades de construção, no caso, a aprendizagem da escrita alfabética e o entendimento da regularidade das sílabas para representar novas palavras.

Portanto, na alfabetização, a CF é um dos aspectos, seria um trabalho de linguagem, sobre a linguagem e com a linguagem, no qual a criança vai conhecer os aspectos gramaticais, ortográficos, relação fonema/grafema, assim a CF implicaria a reflexão sobre a linguagem, ou seja, na alfabetização a linguagem tem que ir além da CF.

O conceito da CF poderia ser aplicado a THC, ou encontramos na THC algum conceito que explicaria tal habilidade? Se considerarmos o pensamento verbal, conceito este proveniente da THC, na relação linguagem escrita e linguagem interna, sendo este momento em que exige uma complexidade composicional da linguagem, chamado de fatos verbais existentes no campo da consciência, processo esse, necessário para reflexão que primeiramente requer a fala mental, para nós mesmos, e, posteriormente, é realizado produção da escrita, podemos considerar tal proximidade, pois, primeiramente ocorre a reflexão sobre a linguagem na palavra, significação para que ela seja de forma consciente compreendida, realiza-se, posteriormente, análise das unidades sonoras e sua relação grafo-fonêmica, concretizada na escrita (VYGOTSKI, 2010).

Podemos assim considerar como um dos argumentos de aproximação entre a CF e a THC a relação entre a dimensão fonológica e semântica que compõe a palavra em consonância com a produção de sentido, assim, diríamos que apontar e nomear a letra, sustentar o gesto sonoro é sem dúvida uma das vias, mas não a única. Salientamos que a relação grafo-fonêmica não é desconsiderada na THC,

Vygotski ressalta a respeito da importância de decompor os sons na escrita, ou seja, sobre a importância da estrutura da palavra para desmembrá-la nos sinais escritos e segmentá-la em palavra. Assim, a consciência fonológica como uma das dimensões implicada no desenvolvimento da linguagem escrita.

Mediante a esta análise, encontramos no pensamento verbal e sua relação estabelecida entre linguagem interna e linguagem escrita, uma possível aproximação conceitual em relação à habilidade inerente a CF, o processo de análise consciente a respeito da palavra e suas subunidades, mas importante deixar claro que não reduzimos o processo de alfabetização como sendo esta a única e mais importante reflexão necessária, pois, o som é uma das dimensões como já mencionamos, porém, para a THC não é a mais importante, pois esta não é suficiente para possibilitar significação da linguagem, atribuída na palavra.

2.3 Pesquisas sobre a pessoa com deficiência intelectual na escola: a alfabetização

As pesquisas científicas proporcionam para o pesquisador diálogo coletivo na relação com seu objeto de estudo, assim como, reflexões que as mesmas possibilitam para compreender a relação teoria e prática no contexto da escola.

Por isso, realizamos levantamento de teses e dissertações publicadas em programas de mestrado e doutorado a partir do banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e banco de dados internacional da Education Resources Information Center – ERIC, para o período de 2013 a 2017.

A escolha das respectivas bases de dados se deu no caso da BDTD por integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, ou seja, é possível ter visibilidade dos estudos nas diversas Universidades brasileiras, a opção pela base ERIC ocorreu por estar vinculada ao Departamento de Educação dos Estados Unidos da América – EUA, na qual esta fornece acesso ao conteúdo da área da educação e temas relacionados. Em relação ao período, considerando que as ideias de Vygotski chegam no Brasil na década de 1980, as traduções das suas obras iniciam em 1984 com a “A formação da mente”, em 1988 é publicada a coletânea *Linguagem e a Defectologia* até o momento não foi traduzida, evidencia-se que apenas a partir do

ano de 2000, momento então que suas reflexões teóricas metodológicas iniciaram no contexto escolar de ensino comum e os estudos voltados para a educação especial ocorrem posteriormente, principalmente, após o ano de 2010, optamos assim, pelos anos de 2013 a 2017.

As temáticas pesquisadas tiveram como objetivo incorporar visibilidade dos encaminhamentos metodológicos e as concepções de linguagem vigentes na escola, tendo o momento da alfabetização como foco de análise da pessoa com deficiência intelectual. A seguir, apresentaremos trabalhos com as temáticas relacionadas com a alfabetização e consciência fonológica na interface com a deficiência intelectual. Os trabalhos serão apresentados seguindo o critério: objetivo, referencial teórico, método (metodologia, participantes e instrumentos) e resultados.

2.3.1 Pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (banco de dados) do Instituto Brasileiro de informação em Ciências e Tecnologia (IBICT)

No banco de dados da BDTD do IBICT o critério de identificação dos trabalhos foi realizado na condição de busca avançada com pareamento de descritores com enfoque no objeto da pesquisa atual: deficiência intelectual *and* alfabetização e consciência fonológica *and* deficiência intelectual, com a opção de busca em todos os campos, tipos de documentos dissertações e teses, discriminado ano de defesa dos trabalhos em todas as instituições de ensino superior.

2.3.1.1 As pesquisas: deficiência intelectual *and* alfabetização

Na busca avançada a partir dos descritores deficiência intelectual e alfabetização para o período de 2013 a 2017, encontramos 124 trabalhos, sendo 69 dissertações e 55 teses, sendo a maior concentração de 102 trabalhos realizados nos programas de Pós-graduação em Ciências da Informação, seguido dos programas de Pós-graduação em Educação e Pós-graduação em Educação Especial, com quatro (4) trabalhos respectivamente.

Após novo refinamento, no item assunto, utilizamos dois critérios para seleção, os descritores alfabetização e deficiência intelectual. Encontramos sete (7) trabalhos para o descritor “alfabetização”, quatro (4) dissertações e três (3) teses.

Encontramos seis (6) trabalhos para o descritor “deficiência intelectual”, sendo três (3) dissertações e três (3) teses. Porém, dos 13 trabalhos no total envolvendo os dois descritores, três (3) trabalhos se repetem, assim, o total é de 10 trabalhos.

Considerando o total de 10 trabalhos que estão os descritores alfabetização e deficiência intelectual, o novo refinamento teve como critério o título dos trabalhos. Excluímos aqueles que não traziam como enfoque a alfabetização para pessoas com deficiência intelectual no ensino comum anos iniciais. Após seleção, chegamos ao total de três (3) trabalhos (Quadro 1).

Quadro 1 – Trabalhos com os descritores alfabetização e deficiência intelectual

Descritor	Nome do autor	Título	Ano de defesa	Tipo de trabalho	Programa de Pós-Graduação
Alfabetização	GUEBERT, Mirian Célia Castellain	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	2013	Tese	Educação – Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Alfabetização	MESQUITA, Guida	O Processo de Alfabetização de uma Criança Com Deficiência Intelectual no 1º Ano do Ensino Fundamental	2015	Dissertação	Educação – Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo
Deficiência intelectual	SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues	Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental	2016	Tese	Educação Especial – Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, câmpus São Carlos

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentaremos os estudos de Guebert (2013), Mesquita (2015) e Simioni (2016). O objetivo dos estudos de Guebert (2013) e Mesquita (2015) tiveram o mesmo foco, verificar as práticas (de alfabetização) tendo como base a atuação do professor em sala de aula junto ao aluno com deficiência intelectual, no ensino fundamental. O estudo de Simioni (2016) difere no aspecto que sua verificação da

prática está vinculada ao Programa Ler e Escrever implantado na rede estadual paulista como política pública e com objetivos específicos, assim o objetivo foi verificar a compreensão de possíveis contribuições ao processo de escolarização do aluno com Deficiência Intelectual na perspectiva docente.

Os procedimentos metodológicos adotados foram semelhantes em alguns aspectos, porém o que mais se difere foi da pesquisa de Simioni (2016). Guebert (2013) fez uso dos seguintes instrumentos: a entrevista, a observação, e análise documental, videogravação de 20 dias com duração de 30 minutos em cada dia, e análise de produções escritas realizadas durante as aulas de língua portuguesa, a fim de analisar estratégias de alfabetização desenvolvidas pelo professor do ensino fundamental no ensino regular que atende a um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual.

No entanto, os procedimentos metodológicos adotados por Mesquita (2015) tem como enfoque estudo de caso do tipo etnográfico de um aluno com deficiência intelectual em uma escola municipal de Vitória/ES. Isso se deu a partir da observação do trabalho pedagógico realizado em sala de aula comum sobre o processo de alfabetização e no contexto do atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recurso multifuncionais. Para tanto, a proposta de pesquisa foi observar o cotidiano escolar da criança, através da coleta de dados por observação participante, entrevistas com os sujeitos da pesquisa (professor regente, professora de educação especial, professora de educação física, pedagoga e família) registro em diário de campo, fotografias, análise de documentos da escola, laudo do sujeito com deficiência intelectual e relatório da criança.

Já a pesquisa de Simioni (2016) se deu pela interpretação de texto e eixos temáticos do Programa Ler e Escrever, tendo o método qualitativo como base de análise de investigação que ocorreu em uma escola da rede estadual paulista de uma cidade de médio porte. Foram participantes três professoras de sala de aula comum e quatro alunos com Deficiência Intelectual/Síndrome de Down. Os instrumentos foram: diário de campo; sondagem; rotina semanal da classe e questionário para as professoras participantes. Foi feita a intervenção em sala de aula em dois semestres letivos.

Em síntese, Guebert (2013) tem sua análise principal nas estratégias utilizadas pelo professor de ensino regular comum com o aluno com DI, Mesquita (2015), a partir de observação do cotidiano escolar, buscou analisar as estratégias

utilizadas pelo professor tanto do ensino regular comum como do atendimento educacional especializado, e, por fim, Simioni (2016) realiza sua pesquisa pela observação em sala regular comum, assim como, intervenção com o aluno com DI.

Em relação ao referencial teórico usado pelos autores, Guebert (2013) traz como referencial teórico a concepção a partir da teoria histórico-cultural na perspectiva de Vygotski (2008), na qual caracteriza a deficiência intelectual pelo processo de desenvolvimento, sendo analisada pelo biológico e cultural, enfatizando a constituição das funções psicológicas, em especial a linguagem como sistema simbólico, como mediador para o desenvolvimento psíquico. Os estudos na perspectiva vygotskiana registram que para ocorrer o desenvolvimento faz-se necessário dar condições de aprendizagem, ocorrendo a internalização de conceitos e traz a escola como lugar privilegiado, como aquela que impulsiona através do ensino, que tem papel de disponibilizar o acesso ao conhecimento dos conceitos científicos.

Os estudos da defectologia de Vygotski (1997) são recuperados por Guebert (2013), considerando que as estratégias pedagógicas eficientes provem melhor compensação dos órgãos não afetados, entendendo que o aluno com DI necessita de práticas que avancem suas funções superiores e não um olhar para as impossibilidades que possa ter pelo modo de se desenvolver diferente.

Para as reflexões sobre letramento, Guebert (2013) traz como referência Magda Soares (1998) para conceituar e direcionar as práticas. Nesse momento, Guebert para realizar análise de produções escritas se afasta da concepção de aprendizagem que até então o embasa, a teoria histórico-cultural e se apropria de Ferreiro (1992), concepção construtivista de base epistemológica, para analisar as manifestações escritas.

A concepção teórica adotada para a análise do estudo de Mesquita (2016) foi a perspectiva teórica pautada nos pressupostos de Bakhtin – abordagem dialógica e Vygotski no que diz respeito às questões da aprendizagem por meio da mediação com o outro e demais autores da abordagem histórico-cultural tecendo seus discursos sobre a educação especial e alfabetização.

No caso de Simioni (2016), o Programa Ler e Escrever se sustenta numa base teórica construtivista em que o professor é tido como um profissional autônomo e reflexivo, e que a partir da sua análise, os projetos do programa se estruturam em modelos prontos para a execução, não cumprindo com a base epistemológica.

Os resultados encontrados por Guebert (2013) mostram a presença de prática pedagógica de cunho tradicional, não há adaptação curricular, caracterizando que as estratégias de ensino utilizadas por professores na alfabetização com o aluno com deficiência intelectual não são distintas daquelas utilizadas pelas outras crianças sem deficiência. Evidenciou que as práticas de alfabetização utilizadas pelos professores refletem concepção da língua escrita como um código de comunicação e que resultam na aprendizagem da escrita de forma mecânica, logo, a concepção de alfabetização não contempla a apropriação da língua.

Os resultados identificados por Mesquita (2015) são contrários ao de Guebert e de Simioni. Simioni (2016) aponta que os resultados de análise documental, as respostas ao questionário das professoras, as observações e a intervenção foram insatisfatórios para promoção do acesso da leitura e escrita dos alunos com Síndrome de Down/DI, considerando o Programa como inviável para esse público, no qual não contempla a aprendizagem. Assim, Mesquita, ao final dos estudos evidenciou que práticas em conjunto, entre ensino regular e atendimento educacional especializado, viabilizam o acesso da criança a leitura e escrita e contribui para os avanços intelectuais, para participação nas atividades, em relação a percepções, raciocínio, fala e escrita na interação com o grupo e no relacionamento com as pessoas.

Consideramos que os estudos tiveram como essência no campo da escola o cuidado e a preocupação junto à pessoa com deficiência intelectual no sentido de buscar a compreensão sobre as condições do acesso a alfabetização não por um único viés, ou seja, por um único instrumento, pelo contrário, diversas foram as formas empreendidas, com o devido cuidado de não julgamento, mas que infelizmente, tem-se muito a desenvolver na realidade da sala de aula junto a esse público, para garantir o direito de a educação de qualidade, tendo no conceito científico um bem histórico-cultural.

2.3.1.2 As pesquisas: consciência fonológica *and* deficiência intelectual

Faremos considerações sobre as produções do banco de dados da BDTD do IBICT no qual usamos para seleção dos trabalhos o critério de busca avançada com os seguintes descritores: consciência fonológica *and* deficiência intelectual. O critério

adotado diz respeito à escolha dos trabalhos que contemplassem como metodologia práticas de consciência fonológica junto aos alunos com deficiência intelectual.

Nesse momento nos direcionamos para a apresentação dos trabalhos encontrados no grupo de busca com os termos, “consciência fonológica” e “deficiência intelectual”, sendo dois (2) selecionados no total. Destes temos uma (1), dissertação e uma(1) tese.

Quadro 2 – Trabalhos com os descritores consciência fonológica *and* deficiência intelectual

Descritor	Nome do autor	Título	Ano de defesa	Tipo de trabalho	Programa de Pós-Graduação
Consciência fonológica <i>and</i> deficiência intelectual	BRITO, Danille Abranches	Estimulando a consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual.	2014	Dissertação	Educação – Mestrado - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Consciência fonológica <i>and</i> deficiência intelectual	Segin, Miriam	Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com síndrome de Williams e síndrome de Down	2015	Tese	Distúrbios do Desenvolvimento - Doutorado – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos de Brito (2014) foram realizados com seis (6) jovens com deficiência intelectual, dois (2) deles estudantes de escola regular e quatro (4) de escola especial pública com objetivo de verificar os efeitos de um programa de ensino para favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica. Na mesma direção se deram os estudos de Segin (2015), a pesquisa foi realizada com seis (6) casos com crianças com idades entre 9 e 11 anos com o diagnóstico de síndrome associada à deficiência intelectual, três (3) com Síndrome de Down e três (3) com Síndrome de Williams, matriculados no ensino regular com objetivo de desenvolver e

implementar procedimentos de intervenção, utilizando o treino de habilidades fonológica como auxiliar para o processo de alfabetização.

Tanto a proposta de Brito (2014) como de Segin (2015), foi de estudar casos de sujeitos com deficiência intelectual tendo como procedimento metodológico testes de consciência fonológica como um instrumento que possibilitaria a alfabetização dos mesmos, ou seja, se apropriarem da leitura e da escrita.

Para tanto, Brito (2014) e Segin (2015) propuseram estudos que tiveram como etapa principal a intervenção. Brito (2014) apresenta os estudos dos casos em três etapas, pré-teste, intervenção e pós-teste em que a intervenção teve um total de 28 sessões semanais, sendo 22 de intervenção com duração de 30 a 40 minutos cada uma. Na pesquisa outros instrumentos de avaliação foram utilizados para caracterização dos casos, avaliação intelectual WISC III; perfil de comportamento CBCL/6-18; vocabulário receptivo TVIP; compreensão de comandos verbais TOKEN e os instrumentos específicos de habilidades de consciência fonológica PCFO; consciência sintática PCS; leitura e escrita BALE, após toda avaliação diagnóstica foram realizadas 32 sessões de intervenção.

Para os estudos de Brito (2014), primeiramente, foi realizada aplicação das provas de consciência fonológica em dez etapas seguindo a proposta de Capovilla e Capovilla (2000) e, posteriormente, as habilidades treinadas durante as sessões que se deram em 28 semanas foram: síntese silábica, síntese fonêmica, rima, aliteração segmentação silábica, segmentação fonêmica, manipulação silábica, manipulação fonêmica, transposição silábica e transposição fonêmica. Segin (2015), durante as 32 sessões fez uso do instrumento de *software* de alfabetização fônica e materiais lúdicos como alfabeto móvel, blocos lógicos, lápis e papel.

As concepções teóricas que deram sustentação a pesquisa de Brito (2014) foram de Capovilla e Capovilla 2000; Valério 1998; Moussatché 2002; Nunes 2009. Os autores afirmam que para falar, primeiramente, há uma compreensão da palavra e, posteriormente, passa a ter consciência da estrutura fonológica dela, nesse momento se consegue ter consciência fonológica. Seguindo a mesma perspectiva, Segin (2015) adota a concepção teórica de estudos na área da linguagem analisados a luz de concepções de ordem linguística de recepção e expressão, considerando a linguagem como forma de comunicação a partir de conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, porém, não explicam como é o processo para se chegar ao domínio. Ou seja, ambas seguem análise estrutural da linguagem.

Nos estudos de Segin (2015) autores como Capovilla e Dias (2008), Stenberg (2008), Cadime, et.al. (2009), Seabra e Dias (2012) são usados como referenciais teóricos. Os autores citam que a linguagem oral é o preditor da aquisição e da fluência da leitura e escrita e que as crianças o fazem pelo uso sem necessidade de instrução formal. Sendo o meio o fator para aprendizado apropriando do código linguístico pelo convívio com as outras pessoas. Nesse sentido, a cultura histórica, a interação entre as pessoas ao longo do desenvolvimento das crianças não são consideráveis, depende da criança, do biológico e da maturação. Igualmente nessa perspectiva, Brito (2014) salienta que a aprendizagem da leitura pela criança se dá por cumprimento de etapas para ser competente.

Em relação à consciência fonológica, Brito (2014) considerando Pestun (2005) cita, que essa habilidade de linguagem, a consciência fonológica inicia no primeiro e segundo mês de vida, porém não refere como isso pode ser verificado, sem deixar claro de que forma o processo ocorre. Os autores conceituam a consciência fonológica como capacidade de perceber que a palavra pode ser manipulada em sílabas e fonemas, processo um tanto complexo para uma criança na tenra idade.

Tanto Brito (2014) como Segin (2015) se referem à palavra como elemento da linguagem, porém, não em sua totalidade, mas, sim, nas partes que a constitui. Brito (2014) citando Freitas, Alves e Costa (2007), refere que a consciência fonológica é uma divisão da palavra que ocorre em etapas, a primeira capacidade de isolar as sílabas, capacidade de isolar as unidades da sílaba e, por último, a capacidade de identificar e isolar os sons, chegando a tal domínio a criança terá condições de se apropriar da leitura e da escrita.

Segin (2015) cita que a leitura e escrita requerem ensino formal e para as crianças chegarem a esse domínio, inicialmente devem compreender que os sons da fala são representados graficamente e que esta deve ser mediada geralmente por um adulto. Quando se apropria do termo, geralmente, nos remete a refletir sobre a concepção que embasa a relação estabelecida na aprendizagem, onde não necessariamente o adulto/professor necessita mediar às práticas com as crianças.

Brito (2014) em suas reflexões teóricas mostra a importância de se ter consciência, mas não explica como se dá o processo da consciência na criança, há uma naturalização dentro do desenvolvimento da linguagem não levando em

consideração aspectos da formação da linguagem e, até mesmo, das funções superiores como atenção, memória, comportamento e personalidade. Do mesmo modo, Segin (2015), apesar de referir a palavra como um elemento principalmente linguístico, a compreende como código gráfico de representação linguística e não como signo, um conceito da própria linguagem.

Ao final dos estudos, Brito (2014) considera que a consciência da própria fala avança com propostas interventivas de treinos como propõe na pesquisa, porém, os resultados indicam que não houve mudanças consideráveis, mas sugere a proposta de práticas com atividades de consciência fonológica como recurso complementar e não como um método de alfabetização. Os resultados encontrados por Segin (2015) em relação à consciência fonológica através de estimulação por treino com programa de alfabetização fônica computadorizada, demonstraram um avanço no reconhecimento do nome das letras. Na compreensão da autora foi um avanço significativo considerando que os alunos estudados estão frequentando a escola por três (3) a quatro (4) anos e não tinham esse domínio.

A análise dos resultados dos estudos de Brito (2014) e Segin (2015) nos levam a refletir que práticas de intervenção cujas propostas centram-se no treino de linguagem podem ter avanços restritos, entendendo a consciência fonológica enquanto habilidade de linguagem que não se dá em um momento estanque, mas num processo de desenvolvimento. Ou seja, de estímulos mediados por um adulto experiente da língua, em situações intencionais e significativas possibilitando à criança ter consciência dos conceitos da palavra, sendo ela o elemento principal da linguagem e, então, em outro momento, de forma dirigida em práticas mediadas, levá-la a compreender sobre os seus constituintes ou partes através da aprendizagem da linguagem escrita.

2.3.2 Pesquisas no banco de dados internacional *Education Resources Information Center* – ERIC

Na base de dados ERIC realizamos busca inicial com os seguintes termos: *intellectual disability* (deficiência intelectual), *pedagogical practice* (prática pedagógica), *learning* (aprendizagem), *historical-cultural theory* (teoria histórico-cultural) e *phonological awareness* (consciência fonológica). A análise dos trabalhos dos descritores *pedagogical practice* e *learning* tiveram como enfoque o processo de

alfabetização para as pessoas com deficiência intelectual. Consideramos também a busca pelo descritor *historical-cultural theory*, a fim de identificar o fluxo de estudos nessa perspectiva, considerando que esta é a norteadora deste trabalho.

Nosso objetivo foi verificar a quantidade de dissertações e teses nas áreas correspondentes nos últimos cinco (5) anos, de 2013 a 2017. Verificamos a quantidade de estudos entre teses e dissertações por descritor e o número de trabalhos considerando o nível educacional de educação elementar (ensino fundamental no Brasil do 1º ao 5º ano) na escola primária.

A seguir, apresentamos os trabalhos selecionados.

2.3.2.1 As pesquisas: *pedagogical practice*, *learning* e *historical-cultural theory* na interface com *intellectual disability*

No banco de dados ERIC a quantidade de trabalhos com os descritores foram: *intellectual disability* um (1); *pedagogical practice* 47; *learning* 649; *historical-cultural theory* dois(2).

Os dados demonstram maior concentração em pesquisa sobre a aprendizagem no nível de escolarização elementar em relação às práticas pedagógicas, porém, identificamos que estudos na área da deficiência intelectual para esse nível escolar é reduzido, poderíamos afirmar que nos últimos cinco (5) anos a preocupação em estudar esse público no contexto escolar comum foi inexpressível.

Com os 649 trabalhos, teses e dissertações a respeito do descritor, aprendizagem, sendo feito, posteriormente, outras duas buscas mais refinadas nas quais pudéssemos evidenciar a relação de práticas tendo como objeto de estudo o aluno. Após os refinamentos, foram encontrados 267 trabalhos, sendo 26 específicos com o objeto educando com DI.

Realizamos o mesmo refinamento com o descritor das práticas pedagógicas e sociocultural. No que se refere às práticas pedagógicas, 47 trabalhos foram encontrados inicialmente, entretanto, com o objeto de estudo “o aluno”, este número se reduz para 11, sendo, destes, cinco (5) trabalhos de estudo de caso. Em relação aos estudos com o descritor sociocultural de 25 trabalhos encontrados, ao realizarmos o refinamento que direciona “aos alunos” como objeto de estudo, 14

resultados foram encontrados e, ao refinarmos para “estudo de caso”, o número se reduz para três (3) trabalhos.

Os dados mostram que existem estudos que trazem como objetivo, verificar avanços específicos de alunos com a metodologia de estudo de caso, porém, na aproximação com o enfoque desta pesquisa que o objeto é a pessoa com DI no ensino fundamental ciclo I (alfabetização), este número é reduzido para um (1) trabalho.

Do mesmo modo, quando refinamos a busca para a concepção teórica histórico-cultural nesse nível de escolarização apenas dois (2) trabalhos são encontrados, sendo apenas um de abordagem metodológica - estudo de caso, como desta pesquisa.

No Quadro 3 sintetizamos os estudos encontrados com os descritores *intellectual disability* e *historical-cultural theory*. Apresentaremos o título, objetivo, metodologia e autores.

Quadro 3 – Trabalhos sobre Deficiência Intelectual e Teoria Histórico-Cultural

Descritor	Título	Autor	Objetivo	Metodologia	Fundamentação teórica
<i>Intellectual disability</i> (deficiência intelectual)	<i>Special education teachers' lived experiences in the implementation of the ipad as an instructional tool for Students with intellectual disabilities</i>	Epps, Takisha Salander	O objetivo deste estudo fenomenológico o transcendental foi descrever a experiência de 11 professores de educação especial, que implementou iPads como uma ferramenta de instrução para o ensino fundamental de estudantes com deficiência intelectual.	Os dados foram coletados através de: entrevistas presenciais, observações, e grupos de foco.	As teorias, que orientaram este estudo, foram a teoria sociocultural de Vygotsky (1978) e Teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1954)
<i>historical-cultural theory</i> (teoria	<i>The Intersection of Teacher, Students</i>	BIEN, Andrea Caroline	Esta dissertação aborda questões	Estudo qualitativo baseado em sala de aula	Baseado em teorias culturais e históricas de alfabetização e

histórico-cultural).	<i>and a Mandated Reading Program in One Elementary School Classroom in the Climate of High-Stakes Testing</i>		sobre o impacto e as consequências da atuais reformas escolares, examinando como os programas de leitura empacotada exigidos contribuem para uma mercantilização do conhecimento que está mudando as conceituações de alfabetização, ensino e aprendizagem.		aprendizagem, este trabalho desenha também as teorias interdisciplinares de raça, linguagem e poder, a fim de examinar empiricamente como os currículos de leitura obrigatórios formam o ensino e a aprendizagem.
----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois (2) trabalhos apresentados no Quadro 2 têm como fundamentação teórica abordagem próximas que trazem a história e a cultura como reflexão para a análise dos dados da pesquisa numa interlocução com a aprendizagem, as práticas desenvolvidas na sala de aula. Em relação ao descritor sobre deficiência intelectual (EPPS, 2016), traz o uso da tecnologia no contexto de educação nível ciclo I como um instrumento para o ensino, ou seja, nova proposta para possibilitar a aprendizagem a esse público de alunos. O trabalho de Bien (2013) sobre o descritor da teoria histórico-cultural propõe uma reflexão a respeito das práticas mecânicas e obrigatórias de leitura presentes na escola.

Compreendemos após as buscas que apresentamos anteriormente com os respectivos refinamentos, a necessidade de pesquisas nessas áreas tanto de forma individual como estudos que articulem as temáticas com os descritores *intellectual disability* e *historical-cultural theory*.

2.3.2.2 As pesquisas: phonological awareness

As pesquisas no banco de dados internacional *Education Resources Information Center* – ERIC foram realizadas para o período de 2013 a 2017. Inicialmente, apresentamos o descritor *phonological awareness* com o critério de refinamento educação elementar com 13 trabalhos, porém, a fim de aproximar o resultado ao objetivo da nossa pesquisa, optamos por mais dois refinamentos de busca: “análise comparativa” e “educação elementar” com o objeto de estudo “alunos”. Após o refinamento, quatro (4) trabalhos foram encontrados, sendo que apenas um (1) deles tinha como sujeitos da pesquisa alunos com deficiência de McCutcheon (2013) intitulado como *Examining the Effectiveness of the Corrective Reading Program for Special Education and Non-Special Education Students*¹⁴.

O estudo referido anteriormente apresenta um programa utilizado nos Estados Unidos com alunos que manifestam dificuldades de leitura, alunos esses com ou sem deficiência. O Programa de Leitura Corretiva é estruturado a partir de estratégias corretivas para crianças com problemas de leitura tendo como foco a conexão dos sons da fala e ortografia, ou seja, a relação que se estabelece entre som e letras.

Para maior eficiência do Programa de Leitura Corretiva, usam a técnica chamada de instrução direta, sendo esta alinhada aos princípios da Análise do Comportamento Aplicada. A instrução direta é um ensino programado, o conteúdo é dividido em uma série de pequenas unidades de aprendizagem e as instruções são apresentadas sequencialmente. A pesquisa teve como objetivo determinar se uma técnica de instrução direta, baseada na teoria instrucional em modelo de prática, era efetiva para estudantes de educação especial e de educação não especial em termos de melhorias de consciência fonológica e atitudes em relação à leitura.

A instrução direta segue sequência em formato de roteiro, quando ocorre erro na resposta da pergunta o professor repete a pergunta e provê a ajuda necessária para que o estudante responda à pergunta inicial corretamente, sendo ideal que seja aplicada a técnica até o aluno responder à pergunta inicial sem ajuda. A técnica tem como característica a realização com pequenos grupos.

Os resultados do pré-teste para o pós-teste, mostram avanços nos escores de consciência fonológica para alunos com deficiência e McCutcheon (2013) atribui

¹⁴ Possível tradução: Examinando a Eficácia do Programa de Leitura Corretiva para Alunos de Educação Especial e de Educação Não-Especial.

como significativo e considera a instrução direta como eficaz para esses alunos, porém não identificou progresso nas atitudes de leitura.

Considerando os resultados em relação às atitudes de leitura, levantamos questionamentos sobre práticas que tenham como abordagem o treino de habilidades que prepare o aluno para a próxima testagem, não produzindo atitudes significativas para o uso efetivo da linguagem.

Com base na revisão de literatura tanto nacional como internacional, verificamos que os estudos em relação ao processo de linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual ainda é pouco explorada no sentido de práticas significativas eficazes que impulsionem o desenvolvimento para a constituição de linguagem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento da pesquisa

Este estudo é parte integrante de um projeto de pesquisa mais abrangente intitulado como “A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?” (OLIVEIRA, 2015), realizado em parceria com a Universidade de Havana Cuba, a partir de acordo de Cooperação firmado entre esta Universidade e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social – GEPIS (coordenação geral do projeto)/Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília, SP. Outras universidades fizeram parte do projeto com seus respectivos pesquisadores: Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo); Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A seguir, serão apresentados os passos metodológicos para a realização do estudo de caso dessa pesquisa de abordagem prática com intervenção, retirados de parte do Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual – PADI.

3.2 Procedimentos éticos

Para realização da pesquisa, foram cumpridos todos os procedimentos éticos para que se realizasse pesquisa com seres humanos de acordo com a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, sendo encaminhado para o Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília e autorizado na data do dia 22/01/2014 por meio do Parecer CEP nº 0908/2014 (ANEXO A). Da mesma forma, foram realizadas reuniões com a Secretaria Municipal de Educação para autorização da execução do projeto, com os gestores das escolas dos alunos com DI e com os pais para explicação do projeto e coleta de assinatura de autorização do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B).

3.3 Preparação da equipe de coordenação e de intervenção

No decorrer do ano de 2013 enquanto era aguardada a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para iniciar a pesquisa de intervenção, foram

realizadas reuniões para preparação da equipe com estudo coletivo, cujo objetivo foi constituir uma base teórica comum aos participantes com base no método cubano e preparar o material a ser utilizado no Brasil, a partir da realidade dos locais onde iria ser realizada a pesquisa.

Algumas reuniões foram necessárias com toda a equipe do PADI para a organização das ações coletivas e individuais. Realizou-se, inicialmente, duas reuniões em São Paulo, com a participação de toda equipe, estando os integrantes do Rio de Janeiro, Marília e São Paulo com o representante da Universidade de Havana, posteriormente, foram realizadas duas reuniões em Marília, com a participação dos membros de Marília e São Paulo com posterior informe ao grupo do Rio de Janeiro. Também foram realizadas outras reuniões em cada um dos polos de intervenção, para o alinhamento da equipe e planejamento de atuação.

Nas reuniões os temas estudados e debatidos foram:

1. o desenho metodológico do projeto;
2. definição e estruturação das ações iniciais do projeto;
3. discussão teórico-metodológica sobre alfabetização;
4. diagnóstico prescritivo: A medida, a avaliação e o diagnóstico psicológico: uma recolocação do problema; Avaliação educativa e o diagnóstico psicológico na perspectiva histórico-cultural; Avaliação psicológica e educação escolar: aproximações e instrumentos e a prática de avaliação;
5. Instrumento de Avaliação para a Pesquisa: elaboração e análise das propostas de avaliação e sugestões de adequação pela equipe de Marília;
6. Estudo da amostra e definição de cronograma de avaliação;
7. Definição de estudo piloto para o processo de avaliação dos alunos;
8. Estabelecimento de cronograma para realização das entrevistas com as professoras;
9. Decisão de definição definitiva da amostra apenas em 2014;
10. Curso teórico sobre Consciência Fonológica, ministrado pela Fonoaudióloga pertencente ao GEPIS e colaboradora desta pesquisa (OLIVEIRA, 2015).

Ao final, cada grupo teve a liberdade de organizar suas estratégias de como iriam realizar as avaliações iniciais, assim como o planejamento das ações de

intervenção, considerando a subjetividade de cada localidade e característica dos participantes.

Após avaliação inicial na cidade de Marília, algumas estratégias de áreas específicas realizadas no processo de avaliação foram usadas para estruturar atividades no Plano de Intervenção Semanal (PIS) sendo elas: percepção, memória, simbolismo, coordenação visomotora, coordenação motora fina, linguagem oral, leitura e escrita e, apenas em Marília, a aplicação posterior de avaliação complementar de consciência fonológica.

Não atuamos diretamente nas intervenções semanais, porém, como integrante do GEPIS, participamos das diversas reuniões realizadas, anteriormente citadas, para a organização e direcionamentos do PADI, além de compor o grupo da cidade de Marília nas discussões de estratégias relacionadas às questões de linguagem oral e escrita.

3.4 Participantes e fonte de dados

3.4.1 Participante

Para a realização de um recorte da pesquisa geral para o nosso estudo optou-se por José¹⁵. Os critérios desta escolha foram: frequência até o final do projeto de intervenção e a participação na avaliação da consciência fonológica, inicial e final. José possuía no momento do projeto de intervenção dez anos e frequentava o terceiro ano escolar. Optamos por analisar apenas um caso que fez parte do projeto, pois, assim, nos seria possível reunir as diversas informações, a fim de detalhá-las, com objetivo de captar a totalidade da situação pesquisada, obtendo maior conhecimento a respeito da constituição da linguagem da pessoa com DI (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

3.4.2 Fonte de dados

Como fonte de dados, foram utilizados os seguintes documentos:

¹⁵ Para resguardar a identidade do pesquisado, seguindo critérios éticos, convencionamos fazer uso do nome fictício de José para nosso participante.

1. Registro da entrevista realizado com os pais e/ou responsáveis.
2. Prontuário do aluno no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CEMAEE.
3. Registro do questionário com o professor.
4. Registro dos dados de avaliação do aluno no início do projeto e ao final das intervenções.
5. Plano de Intervenção Semanal – PIS.
6. Registro dos dados da avaliação de consciência fonológica ocorrida em dois momentos, meio e final de processo de intervenção.
7. Videograções do projeto de intervenção.

3.4.2.1 Registro da entrevista realizado com os pais e/ou responsáveis

A entrevista com a família ocorreu no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES, no final do ano de 2013. A entrevista foi agendada previamente, de acordo com a disponibilidade da família e teve a duração em média de uma (1) hora. A entrevista foi realizada pela própria pesquisadora, considerando que esta é integrante do GEPIS e contribuiu na realização da pesquisa geral, do PADI.

Para realização da mesma foi utilizado roteiro semiestruturado (ANEXO C) elaborado pelos coordenadores do PADI, com questões direcionadoras a respeito de dados da história de vida, processo de desenvolvimento, escolarização, sentimentos e atuação da família.

As transcrições foram mantidas na íntegra considerando a fala da mãe.

3.4.2.2 Prontuário do aluno no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CEMAEE

Tivemos acesso ao prontuário de José, que nos possibilitou obter informações importantes a respeito do percurso transcorrido até o diagnóstico atual, os laudos médicos, os relatórios de profissionais da saúde, como o setor de fonoaudiologia e serviço social.

3.4.2.3 Registro do questionário com professor

O questionário (ANEXO D) com o professor foi aplicado de forma supervisionada pelos pesquisadores do PADI no final do ano de 2013, antes de iniciar o projeto de intervenção, ocorrendo na escola do aluno com DI. O mesmo teve como objetivo compreender o aluno no contexto escolar, a partir da percepção da professora.

3.4.2.4 Registro dos dados de avaliação de José no início e ao final das intervenções

Os dados utilizados são provenientes do Referencial de Avaliação da Intervenção (RAI), o qual foi elaborado pela equipe do PADI com o objetivo de avaliar e acompanhar o desenvolvido dos alunos com DI participantes, entre eles, José. Para o nosso estudo, foram elencadas algumas das áreas avaliadas pelo RAI, as quais mantinham relação direta com nossos objetivos, assim, foram consideradas as áreas da linguagem, leitura e escrita e seus indicadores avaliativos cujos registros ocorreram tanto no início, como ao final das intervenções de forma individual.

De acordo com relatório final da pesquisa (OLIVEIRA, 2015), foram construídas algumas indicações de níveis de aprendizagem: Realiza Satisfatoriamente (RS); Realiza Parcialmente (RP); Realiza com Ajuda (CA); Não apresentado ao Aluno (NA) e Não Realiza (NR). “Posteriormente, os valores qualitativos foram transformados em valores numéricos com o único objetivo de construir os gráficos que possibilitassem a análise do desempenho da criança, assim, usamos os seguintes valores: RS (3); RP (2); CA (1); NR - não realiza (0.5) e NA (0).” (OLIVEIRA, 2015, p. 81).

3.4.2.5 Plano de intervenção semanal – PIS

O PIS (ANEXOS F e G) foi utilizado como documento para seleção das tarefas alvo de análise, considerando os conteúdos de leitura, escrita e linguagem e seus objetivos. As tarefas dizem respeito à linguagem externa/fala, leitura e linguagem escrita, considerando aquelas que foram organizadas partindo de contextualização, cantigas de domínio próprio e que possibilitam análise a partir das interações entre a pessoa com DI e pesquisadores.

Ao final de cada sessão de intervenção foram feitas anotações em diário de campo pelos pesquisadores sobre o desempenho de José considerando os conteúdos do PIS, e, estas informações, constituem o resultado de desempenho processual (ANEXOS H).

3.4.2.6 Registro dos dados da avaliação de consciência fonológica ocorrida em dois momentos, meio e final de processo de intervenção

A avaliação da consciência fonológica foi aplicada pela pesquisadora, fonoaudióloga e integrante do GEPIS. A aplicação da Prova de Consciência Fonológica – PCFo (ALVAREZ; CARVALHO; CAETANO, 1998) foi realizada em dois momentos, dia 04 de agosto de 2014 e ao final das intervenções, dia 17 de dezembro do mesmo ano.

Poderíamos realizar avaliação da consciência fonológica partindo de uma proposta de linguagem de escrita coletiva, dialogada, com material que pudesse oferecer a criança com DI maior sentido, como por exemplo, a escrita a partir do gênero estória em quadrinhos, mas, optamos por tal instrumento, por oferecer provas que são destacadas no referencial teórico vigente sobre o conceito de consciência fonológica e que são encontradas em uso por profissionais fonoaudiólogos, psicopedagogos, professores, nos permitindo ao final da análise dos resultados, tecer reflexões a respeito na eficiência ou não de um instrumento avaliativo para verificação da constituição da linguagem escrita.

A aplicação ocorreu durante o intervalo marcado entre os meses de agosto a dezembro, os resultados das sessões foram descritos e analisados segundo os itens que compõem a prova aplicada, salientando que quatro (4) destas provas possuem subitens, sendo: a análise, a adição, a segmentação e a subtração. Os itens da prova de PCFo foram: análise silábica (inicial, medial e final); adição de sílaba e fonemas; segmentação de frases e palavras; subtração de sílabas e fonemas; substituição de sílabas e fonemas; recepção de rimas com palavras que terminam igual; rima sequencial com palavras que terminam igual; reversão silábica e imagem articulatória (movimento da articulação do fonema inicial) (ANEXO E).

Em todas as provas, seguiu-se o mesmo procedimento de aplicação, no qual inicialmente a avaliação foi realizada seguindo três modelos, que são orientados a partir de instruções orais. Importante salientar que, os itens avaliados priorizam o

trabalho do aluno no âmbito auditivo abstrato, ou seja, é preciso que ele realize o que é solicitado com base na oralidade. Porém, caso não seja possível é permitido o auxílio com pistas concretas adaptadas com o uso de material em formato quadrado de Espuma Vinílica Acetinada (EVA)¹⁶ colorido, como possibilidade de mediações para que o escolar possa acessar a função/habilidade avaliada a partir do processo visual.

Após a avaliação inicial da consciência fonológica foram realizadas 14 sessões de intervenção nas quais possibilitou: reflexão sobre as habilidades fonológicas do pesquisado e conhecimento do modo como ele se organizava durante a execução de tarefas que exigia a relação linguagem oral e escrita. Importante destacar que, a avaliação da consciência teve como objetivo auxiliar no redirecionamento de atividades específicas de linguagem na relação com o processo de alfabetização.

Os registros de cunho documental foram analisados a fim de comparar os dados da primeira aplicação e após 16 sessões de intervenção, com objetivo de verificar avanços ou não, nos itens que compõem a prova.

3.4.2.7 Videograções do projeto de intervenção

As videograções foram utilizadas como documento importante para a seleção das cenas que iremos analisar. Os critérios adotados para seleção das cenas foram:

1. Cenas após a realização da avaliação da consciência fonológica, considerando que utilizaremos desse instrumento para análise, partindo da relação comparativa com os resultados, no início e final da intervenção;
2. Cenas que possibilitem analisar a constituição de linguagem de José a partir de tarefas em relação às temáticas: Linguagem externa/fala, linguagem escrita e leitura;
3. Cenas com tarefas contextualizadas em relação às temáticas já mencionadas, que possibilitem reflexão do desenvolvimento da linguagem

¹⁶ EVA é um material utilizado no meio educacional enquanto ferramenta didática por ser um material maleável, opaco, atóxico e que se apresenta em várias cores.

e possibilidades de constituição da mesma, pelo próprio desenvolvimento da tarefa.

As tarefas selecionadas se referem aos conteúdos do PIS, linguagem, leitura e escrita, considerando aquelas que foram organizadas partindo de contextualização, cantigas, parlendas de domínio próprio, em práticas entre a pessoa com DI e pesquisadores.

Para análise foram selecionadas três cenas de duas sessões realizadas após avaliação da consciência fonológica, totalizando seis cenas, realizadas nas seguintes datas: 01/09/2014, com o tema gerador cantiga do caranguejo e dia 17/11/2014, sendo o tema gerador a cantiga do gato. Nas cenas foram priorizadas situações ocorridas nas relações que pudessem proporcionar novos conhecimentos, novos significados, novos sentidos em momentos de coletividade.

As transcrições foram mantidas na íntegra, considerando as falas, interações e ações ocorridas entre José e os pesquisadores. Cabe ressaltar que os dados transcritos seguiram normas gerais da escrita da língua brasileira.

3.5 Análise dos dados

Para dar tratamento analítico aos dados gerados por meio de diversas fontes documentais e resultante do estudo de prática de intervenção, a pesquisa pautou-se em um estudo de caso com base na relação histórico-cultural da constituição da linguagem segundo postulados vygotskianos. O estudo de caso refere a uma categoria de pesquisa em que o objeto de estudo é uma unidade que será analisada de forma aprofundada (TRIVIÑOS, 1987).

Vygotski (2010) destaca a importância de um método de análise que inversamente a decomposição em elementos, o objeto de estudo seja estudado através do desmembrar de suas unidades, considerando que são inerentes de uma totalidade. A unidade é um produto de análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo, o autor intitula como sendo partes vivas que são indecomponíveis dessas unidades.

Na perspectiva da teoria histórico cultural, o método genético (VYGOTSKI, 2010) permite estudar a linguagem não de modo estático, mas dinâmico no processo do desenvolvimento, considera-se que a constituição da linguagem ocorre

na dialética que envolve a própria linguagem e suas unidades, destacamos a palavra, signo de representação, seu significado e o sentido da mesma nas relações entre as pessoas.

Vygotski (1931-1960) caracteriza o método como sendo dinâmico-causal ou genético-causal, que traz como princípio a análise do processo, numa dialética.

[...] três momentos decisivos que subjazem a esta análise: **análise do processo** e não do objeto, que faça manifestar o nexo dinâmico-causal efetivo e sua relação ao invés de indícios externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma **análise explicativa** e não descritiva; e, finalmente, a **análise genética** que volte ao seu ponto de partida e restabeleça todos os processos do desenvolvimento de uma forma que em seu estado atual é um fóssil psicológico (VYGOTSKI, 1931-1960, p. 105-106, grifo nosso).

De acordo com os três (3) referidos momentos é que buscamos tratar de forma analítica os dados:

- Análise do processo da linguagem nas relações e não o objeto em si, mas como ela vem se constituindo ao longo do desenvolvimento da pessoa com DI, considerando as relações estabelecidas. Para tanto, consideramos os dados de fonte documental de entrevista com a mãe, questionário com a professora, prontuário individual dos atendimentos com profissionais e laudos médicos.
- Análise feita de forma explicativa, pois possibilita a compreensão do processo na dialética dos acontecimentos e nas relações sociais.
- Análise genética proporciona estudar o objeto e sua constituição na relação com processos antecedentes para verificar de forma dinâmica o declínio e a ascensão de algumas peculiaridades, considerando o essencial, tanto o que se reforça como o que cresce numa relação de dialética.

O Quadro 4 mostra os encaminhamentos que foram adotados para tratar os dados, de acordo com os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, os critérios para a coleta, seleção e análise dos dados.

Quadro 4 – Métodos de coleta, seleção e análise dos dados para cada objetivo específico da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA		
	Fonte de dados/Participantes	Critérios para seleção das fontes/participantes	Descrição da Análise de dados
1 – Analisar uma (1) pessoa caracterizada com DI, participante da pesquisa de intervenção, considerando como o processo vai sendo construído ao longo do seu percurso histórico de desenvolvimento, do histórico médico e escolar;	Fonte documental: entrevista com a mãe; questionário com a professora e os dados do prontuário do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CEMAAE.	Laudos médicos e de profissionais como, serviço social e fonoaudiologia contidos nos prontuários individuais; informações da família a respeito do entendimento dos processos constituintes de desenvolvimento tanto do processo neuropsicomotor como escolar.	Relacionar e confrontar as informações obtidas nas diversas fontes buscando caracterizar a constituição de linguagem do caso pesquisado.
2 - Apresentar como foi se constituindo a linguagem escrita da criança caracterizada com DI, considerando o desenvolvimento das tarefas pedagógicas;	Fonte documental: as vídeo – gravações da pesquisa de intervenção; plano de intervenção semanal; as tarefas; as transcrições das cenas selecionadas para análise.	As tarefas selecionadas, se referem à linguagem, leitura e linguagem escrita, considerando aquelas que foram organizadas partindo de uma contextualização, cantigas, parlendas de domínio próprio e que possibilitam análise a partir das interações entre a pessoa com DI e pesquisadores.	Para descrição da análise dos dados, usou-se como critério a tarefa e como a pessoa com DI avança na realização da mesma, no qual permite analisar o desenvolvimento da linguagem, numa relação dialética, pois, o desenvolvimento da tarefa no que refere as suas representações e abstrações, implica no desenvolvimento da pessoa, ou seja, isso só é possível pela generalização.
3- Analisar o desempenho obtido durante o percurso da intervenção, em relação à constituição da linguagem, considerando os	Fonte documental: dados do PADI dos resultados de avaliação inicial e final.	Foram selecionados os dados indicadores dos resultados das provas de avaliação de linguagem externa/fala, linguagem escrita, leitura e consciência	Apresentação comparativa dos dados da avaliação inicial e final da proposta de intervenção tanto da consciência fonológica, como

dados de avaliação inicial e final linguagem externa/fala, linguagem escrita e leitura e consciência fonológica.		fonológica.	linguagem externa/fala, linguagem escrita e leitura. A análise dos resultados comparativos se dará considerando o percurso de desenvolvimento da linguagem no decorrer da pesquisa de intervenção, e pelas práticas discursivas via interação social.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, consideramos, de acordo com a perspectiva da THC a qual sustenta esta pesquisa, que o objeto linguagem para ser compreendido na sua totalidade, necessita de análise e explicação de suas unidades constituintes, como a palavra enquanto signo de representação, a significação e o sentido, considerando o processo de desenvolvimento da palavra, passível de verificação em práticas discursivas, pelas relações.

Os estudos nessa perspectiva referem como sendo necessário analisar e tratar os dados, concomitante ao processo histórico-cultural, considerando que a constituição da linguagem se dá nas relações entre os sujeitos. Vygotsky (PRESTES; ESTEVAM, 2017), utiliza a palavra russa *obschenie* para caracterizar a importância da relação, do contato entre as pessoas, como aquela que leva a internalização e generalização da palavra. A palavra é apontada como a unidade principal da linguagem, a ela é dada relevância no sentido que assume a partir de *obschenie* – contato –, aquilo que compreende como fator determinante para ocorrer a generalização.

Para compreender como se constitui a linguagem da pessoa com DI, usaremos como critério de análise tarefas realizadas durante o projeto de intervenção. Assim, em práticas coletivas nos agrupamentos sociais, é que a pessoa com DI é impulsionada ao desenvolvimento de suas funções psíquicas (VYGOTSKI, 1997). As tarefas foram instrumentos para verificar, dialeticamente, a relação tanto do desenvolvimento da própria tarefa no que refere as suas representações, abstrações e generalização, como no desenvolvimento que possibilita a constituição

da linguagem da pessoa com deficiência intelectual em práticas discursivas contextualizadas.

O projeto de intervenção foi organizado a partir de práticas pedagógicas de alfabetização em situações discursivas que, além do objetivo de dar condições a José de se apropriar das habilidades de leitura e escrita, teve a intenção de possibilitar condições para a constituição de linguagem, por meio das interações, no compartilhamento de experiências históricas e culturais.

A seguir, apresentamos a análise dos resultados.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DO CASO

4.1 Apresentando José

Esta seção se subdivide em duas subseções: “Implicações da história que o constituiu” e “A constituição do percurso escolar”, tais seções visam problematizar os discursos que perpassam a trajetória do desenvolvimento neuropsicomotor e escolar de José.

4.1.1 Implicações da história que o constituiu¹⁷

A seguir, apresentaremos a história que constituiu José, esta foi descrita e problematizada com base no relato da mãe, do questionário com a professora no ano de 2013 e os dados do prontuário do CEMAEE. Ao considerarmos o discurso da mãe, realizaremos algumas hipóteses analíticas a respeito, porém, como afirma Bakhtin (2009, p. 86):

Nunca chegaremos às raízes verdadeiras e essenciais de uma enunciação singular se as procurarmos apenas nos limites de um organismo individual singular, mesmo quando tal enunciação concernir aos aspectos pelo visto mais pessoais e íntimos da vida de um homem.

O autor acrescenta afirmando que a motivação do sujeito e a tomada de consciência de si mesmo vem do outro, do social, das relações. Bakhtin (2009) acrescenta que a tomada de consciência dos seus atos e de dele mesmo é dada pelo olhar do outro, sendo este representante do seu grupo social. Assim, considerando a fala do autor, não desconsideremos que a história de José é marcada e entrelaçada pela história de sua mãe, na qual ela, ao fazer relatar do filho, traz consigo a enunciação de suas próprias representações. Seguimos apresentando José.

José é um menino de nove (9) anos de idade, aluno do terceiro ano do ensino regular no período da entrevista com a mãe, em uma escola municipal. De acordo

¹⁷ Informações retiradas do relatório PADI. Dados coletados em 23/11/2013, entrevista realizada pela própria pesquisadora.

com relato da mãe, nasceu a termo, sem intercorrências após 40 semanas de gestação. Chorou logo ao nascer, sendo amamentado no seio durante dois anos e seis meses de idade.

A mãe de José referiu que, quando seu filho estava com seis meses de idade, a mesma manifestou síndrome do pânico, necessitando de auxílio de outras pessoas para cuidar dele.

[...] muitas coisas que poderiam ser estimulada por mim, como a fala, ou então, manifestações como que ele era molinho passaram despercebido no desenvolvimento. (informação verbal¹⁸)

É possível encontrar no relato da mãe a própria culpabilização da não condição dada por ela ao seu filho em relação às condições necessárias para que ele pudesse desenvolver, tanto na linguagem oral como na psicomotora. Não desconsideramos o papel da mãe para dar possibilidade ao desenvolvimento, quando Vygotski e Luria (1996) caracterizam o homem, o denomina a partir de duas perspectivas, o de homem primitivo e homem cultural, o homem primitivo tem como característica essencial que sejam supridas suas necessidades biológicas, o cuidado é essencial, o vínculo estabelecido com o outro é condição para que o desenvolvimento ocorra, ou seja, é a imersão na cultura propiciada no social, é o que faz avançar o desenvolvimento cognitivo.

A mãe fala do seu quadro de saúde no final do ano de 2004,

[...] quando José estava com seis meses de idade, tive síndrome do pânico. (informação verbal)

De acordo com o relatório social disponível no prontuário do CEMAEE em 2010, a mesma referiu a assistente social que:

[...] fez atendimento psicológico na unidade de saúde e teve alta, tomando antidepressivo¹⁹.

É possível, ao analisar o parecer exposto anteriormente, que a mãe não manifestou problemas de saúde apenas no momento após os seis meses de vida de

¹⁸ Entrevista concedida pela mãe de José no dia 23/11/2013.

¹⁹ Informação encontrada no relatório social do prontuário do CEMAEE, 10/02/2010.

José, mas quando José estava com seis anos de idade ela continuava com um quadro no qual necessitou de atendimento psicológico e uso de medicamento específico. Esses dados nos possibilita mapear as representações que foram se construindo no decorrer da trajetória de desenvolvimento de José, e as condições dadas a ele pela mãe. Porém, convém compreendermos as situações vividas por pais quando estes tem um filho, o processo de ajuste na dinâmica familiar não é algo simples, as adaptações com cuidados aumenta quando se tem um filho com deficiência, muitas vezes os cuidados são maiores e a carga emocional, se tornando sobrecarga emocional do conflito do desconhecido, do não programado e das incertezas futuras (GLAT, 1996) e, mais ainda, o quanto em nossa sociedade todo o cuidado da criança recai sobre a figura materna.

A mãe continua seu relato, a respeito do desenvolvimento de José:

[...] demorou para sentar, engatinhar e andou com um ano e seis meses de idade, pois era bem molinho. A fala até os dois anos e seis meses se utilizava de gestos e levava o outro as coisas que ele desejava. (informação verbal²⁰)

O desenvolvimento psicomotor e a fala não ocorreram no percurso esperado, a periodização de José foi comprometida com atraso. Vygotski (1997) afirma a existência da correspondência entre os períodos pelos quais as crianças passam e o desenvolvimento de cada um, ou seja, há diferentes tipos de desenvolvimento, isso porque existem diferentes pessoas e estas estão inseridas numa cultura social também diversa. Nessa direção, compreendemos que a mãe é um elemento importante para criar condições ao desenvolvimento, mas atribuir a ela culpa do atraso de José é desconsiderar a relação histórica, na qual a constituiu, que de certa forma, traz influência na constituição do seu filho.

A respeito da fala de José, durante a entrevista, a mãe relata que mesmo com nove (9) anos de idade sua comunicação manifesta-se alterada.

[...] ele ainda apresenta dificuldades em se comunicar e se fazer entendido. Atualmente não apresenta relação dialógica, não fazendo troca de turno, apenas responde o que lhe é perguntado não iniciando um diálogo, tem que ser instigado. (informação verbal)

²⁰ Entrevista concedida pela mãe de José no dia 23/11/2013.

De acordo com a fala da mãe, José manifesta dificuldade em se fazer entendido na comunicação, o que nos leva a aferir que não articula as palavras de forma correta, o que interfere na compreensão do interlocutor, considerando a palavra como elemento que possibilita o sentido na linguagem.

Até os dois anos de idade, José se comunicou principalmente por gestos indicativos e a fala deu início após os dois anos e seis meses. Vygotski (1931-1960) considera os gestos indicativos como aqueles que desempenham papel importante para o próprio desenvolvimento da linguagem, ao ser interpretado pelo adulto como ação comunicativa. Contudo, a linguagem é uma função psíquica que no desenvolvimento do homem é considerada como um instrumento, que potencializa mudanças e dá condições para que outras funções como o pensamento se torne abstrato e generalizado. Assim, a palavra é o elemento essencial no processo da linguagem, sendo ela constituída de significados e assume seu papel no discurso, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento (VYGOTSKI, 2010).

Identificamos no relato da mãe as fragilidades na constituição da linguagem de José, que aos nove (9) anos apresenta problemas na relação dialógica, trazendo implicações nas relações sociais, considerando que a linguagem é função central nesse processo, como afirma Vygotski (1931-1960). No caso de José, compreendemos que seu desenvolvimento vem acontecendo de modo diferente, porém, as buscas de vias alternativas na área da linguagem para ser compreendido, apesar da fala com problema, como sinaliza a mãe “responde o que pergunta” tem possibilitado a ele experiências nas relações sociais, ele não está afastado das interações ocorridas no contato social, por exemplo, com a família e a escola.

Compreendemos que a mãe sabe da importância da fala para José, para tanto, busca auxílio com profissional específico,

José desde os três anos de idade faz atendimento fonoaudiológico, mas, a evolução é lenta, no qual está até a presente data.
(informação verbal)

Glat (1996) menciona a respeito do sofrimento de famílias, o sentimento de culpa, tristeza que inicialmente as acometem, atitude essa que pode retardar a busca de ajuda de profissionais específicos, além de outros impedimentos, como o de ordem cultural a respeito do entendimento sobre o problema do filho e os de ordem de saúde pública, a demora por agendamento para a consulta com

especialistas e a troca de profissionais, o que impede a sequência no tratamento, além da dificuldade para realizar exames clínicos e vaga com profissionais da área de reabilitação, como terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia e outros.

Os dados obtidos no prontuário do CEMAEE em relação ao atendimento fonoaudiológico, profissional especialista na área da linguagem, nos informam que.

Em 26/06/2009, José foi encaminhado pelo neurologista para o setor de fonoaudiologia para atendimento por apresentar diagnóstico de distúrbio articulatorio, que quer dizer, não pronuncia as palavras de forma correta. O atendimento foi iniciado no dia 17/11/2009 e até a presente data, 23/11/2013, se encontra em acompanhamento, porém, nos relatórios de avaliação que constam no prontuário, foi possível identificar troca dos profissionais ao longo da trajetória, considerando que é um centro escola de atendimento.

O fator, mudança de profissional durante os anos de atendimento, é influência negativa no sentido dos vínculos necessários entre paciente e terapeuta, ou seja, é na e pelas relações com os outros que nos constituímos, apesar de não podermos afirmar que José tenha passado por qualquer eventual interferência nesse percurso, pois não havia dados no prontuário, mas é um fator importante a ser considerado como análise.

Importante salientar que os procedimentos médicos de José com especialistas deram início antes do encaminhamento para atendimento fonoaudiológico, quando ele estava com dois anos e meio.

Quando José tinha dois anos e seis meses, o pediatra disse à mãe que seu filho era muito agitado, solicitando eletro e após o resultado o médico afirma que poderia dar convulsão a qualquer momento. A mãe relata que por ele ser molinho, poderia já ter dado e ela não ter percebido, devido o quadro do pânico que ela se encontrava. (informação verbal)

No exposto acima, podemos identificar que a mãe de José justifica na sua saúde o não desenvolvimento dele, sempre se referindo ao “quadro do pânico” como o culpado por seu filho estar com atraso, na fala e outras áreas, como se fosse uma resposta para ela daquela situação. Contudo, percebemos que houve negligência por parte da saúde, foi com dois anos e meio que a pediatria realizou encaminhamento para exames, será que em nenhum outro momento foi possível

considerar que, “ser molinho”, poderia ser um problema? Que não falar, poderia sinalizar desenvolvimento no qual se seguia de outra forma? Este não foi, e não é, o único problema que vemos no percurso de José em relação aos procedimentos de saúde.

Após o resultado, o pediatra encaminhou José ao neurologista que medicou. Como era atendido pelo Sistema Único de Saúde – SUS, ocorreu mudanças de especialistas e com quatro anos realizou-se um novo eletro, sendo o diagnóstico de “partes imaturas no cérebro” e iniciou-se com o trofanil. (informação verbal)

A não permanência do mesmo profissional de saúde na continuidade ao processo de tratamento, a demora com os exames, pode trazer interferência no processo do diagnóstico e encaminhamento nos procedimentos. Apresentaremos, a seguir, o percurso do diagnóstico de 2007 a 2014, ano que José participou do projeto de intervenção, assim como os momentos de mudança de profissional da área médica (Quadro 5).

Quadro 5 – Diagnósticos médicos obtidos por José (2007-2014)

Ano	Idade	CID	Profissional
2007	3 anos	G40 – Epilepsia	Neurologista 1
2009	5 anos	F90.0 – Transtorno Hipercinético	Neurologista 1
2009	5 anos	G40.0 – Epilepsia e síndromes epilépticas idiopáticas definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises de início focal	Neurologista 1
2010	6 anos	F0 – Retardo mental leve	Neurologista 1
2011	7 anos	F80 – Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem F728 – Retardo mental grave – outros comprometimentos do comportamento G82 – Paraplegia e tetraplegia	Neurologista 2
2013	9 anos	F84 – Transtornos	Neurologista 2

		globais do desenvolvimento F451 – Transtorno somatoforme indiferenciado F71 – Retardo Mental Moderado	
2013	9 anos	F728 – Retardo mental grave – outros comprometimentos do comportamento G40 – Epilepsia	Neurologista 2
2014	10 anos	F84 – Transtornos Globais do Desenvolvimento	Psiquiatra

Fonte: Paixão (2018).

Notas: Elaborado a partir de prontuário do CEMAEE.

O Quadro 5 mostra as fragilidades evidenciadas ao longo do percurso de José, dos três (3) anos até os dez anos, pois há inconsistências no diagnóstico, mesmo quando se manteve o profissional da área médica. Olhando para esses dados, a fala da mãe, por sua vez, se representa pela trajetória de dez anos de seu filho, que busca uma resposta de alguém, aqui dos médicos, que justifique a forma diferente de José se desenvolver, que talvez por até então não tê-la encontrado, culpa a si mesma “devido o quadro do pânico que ela se encontrava”.

José, no momento da entrevista com a mãe, era acompanhado pela neurologista (2), que por suspeita de um quadro de espectro autista ou esquizofrenia, foi encaminhado ao setor de psiquiatria e tem sido acompanhado a três consultas, no qual, o laudo já foi considerado no Quadro 5.

Em relação ao comportamento de José, a mãe relata:

José manifesta comportamento agitado e agressivo, impaciência, resistência às negativas e às punições maternas e comportamento de choro. (informação verbal)

A respeito do comportamento de José, apresentamos o laudo do psiquiatra, emitido em 08/09/2014, período em que ele estava participando do projeto de intervenção, iniciado em abril do corrente ano.

Declaro para os devidos fins que o menor [...], está em acompanhamento psiquiátrico com CID F:84, em uso regular de medicação, devendo mantê-lo por tempo indeterminado. Está em

readequação medicamentosa devido a agitação psicomotora, com episódios de agressividade importante²¹.

Importante relatar que durante o projeto de intervenção – PADI, José no contexto da sala de atendimento (PAIXÃO, 2018), não ocorreram episódios de agressividade, mas, sim, em situações externas, que ao sair da intervenção gritava com a mãe, pois, se recusava a ir embora de ônibus (queria pegar carona com o outro aluno que ia de carro) e, quando isso ocorria, negava retornar na próxima semana para o projeto, segundo a mãe. Dados esses, que se relacionam com a fala da mãe anteriormente apresentada, referente ao comportamento negativo a partir de punições.

Em relação às práticas de vida diária, apresentamos a fala da mãe e da professora.

[...] não toma banho sozinho, não enxuga seu corpo, necessita de ajuda para vestir-se, a higiene após evacuar é necessário que outra pessoa faça, durante a alimentação se come sozinho derruba. Desde que iniciou atendimento com o profissional de terapia ocupacional, percebe que José tem conseguido realizar algumas práticas com maior autonomia, porém, em casa nega fazer sozinho na maioria das vezes. (informação verbal)

Para José ir ao banheiro, é necessário que a professora lhe indicasse a necessidade de ir antes de provas, passeios. A causa desses fatos, para a professora, é a superproteção, por parte da mãe e dos familiares, pois para se vestir, José depende sempre de auxílio de alguém e a escola já solicitou à família que o estimulasse a se vestir sozinho, mas não percebeu esse movimento da mesma²².

As práticas autônomas são propiciadas no decorrer do processo do desenvolvimento do homem, pelas relações sociais, nesse sentido, estas dependem das experiências vividas. Contudo, para ser autônomo, significaria ser independente, não agir por ações diretamente relacionadas às necessidades imediatas, mas, sim, por ações conscientes, planejadas, organizadas. Assim, a consciência se constrói ao longo do processo e não é determinada por um único momento, considerando que é um elemento do psiquismo humano.

²¹ Dados coletados no prontuário de José no CEMAEE, laudo de 08/09/2014.

²² Citação extraída do questionário respondido pela a professora, final de 2013.

A atividade consciente possibilita ao homem ser capaz de refletir as condições impostas pelo meio e, assim, autorregular seu comportamento. No caso de José, é uma área que manifesta problemas significativos como pudemos identificar, tanto nos dados de relato da mãe, como no laudo psiquiátrico, o não funcionamento da atividade consciente está interferindo nas relações sociais, principalmente familiar. A linguagem promove mudanças significativas na atividade consciente do homem, sendo a palavra o elemento principal, destacamos a mediação verbal pela palavra, como aquela que dá condições ao desenvolvimento. No caso de José, inferimos que a mediação verbal do adulto experiente possibilitaria avançar tanto em relação a sua linguagem oral, como em seu comportamento.

4.1.2 A constituição do percurso escolar²³

Nos baseamos nos relatos da mãe de José e no questionário respondido pela professora no de 2013 para analisar o percurso escolar de José.

A mãe refere que José entrou na escola com três anos de idade, tendo sido encaminhado pelo neurologista, apresentou dificuldade em adaptar-se, que a mesma caracteriza ser decorrente de:

[...] chorou muito, por não falar e não ter controle do esfíncter apresentou bastante dificuldade em se adaptar. (informação verbal)

Adaptação escolar para muitas crianças não é fácil, não sendo exclusivo daquele que manifesta algum fator específico como no caso de José, porém, sendo a linguagem oral a maneira pela qual nos relacionamos, compreendemos a justificativa adotada pela mãe, pois não falar e não ter domínio sobre seus esfíncteres é de certa maneira, ter necessidade do auxílio aparentemente do outro, até então, realizado pela mãe.

O posicionamento da escola a respeito das condições de desenvolvimento para com José iniciou rapidamente.

²³ Informações a respeito da entrevista com a mãe e questionário com o professor foram retirados do relatório do PADI – CNPq, 2015.

[...] as queixas foram desde quando José foi inserido na escola, tanto na área da linguagem, como de, coordenação motora (apresenta tremores), atenção e cognição. (informação verbal)

Compreendemos como importante a preocupação da escola, mas indagamos que muito mais que apresentar queixa, a escola tem o papel de auxiliar e intervir nas condições de José para impulsionar o seu desenvolvimento linguístico e de autonomia nos cuidados pessoais. Indagamos: qual foi o motivo da escola em apresentar à mãe as impossibilidades do filho? Compreende-se que, quando uma criança é encaminhada à escola pelo médico, no caso de José pelo neurologista, antes do período obrigatório no qual deve frequentar, tem-se que algo não está bem com seu desenvolvimento, já marca um problema existente, um diagnóstico. Mas, a escola ao se deparar com uma criança que se desenvolve diferente na linguagem, na coordenação motora, como salientou a mãe, adota postura de devolver para a família o problema, indicando suas dificuldades, pois, compreende que “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas, desenvolve de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12), como José, não é simples.

Omote (2006, p. 256) considera que “As variações interindividuais apresentadas por aprendizes sempre se constituíram em dificuldades para os professores”, no caso de José em relação aos aspectos de linguagem e coordenação motora, a implementação de procedimentos didáticos para potencializar o desenvolvimento específico, seria o caminho, mas, o autor acrescenta que inserir ações por parte do profissional como sendo “[...] em alguma dificuldade ou até fracasso por parte de uma parcela da classe” (OMOTE, 2006, p. 256).

Como a escola pode se organizar para contribuir com aquele que desenvolve de outro modo? Segundo o relato da mãe, a escola apresenta queixas referentes à linguagem, atenção e cognição, funções essas que para ocorrer avanços significativos das formas superiores de atividade intelectual necessitam das relações sociais, dito de outra forma, a vida social coletiva impulsiona o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997), a escola é um desses ambientes de possibilidades coletivas.

A mãe, não refere queixas em relação à escola,

[...] sempre foram receptivos, sendo a professora deste ano de 2013, afetiva com José. (informação verbal)

Evidencia-se na fala da mãe, que as queixas a qual ela se refere, relaciona-se com a aceitação e vínculo afetivo da escola para com José.

A escola, ao se referir da participação da família, afirma que:

[...] os pais eram muito participativos, ajudavam-no nas tarefas e tinham interesse pelo que era realizado na escola²⁴.

Consideramos, que a partir dos relatos, tanto da mãe como da professora, que a relação família e escola, configurou-se num ambiente harmonioso. Porém, quando este se estende pela relação interpessoal com os amigos, a mãe e a escola relatam.

José gosta da escola e dos amigos, apesar de alguns não compreenderem e o rejeitam devido sua salvação excessiva, o mesmo “cospe” ao falar. Participa das atividades como as aulas extras, por exemplo, a aula de educação física, apesar da sua dificuldade de equilíbrio. (informação verbal)

José não se envolve com as outras crianças, interage somente com a professora, muito inseguro, espera que a professora tome a iniciativa por ele, por exemplo, para pedir um material. Em situações como essa, José apresenta tremores nas mãos e nervosismo²⁵.

Os relatos anteriores enfatizam que José manifesta comportamentos de ansiedade, insegurança, nervosismo, representados por dificuldades nas relações interpessoais, não identificados na fala da mãe, que afirma que ele gosta tanto da escola como dos amigos, mas a professora refere que essas reações são circunstanciais, inclusive quando há exigência de autonomia. A professora refere que José necessita de auxílio constante na realização das tarefas.

José necessita de muita atenção para realizar as tarefas da sala de aula e, no contexto de sala de aula, alegou ser muito difícil, em virtude da necessidade dos outros escolares. Sem a presença da professora a seu lado, ele não realizava as atividades²⁶.

²⁴ Citação extraída do questionário respondido pela professora ao final de 2013.

²⁵ Citação extraída do questionário respondido pela professora ao final de 2013.

²⁶ Idem a citação extraída do questionário respondido pela professora.

O relato da professora sinaliza a dependência de José para a realização das tarefas na escola, salienta que sua mediação é essencial para ele, caso contrário não as faz. Chamamos a atenção sobre as ações e atitudes que o professor pode realizar no contexto de sala de aula, considerando as relações sociais, a partir da atividade coletiva, como forma de possibilitar o desenvolvimento daqueles que desenvolvem de forma diferente. Destacamos que o afastamento impede avanços significativos nas funções superiores como a linguagem, atenção, cognição, é por isso que consideramos o professor como aquele que organiza as práticas, devendo essas ser intencionais.

A escola é um local de convivência em que práticas sociais coletivas possibilitam ao homem se humanizar, assim, Vygotski (1997) salienta que,

[...] o apartimento da coletividade a dificuldade do desenvolvimento social, na sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando é normal o curso das coisas, surgem diretamente na relação com o desenvolvimento da atividade coletiva da criança (VYGOTSKI, 1997, p. 223, tradução nossa).

O autor aponta o coletivo como possibilidades de desenvolvimento, José manifesta dificuldades no processo da aprendizagem, que são identificados tanto pela mãe como pela professora.

José não consegue ler, ou seja, não está alfabetizado. Em casa não tem paciência para fazer tarefa, quer fazer rápido, letra grande devido o tremor na mão então, a letra sai “feia”. Prefere ver televisão a brincar fora de casa e quando a mãe propõe ler pra ele não fixa atenção e nem tem interesse por si só com coisas que são da escola. (informação verbal)

Sobre os conteúdos escolares, a professora enfatizou que ele precisava de auxílio nas aulas de matemática e língua portuguesa, porém, nas demais (história, geografia e ciências) participava com a turma oralmente. Na leitura, a professora informou que José não conseguia ler, e para escrever somente conseguia se alguém silabasse para ele as palavras, desde que estas também fossem formadas por sílabas simples²⁷.

Tanto no relato da mãe como no da professora, José mostra dificuldade na realização das atividades que envolvem conteúdos científicos, a leitura e escrita.

²⁷ Idem a citação extraída do questionário respondido pela professora.

José não aceita atividades dirigidas que exigem dele o uso de funções psíquicas superiores, ele nega, segundo sua mãe. A professora ressalta a necessidade de auxílio de José na realização das tarefas, descreve as possibilidades de realização de práticas que envolvem ações cotidianas na escola, escrita de palavras de forma repetitiva e soletrada.

José cursa o terceiro ano do ensino fundamental, tendo nesse período, a atividade de estudo como aquela que impulsiona o desenvolvimento. O papel da atividade de estudo é:

Entender a atividade de estudo como atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico. Assim, não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola (leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações, cópias, entre outras). (ASBAHR, 2016, p. 171).

Indagamos a respeito das práticas que José tem sido exposto na escola, o quanto elas têm dado condições para que ele se aproprie dos conceitos científicos. A aprendizagem não é de mão única, que depende apenas do aluno, pelo contrário, há a necessidade que o ensino, o conteúdo, a instrução/mediação e as tarefas devem ser considerados como propulsores, assim, o professor ao planejar de forma intencional sua aula, considerando o conhecimento prévio do aluno e suas especificidades, possibilitará como afirma Vygotski (2001), reorganizar todas as funções psíquicas superiores, na qual compete à educação escolar.

Quando perguntado à professora a respeito do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, percepção e linguagem de José a mesma refere:

José apresentava dificuldades gerais. Na linguagem, por exemplo, apresenta dificuldades na organização e emissão de frases oralmente, vocabulário restrito e erros na emissão de fonemas e dificuldades de pronúncia. A dificuldade de José na fala, para a professora, comprometia na aprendizagem da leitura e da escrita²⁸.

²⁸ Idem a citação extraída do questionário respondido pela professora.

O relato da professora ressalta que a culpa está em José pela dificuldade em se apropriar do conteúdo científico leitura e escrita, decorrentes da sua linguagem e pensamento, pois cita a dificuldade de organização para posterior emissão das palavras na frase. Não desconsideramos o papel da relação oralidade e escrita para a aprendizagem, no qual a palavra é o elemento principal, mas é necessário que o professor oriente, organize e sistematize suas práticas de maneira a criar motivos e necessidades nos alunos para desejarem realizar as tarefas propostas, com objetivos definidos, a fim de que os conceitos científicos sejam formados. Para Vygotski (2000) os conceitos científicos são desenvolvidos psiquicamente nas crianças na relação entre pensamento e linguagem, no qual, o mundo das ideias, representada pela palavra ganha sentido.

A linguagem escrita é um conteúdo científico, da atividade de estudo. Para tanto, precisa da relação mediador e mediado, “isso significa considerar que a apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de modo passivo, mas sim como resultado da busca autônoma por meio da resolução de uma tarefa de estudo” (DAVIDOV, 1988 apud ASBAHR, 2016, p. 179).

A mãe, em relação às expectativas e angústias referente à aprendizagem de José, afirma:

A mãe de José se sente ansiosa para com o desenvolvimento de seu filho, frustrada e angustiada pelas evoluções lentas, mas sabe que ele precisa dela. (Informação verbal)

A mãe sintetiza, em poucas palavras, seus anseios e sofrimento a respeito da aprendizagem de José. Novamente, identificamos o sentimento de culpa que ela nutre por ele não se desenvolver como os demais alunos, “sabe que ele precisa dela”, não atribuindo para a escola. De fato, a família tem um papel importante, mas não a única, a educação escolar deve ensinar com a finalidade de promover o desenvolvimento psíquico, a resolver as diversas situações-problemas com autonomia, a partir dos conceitos científicos.

4.2 Projeto de intervenção: a constituição de linguagem de José

4.2.1 Procedimentos da proposta de intervenção

O projeto de intervenção teve duração de oito (8) meses, de abril a dezembro (2014), totalizando 27 sessões de intervenção, sendo 16 sessões após a realização da avaliação de consciência fonológica, das quais José participou de sete (7)²⁹.

O enfoque da pesquisa de intervenção esteve centrado nas práticas pedagógicas de alfabetização e essas foram caracterizadas por propostas dinâmicas em relação à leitura e escrita por meio de atividades coletivas e individuais, partindo de temas geradores com base em cantigas e parlendas infantis de domínio próprio, conhecidas pelos escolares. Nessa proposta, foram realizadas atividades (tarefas) que tiveram como objetivo desafios intelectuais, a fim de provocar processos reflexivos para obtenção da apropriação da leitura e da escrita, nas quais estas exerceram papel de relação entre os signos (oral, escrito, imagem) pela linguagem.

As sessões foram organizadas de maneira a seguir uma rotina, sendo esta para todos os encontros:

1. cantar música de chegada com identificação dos membros que vieram;
2. leitura das fichas com os nomes dos participantes do dia;
3. cantar música de despedida;
4. retomada oral e visual das práticas realizadas na sessão da semana anterior, assim como correção das tarefas levadas para casa;
5. finalização da sessão realizando fechamento de forma sequencial e relacional das tarefas realizadas no dia (PAIXÃO, 2018).

Para que as práticas de escrita fossem realizadas, foram disponibilizados diversos recursos: lápis grafite; alfabeto móvel em formatos variados; sílabas móveis; fichas com palavras; moldes vazados para escrita das letras; letras pontilhadas; letras e palavras plastificadas com velcro e letras e palavras para colagem. Outros materiais como cartaz de rotina e de presença; varal com o alfabeto ilustrado que era construído no decorrer das práticas de acordo com a temática, que, posteriormente, eram transferidos para o cartaz de banco de palavras e este era lido, reorganizado e servia de apoio visual caso necessário, nas atividades de escrita propostas nas sessões (PAIXÃO, 2018).

²⁹ Quatro (4) vídeos dos 17 apresentaram problema, isto impediu o resgate das informações.

Além dos recursos referidos, o projeto contou com a participação de um dos integrantes do GEPIS que também atuou no projeto de intervenção, sendo este designer gráfico, na produção de materiais gráficos personalizados, coloridos, além de animações e jogos interativos para uso em computador, possibilitando ao pesquisado maior interação entre os componentes da pesquisa e o conteúdo trabalhado (PAIXÃO, 2018).

4.2.2 Olhar sobre as práticas: as inter-relações em situações de linguagem

Na sequência, apresentamos as seis cenas nas quais José está em interação com pesquisadores e com outro integrante do grupo de intervenção. Assim, os dados aqui descritos compõem parte do *corpus* da pesquisa – PADI. Para auxiliar na análise e reflexão dos dados dos episódios, optamos por utilizar letras e números representativos com o intuito de garantir melhor compreensão:

- J: José;
- P1: pesquisador 1;
- P2: pesquisador 2;
- P3: pesquisador 3;
- P3; O: outro estudante.

Para auxiliar na localização das falas, tanto dos pesquisadores como dos educandos na situação transcrita, usaremos a letra L, que representará a linha que selecionamos.

4.2.2.1 Tarefas de 1º de setembro de 2014 – 5ª sessão após avaliação da consciência fonológica – 5 meses de intervenção

4.2.2.1.1 Cena 1

A cena refere ao plano de intervenção semanal – PIS, que tem como conteúdo a leitura e escrita. José deveria ser capaz de identificar palavras contidas na música “CARANGUEJO PEIXE É”. O objetivo desta prática pedagógica é o

reconhecimento das palavras existentes na cantiga. Foram dois procedimentos adotados para a realização das tarefas: tarefa 1 – foi apresentada uma folha com a cantiga, José deveria circular as palavras: CARANGUEJO – PEIXE – PÉ – PALMA – RODA. Cada palavra deveria ser circulada com uma cor, seguindo a legenda; tarefa 2 – em uma folha com imagens, José deveria completar algumas palavras com a sílaba CA, pois a palavra central era CARANGUEJO.

Tarefa 1

Para que José tivesse conhecimento da cantiga, foi utilizado o recurso de animação³⁰ apresentado no computador. Após o contato com o ritmo, a letra de forma escrita na tela do computador e dos movimentos associados que representam ações contidas na animação que são representativas na música, deu-se sequência a tarefa (Figura 1):

Figura 1 – Tarefa de leitura de palavras

PADI - Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual GEPIS - Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social					
NOME: _____	DATA: 1º/09/2014				
CIRCULE NA MÚSICA AS SEGUINTE PALAVRAS COM AS CORES:					
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">CARANGUEJO</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">PEIXE</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">PÉ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">RODA</td></tr> </table>	CARANGUEJO	PEIXE	PÉ	RODA
CARANGUEJO					
PEIXE					
PÉ					
RODA					
<p>CARANGUEJO NÃO É PEIXE, CARANGUEJO PEIXE É, CARANGUEJO SÓ É PEIXE NA ENCHENTE DA MARÉ. ORA, PALMA, PALMA, PALMA ! ORA, PÉ, PÉ, PÉ ! ORA, RODA, RODA, RODA, CARANGUEJO PEIXE É !</p>					

Fonte: PADI – GEPIS (2014).

- (L1) P1: aprendeu a música?
- (L2) P1: agora vou trazer para você a música (mostra a folha onde está), curtinha pra você lembrar.
- (L3) P1 explica para J o que deve fazer: você terá que circular com a cor que está aqui (mostra no quadro de cores e nomes na tarefa).
- (L4) J: vermelho?
- (L5) P1: vermelho qual palavra será? Entrega para J a folha da tarefa.
- (L6) P2: em vermelho – CA.

³⁰ Elaborado por um dos pesquisadores do PADI.

- (L7) P1: qual palavra é em vermelho para O – apontando CA... P2 – CARAN.
 (L8) J: GUEJO.
 (L9) P1: nome do bicho da música, apontando lendo junto, CA.
 (L10) O: EJO.
 (L11) P1 repete: CARANGUEJO.
 (L12) P1: em azul é qual bicho?
 (L13) P2 para J: e em azul? PE.
 (L14) P1: PEIXE.
 (L15) P1 pergunta: e de amarelo?
 (L16) J: não é PEXE.
 (L17) P1 e P2: não, é uma palavra.
 (L18) P1: que palavra que é em amarelo?
 (L18) J: PE.
 (L19) P2: PÉ.
 (L20) P1 PÉ. Isso.
 (L21) P1 apontando na tarefa de O. E de verde?
 (L22) J: ERRE, o – RO
 (L23) J: RODA.
 (L24) P2: RODA, muito bem.
 (L25) P1: RODA apontando na tarefa de O.

A proposta da tarefa foi que José circulasse palavras no texto escrito da cantiga, fazendo uso de cores sinalizadas na legenda. Consideramos que para a realização desta tarefa era necessário que José se valesse da leitura ou apoio visual, identificando a regularidade das letras, ou seja, estratégia de analogia. Vemos que o sentido dado à tarefa é pela unidade da linguagem, a palavra, sendo esta permeada de significação, dá sentido ao texto, no caso a cantiga.

O significado da palavra se encontra numa relação direta com o signo que ela representa, em que o mundo exterior, ou seja, o contexto lhe atribui sentido (VYGOTSKI, 1991). Vemos na cantiga palavras que talvez não façam parte do vocabulário de José, “caranguejo”, “maré”, “enchente”, mas entendemos que práticas discursivas, a interação entre os pares, possibilitam novos conhecimentos, adentrar numa nova cultura.

Nos fragmentos expostos, podemos evidenciar uma relação conjunta para que a tarefa pudesse ser realizada. Identificamos auxílio dos pesquisadores na leitura e, José como participante no processo, respondendo, interagindo e, ao final, realiza de forma satisfatória a tarefa, que a princípio era de ler e compreender cada palavra da legenda e relacionar com a cor para realização da tarefa seguinte.

Durante a realização da tarefa vemos José participativo, numa proposta de prática coletiva, em que outros sujeitos mais experientes, no caso os pesquisadores, dão condições para que avanços significativos das formas superiores de atividade

intelectual ocorram, assim, as relações sociais são consideradas essenciais, em que vida social coletiva impulsiona o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Na etapa seguinte era esperado que José atribuísse as cores como marcas auxiliares, buscando no texto escrito da cantiga onde está a representação gráfica de cada palavra. Vejamos parte da realização da tarefa:

- (L1) P1: vamos começar pelas cores e pega a lata com os lápis.
- (L2) P1: 1º nós vamos fazer de vermelho que palavra mesmo? Dando o lápis vermelho para J.
- (L3) P2: se dirigindo a J: que palavra?
- (L4) P1: qual é a palavra que você vai circular? A palavra inteira e se aproxima de O.
- (L5) P2 para J: agora vamos circular dando o lápis vermelho, qual é a primeira palavra?
- (L6) J olha para P2.
- (L7) P2: CARAN.
- (L8) J: GUEJO.
- (L9) P1 pede para O mostrar onde está escrito CARANGUEJO.
- (L10) P2: pede para J mostrar.
- (L11) J: mostra e circula.
- (L12) P2: pergunta se tem mais?
- (L13) J: vê que sim.
- (L14) J: faz a tarefa e identifica mais uma escrita da palavra.
- (L15) P2: auxilia J na tarefa e junto identificam as escritas da palavra.
- (L16) P2: retoma a música em alguns momentos lendo em conjunto.
- (L17) P2 e J contam quantas palavras circularam, num total de 4.
- (L18) J: está atento à realização da tarefa.
- (L19) P2 só?
- (L20) J: sim.
- (L20) P2 o que é agora.
- (L21) J: azul, pega o lápis com P1.
- (L22) P2: que palavra é.
- (L23) J: PEXE.
- (L23) P2 diz para J: novamente vamos circular.
- (L24) P2 auxilia J: retomam a música e J canta junto identificando a palavra PEXE.
- (L25) J: identifica mais uma palavra PEIXE.
- (L26) P2 reforça: muito bem, está rápido.
- (L27) J: encontra as palavras PEIXE.
- (L28) P2 pergunta para J: tem mais.
- (L29) J: procura na música e encontra mais um.
- (L30) P2 pede para que J conte quantas palavras tem PEIXE.
- (L31) J: conta 4 e diz: igual a outra.

É possível notar que durante toda tarefa houve interação entre os pesquisadores e José, buscando organizá-lo para a compreensão e realização da mesma. Situações partilhadas podem ser evidenciadas durante todo o processo da realização da tarefa, entendemos que, pela linguagem vivenciada nas relações entre

as pessoas, que as formas de comunicação e instrumentos da atividade intelectual se constituem (LURIA, 1981; VYGOTSKI, 1995).

Nos fragmentos expostos, na relação de interação entre os pares, vemos diálogos e questionamentos a José, no qual responde a muitos deles de diversas formas: por olhar como na linha L6; mostrando na linha L11; verbalizando a cor e pegando o lápis na linha L21. Considerando as respostas dadas, podemos inferir que pela participação na proposta, a prática teve sentido para José.

Ressaltamos as linhas L16 e L24 em que o pesquisador usa como estratégia a retomada da leitura da cantiga como forma de auxiliar na identificação da palavra procurada, no caso CARANGUEJO e PEIXE. Para essa estratégia consideramos como resgatar o sentido da palavra, pois, Vygotski (2010) refere que o significado da palavra tange a generalização e a este consideramos a formação de conceitos, ato específico do pensamento, ou seja, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento. De fato a palavra é um elemento fundamental da linguagem assim como do pensamento, mas, a palavra quando não tem significado é um som vazio, e então a ela deve ser atribuída sentido, no contexto histórico e cultural específico.

Retomamos a ideia de generalização pensada por Vygotski (2010) para refletir sobre o momento em que os pesquisadores, durante todo processo, tiveram a intenção de auxiliar a identificação das regularidades, por exemplo, quando na linha L28 pergunta tem mais e na L29 retoma o texto e verifica que sim, entendendo que para ocorrer generalização, primeiro precisa ser significada pelo adulto/pesquisador, fator que possibilita ela ser usada novamente como forma de representação na inter-relação social (VYGOTSKI, 1934 apud PRESTES; ESTEVAM, 2017). Nesse sentido, consideramos como maneira de possibilitar a José chegar à generalização, pela relação de regularidade das letras, sílabas e/ou mesmo pela palavra, a última unidade de significação.

Outro aspecto importante de análise diz respeito ao significado funcional da escrita e sua relação com a representação da linguagem oral. Podemos evidenciar que as interações realizadas pelos pesquisadores cumpre esse papel durante toda a tarefa, pois, evidencia-se que ocorre primeiramente a palavra verbal (fala) para que José possa significar a palavra e, ao final da tarefa, ele a executa com autonomia e rapidez como a pesquisadora refere na linha L26 e demonstra ao cumprir na linha L31.

Podemos considerar que as relações estabelecidas pela linguagem verbal e escrita, ocorridas durante toda proposta da prática, não tinha como foco as ações e atitudes dos pesquisadores que pudessem evidenciar as impossibilidades de José, mas, sim, nos impulsiona a refletir sobre o papel das relações sociais, ou dito de outra forma, a importância da vida social coletiva para o desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 1997a).

4.2.2.1.2 Cena 2

Na sequência das tarefas, na Cena 2, o objetivo é a escrita primeiro no papel e, depois, na lousa de palavras aprendidas, não apenas na cantiga do caranguejo, a escrita de outras palavras já trabalhadas em momentos anteriores.

Tarefa 2

Nessa tarefa, José está numa situação de relação entre os pesquisadores e a presença, em alguns momentos, de outro participante (identificado como O) do projeto de intervenção. Vejamos as tarefas.

Figura 2 – Tarefa de identificação de sílabas e palavras que rimam

PADI - Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual GEPIS - Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social			
NOME: _____			1º/09/2014
1) COMPLETE COM A SÍLABA QUE FALTA:			
2) QUAIS PALAVRAS COMEÇAM IGUAL: _____			
3) QUAIS PALAVRAS TERMINAM IGUAL: _____			
			
_ NOA	_ RANGUEJO	FA _	BO _

Fonte: PADI – GEPIS (2014).

A tarefa inicia da seguinte forma:

- (L1) P1 distribui uma folha de tarefa para O e J que estão na mesa.
- (L2) P1 pede que olhem a tarefa e depois que falem o que está desenhado.
- (L3) P1 recolhe os lápis, não é para escrever só para olhar primeiro.
- (L4) P1: qual é o primeiro desenho? Primeiro não escreve só fala.
- (L5) P2 chama J para prestar atenção na tarefa.
- (L6) J está na escrita do seu nome
- (L7) J se vira para a lousa para procurar a escrita
- (L8) P2: você sabe
- (L8) P2 aponta para o desenho e pergunta.
- (L9) J diz: eu sei, CANOA.
- (L10) P2: CA.
- (L11) J: NOA, CANOA
- (L12) J nomeia todas as figuras.

Inicialmente os pesquisadores fazem leitura das imagens das palavras até então aprendidas, buscando resgatá-las na memória de José. Na linha L5 a pesquisadora chama atenção de José para a tarefa, pois, está realizando a escrita do seu nome, compreendemos que até aquele momento ele não estava como sujeito participante, à tarefa de nomear as imagens estava sem sentido, porém, não entendemos como dispersão, pois, não foi esperado que ele terminasse uma tarefa para lhe propor outra.

A atitude dos pesquisadores nos possibilita refletir a respeito de situações frequentes que ocorrem na sala de aula com esses alunos, pessoas com deficiência intelectual se desenvolvem de forma diferente de seus pares (VYGOTSKI, 1997), e o tempo disponibilizado para realização das tarefas é um fator que coloca essas pessoas em desvantagem em relação aos outros alunos sem deficiência e, muitas vezes, são vistos como incapazes sem de fato serem, a exemplo, temos o que aconteceu com José, chegou ao final da escrita do seu nome e, então, envolveu-se com a tarefa proposta.

A partir da linha L9 evidenciamos que a tarefa tem sentido para José, pois, reconhece e nomeia todas as figuras como também nos permite afirmar que as práticas anteriores possibilitaram a assimilação pelo aprendizado como afirma Luria (1999, p. 73) “[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem”.

A tarefa avança e agora, José deverá completar com a sílaba que falta na palavra para constituí-la na sua totalidade.

- (L1) P1 para O: como é que começa CANOA, qual é a primeira sílaba?
- (L2) P1 apontando para a imagem pergunta para O: qual é a primeira parte de CANOA?
- (L3) O: olha para a tarefa.
- (L4) O: se dispersa, tampa o rosto.
- (L5) P2: CA
- (L6) J: NOA
- (L7) P2 e J batem palma para as sílabas da palavra CANOA.
- (L8) J: completa a sílaba CA na palavra CANOA.
- (L9) P2 para J: CANOA começa com?
- (L10) J: C e o A.
- (L11) P1 retoma a pergunta.
- (L12) P2 e J vão para a segunda palavra CARANGUEJO e juntos batem palma para as sílabas.
- (L13) P2: CARANGUEJO começa com.
- (L14) J: CA.
- (L15) P2: isso.
- (L16) J escreve embaixo de CARANGUEJO a letra C.
- (L17) P2 pergunta: o que falta CA.
- (L18) J completa: A.
- (L18) P2 pergunta para J: o que falta aqui apontando para FACA.
- (L19) J: FA
- (L20) P2: o que falta?
- (L21) J: CA.
- (L22) J: termina de completar todos os espaços das palavras

Práticas coletivas impulsionam o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, Vygotski (1997a) fala da necessidade de estar junto para que a cultura seja apropriada pela humanidade, é nessa perspectiva que olhamos para a situação acima, a tarefa ocorre na interação entre os pares para que o objetivo final, escrita das partes da palavra ocorra. Para chegar ao domínio das partes constituintes, práticas anteriores possibilitaram a José conhecer o todo da palavra e o significado, porém, imerso num contexto de sentido, as cantigas e outras relações estabelecidas no curso da realização da tarefa, que significa como salienta Vygotsky e Luria (1996), as riquezas de vocabulário são dependentes da memória das vivências, ocorridas na ontogênese, nas quais foram essenciais para que ele chegasse à completude da tarefa com autonomia.

A tarefa sugerida posteriormente a José, exigiu dele análise da parte final da palavra, para tanto, necessitaria a compreensão do conceito de igual, mas não refere a relação de igualdade entre objetos, por exemplo, copo e copo, que possibilita a partir do significado da palavra entender como deveria proceder, mas, a proposta da tarefa é a igualdade de unidade, a sílaba e a simples união delas não permite o significado da palavra, Vygotski (2010) afirma que a palavra sem significado é um som vazio, que não traz sentido ao discurso pois, o significado da palavra é tanto um fenômeno de discurso quanto intelectual.

Considerando o que afirma Vygotski (2010), a tarefa a seguir exigiu de José funções psicológicas como, percepção, conceito, atenção, pensamento, destacamos o pensamento verbal, abstração, generalização e linguagem. Vejamos José atuando na situação:

- (L1) P2 pergunta para J: quais palavras começam iguais?
- (L2) J aponta e P2 diz que tem que escutar, apontando ouvido.
- (L3) P2 e J batem palma: CA – NOA; VA – CA.
- (L4) P2 pergunta para J: será que as palavras começam igual?
- (L5) J responde a P2: não começa igual.
- (L6) P2 e J vão para: CA – NOA e BO – CA.
- (L7) J diz: começa igual.
- (L8) P2 repete dando ênfase na sílaba onde está o CA.
- (L9) P2 retoma a fala da palavra CA – NOA batendo palma, BO – CA
- (L10) P2 pergunta para J: será que começa igual?
- (L11) J faz com a cabeça que sim.
- (L12) P2 vai na escrita da palavra e mostra, insiste algumas vezes.
- (L13) J diz que não é igual a partir da escrita.
- (L14) P2 pergunta para J: será que CA – NOA começa igual CA – RAN – GUE – JO? P2 mostrando a escrita da palavra.
- (L15) J balança a cabeça que sim.

Diversos recursos foram usados pelos pesquisadores para que José compreendesse a tarefa, a linguagem verbal, as palmas para auxiliar na análise das unidades das palavras e, por fim, a escrita.

Apesar do investimento dos pesquisadores em disponibilizar recursos diversos para que a tarefa fosse entendida e realizada por José, ocorreram momentos de dúvidas, como se havia regularidade das sílabas nas palavras em seu início, pois como podemos ver nas linhas L3 e L9, os pares de palavras tinham sílabas iguais, CANOA – VACA e CANOA – BOCA causando incerteza para perceber auditivamente, em que local as sílabas estavam dispostas na palavra e, então, compará-las. Essa não é uma análise simples, pois exige de José, além do ouvir a palavra, segmentá-la e mais, produzir em seu pensamento verbal a imagem gráfica da palavra e generalizar.

A palavra é a unidade da linguagem na qual tem como função a socialização e a ela se vincula dois planos o semântico que tem o papel de significação e o sonoro, físico que é externo (VYGOTSKI, 2010). Na tarefa acima citada, José teria que abstrair a palavra em partes, as sílabas, comparando a sonoridade das palavras, porém, entendemos que num primeiro momento haveria a necessidade de significação da palavra através da prática discursiva, questionamento a respeito do significado e a funcionalidade da mesma, por exemplo, temos aqui duas palavras CANOA e BOCA retomar o que é canoa, que contexto foi dado a conhecer a José esta palavra, para que serve, se necessário identificar pela imagem, enfim, dar sentido, para depois seguir para análise das partes.

Chamamos atenção para as linhas L10 e L11, quando a pesquisadora pergunta: Será que começa igual?, José não está atento ou não compreendeu a pergunta, pois, ele se apropria da fala do outro, como se retomasse o enunciado, COMEÇA IGUAL?, e responde balançando a cabeça que sim, querendo afirmar que começa igual. Luria (1981) nos auxilia nessa reflexão quando refere que a fala é um meio de comunicação entre os pares na relação social, para tanto, é necessário que os processos de elaboração do enunciado e o entendimento do outro esteja em consonância para ocorrer o diálogo, pois, é o que garante a compreensão do discurso.

A seguir, José deverá registrar graficamente na tarefa as palavras que começam e terminam igual.

- (L1) P2 pede para J escrever na tarefa o que se pede: quais as palavras que começa igual?
 (L2) J escreve no local indicado as palavras: CANOA e CARANGUEJO.
 (L3) P2 auxilia J a escrever na atividade com a regra gramatical de separação de sílaba quando não cabe na linha
 (L4) P2 lê a outra atividade para J: escrever as palavras que termina igual.
 (L5) P2 retoma todas as palavras: CANOA; CARANGUEJO; FACA; BOCA.
 (L6) J observa a escrita das palavras.
 (L7) P2 fala as palavras: FA – CA e BO – CA e pergunta para J: Com que termina FACA?
 (L8) J: C e A.
 (L9) P2: com que termina BO – CA?
 (L10) J: CA – C e A
 (L11) P2: muito bem agora você vai escrever aqui, apontando o local.
 (L12) J vai escrevendo e soletrando as letras enquanto copia da escrita que estão abaixo das imagens
 (L13) J termina a tarefa.

Para dar sequência à tarefa, a pesquisadora realiza leitura conjunta com José do enunciado numa prática discursiva através da interação, vai questionando e resgata recursos de pistas auxiliares, pela oralidade e a pela escrita. Vemos o pesquisado em situação de envolvimento com a prática, mesmo que com o ajuda da pesquisadora para compreensão estabelecida entre fala (som) e escrita (grafemas), entre sílabas e letras, possibilitando que concretizasse a escrita das palavras. Na linha L12, José se apropria do recurso da relação oralidade e escrita dado anteriormente pela pesquisadora, sendo considerada como impulsionadora para chegar a uma ação arbitrária, mesmo que inicialmente tenha ocorrido pela cópia gráfica da palavra, mas a oralização permite construir mecanismos psíquicos internos, pensamento verbal.

Vygotski, a respeito da complexidade da escrita, explica que só é possível pela ação voluntária e nos esclarece a respeito da diferença da relação fala e escrita, “[...] a linguagem escrita é mais arbitrária que a fala. Este é o motivo central de toda a escrita. A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita” (VYGOTSKI, 2010, p. 315), portanto, entendemos que esse é o caminho para que José se aproprie da escrita, prática essa que foi relatada anteriormente durante a realização da tarefa.

Continuamos a refletir a respeito do domínio da linguagem escrita de forma arbitrária, atestamos a relação de contato entre os pesquisadores e José pela interação social, como condição primordial para que ele chegue a essa representação da palavra. A complexidade da escrita se encontra no que refere Vygotski (2010), a linguagem verbal/fala não é consciente, ou seja, quando pronuncia-se uma palavra, os sons saem como num bloco, não falamos sons de formas separadamente nas palavras, já para escrever “[...] deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (VYGOTSKI, 2010, p. 316). Vygotski (2010) afirma que a arbitrariedade é o mais alto grau de consciência da linguagem escrita. “[...] a linguagem escrita é intencional e consciente” (VYGOTSKI, 2010, p. 317), contrária da fala, não precisamos pensar de forma consciente nos fonemas, que ao unirem os sons, produzem palavras.

A seguir apresentaremos a tarefa que José realizou escrita na lousa, analisemos:

- (L1) P1 chama J para escrever as palavras na lousa.
- (L2) P1 para J: você vai escrever BOCA sem olhar.
- (L3) J escreve na lousa BOCA.
- (L4) P1 para J: muito bem.
- (L5) P1 para J: agora CANOA.
- (L6) J na lousa escreve: CANO.
- (L7) P1: lendo com J na lousa: CANO.
- (L8) J completa: A.
- (L9) J escreve: CANOLA
- (L10) P1 lê com J: CANOLA?
- (L11) P1: CANO_.
- (L12) J: CANOLA.
- (L13) P1: CANO_A.
- (L14) J: CANOA; apaga e arruma a escrita na lousa.
- (L15) P1 pede que J escreva FACA na lousa.
- (L16) J eu sei: e escreve – FACA.
- (L17) P1 para J: muito fácil.
- (L18) P1 pede para J escrever: CARANGUEJO.
- (L19) J: CANGUEJO (fala como alteração articulatória) fácil também.
- (L20) J vai escrevendo sílaba por sílaba e falando: CA – RA.
- (L21) P1 auxilia J na fala da sílaba: RAN é o som do N.
- (L22) P1 prolonga o som da sílaba RAN.
- (L23) J diz: é UUU, com a mão na cabeça.
- (L24) P1 diz para J: N.
- (L25) J termina a escrita da palavra CARANGUEJO.
- (L26) P1 diz para J: muito bem.
- (L27) P1 propõe outra atividade a J, para ele dizer outra palavra que não está ali que comece com CA.
- (L28) J responde: CASA.

- (L29) P1: diga outra palavra que começa com CA, sugere: tem bicho que começa com CA, acho que você tem em casa um bicho que começa com CA.
 (L30) J: CACHORRO.
 (L31) P1: nome de alguém que começa com CA.
 (L32) J: CAOL (CAROL), minha irmã (IRMÃ).
 (L33) P1: é CAROL, quantos irmãos você tem, só a CAROL?
 (L34) J: só a CAROL.
 (L35) P1 pergunta: o que tem na festa junina que termina com CA?
 (L36) J: diz pizza.
 (L37) P1 diz não, termina com CA.
 (L38) P1 ajuda J: PI PO.
 (L39) J: CA.

Podemos afirmar que José está como sujeito ativo, participante na prática. Inicialmente consideramos que, as palavras que deverão ser escritas são de conhecimento de José, trabalhadas anteriormente em práticas discursivas, entendendo esta tarefa como forma de verificar o quanto ele se apropriou das relações de significação, sentido e construção da palavra escrita.

Na linha L2 já sinalizamos arbitrariedade da escrita, realiza representação da palavra boca sem buscar pistas auxiliares. A tarefa avança, na sequência a escrita da palavra CANOA que a princípio realiza com acréscimo da letra /L/ escrevendo CANOLA, chamamos atenção para a representação da palavra não de forma simplista de análise, denominada de erro ortográfico por acréscimo de letra, sendo esta a ênfase dada pelos pesquisadores, em que o objetivo foi de levar José a identificar que algo estava errado, mas, em promover reflexão de que acrescentando uma letra levaria a possibilidade de construção de nova palavra, novas significações, novos conhecimentos e compreender que para construir palavras, ocorre regularidade de letras e sílabas.

Analisamos a realização da tarefa na perspectiva das práticas de sentido, da relação dialógica pela interação entre os pares, entendendo que a linguagem se constitui na dialética do desenvolvimento e da aprendizagem, identificamos na linha L27 uma proposta que nos leva a compreender esse processo, pois a sílaba CA dada a ser conhecida/aprendida em outros momentos discursivos, é levada a generalização quando propõe a José dizer outras palavras, que não estão presentes nas situações contextualizadas nas cantigas e nas tarefas empreendidas. José é levado a retomar na memória experiências vivenciadas, sendo instigado pela pesquisadora a generalizar a sílaba CA além da palavra CARANGUEJO, dando possibilidades de associação para nome de animal, nome de pessoa na qual traz o

da irmã – CAROL fazendo sentido. Assim, evidenciou-se a abstração e generalização, sendo possível, segundo Luria (1999), porque houve o uso da linguagem de maneira consciente, dentro de um contexto nas relações e pelos motivos empreendidos.

Como sinalizamos anteriormente, os motivos e os interesses necessitam ser considerados para que a linguagem se constitua, na prática discursiva, esses não são essencialmente de atribuição única do pesquisador/professor, mas o pesquisado/aluno precisa ser olhado como aquele que indica caminhos, para uma proposta pedagógica que seja interessante e faça sentido a quem de fato deve fazer, no caso dessa pesquisa de intervenção, a José. Por isso, nos voltemos às linhas L35, L36 e L37, a tarefa empreendida era pensar em outras possibilidades de generalização da sílaba CA, assim, a pesquisadora pergunta: o que tem na festa junina que termina com CA, até então eram palavras que começavam com CA, muda nesse momento a forma de análise ao pensar nas palavras, a regularidade se volta para o final, porém, de antemão não é dado essa informação a José, levando em consideração que é uma pessoa com deficiência intelectual.

José responde pizza, a pesquisadora desconsidera e diz que não termina com CA, apresenta partes da palavra desejada por ela que ele dissesse. PI PO e ele termina CA. De fato, José escapou da regularidade até então disposta na tarefa ao falar pizza, mas, não foi considerado na relação discursiva o sentido funcional da linguagem que levou ele a fugir, não houve diálogo para tal entendimento, porque disse pizza, o que levou a lembrar de pizza, se já foi em festa junina que tinha pizza, enfim, seriam diversas as possibilidades de resposta, que para ele teria sentido ter dito pizza, apesar de não ter a sílaba CA.

A palavra pizza como um signo que remete um objeto, como caracteriza Luria (2001), foi apresentado a José no decorrer do desenvolvimento da linguagem e está representada na psique na relação pensamento e palavra, que volta a funcionalidade a partir das relações, assim, a própria prática possibilitada pela pesquisadora, deu condição para ser trazida e, por essa razão, não convém desconsiderá-la.

4.2.2.1.3 Cena 3

Na cena 3 o conteúdo é a ludicidade e a estratégia é o jogo de boliche com garrafas PET. Objetivo do jogo é que José fosse capaz de identificar a letra inicial das palavras já trabalhadas em cantigas de sessões anteriores e na cantiga: CARANGUEJO PEIXE É.

Tarefa 3

Embaixo de cada garrafa do jogo do boliche existe uma letra, quando derrubada, José deveria dizer uma palavra que se inicia com a letra correspondente. A seguir, mostramos parte da descrição da tarefa a respeito da organização e disposição das letras nas garrafas PET que servirão de pinos para o jogo de boliche.

- (L1) P1 inicia a organização das garrafas.
- (L2) P1: vamos colocar as peças no lugar.
- (L3) P1 e P2 arrumam as garrafas para o jogo.
- (L4) J pergunta: cadê as etas (letras).
- (L5) P1 diz: calma, vou colocar e se dirige para pegar as letras.
- (L6) J se propõe a ajudar P1 a pegar as letras: eu que ajuda você.
- (L7) P1 entrega as letras para J e diz para colocar lá.
- (L8) J vai até P2 dizendo: esperar para colocar as letras e colar na garrafa.
- (L9) P1 e P2 questionam a J: é dessa forma que coloca a letra e ajudam a colocar correto.
- (L10) J pega outra letra e dá para P2 colocar na garrafa.
- (L11) P2 pergunta a J que letra é.
- (L12) J diz: V
- (L13) P2 reforça dizendo muito bem.
- (L14) P2 pergunta que letra estava colando para J.
- (L15) J diz: R.
- (L16) P1 e P2 chamam para o jogo.
- (L17) J pergunta se tem mais (letras).
- (L18) P1 responde que acabou as letras.
- (L19) J puxa a bola de P1.
- (L20) P1 diz: calma deixa a gente explicar.

Podemos evidenciar que José está imerso na prática do jogo de boliche, se dispõe a auxiliar na organização, questiona, participa, quando diz: “eu que ajuda você”, compreendemos o sentido que a tarefa tem para ele, concordamos com Vygotski (1997) ao afirmar que a coletividade “[...] emergem novos aspectos da personalidade”, avança referindo que, práticas coletivas impulsionam as pessoas com deficiência intelectual, “[...] encontram realmente uma fonte viva de

desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo da atividade coletiva e a colaboração” (VYGOTSKI, 1997, p. 225).

A tarefa segue e inicia o jogo de boliche.

- (L1) P2 fala para J começar.
- (L2) J joga a bola.
- (L3) P2 pega as garrafas que caíram sendo duas.
- (L4) J e O se aproximam de P2 que mostra a garrafa da letra R e pergunta: uma palavra com a letra R.
- (L5) P2 mostra novamente a garrafa do R.
- (L6) J diz: ATO (RATO).
- (L7) P1 e P2 repetem forte o R – rrrrato.
- (L8) J repete: RATO.
- (L9) P2 mostra a outra garrafa derrubada: letra – B.
- (L10) J: BEXIGA.
- (L11) P1 e P2 reforçam que J está correto.
- (L12) J joga e cai uma garrafa.
- (L13) P2 pega a garrafa e mostra a letra.
- (L14) P1 pergunta: qual que foi?
- (L15) P1 e P2: uma palavra com B.
- (L16) J: BA.
- (L17) P1 e P2: não, é palavra.
- (L18) J silencia.
- (L19) J: BANANA.
- (L20) J diz para O: presta atenção e joga a bola e derruba 3 garrafas.
- (L21) P1 hehee, vamos falar as palavras lá.
- (L22) P2 mostra a garrafa com a letra.
- (L23) J: R de ATO (RATO).
- (L24) P2 e P1: essa já foi, não pode repetir.
- (L25) J: não sei.
- (L26) J: ICADO (RICARDO).
- (L27) P1 e P2: RICARDO muito bem.
- (L28) P2 mostra a garrafa com a letra B.
- (L29) J: Bexiga.
- (L30) P1 e P2: já foi.
- (L31) J: BANANA
- (L32) P1: já foi.
- (L33) J: ixi.
- (L34) J: BOA (BOLA).
- (L35) P2 mostra a garrafa com a letra V.
- (L36) J: V – VACA.
- (L37) P1 e P2: isso.
- (L38) P2 pega a última garrafa: letra O.
- (L39) J: OVO.

Durante todo jogo José está interagindo com pesquisadores e o outro integrante da pesquisa, participando de forma ativa na prática discursiva. Na sequência da tarefa do jogo de boliche, podemos identificar nas linhas L6, L10, L19, L26, L34, L36, L39 que José realiza de forma adequada à relação entre letra inicial e

palavras correspondentes, condição possível pelo desenvolvimento da linguagem, pelo sentido das palavras e relações estabelecidas na prática.

José está num processo de interfuncionalidade sendo levado analisar, abstrair e generalizar, a letra /R/ é associada à palavra rato e depois Ricardo, a letra /B/ traz a memória a palavra banana e bexiga, a linguagem está num movimento, na dialética entre o social, o histórico pelas relações, possível através da ontogênese (VYGOTSKI, 1934 apud PRESTES; ESTEVAM, 2017).

Chamamos atenção para a prática discursiva que impulsiona José generalizar a letra /B/, vemos a intervenção da pesquisadora na linha L30, quando diz já foi, referindo que aquela palavra já tinha sido usada, em seguida, ele na linha L33 usa a expressão /ixi/, uma forma de linguagem que dizer, e agora, o que respondo, por isso, entendemos que a tarefa tinha sentido para ele, que apesar das suas impossibilidades, se assim podemos chamar, devido sua deficiência intelectual, não foi condição para não estar na relação coletiva de prática conjunta, fator a se considerar além do contexto de pesquisa, mas na escola.

4.2.2.2 Tarefas do dia 17 de novembro de 2014 – 14ª sessão após avaliação da consciência fonológica – 7 meses de intervenção

4.2.2.2.1 Cena 4

A tarefa corresponde ao PIS exigiu que José analisasse a quantidade de sílabas que possui cada palavra representada pela imagem, considerando que a cantiga foi apresentada na semana anterior.

Tarefa 4

Nesta tarefa, José deverá contar às sílabas que possui cada palavra/imagem apresentada: GATO – GIRAFÁ – PAPAGAIO – GALO – AGULHA. Analisamos a realização de José com a presença do outro (identificado como O) integrante do grupo (Figura 3). Segue tarefa:

Figura 3 – Tarefa de contagem de sílabas em uma palavra

PADI - Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual GEPIS - Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social			
NOME: _____		DATA: ____/11/2014	
VAMOS CONTAR QUANTAS SÍLABAS TEM CADA PALAVRA:			
PALAVRA	2	3	4
	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Fonte: PADI – GEPIS (2014).

A proposta inicial da tarefa foi:

(L1)P1: J, você lembra as palavras que a gente fez na semana passada, do (L2)gato? Lembra a música da semana passada?

(L3)J: Do GATO.

(L4) P1: Mas é gato que apanhou ou não?

- (L5) J: Apanhou.
 (L6) P1: Era pra atirar o pau no gato ou pra não atirar o pau no gato?
 (L7) P1: Não, né? Nós não aprendemos na música que é pra não machucar o gato?
 (L8) J: É.
 (L9) P1: Como é que era mesmo essa música?
 (L10) J: Ih... tentando se lembrar.
 (L11) P1: Não atire o pau no GA-TO to.
 (L12) P1/ J: Não atire o pau no GA-TO to...
 (L13) P1: Porque o GA..
 (L14) P1/ J: TO-TO.
 (L15) P1: é nosso ami...
 (L16) J: GO – GO
 (L17) P1: Não devemos, não devemos maltratar os animais.
 (L18) J: Mi-au!
 (L19) P1: Agora, uma parte. Não atire o pau no ga... apontando para J.
 (L20) J: TO-TO.
 (L21) P1: é nosso ami...
 (L22) O: GO
 (L23) P1: GO. E depois? Não devemos.
 (L24) J: não devemos
 (L25) P1/ J: maltratar os animais.
 (L26) O: Miau.
 (L27) P1: Miau! Que miau mais baixo!. Então lembra que a gente viu os bichos semana passada?
 (L28) J: Eu vi.

Vemos que a tarefa apresentada está relacionada à cantiga trabalhada anteriormente, **NÃO ATIRE O PAU NO GATO**, para que José pudesse dar sentido ao que deveria fazer, foi necessário ser retomada inicialmente. Práticas para resgatar as situações vivenciadas anteriormente, são relevantes, considerando que José tem diagnóstico de deficiência intelectual, pois auxiliam na organização de funções psíquicas como a memória, linguagem, pensamento, conceitos, que possibilitarão a internalização dos signos, presentes na cultura.

Avançamos nossa reflexão considerando que todo o processo de retomada da cantiga foi realizado numa prática coletiva, compartilhada entre os pesquisadores e participante, concordamos com estudos de Krasuski quando Vygotski (1997) ao citar o autor, refere que as práticas coletivas nos agrupamentos sociais são consideradas como uma forma de serviço mútuo em que o mais experiente intelectualmente possibilita manifestar sua atividade social e impulsiona o desenvolvimento do menos dotado de intelectualidade. Na linha L9 vemos a pesquisadora nessa mutualidade em buscar junto a José, resgatar na memória da

cantiga, cantando partes e numa prática interativa o pesquisado resgata o sentido e assim continua a tarefa.

Oliveira (2010) contribui com a reflexão da importância de práticas com sentido, referindo da urgência na superação de atividades desprovidas de sentido, reforça que este é um grande desafio hoje nas escolas com alunos com deficiência intelectual, possibilitar a eles práticas que conduzam a reflexões e reorganização de funções, como a linguagem e pensamento via cultura, vivenciada nos contextos externos a escola e na própria escola. Isso significa que a pessoa com DI, não deve ser negado o estar junto com os demais alunos, tão pouco, os bens culturais disponíveis nos conteúdos curriculares, porém, o que se vê na escola, são práticas individualizadas, descontextualizadas, de cunho infantilizado, o que ressalta a necessidade de um repensar no interior da escola. A leitura e a escrita são bens culturais que devem ser aprendidos e vivenciados em práticas contextualizadas.

Após a retomada de sentido pela cantiga, a tarefa avança. Vejamos o procedimento de José durante a realização da mesma.

- (L1) P1: Vamos ver se vocês lembram o nome desses bichos e distribui uma folha para cada participante – J e O. Qual é o primeiro?
- (L2) O: leão.
- (L3) P1: Como é, O?
- (L4) O: leão.
- (L5) P1: E o debaixo?
- (L6) J: Ixe.
- (L7) P1: PA... PA...
- (L8) J: GAIO.
- (L9) P1: E esse de baixo?
- (L10) J: galinha.
- (L11) P1: Galinha? Galinha ou é o macho?
- (L12) P2: Não é o marido da galinha?
- (L13) J/O: É.
- (L14) P3: Qual é o nome dele?
- (L15) P2: GA...
- (L16) O: GALO
- (L17) P1: Isso! E esse objeto que está embaixo, o que é? De fazer costura
- (L18) P1 faz os gestos de uma agulha alinhavando e J imita.
- (L19) J: linha
- (L20) P1: Ele tem uma pontinha
- (L21) O: AGULA
- (L22) J: AGULHA!
- (L23) P1: Vamos escrever o nome na folha então?
- (L24) J escreve o nome e termina.
- (L25) P3: Acabou? Nossa, que rápido.

A prática ocorreu numa situação coletiva, José para nomear as imagens de animais, necessitou tanto da colaboração dos pesquisadores como do outro (O) participante do grupo. É possível verificar que o pesquisado, a princípio, manifestou dificuldade em lembrar o nome dos animais, em nomeá-los, houve situações como nas linhas L7 e L8 que a pesquisadora usou de recursos para auxiliar: a fala, sinalizando a funcionalidade do objeto, de fazer costura e, em seguida, o gesto funcional de alinhavo, porém, José diz a palavra linha, fazendo aproximação, sendo necessário o uso novamente do recurso fala agora se dirigindo mais especificamente a estrutura do objeto, tem uma pontinha, mas, o outro componente finalizou com a palavra agulha e ele repete na linha L22.

Compreendemos que as relações em práticas discursivas são essenciais para dar condições da linguagem se constituir para a pessoa com deficiência intelectual, pois, sem a participação coletiva, José não teria chegado à compreensão do todo e a tarefa ter feito sentido para ele, temos a certeza da importância de situações conjuntas quando olhamos para as linhas L24 e L25, realizando de forma rápida e satisfatória a escrita. José chega à palavra e a relação com o objeto/imagem, evidencia-se como Luria (1979, p. 18) indica, “[...] cada palavra da linguagem humana significa um objeto, indica-o, gera em nós a imagem de um objeto”, José apesar de inicialmente ter falhado nesse processo, o alcança ao final da tarefa.

Na próxima tarefa analisamos parte da transcrição, considerando que houve regularidade na atitude de José para a realização. O objetivo da tarefa é que José compreendesse as partes da palavra e a quantidade de sílabas que a compõe, ou seja, segmentação das palavras em unidades menores. Como vimos anteriormente, na frente das imagens temos bolas que nelas deverão ser marcadas a quantidade de sílabas correspondentes após análise da palavra.

(L1) P1 explica a próxima tarefa que farão na folha onde tem as imagens

(L2) P1: Bom, vamos lá fazer agora? Já está pronto. Vamos por o lápis aqui na mesa. Vamos prestar atenção? Vamos bater palma para saber. Está vendo essas bolinhas? A gente tem que saber quantas partes tem cada palavra aqui.

(L3) J olha para a tarefa que P1 aponta para explicar.

(L4) P1: Nós vamos fazer primeiro junto, tá? Vamos prestar atenção? Qual é o primeiro bicho apontando na tarefa de J.

(L5) O: ATO.

(L6) P1: Como O ?

(L7) O: GATO.

- (L8) P1: GA-TO. Quantas partes tem GATO?
 (L9) P1: Dois? Vamos ver?
 (L10) P1 nesse momento assim como em outros se atribuirá de pistas visuais com lápis para auxiliar na compreensão da quantidade das partes da palavra.
 (L11) P1:GA e coloca um lápis na mesa, TO coloca outro lápis na mesa. Quantas partes?
 (L12) J/ O: Dois.
 (L13) P1: Então quantas bolinhas tem que pintar?
 (L14) J/O: Dois.
 (L15) P1: Aqui tem o número?
 (L16) P1/J/O: Dois e J pega o lápis de cor para pintar.
 (L17) P1: Onde tem a quantidade certinha.
 (L18) J: mais um.
 (L19) P1: Calma! Tem três? Tem quatro? Não tem. Agora vamos fazer o outro junto? Vamos por o lápis aqui? Agora eu não vou falar nada. Vocês é que vão me falar que bicho é esse e apontando para a tarefa de J.
 (L20) O: afa!
 (L21) P1: GIRAFÁ? Então fala devagarzinho pra mim. GI e coloca um lápis e (L22) P2 bate uma palma.
 (L23) P1/P3/J/O: RA e coloca outro lápis e P2 bate uma palma e J acompanha, FA e coloca outro lápis e P2 e J batem uma palma.
 (L24) P1/P2/P3/G/O: GI – RA – FA e P3 coloca um lápis por sílaba e todos batem uma palma para cada sílaba.
 (L25) J: três e bate palma.
 (L26) P2: Quantas?
 (L27) J: Três!
 (L28) P2: Isso!
 (L29) P1: Onde vai pintar então? O de baixo. Isso.
 (L30) P1 mostra para J onde pintar.
 (L31) J: um... dois... três. Três!
 (L32) P3: Muito bem!
 (L34) J: é três.

Nesta tarefa gostaríamos de chamar atenção para as linhas L10, L23 e L24, nas quais os pesquisadores se atribuem de recurso visual, ou seja, recurso auxiliar de análise para segmentação da palavra em unidades denominadas sílabas. Essa é uma tarefa que aparentemente é considerada de fácil compreensão, mas não é, exige que de forma consciente José compreenda primeiramente sobre a palavra e depois as partes/sílabas.

Quando na tarefa, José deveria segmentar a palavra como na linha L21, L22, L23, L24 com a palavra GIRAFÁ, ao separar as sílabas realizando associação sonora e o recurso auxiliar, no caso dos lápis, vemos que conseguiu realizar a partir da prática coletiva, de ação conjunta dos pesquisadores e do outro (O) integrante do grupo, porém, na linha L31 evidenciamos que o recurso auxiliar deu condições para

que José realizasse ao final, pelas suas próprias potencialidades intelectuais, mesmo a que a priori tenha sido por imitação (VIGOTSKY, 2010).

Após o término da tarefa da contagem das sílabas e marcar a quantidade, José avança para a escrita do nome dos animais. O procedimento da tarefa contou com o recurso de banco de sílabas. Vejamos.

- (L1) J observa P1 trazendo o banco de sílabas.
- (L2) J: Ai. Agora é...
- (L3) P1, P2, P3 distribuem as sílabas da palavra GALO e uma sílaba a mais para que ordenem e encontrem a sílaba “intrusa”.
- (L4) P1 auxilia J para montar a palavra GALO e após escreve na folha.
- (L5) J: Quero montar AGULHA.
- (L6) P1: Então fala para mim qual a letra.
- (L7) J: GU.
- (L8) P1: Começa com A ou com GU?
- (L9) J: A.
- (L10) P1 seleciona as sílabas de AGULHA.
- (L11) J: Eu também, AGULHA.
- (L12) P1 e P2 vão perguntando a J qual a ordem e auxiliando por sílabas (a – (L13) g com u – lha).
- (L14) J após montar AGULHA, escreve na folha.
- (L15) P1: O que falta? GIRAFÁ? Vamos fazer GIRAFÁ?
- (L16) P1 seleciona as sílabas.
- (L17) P2: O que vai montar? GIRAFÁ?
- (L18) P1 vai perguntando qual a ordem e auxiliando J por sílabas (g com i – r com a – f com a).
- (L19) P1 e J completam oralmente e vão selecionando as sílabas.
- (L20) J termina.
- (L21) P1: Agora falta um bicho, não falta?
- (L22) J: PA-PA-GA-IO, batendo uma palma por sílaba.
- (L23) P1 e P3 selecionam as sílabas para J.
- (L24) P1 auxilia J para construir a palavra e vai perguntando qual a ordem e auxiliando por sílabas (P com A – P com A – G com A – I – O).
- (L25) P1 e J completam oralmente a palavra e vão selecionando as sílabas.
- (L26) P1 a J que faltam sílabas ainda.
- (L27) J termina de montar a palavra.
- (L28) J em seguida termina de escrever a palavra que montou.

Nesta tarefa, José interagiu com a prática, quando na linha L5 diz, “eu quero montar AGULHA”, o desejo, à vontade, a arbitrariedade estava presente na situação discursiva de escrita, é evidente sua participação durante todo o processo, a linguagem era funcional. Na linha L19, identificamos ação conjunta entre os pares com atribuição da relação oralidade e escrita, pois, vão falando e selecionando as sílabas correspondentes para a escrita da palavra. Tuleski (2011) citando Luria

(2001) nos auxilia nessa compreensão, em que, inicialmente a escrita se apoia em instrumentos da expressão, chamado de “meios de representação de sons e sua organização” (TULESKI, 2011, p. 216), diríamos a sequência sonora que organiza a estrutura de uma palavra, como referimos na situação destacada na linha L19.

Afirmamos que a tarefa propõe a construção da palavra a partir das unidades silábicas, para tanto, José teria que selecionar de forma adequada as sílabas que iriam compor a palavra, e excluir a sílaba intrusa. Para a realização da tarefa, os pesquisadores fizeram uso da prática discursiva dialogada durante todo o processo, e, assim, puderam selecionar as sílabas adequadas para a construção da palavra, compreendendo a relação estabelecida entre oralidade e escrita, o que falamos pode ser representado em letras, sílabas e palavra. Importante destacar, José exclui a sílaba intrusa, a palavra tem significação para ele.

A palavra é a unidade de linguagem que tem significado, um signo que representa um objeto ou ação, mas é composta de unidades menores, sílabas e letras, na oralidade chamada de relação som/letra, fonema/grafema, importante para a compreensão de uma escrita alfabética. A maneira como às letras estão dispostas nas palavras é que garante a decodificação da mesma e sua compreensão/significação. Nesse sentido, não negligenciamos o valor desse processo para chegar a uma totalidade da escrita da palavra, é um elemento da linguagem necessário. Na pesquisa, se atribui desse processo quando olhamos para a linha L18, a pesquisadora auxilia dizendo as letras da palavra GIRAFÁ, o som da letra e da sílaba GI da palavra GIRAFÁ, a soletração na linha L24 das letras da palavra PAPAGAIO. Luria (2001), a respeito de algumas análises necessárias, esclarece como se chegar à escrita da palavra: “operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, [...]” (LURIA, 2001, p. 170).

A tarefa avança com a escrita das palavras vivenciadas na lousa.

(L1) P3 diz para J: Nós vamos escrever na lousa. Vamos escrever?

(L2) P3: Vamos escrever GATO?

(L3) J: Começa a escrever na lousa e escreve GATA.

(L4) P1: GATA? É GATO.

(L5) J apaga a letra a e substitui por o.

(L6) P1 na palavra AGULHA deixa espaços para J completar ____ G
U ____ ____ .

(L7) J insere a vogal A corretamente e procura a folha para copiar as letras faltantes.

- (L8) P1 diz: Não, sem olhar
 (L9) J ri.
 (L10) J completa: L – H – A.
 (L11) P1: Nossa, parabéns!
 (L12) J sorri e cruza os braços.
 (L13) J: Eu tenho a minha agulha.
 (L14) P1: Agora é GIRAFÁ.
 (L15) P3 faz as consoantes para que J complete as vogais: G__R__F__.
 (L16) J: Conforme P3 fala as sílabas, ele completa as vogais.
 (L17) P3: Isso, muito bem!
 (L18) P1: Já foi GATO, GIRAFÁ, AGULHA... Agora é...
 (L19) J vai ver a folha da tarefa e diz GALO!
 (L20) P3 faz as consoantes para que J complete as vogais G__L__.
 (L21) P3 fala as sílabas e J completa as vogais.
 (L22) P1: Agora vou fazer um mais difícil, hein? PAPAGAIO!
 (L23) J: Ih... (coloca a mão na testa, preocupado).
 (L24) P3 faz lacunas para que J complete: P__P__G__I__.
 (L25) P3 fala as sílabas e J completa com as letras faltantes.
 (L26) P3: Muito bem!
 (L27) P1: Parabéns! Você já escreveu todas.
 (L28) P2: Deixa eu ver J. Muito bem! (fazem um “toque” batendo as mãos).

Vemos uma continuidade nas propostas das tarefas, o que possibilita organização da pessoa com deficiência intelectual, pois é uma prática permeada de sentido. Podemos identificar que José ao longo das tarefas oferecidas, é sujeito participativo na relação e sua linguagem se desenvolve porque as tarefas se tornam mais complexas, sendo possível avançá-las porque a linguagem está se desenvolvendo, dando condições de novos conhecimentos a respeito da palavra, inserida num contexto de sentido.

Situações como nas linhas: L9 quando ri após a pesquisadora chamar atenção pela ação de querer copiar; L12 ao cruzar os braços, após parabéns; L23 quando expressa “Ih”, querendo dizer, nossa, a próxima palavra será difícil; L28 expressando com gesto a satisfação de ter terminado a tarefa e ganhar parabéns, expressam como José está como sujeito apoderado da linguagem.

Queremos evidenciar possibilidade que não foi explorada pela pesquisadora, nas linhas L2, L3 a proposta era escrever a palavra GATO, mas José escreve GATA e na linha L4 a pesquisadora não o leva a refletir a respeito da escrita que ele realizou, e, então, a partir dela, levantar novas possibilidades, que se trocando uma vogal, outra palavra se forma, enfim, oportunidade não considerada. Aqui podemos relacionar como o ato educativo é complexo e por mais que estejamos atentos,

muitas coisas fogem ao controle daquele que conduz a prática pedagógica, no caso, a pesquisadora, na escola, a professora.

A pesquisa de intervenção buscou no planejamento, estruturar o que para Vygotski (1997; 2001) é essencial para que a pessoa com deficiência intelectual se aproprie dos bens culturais como a leitura e a escrita, a necessidade de se planejar de forma intencional e prévia, a partir do conhecimento antecipado de quem será o público-alvo de sua instrução, só assim, como afirma o autor, as funções psíquicas superiores poderão ser reorganizadas.

4.2.2.2.2 Cena 5

Esta tarefa é parte do PIS, na qual propõe que José realize leitura e identifique a palavra correspondente à imagem representada.

Tarefa 5

Nesta tarefa são apresentadas quatro imagens e abaixo de cada uma delas três palavras, sendo que apenas uma delas é que a representa. José deverá ler e pintar a bolinha da palavra que esteja representando a imagem (Figura 4). Segue a tarefa.

Figura 4 – Tarefa de identificação das palavras correspondentes à imagem

PINTE COM A PALAVRA QUE CORRESPONDE A IMAGEM:

	
<input type="radio"/> GALO <input type="radio"/> GOLA <input type="radio"/> GATO	<input type="radio"/> GALINHA <input type="radio"/> TELHA <input type="radio"/> AGULHA
	
<input type="radio"/> GALO <input type="radio"/> GELO <input type="radio"/> GATO	<input type="radio"/> MACACA <input type="radio"/> GALINHA <input type="radio"/> GIRAFA

Fonte: PADI – GEPIS (2014).

A seguir, analisamos parte da descrição da tarefa realizada por José em compreender o processo de identificação da imagem/desenho e a escrita relacionada.

- (L1) P1 apontando a palavra pergunta para J: o que está escrito aqui? GA...
 (L2) J: LINHA.
 (L3) P1: L com O.
 (L4) J: TO.
 (L5) P1: L com O?
 (L6) J: LO
 (L7) P1: GA...
 (L8) J: LO.
 (L9) P1: GALO. E aqui? GO...?
 (L10) J/P1: LA. GOLA.
 (L11) P1: E aqui tá escrito o que?
 (L12) J: GALO.
 (L13) P1: E qual é o certo?
 (L14) J aponta a imagem correspondente.
 (L15) P1: E qual é esse? Vamos ler? GA...
 (L16) J: LO...
 (L17) P1: Li...
 (L18) J repete: Li...
 (L19) P1: GA-LI...
 (L20) J: A.

- (L21) P1: NHA! GALINHA. É essa (apontando a palavra)?
 (L22) J: Não.
 (L23) P1: E esse?
 (L24) J: TE...
 (L25) P1: TE
 (L26) J: TE-A-GU-LHA
 (L27) P1: Não. Tem palavra que não é esse (aponta para a imagem). É AGULHA só.
 (L28) J: A.
 (L29) P1: Vamos ver essa primeiro. O que tá escrito aqui?
 (L30) J: TE.
 (L31) P1: L-H-A.
 (L32) J repete: L-H-A.
 (L33) P1: TE-LHA.
 (L34) J repete: TE-LHA.
 (L35) P1 aponta a imagem da AGULHA: Vamos ver esse aqui?
 (L36) J: A-GU-LA.
 (L37) P1: LHA!
 (L38) J repete LHA e pinta a palavra correspondente à figura.

Primeiramente, a pesquisadora de forma conjunta com José, realizou leitura das palavras abaixo da imagem/desenho, vemos que em alguns momentos foi necessário retomada da sílaba, uso de letra por letra, pois, José usou da estratégia de aproximação, deduzindo pela imagem/desenho e pela sílaba inicial, sem totalizar a leitura da palavra escrita, como vemos nas linhas L2 e L16, com as palavras GALINHA e GALO. Entendemos que, discriminar pela imagem GALINHA e GALO demanda de conhecimento cultural, de já ter vivenciado de alguma forma as diferenças entre eles e, considerando as dúvidas de José ao realizar a leitura, é possível que ele não tenha sido exposto a esse conhecimento, algo que não identificamos durante a tarefa a pesquisadora realizar, tanto a partir da imagem, como da diferença do uso das sílabas para construção da palavra escrita.

Vygotski (1931-1960) atribui à escrita, como marco no desenvolvimento do sujeito em relação a sua inserção na cultura, terá novas possibilidades de representação, ampliará o uso funcional da linguagem e as funções psíquicas terão maiores condições de realizar a interfuncionalidade como a memória, atenção, percepção, abstração, conceitos, pensamento, imaginação, criatividade, etc. O autor acrescenta que a “linguagem escrita como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio, significa em um deslocamento crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 1931-1960, p. 128)”.

O desenho/imagem usado na tarefa é forma de representação da linguagem oral e do pensamento, caracterizado como marca do objeto, pois, como afirma

Martinez (2015), o que possibilita ao desenho se tornar representação do objeto real é a complexidade qualitativa do jogo simbólico, e assim, faz com que o grafismo indique a ideia que a criança deseja comunicar, evidenciamos que a tarefa se propôs a fazer tal aproximação. Na tarefa, o uso representativo pelo desenho teve como objetivo relacionar a palavra oral, a palavra escrita, processo esse que para José não foi simples como pudemos acompanhar durante o seu desempenho na tarefa.

Martinez (2015) salienta o papel do desenho, este representa o objeto real, sendo esta, uma etapa no processo da escrita chamado de jogo simbólico, já o grafismo é considerado como uma forma de representação por meio de grafemas para a representação desse objeto real, processo este que José manifestou dúvida na realização da tarefa.

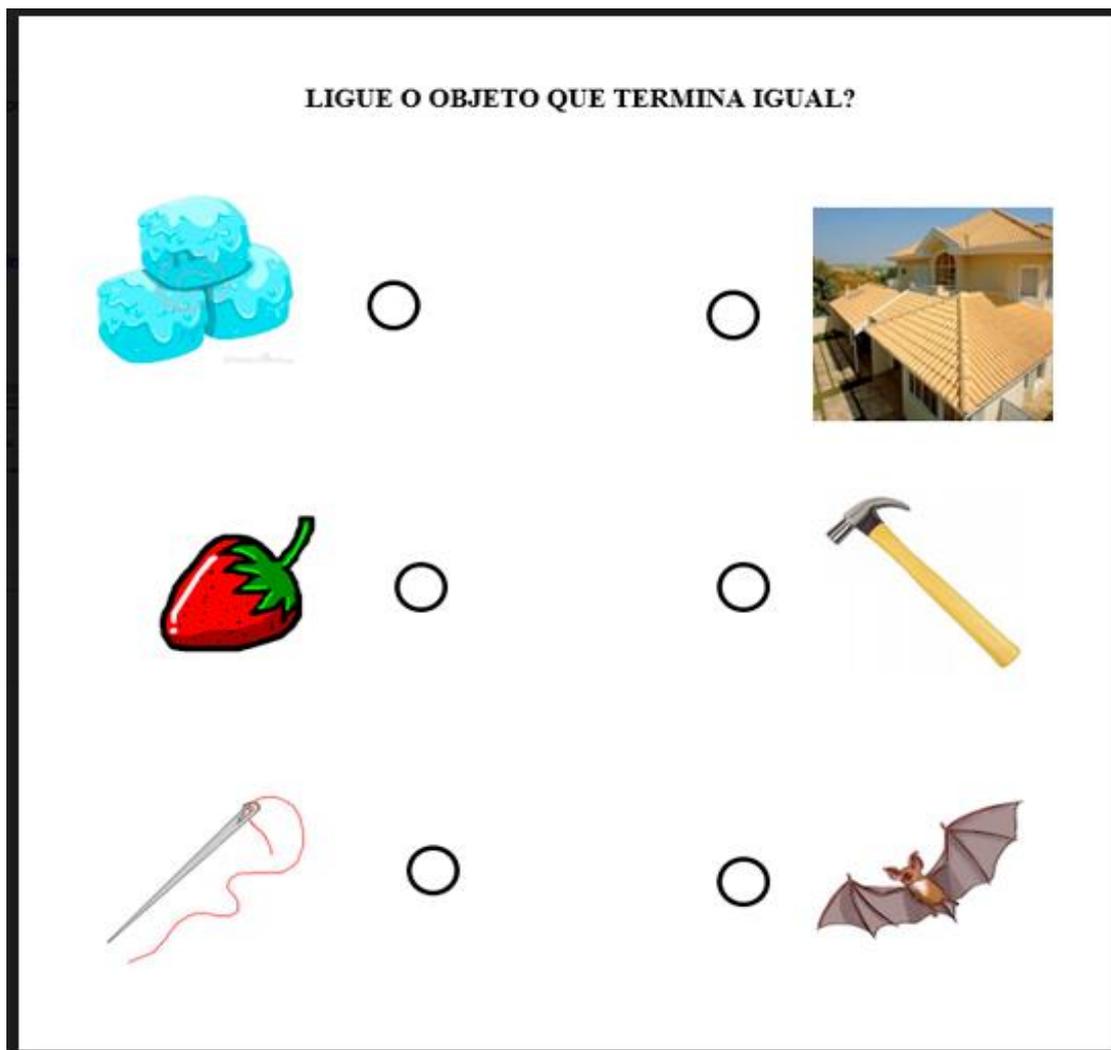
4.2.2.2.3 Cena 6

O objetivo da tarefa foi a identificação de palavras que rimam, ou seja, terminam com o mesmo som.

Tarefa 6

Nesta tarefa, José, a partir de duas lacunas com imagens, deveria ligar as palavras que terminam com o mesmo som, sendo elas: GELO – MARTELO; MORANGO – MORCEGO; AGULHA – TELHA.

Figura 5 – Tarefa de identificação das palavras que rimam a partir da imagem



Fonte: PADI – GEPIS (2014).

Vejamos o desempenho de José durante a realização da tarefa.

- (L1) P1: Olha, essa tarefa aqui é bem facinho. É de ligar.
 (L2) P1: Olha, primeiro precisa prestar bastante atenção no que eu vou explicar. Tem que ligar as palavras que termina igual.
 (L3) J está escrevendo na folha da tarefa.
 (L4) P1: Não, não, não! Eu ainda não expliquei. Expliquei?
 (L5) J: Não.
 (L6) P3: Nós vamos ligar com a palavrinha que parece, que é parecida. O que é isso aqui?
 (L7) J: GELO.
 (L8) P3: GELO. Vamos ver com qual é que combina? O que é isso?
 (L9) J: MORCEGO.
 (L10) P3: MORCEGO. E esse?
 (L11) J: MAR-TE-LO.
 (L12) P3: combina com GE-LO?
 (L13) J sinaliza que não
 (L14) P3: TE-LHA combina com GE-LO?
 (L15) J Novamente sinaliza que não.
 (L16) P3: O que é que combina? Vamos de novo? O que é isso?

- (L17) J: GELO
 (L18) P3: Combina com TELHA? GE-LO combina com MAR-TE-LO?
 (L19) J sinaliza que sim com a cabeça e liga um no outro.
 (L20) P3: É parecida a palavra?
 (L21) J sinaliza que sim.
 (L22) P3: Aê, muito bem! E isso, o que é isso?
 (L23) J: MOANGO.
 (L24) P3: MO-RAN-GO. O que é isso aqui?
 (L25) J: TELHA.
 (L26) P3: MORANGO combina com TELHA?
 (L27) J já vai realizando a tarefa, ligando.
 (L28) P3: Combina?
 (L29) O: grita: não!
 (L30) P3: E esse?
 (L31) J: MOCEGO
 (L32) P3: MOR-CE-GO combina com MO-RAN-GO?
 (L33) J sinaliza que sim com a cabeça.
 (L34) P3: Combina?
 (L35) J faz a ação de ligar um no outro.
 (L36) P3: E o que é isso?
 (L37) J: AGULHA
 (L38) P3: A-GU-LHA combina com TE-LHA?
 (L39) J sinaliza que sim com a cabeça.
 (L40) P3 sorri confirmando.

Olhando para o desempenho de José de acordo com o que foi descrito no exposto, chamamos atenção para algumas questões que podem ter influenciado de forma negativa, para que ele não realizasse com autonomia a tarefa. A primeira delas é que não foi realizada leitura prévia da imagem/palavra, entendemos como necessário para que José tivesse significado, possibilitando a compreensão/sentido da tarefa, pois, a proposta não era de ligar palavras parecidas como descrita na linha L6, e sim, de unidades constituintes da palavra, a sílaba, ela era o que deveria ser analisado. Outra questão refere às palavras usadas para que a tarefa fosse entendida, ou seja, o conceito, vemos inconsistência, analisemos as seguintes linhas: L6 palavra que parece e L8 palavra que combina, qual é o conceito de parece e combina, não foi dado a conhecer pela pesquisadora, além de que, não era para identificar palavras, e, sim, sílabas que terminam com o mesmo som.

Nesse sentido, entendemos que José teve impedimentos para realizar a tarefa de forma arbitrária, apesar da realização em conjunto, porém, as informações não foram suficientes para realizar de forma adequada, situação que nos leva a refletir, pois muitas vezes a pessoa com deficiência intelectual necessita de informações claras para que apresentem um desempenho eficaz, portanto, é necessário garantir a ele, a compreensão do significado das palavras, dos conceitos,

prática muitas vezes que não ocorre no contexto de sala de aula. De fato, não foi possível a José realizar a tarefa buscando correspondências sonoras e gráficas das unidades silábicas das palavras, a fim de garantir como sugerem as autoras Martins e Marsiglia (2015) citando Davidov (1988), a pronúncia leva a compreensão por parte da criança sobre a possibilidade de converter uma palavra em outra, verificando que a mesma sílaba compõe uma nova palavra, no caso da tarefa, que termina igual ou diferente, que há a presença regular da mesma sílaba ou não, em diferentes palavras.

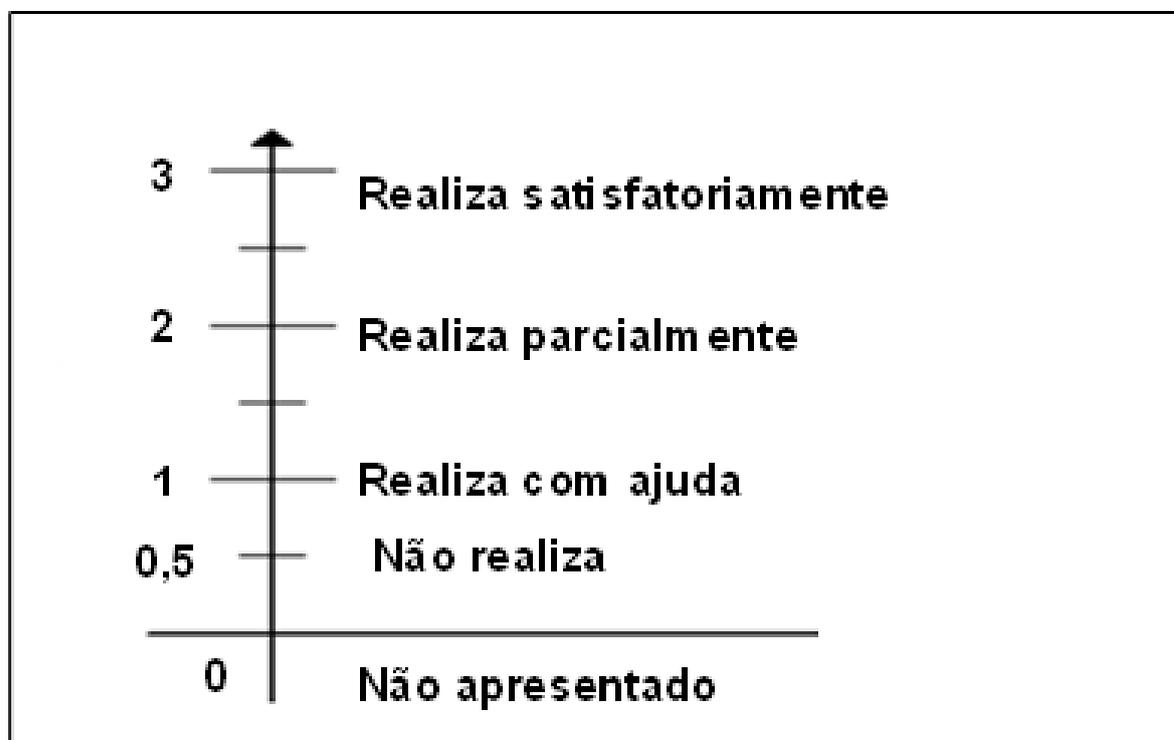
Martins e Marsiglia acrescentam que (DAVIDOV, 1988 apud MARTINS; MARSIGLIA, 2015), quando ocorre a análise dos sons e sua assimilação da função diferenciadora de sentido não apenas de unidades como as sílabas, mas, que há a diferença no significado da palavra, é um avanço importante para, como salienta Davidov, “[...] aumenta o repertório linguístico, garante a compreensão de que a escrita representa os sons da fala e que essa representação tem uma forma universal partilhada socialmente, correlacionada ao significado da palavra” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 60) Acrescentamos que, para o processo referido por Davidov ocorrer, é necessário que seja dado condições a partir da prática conjunta com ações intencionais, por parte do adulto experiente.

4.2.3 Resultados da avaliação: PADI e Consciência fonológica

Apresentamos os resultados e reflexões a respeito da avaliação inicial e final da consciência fonológica realizada no início do mês de agosto, após quatro meses de andamento do projeto de intervenção e, ao final, no mês de dezembro, assim como, os dados do PADI, da avaliação inicial realizada no mês de abril e resultados no percurso, meses de maio, junho, agosto e outubro.

Os dados dos resultados de avaliação inicial e final de consciência fonológica, assim como os resultados de avaliação inicial e de percurso durante a pesquisa de intervenção, foram analisados seguindo os critérios mostrados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Legenda para interpretação dos resultados de avaliação e desempenho de CF e PADI



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

O gráfico mostrado na Figura 6 sintetiza em dados quantitativos os valores que representam o desempenho de José tanto na avaliação como em percurso, caracterizando em ordem crescente: 0 – quando a prova não foi apresentada (NA); 0,5 – quando não realiza (NR); 1 – realiza com ajuda (CA); 2 – realiza parcialmente (RP); e 3 – realiza satisfatoriamente (RS).

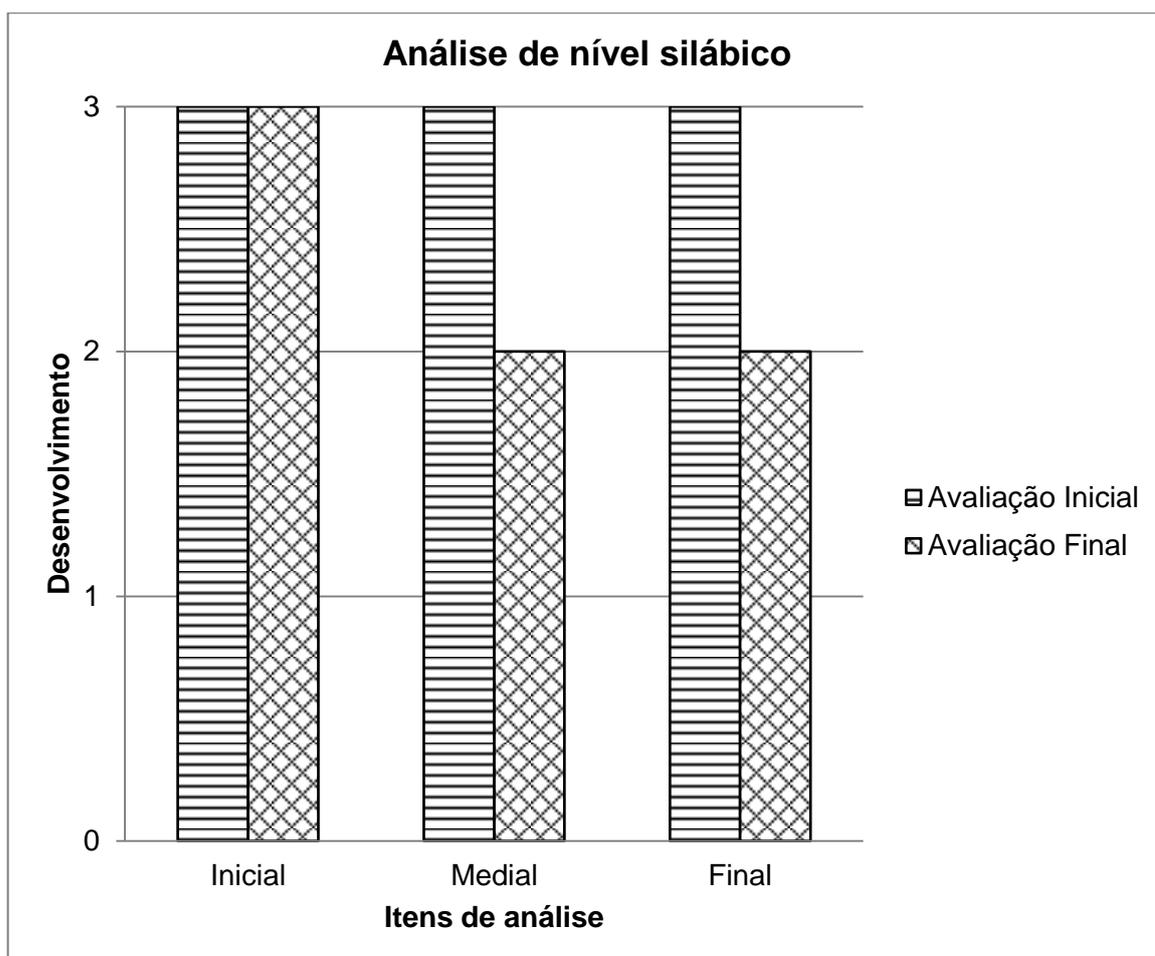
4.2.3.1 Resultados e impressões: avaliação inicial e final da consciência fonológica

4.2.3.1.1 Análise de nível silábica

Esta prova analisa a identificação da sílaba na palavra, em seu início, final e meio. Como demonstra o Gráfico 2, José conseguiu realizar a análise de sílaba em início, meio e final de palavra, sem que houvesse a necessidade de uso de estratégia de âmbito auditivo (abstrato), como o de pistas concretas (visuais).

O Gráfico 2 demonstra os resultados dos momentos de avaliação inicial e final.

Gráfico 2 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – análise de nível silábico



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Identificamos que na avaliação inicial José realizou de forma satisfatória as três provas. A realização adequada da prova mostra que José fez uso de funções psíquicas como a atenção, memória, linguagem, pensamento verbal e abstração, considerando que a pesquisadora não se valeu de recursos auxiliares para acessar o processo de atividade consciente do mesmo, no qual a autonomia da realização nos possibilita tal afirmação.

Porém, o mesmo não ocorreu na avaliação final nas provas de análise silábica na palavra em seu meio e final, realizado parcialmente. Nos chama atenção

à diferença dos dados, porém, sabemos que vários fatores externos e internos podem influenciar nos dados do resultado de uma avaliação, no caso de José esta prova exigiu manipulação e segmentação de forma consciente sobre a palavra, funções como atenção, memória e a própria linguagem são determinantes para obter sucesso nesta ação.

No decorrer do projeto de intervenção, em diversos momentos se realizou tarefas que possibilitaram a análise das sílabas que compõe a palavra, porém, a partir dos resultados, consideramos que José não realizou de forma arbitrária as provas de análise medial e final durante a avaliação final, isso não significa não ter condições para, mas, naquele momento não realizou de forma consciente todas as provas ao ponto de realizar satisfatoriamente.

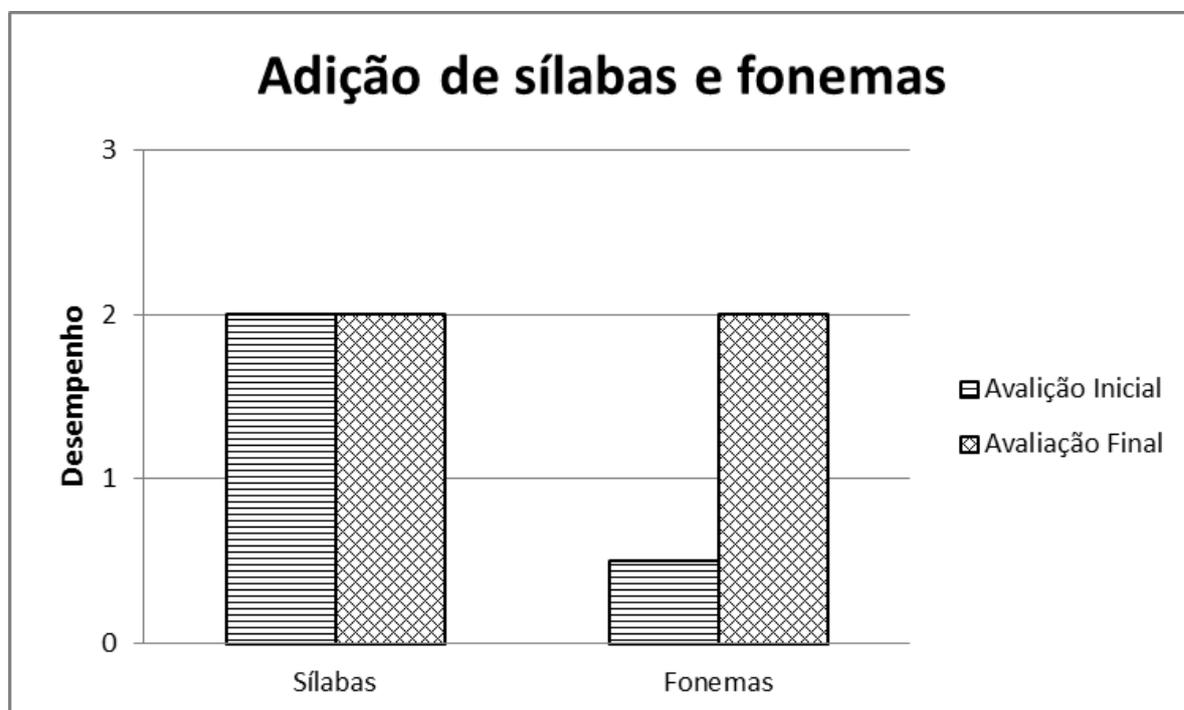
4.2.3.1.2 Adição de sílabas e fonemas para composição da palavra

O objetivo dessa prova é compreender como José é capaz de manipular as unidades sonoras, ou seja, suas partes, tanto as sílabas como os fonemas, a fim de compor a palavra.

Em relação aos resultados da avaliação inicial para adição silábica, José obteve três acertos que foram considerados como ter realizado de forma parcial. Neste caso, não lançamos mão de auxílio de pistas concretas. Na prova de adição de fonemas, José não fez correspondência dos sons falados pela pesquisadora em que deveria juntá-los para realizar a formação das palavras oralmente, como por exemplo: /R/.../u/.../a/ que forma – rua, o que impediu um desempenho adequado da prova sendo considerado como não realização da prova. Usou-se auxílio de pistas concretas, porém sem sucesso.

Vejamos os dados no Gráfico 3 que apresenta os resultados de avaliação inicial e final.

Gráfico 3 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – adição de sílabas e fonemas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Evidenciamos uma manutenção nos dados da prova de adição de sílabas já anteriormente realizadas de forma parcialmente satisfatória, mas, um desempenho para a prova de adição dos fonemas com avanço. Ao longo de todo o processo de intervenção que pudemos identificar nas cenas das tarefas dadas pela mediação verbal, possibilitou a José lidar com os componentes fonéticos das palavras, a partir do sentido da palavra, ou seja, à medida que o pesquisador foi se apropriando da correspondência grafo-fonéticas, na relação oralidade e escrita.

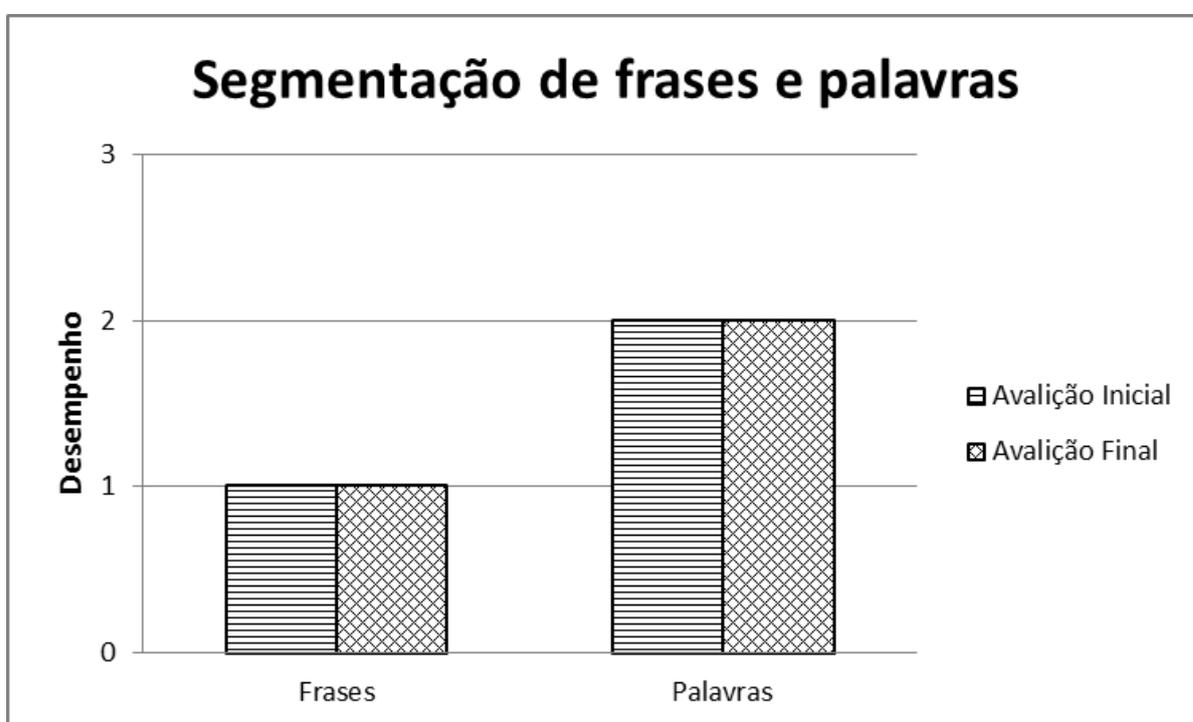
Mesmo que de forma parcial, os dados nos levam a refletir como um avanço importante, pois, compreender uma unidade mínima, a letra e o som na totalidade da palavra exige domínio da linguagem e seus componentes, que só é possível chegar a partir da aprendizagem do sistema alfabético.

4.2.3.1.3 Segmentação de frases e palavras

Nessas provas, mesmo com auxílio de estratégias de pistas concretas visuais, na testagem que era segmentar frase em palavras, José realizou com ajuda e as palavras em sílabas realizou de forma parcial.

A prova de segmentação de frases e palavras não ocorreu alteração nos resultados de avaliação inicial e final (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – segmentação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Vemos aqui o papel da compreensão da linguagem em seu elemento palavra e que a frase é composta de palavras que unidas formam uma relação semântica, processo complexo, assim como a decomposição da palavra em unidades menores, as sílabas, sendo essas habilidades complexas no desenvolvimento da consciência fonológica.

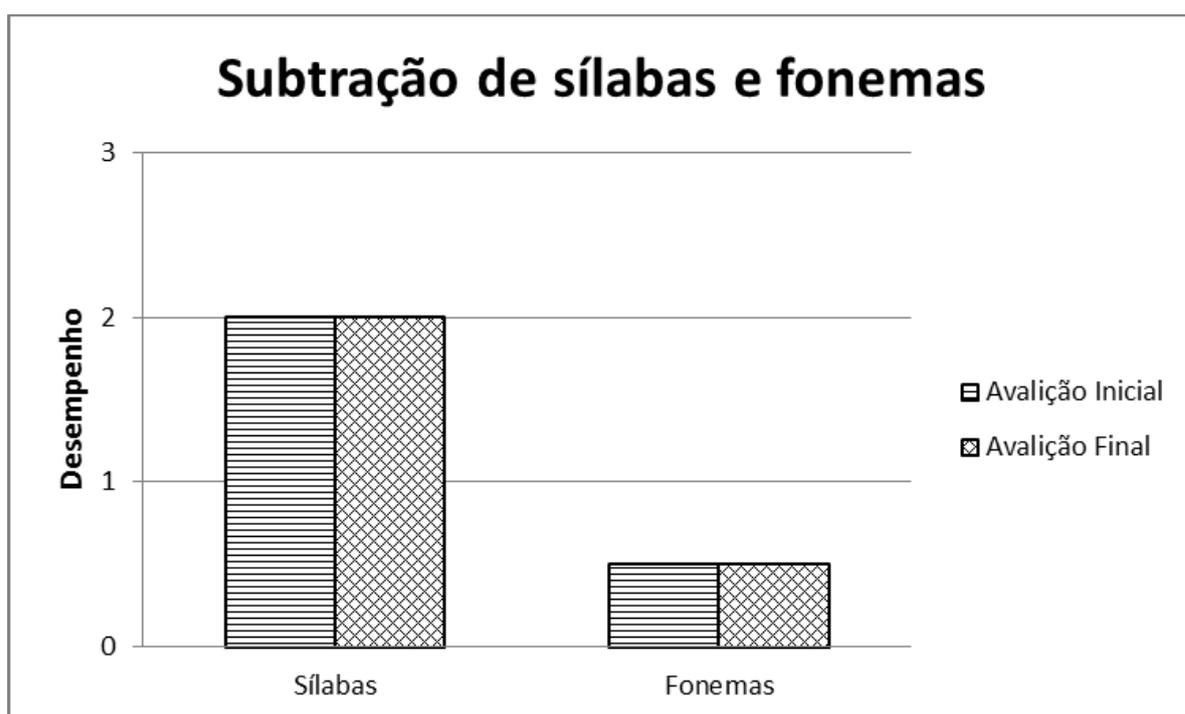
A reflexão sobre a segmentação das palavras em sílabas foi realizada em muitas tarefas no projeto de intervenção, porém, houve a necessidade de mediação verbal do pesquisador tanto nos momentos de leitura e de escrita, assim, entendemos que os resultados da avaliação não sinalizaram avanço nos dados considerando que para realização durante as tarefas no projeto necessitou de

auxílio, não fazendo de forma autônoma. No caso de segmentação das palavras em frases as tarefas foram mais no sentido de identificar palavras no texto, no caso às cantigas, mas não de compreender a quantidade de palavras que a compõe.

4.2.3.1.4 Subtração de sílabas e fonemas

Nesta prova o objetivo era que José compreendesse que retirando uma parte da palavra, sendo uma sílaba ou um fonema, poderia formar uma nova palavra. No caso das sílabas, a retirada seria no início, no meio e no final da palavra, já dos fonemas apenas no início da palavra (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – subtração de sílabas e fonemas



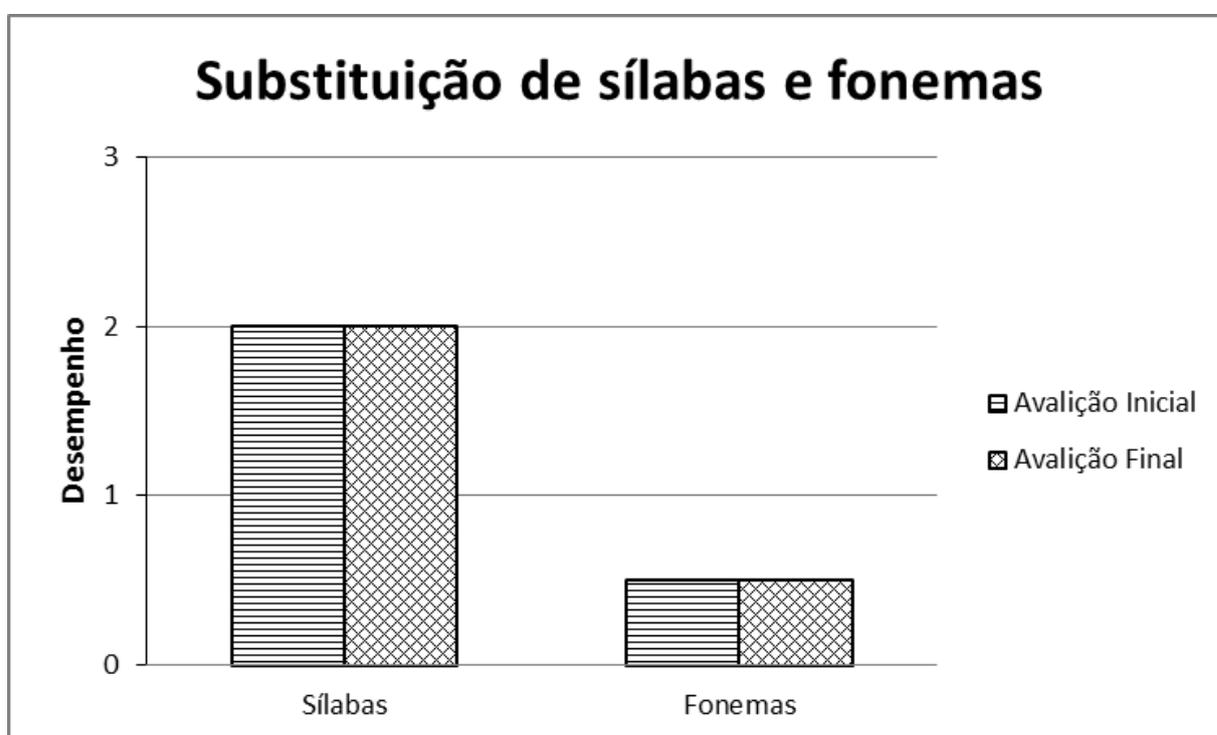
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

O Gráfico 5 demonstra no resultado de avaliação inicial que José na prova de subtração de sílabas realizou de forma parcial com dois acertos de quatro no total, mesmo com auxílio de estratégias de pistas concretas visuais e, considerando a dificuldade em compreender, na prova com sílabas não foram apresentados os fonemas.

4.2.3.1.5 Substituição de sílabas e fonemas

Nessa prova, José deveria substituir uma sílaba e um fonema, ambas em seu início, para construir uma nova palavra mantendo uma parte da palavra original (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – substituição



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Na avaliação inicial, José realizou de forma parcial obtendo um acerto de quatro palavras, duas eram palavras que deveriam substituir sílabas e duas de fonemas, tendo realizado um acerto em sílabas. Para realização da mesma, lançamos mão de auxílio de pistas concretas, porém, sem sucesso, o que nos possibilita afirmar o quanto essa tarefa exige um domínio em relação a análise da palavra na relação som/letra, os fonemas.

4.2.3.1.6 Subtração de sílabas e fonemas e Substituição de sílabas e fonemas – análise dos resultados de avaliação final

Em ambas as provas tanto de subtração como de substituição, podemos verificar pelos gráficos (referidos anteriormente), a não alteração nos resultados tanto em sílabas como em fonemas.

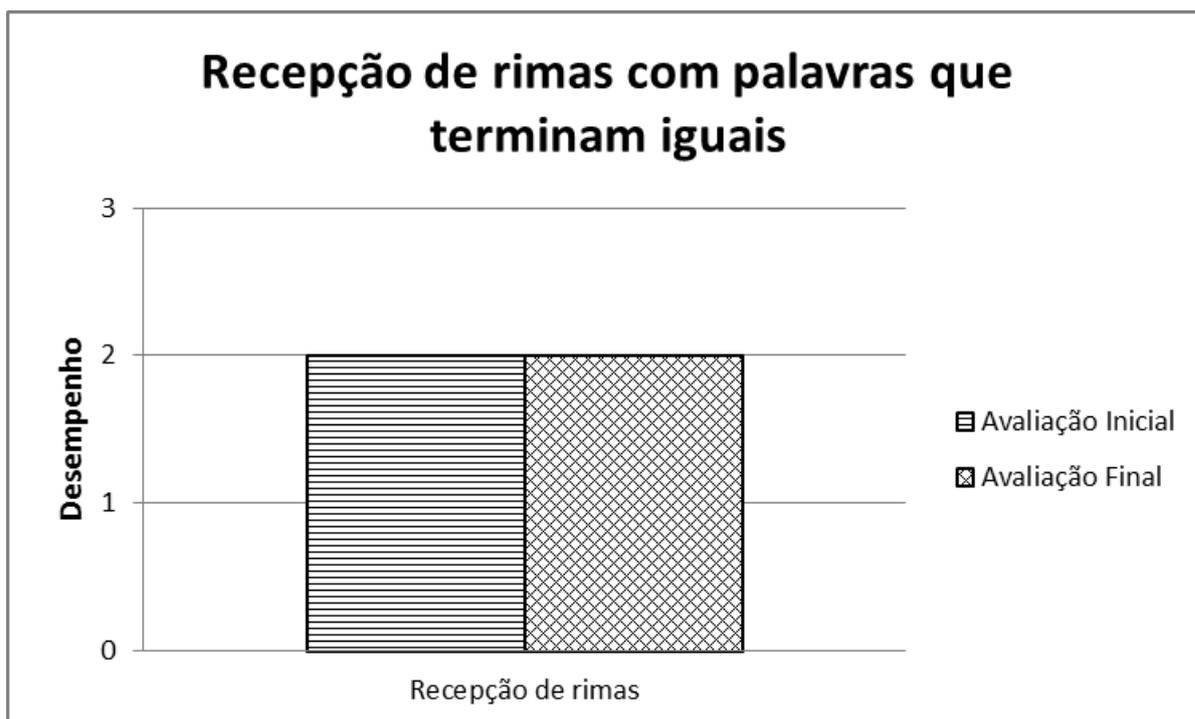
As tarefas desenvolvidas durante o processo do projeto PADI não tiveram como objetivo possibilitar tais análises. Compreendemos que chegar a tais reflexões exigiria entendimento de alguns processos na relação oralidade e escrita que antecederem, que no caso de José ainda se encontram em apropriação, considerando a necessidade de mediação em capacidades menos complexas que estas, como adição e análise.

Sinalizamos que as provas tanto de subtração de fonemas como substituição de sílabas e fonemas só poderiam ser aplicadas acima da idade de sete (7) anos entendendo que para realização das mesmas houvesse a necessidade da criança estar imerso à aprendizagem do sistema alfabético.

4.2.3.1.7 Recepção de rimas com palavras que terminam iguais

Nesta prova, José deveria identificar, entre duas palavras, se terminavam com sons iguais. Realizou de forma parcial obtendo três acertos de quatro no total, se aproximando do satisfatório (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – recepção de rima com palavras que terminam iguais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

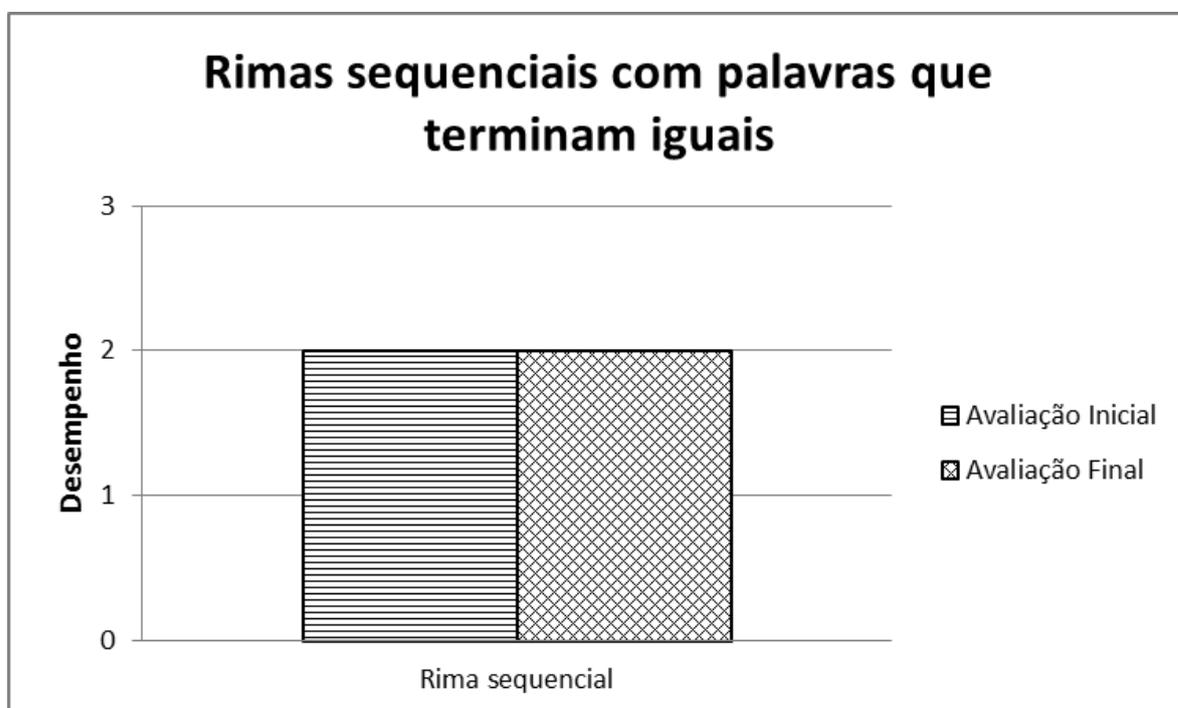
Os resultados da avaliação final apresentados no Gráfico 7 possibilitam identificar que não ocorreram avanços quantitativos na aplicação da prova específica, permanecendo em realização de forma parcial.

Para que a realização da prova de recepção de rimas chegue à realização satisfatória, José deve alcançar a autonomia de análise, sem que haja a mediação verbal do pesquisador. Foram diversas as tarefas realizadas durante o processo de intervenção que possibilitaram ao pesquisado dar início ao processo de análise e se apropriar de competências relacionadas com a categorização de palavras, tendo como estratégia a base em padrões sonoros comuns, a fim de relacionar linguagem oral e escrita, trazendo a fala para uma atividade consciente de análise, e, assim, relacionar a sonoridade das palavras.

4.2.3.1.8 Rima sequencial com palavras que terminam iguais

Essa prova tem como procedimento a memorização de palavras (de duas até cinco) que terminam com sílabas semelhantes. José, após a instrução, realizou a prova de forma parcial, tendo de quatro sequências, memorizado duas. As sequências das palavras são: mala-bala; mala-bala-fala; mala-bala-fala-rala; mala-bala-fala-rala-gala (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – rima sequencial



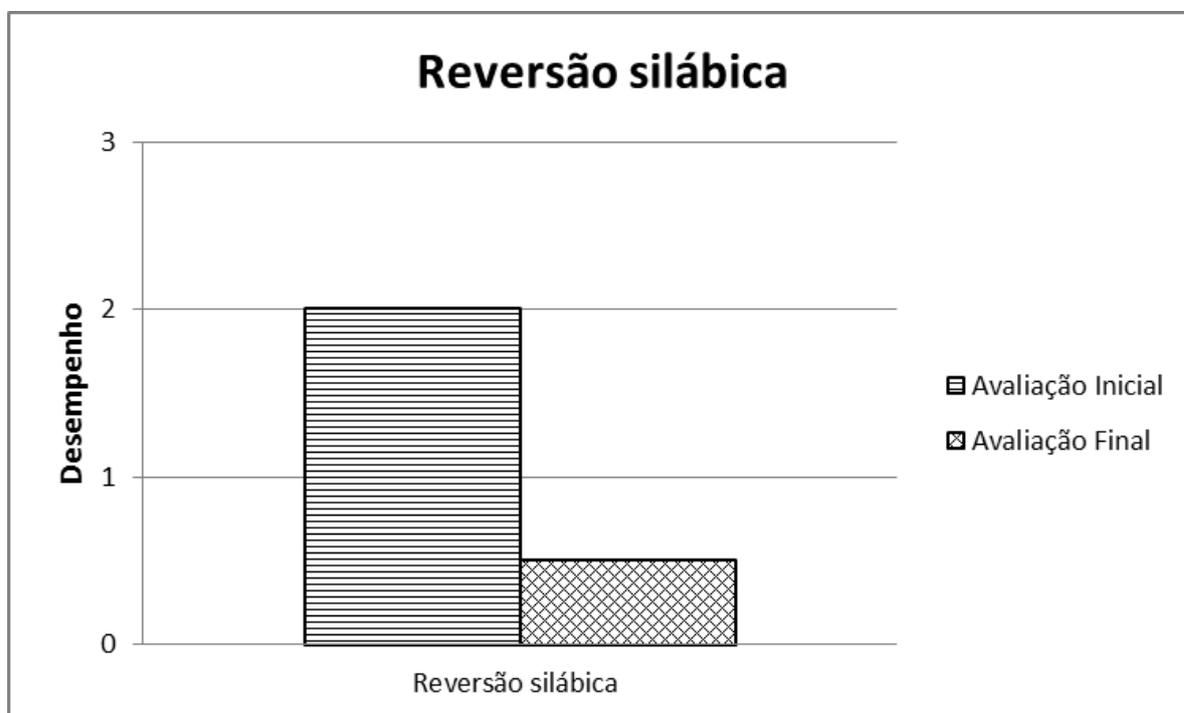
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Não ocorreu avanço no resultado da prova como vimos, importante salientar que durante a aplicação da prova o complicador foi que José não aguardava a repetição da sequência das palavras pelo pesquisador, fala junto, impedindo a memória. No projeto de intervenção não foi desenvolvida nenhuma tarefa que se assemelhasse a da prova da avaliação.

4.2.3.1.9 Reversão silábica

Nessa prova, José teria que organizar a sequência adequada dos sons das palavras dissílabas e trissílabas e, após ouvir partes (sílabas) segmentá-las de forma correta, dizendo qual palavra foi formada. Essa é uma prova altamente complexa, que exige funções superiores além da linguagem, memória verbal, atenção (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – reversão silábica



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Como podemos identificar, José realizou a prova de avaliação inicial de forma parcial, tendo acertado apenas uma palavra dissílaba com auxílio de estratégias de pistas concretas visuais. O resultado da avaliação final foi inferior ao inicial.

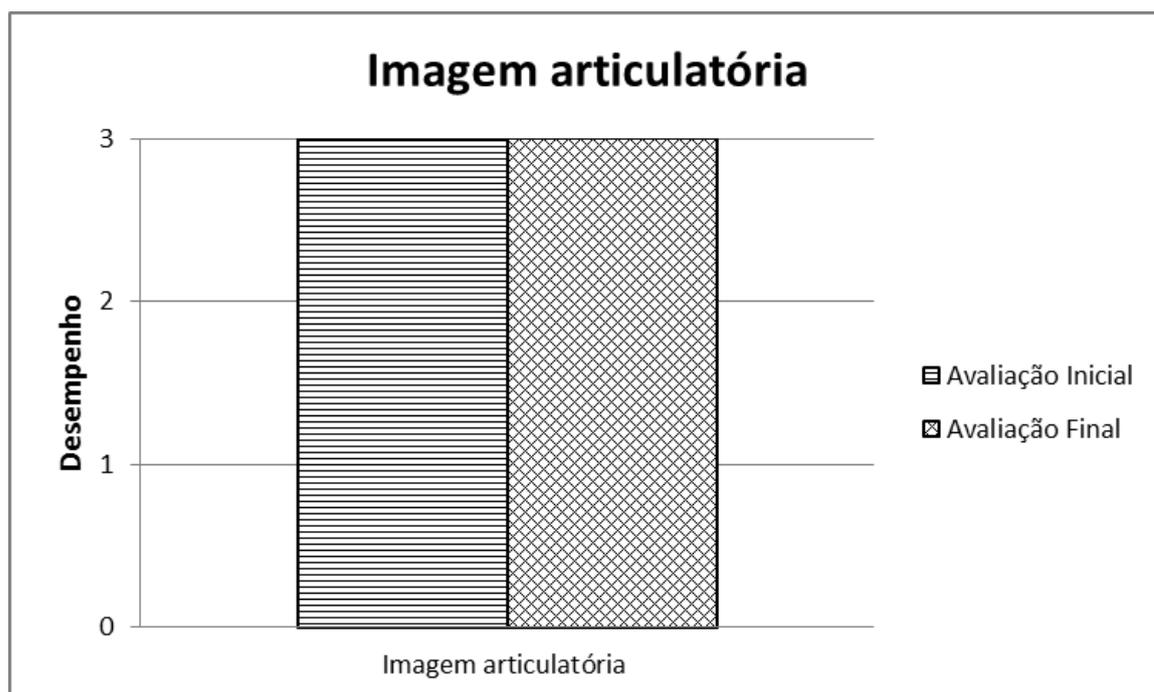
A prova que inicialmente José realiza de forma parcialmente satisfatória na reavaliação não realizou sua análise. Consideramos essa prova altamente complexa por exigir capacidade de memória verbal, recurso a imagens ortográficas que durante a realização devem ser retomadas em âmbito consciente da psique, na relação de linguagem interior, pensamento verbal. José durante a realização desta prova esteve disperso e entendemos como um dado importante, interferindo nas funções de atenção e memória, para então, realizar a organização da palavra de acordo com seu sentido.

Importante salientarmos que durante o projeto de intervenção não ocorreu tarefas específicas para desenvolver tal habilidade.

4.2.3.1.10 Imagem Articulatória

Essa prova tem como objetivo levar o aluno escolar a pensar na sua estrutura de fala articulada e, então, identificar essa relação com a imagem correspondente. Foi apresentado a José quatro desenhos de bocas que correspondem a ponto articulatório dos fonemas, /L/, /N/, /P/, /S/, /F/, /M/, a pesquisadora fala palavras como, céu, fim, lei, meu, e ele deveria mostrar qual é a boca, ou seja, qual é a imagem articulatória correspondente a palavra falada. Esse processo envolve a identificação do que o outro diz e, portanto, é necessária a discriminação auditiva, percepção da autoimagem articulatória, ou seja, levar para consciência o que é ouvido e falado. José realizou a prova de forma satisfatória obtendo os quatros acertos (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Avaliação inicial e final da prova de consciência fonológica – imagem articulatória



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Os resultados indicam que José realizou de forma satisfatória a prova na avaliação inicial e final. Como o próprio nome indica, imagem articulatória refere a pensar sobre a palavra que falamos e relação com o som que a representa. Durante as tarefas realizadas na intervenção, foi possível identificar a mediação verbal na qual exigia a atenção por parte do pesquisado em pensar na forma de se falar as palavras, as sílabas e as leras.

Apesar de não ser necessário o uso do auxílio visual com o material de EVA, sua atenção estava voltada para a boca da pesquisadora, isto mostra que José para tal relação necessita de apoio da linguagem verbal do outro, não fazendo uso da sua fala com a relação perceptual com autonomia.

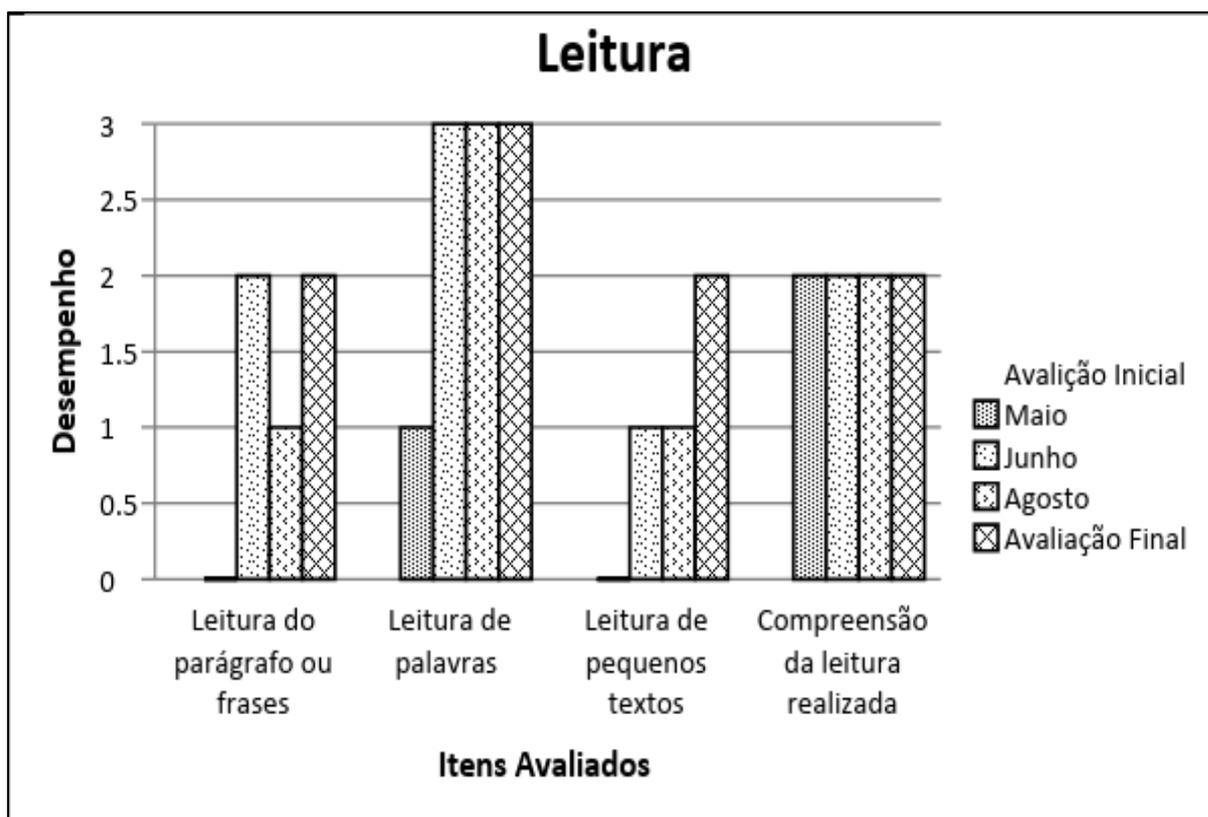
4.2.3.2 Resultados e reflexões da avaliação do PADI

Os dados de avaliação nos permitiram analisar a situação geral na qual se encontrava José antes e após a intervenção, considerando que José estava no 4º ano do ensino fundamental no período da realização do projeto, que ao olharmos para os dados da avaliação inicial nos provoca inquietudes, pois, este já havia percorrido uma trajetória escolar. Porém, voltemos nosso olhar para a perspectiva de que, apesar da pesquisa de intervenção se encontrar numa situação confortável no sentido de número de sujeitos e pesquisadores, média de dois (2) sujeitos para três (3) pesquisadores, as propostas pedagógicas propuseram avanços significativos para José, tanto de leitura, como de escrita e de sua linguagem, num período curto, se compararmos com o tempo de experiência escolar.

4.2.3.2.1 Resultados da avaliação de leitura

O Gráfico 11 sintetiza o material oferecido para avaliação inicial e durante o percurso do projeto de intervenção, a partir das seguintes categorias de análise:

- leitura do parágrafo ou frase;
- leitura de palavras;
- leitura de pequenos textos;
- compreensão da leitura realizada.

Gráfico 11 – Avaliação de leitura no percurso da intervenção

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Os resultados iniciais em relação a sua habilidade de leitura e compreensão nos chama atenção. Na avaliação inicial José apenas realizou de forma satisfatória a leitura e compreensão de palavras dissílabas que são as mais trabalhadas nas escolas.

Na leitura do parágrafo ou frase, identificamos que inicialmente José não realizava a tarefa, mas, ao longo do percurso ocorreram oscilações e percebemos avanços, chegando ao mês de outubro com realizações parciais.

A leitura de palavras que inicialmente José não realizava, identificamos como as tarefas que ao longo da intervenção foram sendo apropriadas por ele, chegando ao final com realizações satisfatórias. Outro dado importante possível de identificação foi em relação à compreensão da leitura realizada, saindo do estado de não realizar para realização de forma parcial.

Nas práticas significativas com cantigas, às estratégias utilizadas durante as tarefas, como o ouvir, a visualização tanto em vídeo animação como em imagens representativas, as sistematizações com tarefas que retomassem palavras,

possibilitaram a José o estabelecimento na relação de significação levando a leitura e a compreensão dos signos e símbolos.

Durante todo o processo da intervenção a intencionalidade foi o ponto essencial para que pudéssemos evidenciar avanços tão significativos, foram propostas que desafiaram e deram condições de José, em diversas situações, fazer o uso da atividade consciente de linguagem, na qual são demonstrados nos dados de evolução no percurso da leitura.

Fica evidenciado a partir dos dados, que, independente do diagnóstico de deficiência intelectual, é necessário compreender o processo que dá condições a criança de aprender a ler, criar estratégias que impulsionem as funções superiores, em especial à linguagem, a relação entre fala e escrita, considerando a mediação verbal como aquela que será determinante para auxiliar na formação da atividade consciente por parte da criança. José avançou de forma significativa na constituição de sua linguagem e atividade consciente, demonstrado nos resultados.

4.2.3.2.2 Resultados da avaliação de escrita

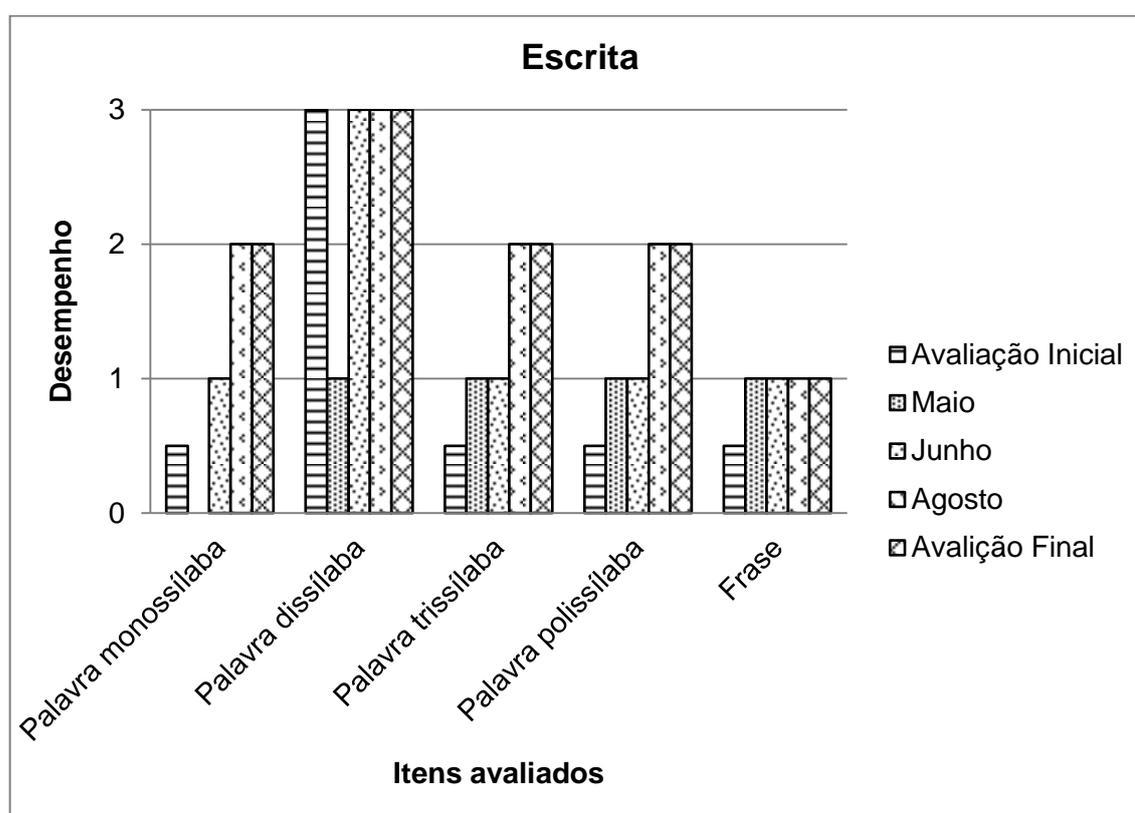
A partir de agora, demonstramos o conhecimento de José a respeito da escrita, sendo 17 categorias avaliadas e acompanhadas durante o percurso de intervenção. Apresentaremos os resultados dos itens avaliados em partes que serão assim descritas nos gráficos:

1. Palavra monossílaba; palavra dissílaba; palavra trissílaba; palavra polissílaba e frase.
2. Reconhecimento de letras; reconhecimento de sílabas e reconhecimento de palavras.
3. Escreve letras com modelo; escreve sílabas com modelo; escreve palavras com modelo; escreve letras sem modelo; escreve sílabas sem modelo; escreve palavras sem modelo.
4. Constrói palavras com alfabeto móvel; constrói palavras com ajuda do outro; constrói palavras de forma autônoma.

Os resultados da avaliação inicial mostram que José apresentava domínio satisfatório de pequena parte dos conhecimentos avaliados de maneira geral, das 17 categorias, mostrava domínio de apenas três.

O Gráfico 12 apresenta dados de avaliação do percurso dos itens palavra monossílaba; palavra dissílaba; palavra trissílaba; palavra polissílaba e frase.

Gráfico 12 – Avaliação da escrita de palavras no percurso da intervenção



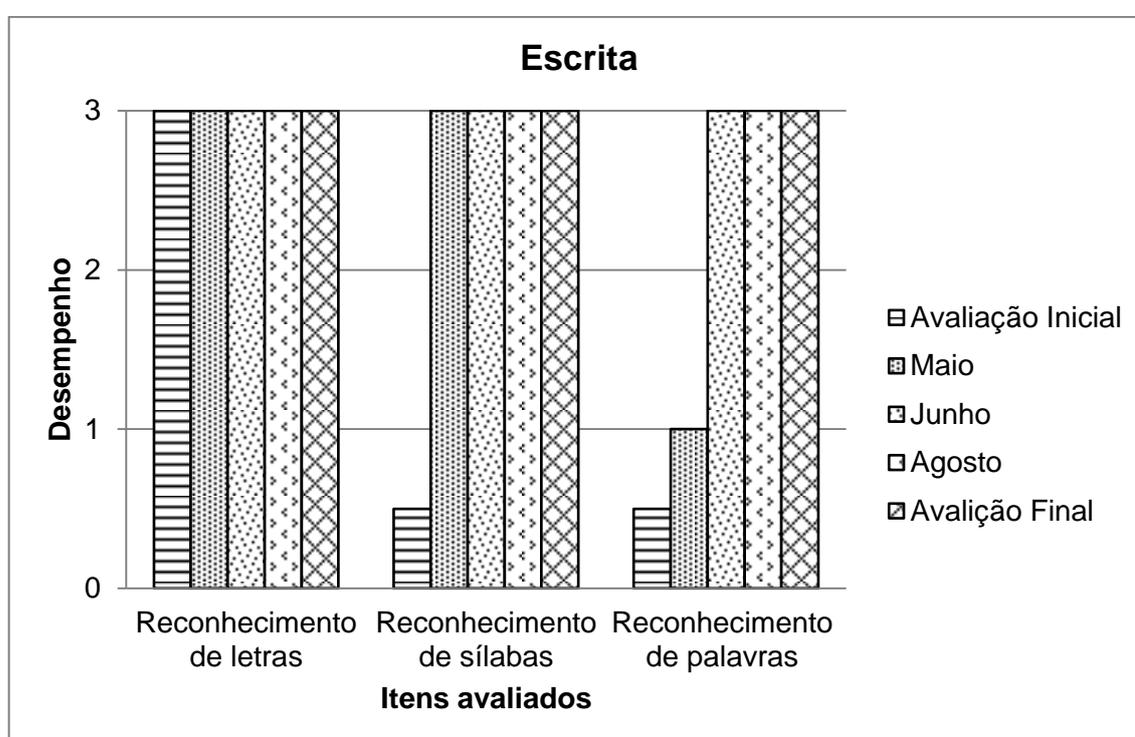
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

A avaliação inicial a respeito da escrita que exigiu maior elaboração da linguagem, a construção de palavras, José apresentou realização satisfatória para a escrita de palavras dissílabas, sendo que esta atividade exige maior elaboração da linguagem, na qual implica a compreensão a respeito da palavra e suas unidades constituintes, sílabas e letras. As demais categorias que não foram realizadas por José na avaliação inicial, como palavra monossílaba, palavra trissílaba e palavra polissílaba tiveram avanços significativos, realizando de forma parcial, ou seja, na transição entre realização com ajuda para o com autonomia. Na categoria frase José saiu da condição de não realiza para realização com ajuda, trata-se da categoria que

exige maior elaboração, pois envolve a segmentação de palavras com coerência e coesão, mas, importante reforçar que não houve tarefas específicas para desenvolver tal capacidade na escrita.

No Gráfico 13 apresentamos o resultado de percurso das categorias reconhecimento de letras; reconhecimento de sílabas e reconhecimento de palavras.

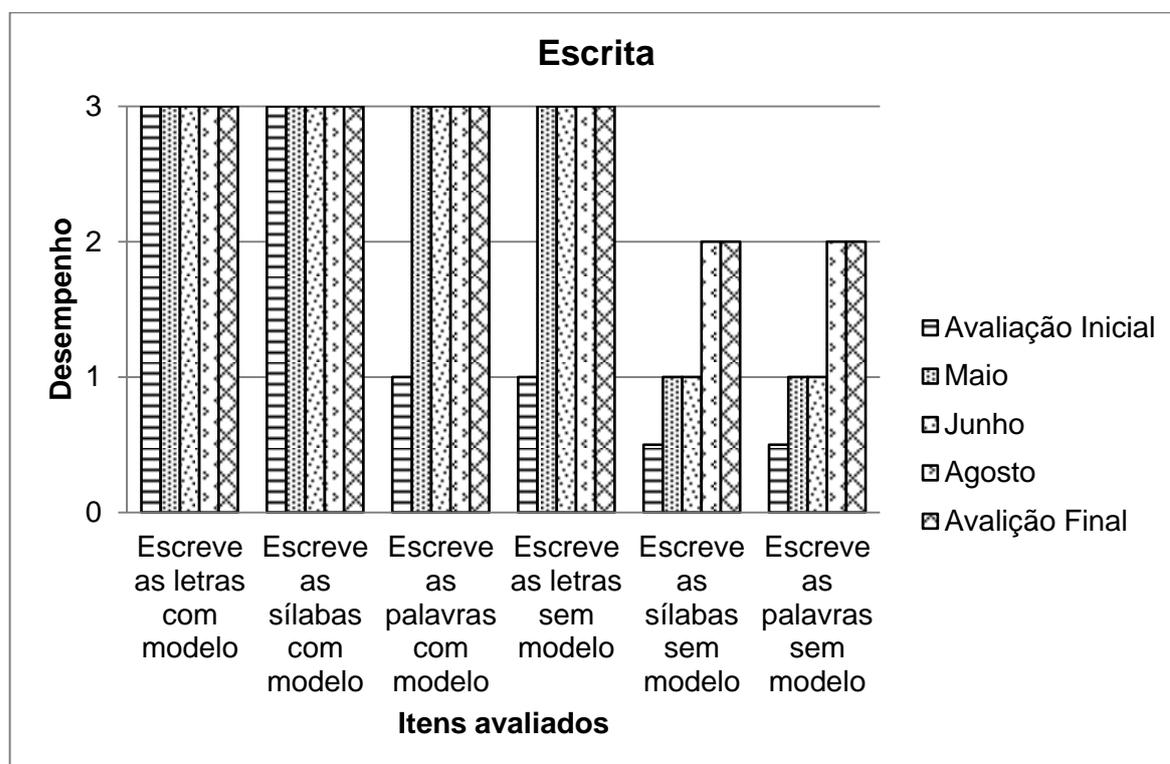
Gráfico 13 – Avaliação do reconhecimento de letras, sílabas, palavras no percurso da intervenção



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Do resultado identificado na categoria reconhecimento de letras, José realizou de forma satisfatória tanto na avaliação inicial como na final. As categorias que José não realizou na avaliação inicial foi reconhecimento de sílabas e reconhecimento de palavras, porém no percurso avançaram para realização de forma satisfatória.

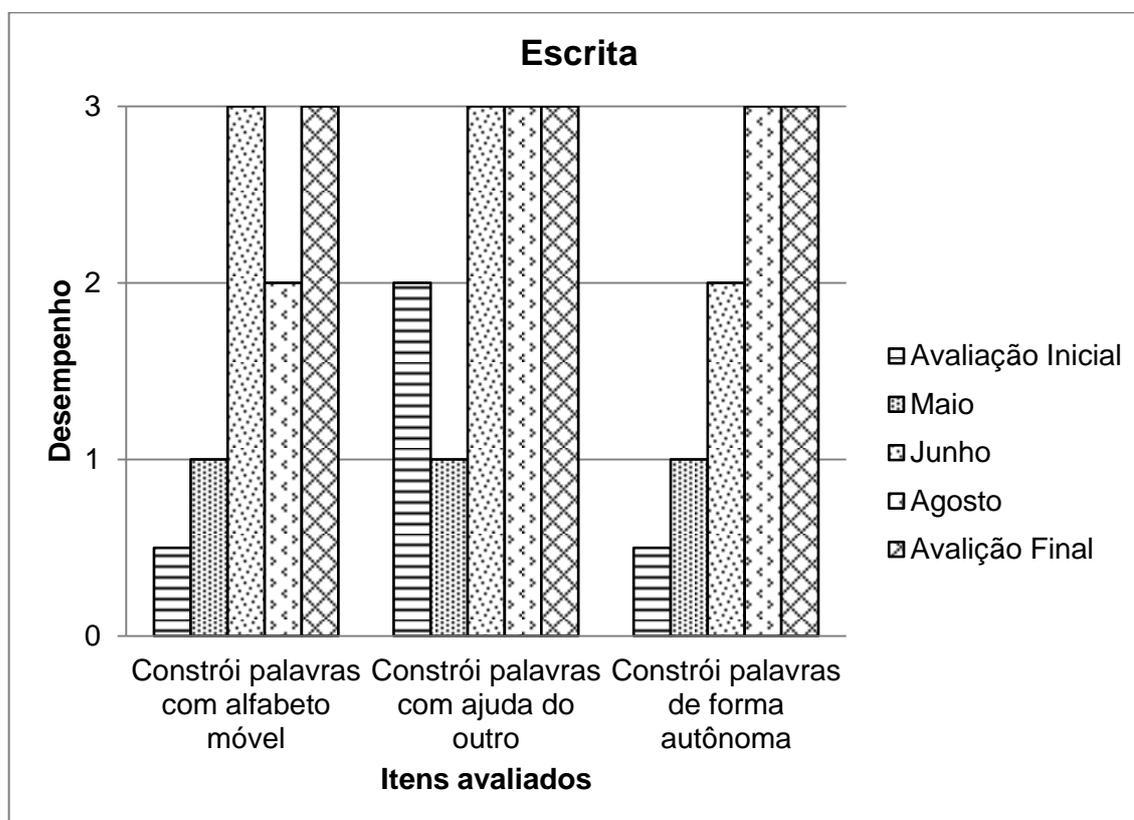
O Gráfico 14 apresenta o processo de escrita com e sem modelo.

Gráfico 14 – Avaliação da escrita com e sem modelo no percurso da intervenção

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Na escrita de letras e sílabas com modelo, José realizou de forma satisfatória no início e no final da avaliação. Para as categorias: escreve as palavras com modelo e escreve as letras sem modelo, os resultados da avaliação inicial foram realização com ajuda e ambas ao final, José avança para realização de forma satisfatória. Para a categoria escreve as sílabas sem modelo e escreve as palavras sem modelo, ambas na avaliação inicial não realizavam e avançam para realização parcial, indicando que estão na transição entre a necessidade de ajuda para autonomia.

Por fim, apresentamos o resultado de avaliação inicial e de percurso das categorias referente à construção de palavras. Vejamos o gráfico.

Gráfico 15 – Avaliação da escrita de palavras no percurso da intervenção

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

Na categoria constrói palavras com alfabeto móvel e constrói palavras de forma autônoma, José sai da condição de não realização para realização satisfatória, para constrói palavras com ajuda do outro a avaliação inicial indicou realização de forma parcial e, ao final, realizou de forma satisfatória.

Diversas foram às tarefas durante todo o processo de intervenção que possibilitaram a José os avanços significativos em relação à linguagem escrita, consideramos que as inter-relações entre os conteúdos de forma *sequencializadas* deram condições para compreensão do todo e de suas partes como as palavras, sílabas, letras, porém, foram as práticas coletivas pela mediação verbal que impulsionaram as funções psíquicas a se modificarem.

Assim, os dados nos permitem afirmar que a pessoa com deficiência intelectual apesar de ter modo de desenvolvimento que se difere, não significa que é impossibilitado de se apropriar de bens culturais e históricos que devem ser aprendidos no contexto escolar, com adultos experientes, pelo contrário,

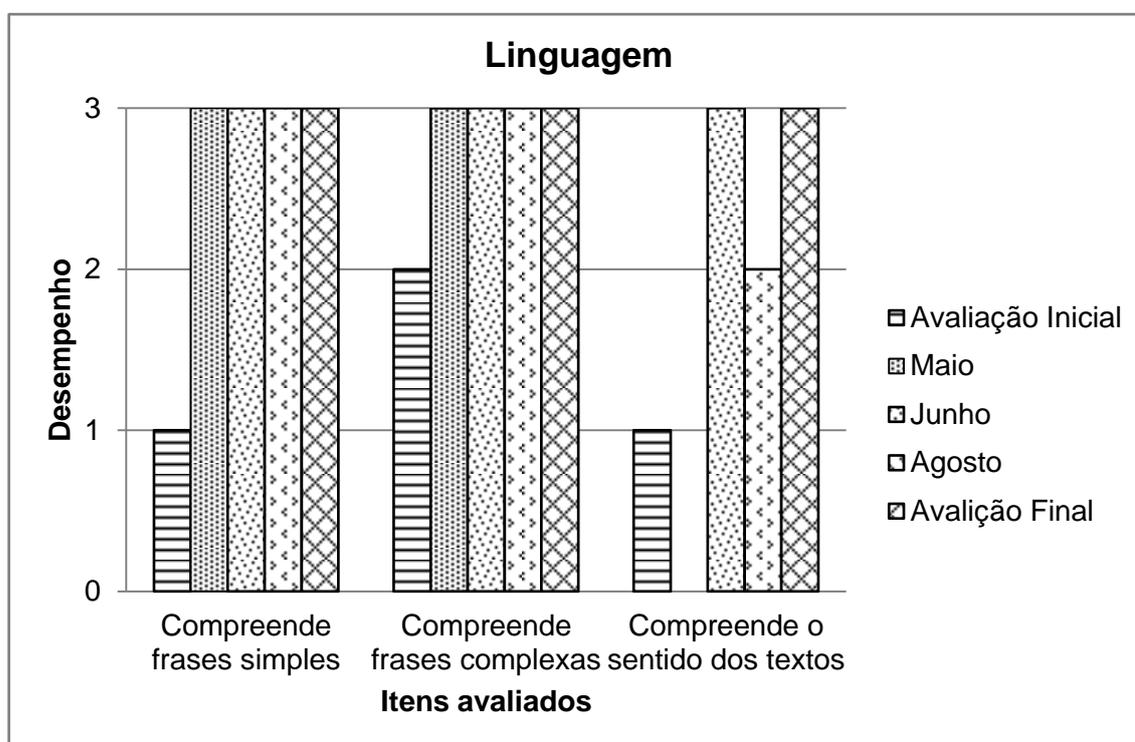
constatamos que funções psíquicas superiores que dão condições para a aprendizagem podem ser impulsionadas.

A linguagem escrita inicialmente era concebida por José como uma prática nada motivadora, na qual não tinha prazer em realizar, durante o processo de intervenção foi se constituindo e sendo apropriada de maneira a ser evidenciada nos resultados.

4.2.3.2.3 Resultados da avaliação da linguagem

Os dados da linguagem foram descritos e analisados seguindo oito (8) categorias que descrevemos na apresentação dos resultados de avaliação inicial e final (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Avaliação da compreensão de linguagem



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

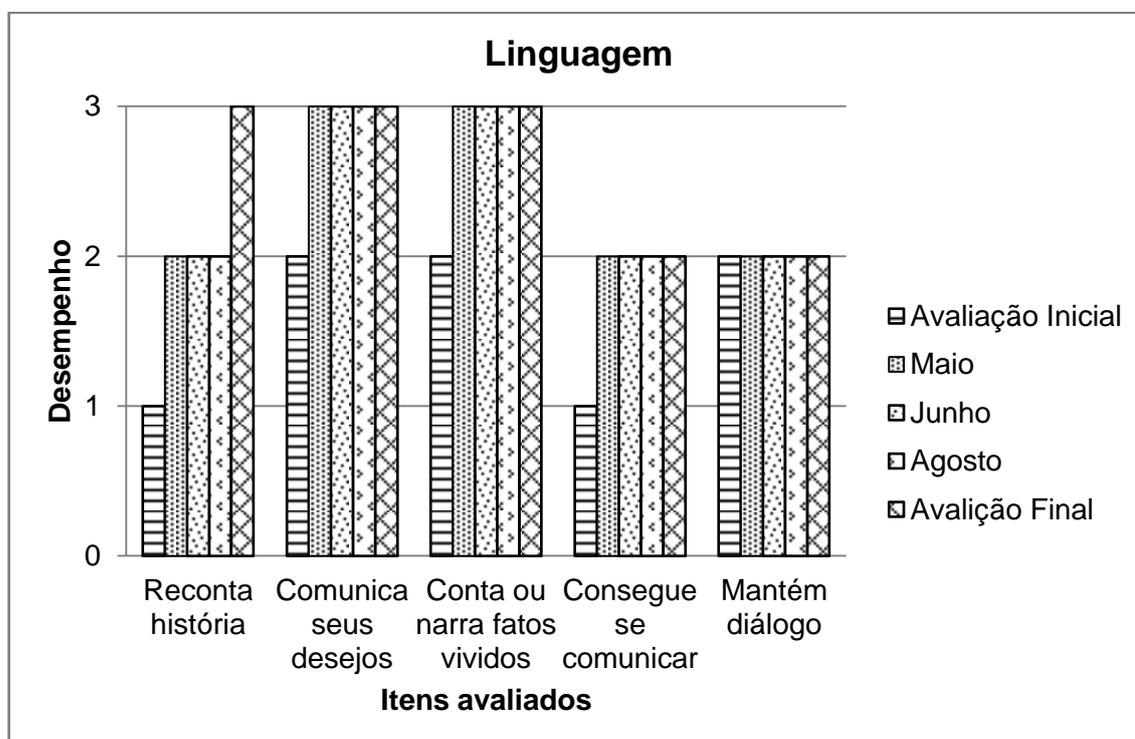
Como podemos evidenciar em relação às categorias e seus resultados foram:

1. Compreende frases simples. A avaliação inicial foi “realizada com ajuda” e após intervenção avançou para “realizou de forma satisfatória”;
2. Compreende frases complexas. De “realização parcial” na avaliação inicial avançou para “realização de forma satisfatória”;
3. Compreende o sentido dos textos. De “realização com ajuda” na avaliação inicial, após intervenção “realizou satisfatoriamente”. No gráfico, o mês de maio não foi apresentado o material de avaliação, por isso, não há representação.

Nestas três (3) primeiras categorias, todas avançaram para “realização satisfatória” o que nos permite afirmar que os conteúdos e estratégias usados no decorrer das tarefas foram planejados e organizados com objetivos bem definidos de maneira intencional, a fim de dar condições para que a compreensão alcançasse seu domínio para o que foi proposto e, assim, permitiu a constituição da linguagem.

Nas outras cinco (5) categorias os resultados foram (Gráfico 17):

Gráfico 17 – Avaliação dos processos dialógicos de linguagem



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PADI.

4. Reconta história. A avaliação inicial foi “realizada com ajuda” avançando para “realização de forma satisfatória”;
5. Comunica seus desejos. Inicialmente “realizou de forma parcial” e avançou para “realização satisfatória”;
6. Conta ou narra fatos vividos. Na avaliação inicial “realizou de forma parcial” atingindo a “realização satisfatória”;
7. Consegue se comunicar. O resultado inicial foi com “ajuda” e, no final, chegou a “realização parcial”;
8. Mantém diálogo. Tanto inicial como final “realizou de forma parcial”.

As últimas cinco (5) categorias referem ao domínio da linguagem oral, a categoria que refere “comunicar seus desejos”, entendemos que há menor exigência da função da linguagem, é manifestar pela fala algo que deseja, porém, não consideramos uma categoria de menor valor para linguagem, pois no processo de desenvolvimento da linguagem esta antecede as categorias como de contar fatos, na qual a linguagem deve ocorrer de forma coerente em conjunto com a função da memória.

Por fim, as categorias: “consegue se comunicar” e “mantém diálogo”, de fato, são as de maiores exigências de elaboração da linguagem, pois, estas necessitam estar em total relação com o pensamento, por exigir atenção dividida, troca de turno no diálogo, esperar a fala do outro, para que o pensamento se organize, além do resgatar na memória experiências que possibilitaram o sentido na comunicação, e, assim, ocorra manutenção no diálogo. Durante o processo de descrição das tarefas, em vários momentos, José retoma a fala do outro, no caso do pesquisador como forma de diálogo, uma ecolalia presente no processo de desenvolvimento da linguagem oral.

De acordo com os dados de avaliação do percurso de linguagem, podemos afirmar que os avanços foram significativos, José tem uma história de desenvolvimento da linguagem com atrasos, evidenciados até o momento pelas dificuldades articulatórias, porém, durante o processo do projeto de intervenção houve estratégias que deram condições de avançar nessa área.

4.2.4 Resultados e impressões finais: avaliação PADI e CF

Se buscássemos compreender a constituição da linguagem da pessoa com deficiência intelectual a partir dos dados da avaliação inicial e final da consciência fonológica, diríamos que esta seria frágil e superficial, isso porque, a proposta de intervenção do PADI não foi de treinar as habilidades que fazem parte das provas da consciência fonológica, mas, o objetivo era promover a José a apropriação da leitura, escrita, possibilitando condições para que a linguagem se desenvolvesse, entendendo esta como essencial para a constituição e apropriação das habilidades de leitura e escrita.

O projeto de intervenção se estruturou seguindo critérios que envolveram planejamento prévio das práticas que seriam desenvolvidas naquele momento, de acordo com rotina estabelecida para que José pudesse organizar as suas funções psicológicas superiores que na inter-relação entre atenção, memória, linguagem, pensamento, percepção e abstração possibilitaram avanços significativos nos resultados específicos de leitura, escrita e linguagem como apresentamos anteriormente.

Identificamos nos resultados da avaliação final da CF, ao final do projeto, que não houve avanços significativos nos dados quantitativos das provas aplicadas, pelo contrário, em algumas estas reduziram em comparação à avaliação inicial. Destacamos algumas fragilidades ao analisar resultados de instrumentos de avaliação em que se treina habilidade e faz nova testagem, pois é necessário considerar fatores externos e internos da pessoa, ainda mais quando esta é uma pessoa com deficiência intelectual com características psicológicas específicas. Estudos de Brito (2014) e Segin (2014) com estudantes com deficiência intelectual, pode ser usado como exemplo para demonstrar a superficialidade de análise da linguagem quando o objetivo é treinar.

Tanto Brito (2014) como Segin (2014), utilizaram a proposta da CF como habilidade que se treinada para executar, a pessoa tem maiores condições para a apropriação da leitura e escrita. Para tanto, Brito (2014) faz uso do instrumento em três momentos do processo de intervenção, antes, durante e após 22 sessões de treinos de habilidades de consciência fonológica e Segin (2014) faz uso de 32 sessões de intervenção com uso de *software* de alfabetização fônica. Ao final do processo de treinos da habilidade de CF, os resultados de Brito mostraram que as

mudanças não foram consideráveis e sugerem as atividades como recurso complementar, Segin identificou avanços para reconhecimento apenas para o nome das letras.

Nesta pesquisa, a consciência fonológica foi um instrumento usado no projeto por considerarmos que ela é um elemento constituinte da linguagem, que no processo discursivo do projeto de intervenção, buscou-se incorporar reflexões a respeito das unidades constituintes da palavra, a fim de potencializar a análise da mesma no sentido da sonorização, relação entre fonema e grafema representativo, conhecimento das letras e sílabas, para que haja generalização, e, não como única forma de possibilidade para apropriação de leitura e escrita.

Salientamos que a palavra para Brito (2014), Segin (2014), Gombert (2003), Morais e Silva (2011), Ávila (2004), Freitas (2004), Morais (2006) e outros autores, é considerada na perspectiva linguística, de analisar as partes que a compõe, assim, a consciência é específica para essa finalidade em relação à oralidade e escrita. As provas de avaliação da consciência fonológica nessa pesquisa de intervenção tiveram o mesmo objetivo e não às desconsideramos, muitas delas foram incorporadas nas tarefas, mas a intenção não era apenas de análise estrutural, mas, sim, de redirecionar algumas reflexões em práticas discursivas, nas quais esta pesquisa estava sustentada, tendo como foco o significado da palavra e das possibilidades de construção de novas palavras, num contexto permeado de sentido, nas relações entre pesquisado e pesquisadores.

Para a teoria histórico-cultural, a palavra é a unidade de sentido na qual possibilita o desenvolvimento da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem tem função social e a palavra exerce papel nos dois planos correspondentes à linguagem, o interior que se relaciona ao aspecto semântico, da compreensão dos significados das palavras e ao exterior, aspecto específico do físico e sonoro da palavra. A palavra na relação linguagem e pensamento, chamado de pensamento verbal, encontram no discurso sua materialização, ou seja, sua significação por estar no contexto permeado de sentido (VYGOTSKI, 2010). Quando trazemos para a reflexão dos dados encontrados no percurso e ao final desta pesquisa (OLIVEIRA, 2015), evidenciamos o que Vygotski caracteriza como movimento dos aspectos internos e externos, constituídos pelos motivos sociais, nas vivências e experiências, pela dialética estabelecida entre o ensino, o aprendizado e o desenvolvimento (VYGOTSKI, 2010).

O projeto de pesquisa no qual nos dispusemos a realizar teve como proposta que as tarefas fossem realizadas pela pessoa com deficiência intelectual não de forma mecanizada, de treinar as habilidades de leitura e escrita, mas que pudessem dar condições de desenvolver a linguagem e demais funções psíquicas, numa dimensão interfuncional. As práticas de alfabetização não devem considerar a consciência fonológica como proposta metodológica, mas como elemento constituinte da linguagem para alcançar a reflexão a respeito da sonorização, num movimento dialético de desenvolvimento para chegar à apropriação da leitura e escrita.

Os dados da pesquisa do PADI mostram que a leitura de José saiu da condição de “não realização” para “realização parcial” nos materiais de maior complexidade, frases, textos e “realização satisfatória” para leitura de palavras, de igual modo à escrita, que inicialmente a realização era apenas com modelo e o fazia reconhecimento de letras, chegando, ao final, com avanços significativos para a escrita de palavras de forma autônoma.

Referente à linguagem, daremos ênfase aos dados a respeito dos aspectos de compreensão de frases e o sentido dos textos, pois consideramos que estes viabilizam a pessoa manifestar pela linguagem externa/fala melhores condições no discurso. José ao sair da condição da compreensão da linguagem de parcial (RP) para satisfatória (RS) e ao analisarmos em consonância com os avanços de leitura e escrita, evidenciamos que as práticas intencionais de alfabetização possibilitadas pelas tarefas e pelas relações via discurso entre José e os pesquisadores, nos levam a afirmar que o desenvolvimento ocorrido no percurso apresenta rupturas, como também observado por Vygotski em seus estudos e é dialético, pois, novas propostas (tarefas) eram oferecidas pelo cumprimento das anteriores, e, assim, implicava em novo desenvolvimento. Os avanços das tarefas são constitutivos da atividade externa/social e constitutivo da atividade interna/psicológica.

A partir da THC concluímos que o desenvolvimento da linguagem é constitutivo dos processos dialéticos nas relações histórico-culturais pela interação entre os pares, em que as atividades (tarefas) viabilizadas no momento da alfabetização implicam em avanços significativos tanto das habilidades de leitura e escrita, como na interfuncionalidade das funções psíquicas como a própria linguagem, pensamento, conceitos, abstração, memória, atenção e percepções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por responder nossas inquietações é que nos debruçamos a analisar as inter-relações existentes entre as pessoas e as práticas pedagógicas, resgatando a pessoa com deficiência intelectual como aquela que é dotada de capacidade, mas, acreditando que as condições são oriundas do contexto, em destaque a escola.

Não desconsideramos o lugar privilegiado nas quais as práticas foram empreendidas, número reduzido de sujeitos e número considerável de pesquisadores, diferente da realidade da escola de ensino regular em que a pessoa com DI está inserida, porém, destacamos que a partir do projeto de intervenção, as práticas muitas vezes negadas a esse público, são evidenciadas como essenciais para garantir o desenvolvimento da linguagem e chegar ao domínio da leitura e escrita.

A THC, alicerçada em Vygotski, nos possibilitou ao longo do nosso estudo, encontrar caminhos para compreender o humano pela linguagem. Linguagem que é social, linguagem que é relacional, linguagem que pensa, linguagem que cria, linguagem que fala, linguagem que escreve, linguagem que é palavra, que pela palavra significa, que pela palavra dá sentido, palavra é o elemento principal da linguagem.

Porém, a palavra como elemento da linguagem, é entendida como significante cultural que adquire sentido no processo de inter-relação social, na qual pertence dialeticamente a dimensão pensamento (interno) e linguagem (externo, cultural) (VYGOTSKI, 2010).

Todo palavra é um signo que representa um objeto ou uma ação, a relação estabelecida entre o desenvolvimento da palavra e sua significação está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem. A palavra ocupa lugar de destaque para que as funções superiores sejam impulsionadas ao desenvolvimento, quanto mais a palavra é significada, maiores são as condições psíquicas/intelectuais, os conceitos ampliam e as relações estabelecidas determinam as possibilidades de generalização.

A generalização realizada é evidenciada pela maneira que a significação da palavra ocorreu, sendo perceptível pelo contato social, relação entre pares num determinado contexto, fonte de sentido. Importante ressaltar que o desenvolvimento

da linguagem possibilitada no processo, pela ontogênese, tem estreita influência para o desenvolvimento palavra e da consciência.

Assim, as vivências e experiências são constitutivas, dadas relações pessoais, impulsionam o surgimento da consciência e dão significado para as palavras. Na pesquisa de intervenção as tarefas disponibilizadas eram vinculadas a uma prática discursiva de sentido e ocorreram de forma conjunta e coletivamente, nas quais foram determinantes para o desenvolvimento da linguagem de José, apesar das suas características específicas de uma pessoa com DI.

Durante a pesquisa de intervenção, nosso enfoque foi a prática discursiva mediada pela tarefas pedagógicas, na qual José foi sujeito participante do processo dialógico nas práticas discursivas, em que a palavra foi unidade de significação e sentido, fatores esses determinantes para que avanços significativos pudessem ser evidenciados nos dados apresentados tanto durante a análise na atuação dele em realizar as tarefas na relação entre pesquisadores, assim como, nos resultados dos dados de avaliação descritos nos gráficos.

O método genético-causal utilizado nesta pesquisa para auxiliar no procedimento de análise, permitiu que pudéssemos olhar para a linguagem, objeto de estudos, na sua relação com o processo, a partir da fonte de dados documentais, em que as informações contidas foram essenciais para compreensão da sua constituição na relação com processos antecedentes, assim como, os dados da pesquisa de intervenção, possibilitando verificar de forma dinâmica o declínio e a ascensão de algumas peculiaridades, considerando o essencial, tanto o que se reforça como o que cresce numa relação de dialética.

Na dinâmica discursiva e dialética de fato foi possível a identificação, os resultados nos mostram um sujeito que sai de uma situação de linguagem e avança, declinando atitudes que impediam sua ascensão, a linguagem ocupa lugar de possibilidades, dada pelas condições oferecidas na pesquisa. A seguir, faremos alguns apontamentos importantes que ocorreram antes e durante a intervenção que foram essenciais para que José chegasse a alcançar a condição de linguagem ao final de oito (8) meses de pesquisa, lembrando que este é diagnosticado para deficiente intelectual.

1. A palavra é tomada como unidade de análise de significação, de sentido na prática discursiva.

2. Para que a pessoa compreenda a respeito da escrita alfabética, a palavra, além de ser unidade de significação, deve ser analisada em seus constituintes, sílabas e fonemas, porém, em práticas contextualizadas e com sentido.
3. Que as práticas sejam planejadas de forma intencional, o que significa ter um objetivo específico, que as tarefas tenham determinado fim.
4. As práticas de consciência fonológica são consideradas importantes, ou seja, auxiliam como elemento de linguagem que impulsionam reflexões necessárias para compreensão das palavras e sua subdivisão em unidades menores, possibilitando pela regularidade, comparação, análise e generalização, a fim de construir novas palavras escritas.
5. As práticas de leitura e escrita organizadas de maneira que possibilitem a participação ativa, são provenientes de tarefas em que ocorre a interação entre os pares, porém, viabilizadas pelo mais experiente, na pesquisa pelos pesquisadores e na escola pelo professor.
6. Uma das formas da pessoa com DI conseguir realizar de forma adequada as tarefas, é a partir de informações que deixem claro o conceito das palavras, ou seja, que o adulto/professor certifique-se que ele compreendeu o que deve realizar.
7. Considerar tempo maior para a pessoa com DI na realização das tarefas, pois muitas vezes é compreendido como incompetente.
8. Oferecer práticas com tarefas que dão condições de desenvolvimento da linguagem, não aquelas desprovidas de sentido. As possibilidades da pessoa com DI realizar tarefas são provenientes das formas de relações em práticas discursivas.
9. Para que a pessoa com DI chegue a uma escrita de forma arbitrária, o outro é papel fundamental.
10. Considerar importante a participação da pessoa com DI para auxiliar nas tarefas, dessa maneira, será participante ativo da prática discursiva e a mesma terá sentido. A colaboração nas práticas coletivas impulsiona o desenvolvimento.
11. Atribuição de uso de recursos auxiliares para realização das práticas/tarefas, sendo estas pela linguagem oral, por imagem/desenho representativo e pela linguagem escrita.

12. As pistas auxiliares devem ser resgatadas constantemente, pois impulsionam os processos associativos, e avança as funções psíquicas.
13. Práticas de participação coletiva, conjunta, atitude necessária para uma educação na perspectiva da educação inclusiva.

Estes apontamentos foram extraídos de situações que ocorreram durante a pesquisa de intervenção e outras que se tivessem ocorrido poderiam ter alcançado o objetivo da tarefa. A nossa preocupação no momento em que pensávamos na atuação de José durante a realização das práticas, foi de verificar a viabilidade do que sugerimos ser incorporado no contexto da escola regular, mesmo na realidade posta muitas vezes do número expressivo de alunos. Apesar dessa realidade, consideramos que outras possibilidades podem ser incorporadas no contexto do ensino regular comum, como práticas colaborativas com o AEE, que objetivam complementar as práticas dialógicas com atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos, nas quais estas se aproximam da proposta do projeto – PADI.

De fato, parece tudo muito simples e ao mesmo tempo, impossível de colocar em prática as atitudes relatadas, mas resgatamos a essência posta em nossa pesquisa a partir da Teoria Histórico-Cultural em relação à pessoa com DI, quando Vygotski (1997) não nega o defeito que interfere no desenvolvimento dessas pessoas, muito menos, julga numa relação de comparação com outras pessoas, mas, que essas “[...] desenvolvem de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12). Partindo desse pressuposto é que dirigimos nossa reflexão para o campo da escola e do papel do professor em relação a esse público, em dar condições ao desenvolvimento da linguagem e outras funções, sob o viés de eliminar as comparações, as igualdades, pois, só assim, mudam-se as atitudes nas práticas discursivas.

Vygotski (1997) avança nas suas análises e aponta caminhos para as práticas pedagógicas, chamando a atenção para o fato de que tarefas simplistas e reducionistas, como vemos muitas vezes, sendo oferecidas as pessoas com DI, o *apartamento* (separação, afastamento) social, a exclusão, não impulsionam o desenvolvimento das funções psíquicas. Ressaltamos que a linguagem, a consciência humana pela palavra, só será possível no contexto escolar, quando rompermos com o que Vygotski considera como impedimento para o desenvolvimento da pessoa com DI,

O apartimento da coletividade a dificuldade do desenvolvimento social, na sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando é normal o curso das coisas, surgem diretamente na relação com o desenvolvimento da atividade coletiva da criança (VYGOTSKI, 1997, p. 223).

Para tanto, afirmamos que a coletividade, as práticas discursivas sendo realizadas a partir do compartilhamento, contribuem para a constituição da linguagem da pessoa com DI, e a pesquisa de intervenção nos possibilitou tal verificação. Consideramos a prática pedagógica e o papel do professor como fundamentais e acreditamos que mesmo com situações adversas no cotidiano da sala de aula, é possível empreender práticas com sentido, nas quais, dará oportunidade a pessoa com DI de adquirir novos conhecimentos, novos significados e novos sentidos, as interações sociais viabilizadas pela palavra é o norte para chegarmos à concretude.

Esperamos com esta pesquisa: ampliar possibilidades e, principalmente, ter mostrado que a pessoa com DI é capaz de aprender, rompendo com estereótipos colocados ao longo da história, paradigmas que clamamos com urgência que sejam quebrados, para que, de fato, a humanização seja possível pela linguagem no contexto escolar; convidar profissionais da área tanto da educação como da fonoaudiologia, a romper com paradigmas em compreender a constituição da linguagem escrita via instrumentos e práticas que ressaltam apenas habilidades e competências, mas sim, considerar constituição da linguagem escrita numa perspectiva de práticas discursivas dialógicas que é possível nas relações, como apontaram os dados.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, A. M. M. A.; CARVALHO, I. A. M. D.; CAETANO, A. L. *Perfil de Habilidades Fonológicas*. São Paulo: Via Lettera, 1998.
- AMORIM, K. S. *Estado da arte sobre consciência fonológica na educação infantil no Brasil no período de 2001-2011*. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- ASBAHR, F. D. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-192.
- ÁVILA, C. R. B. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, Léslie P.; BEFI-LOPE, Debora, LIMONGI, Suelly C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 815-824.
- BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BARROCO, S. M. S; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-341.
- BAKHTIN, M. *O Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec. 1992.
- BIEN, A. C. *The Intersection of Teacher, Students and a Mandated Reading Program in One Elementary School Classroom in the Climate of High-Stakes Testing*. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em *Philosophy*) – University of Colorado Boulder, Boulder, EUA, 2013.
- BIGOCHINSKI, E.; ECKSTEIN, M. P. W. A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Ensaios pedagógicos, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, n. 11, jun. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/yBmikA>>. Acesso em: 2 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/Kqy2Ri>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- BRASIL. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nº 129, p. 22-23, 5 jul. 2012a. Disponível em: <<https://goo.gl/CmNync>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 48p. (Ano 01, Unidade 03).

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/sr8074>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: versão atualizada até a Emenda n. 99/2017. Disponível em: <<http://goo.gl/HwJ1Q>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

BRITO, D. A. *Estimulando a consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

CADIME, I., FERNANDES, I., BRANDÃO, S., NÓVOA, P., RODRIGUES, A.; FERREIRA, A. A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 4001-4015.

CAMPOS, K. P. B. *Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum*. 2012. 185 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAPELLINI, S. A.; PADULA, N. A. M. R.; CIASCA, S. M. Desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação. *Pró-Fono*, v. 16, n. 3, p. 261-274, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 55-64, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2004a.

CAPOVILLA A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004b.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/8zjXk1>>. Acesso em: 2 set. 2018.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *Psic*, v. 9, n. 2, 135-144, dez. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/TcZhnF>>. Acesso em: 11 set. 2018.

EPPS, T. S. *Special education teachers' lived experiences in the implementation of the ipad as an instructional tool for students with intellectual disabilities*. 2016. 215 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Liberty University, Lynchburg, VA, EUA, 2016.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. *Aquisição Fonológica do Português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre, Artmed, 2004. p. 179-192.

FREITAS, M. J.; ALVES, D.; COSTA, T. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

FULCHINI, A. D. J. C. *Leitura, escrita e mediação pedagógica: um estudo com uma turma do 1º ano do ensino fundamental I*. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

GENTIL, A. F. *A palavra como expressão do conceito: contribuições para o Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48p.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 2, n. 4, p. 111-118, 1996.

GOMBERT, J. E. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMBERT, J. É. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 15-37.

GUEBERT, M. C. C. *Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular*. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. *Inaf Brasil 2018: resultados preliminares*. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 28 nov 2018.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. D. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: As armadilhas da inclusão. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (Org.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. 1. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 23-39.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa. Livros Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de M. P. Villa-Lobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 143-189.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LURIA, A. R. A Atividade Consciente do Homem e Suas Raízes Histórico-Sociais. In: LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1. p. 71-113.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: USP, 1981.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem. In: LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. IV, V.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Minas Gerais: UFJF, 2001.

MARSIGLIA A. C. G.; SACCOMANI, M. C. D. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 342-368.

MARTINEZ, D. F. *A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: domínios de sentido na linguagem científica*. 2015. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, S. R. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melill; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-32.

MASSI. G. *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus, 2007.

McCUTCHEON, C. A. *Examining the Effectiveness of the Corrective Reading Program for Special Education and Non-Special Education Students*. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Philosophy) – Northcentral University, Prescott Valley, Arizona, EUA, 2013.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melill; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). A

exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 75-106.

MESQUITA, G. *O processo de Alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MORAIS, A. G. D. Consciência Fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, MG, v. 12, n. 70. p. 59-67. jul./ago., 2006.

MORAIS, A. G. D.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 73-91.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/C8hd9M>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

MOUSSATCHÉ, A. H. *Alfabetização e consciência fonológica: um estudo de intervenção com jovens pré-leitores portadores de síndrome de Down*. [Tese de doutorado]. São Paulo: 2002.

NUNES, L. R. O. P. Favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência com os recursos de informática. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 34, n. 20, p. 9-32, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/xD9RRy>>. Acesso em: 11 set. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. *Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar*. 2015. 358 f. Tese (Livre-docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* Marília, SP: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2015. (Relatório científico apresentado ao CNPq).

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 337-359, maio/agosto 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. *Flexibilização e Adequações Curriculares para o atendimento as necessidades educacionais especiais*. Sinop/MT: UNEMAT/CEAD, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidades*. Marília: Fundepe, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina: UEL, 2003.

- OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 251-272, out. 2006. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://goo.gl/vNS2Xh>>. Acesso em: 2 set. 2018.
- PADILHA, A. M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? *Re-criação: Revista do CREIA*, Corumbá, v. 4, n. 1, p. 7-18, jan/jun 1999.
- PAIXÃO, K. M. G. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.
- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados. 2013. p. 71-97.
- PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudo de psicologia*, v. 10, n. 3, p. 407-412, 2005.
- PESTUN, M. S. V.; OMOTE, L. C. F.; BARRETO, D. C. M.; MATSUO, T. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 95-104, janeiro/junho, 2010.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 156p.
- PICCOLI, L; CAMINI, P. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização*. Ilustrações de Eloar Gazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.
- PICCOLO, G. M. Por uma ontologia da deficiência: encontros sociológicos. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel Claudio Moriel (Org.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014. p. 45-88.
- PRESTES, Z. R. ESTEVAM, L. G. Uma aula de L. S. Vigotski. In: ORSO, P. J.; MALACHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos de revolução russa*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- REIS, L. B. Linguagem e política no pensamento de Avram Noam Chomsky. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- ROSE, R. E. *A evolução do pensamento de Auguste Comte*. [site] Consciência.org, 21 ago. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/YRmWPi>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

ROSSATO, S. P. M. *Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis*. 225 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SCHROEDER, E.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. A construção de conceitos científicos em aulas de ciências: contribuições da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EUDCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/aoykEs>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas preditoras. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 1, p. 43-56, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/cTXww9>>. Acesso em: 11 set. 2018.

SEGIN, M. *Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com síndrome de Williams e síndrome de Down*. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SILVA, A. C. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, Lisboa, Portugal, v. 2, n. XV, p. 283-303, 1997.

SILVA, A. C. Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, Lisboa, Portugal, v. 1, n. 22, p. 187-191, 2004.

SILVA, O. M. *A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.

SIMIONI, S. M. R. *Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental*. 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, F. F. D.; DAINEZ, D.; MAGIOLINO, L. L. S. Educação e desenvolvimento humano: modos de mediação e participação nos meandros das práticas educacionais inclusivas. In: PLETCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Org.). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. p. 15-30.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo. ATLAS, 1987.

TULESKI, S. C. *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá: Eduem, 2011.

- VALÉRIO, T.M.M. *A estimulação da consciência fonológica em indivíduos portadores de dislexia*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 2001. Tomo II.
- VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997a. Tomo V. (Original publicado em 1983).
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madri: Visor, 1995. Tomo III.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1991. Tomo I.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madri: Visor, 1931-1960. Tomo III.
- VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madri: Visor, 1931-1960. Tomo III. p. 11-34.
- VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madri: Visor, 1931-1960. Tomo III. p. 94-117.
- VYGOTSKI, L. S. Desarrollo del lenguaje oral. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madri: Visor, 1931-1960. Tomo III. p. 117-127.
- VYGOTSKI, L. S. La prehistoria de desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madri: Visor, 1931-1960. Tomo III. p. 127-144.
- ZORZI, J. L. A alfabetização: uma proposta para ensinar as crianças com dificuldades de aprendizagem. In: CAPELLINI, Simone Aparecida; ZORZI, Jaime (Org.). *Dislexia e outros distúrbios da leitura – escrita: letras desafiando a aprendizagem*. São José dos Campos, SP: Pulso, 2009. p. 149-194.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp – Marília: Nº
0908/2014

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL "PAULISTA"
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

Parecer do Projeto nº. 0908/2014

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: QUAL A MELHOR FORMA DE ENSINO?
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Autor(a): Anna Augusta Sampaio de Oliveira
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 24/06/2013
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa

Objetivos
Justifica-se a necessidade de realização de pesquisas para estudar a questão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita daqueles com deficiência intelectual e, no caso em questão, pretendemos fazer em parceria com pesquisadores de Cuba olhando um pouco para sua prática e realizando intervenções aqui no Brasil, para verificar se ao estabelecermos um método pedagógico sistemático, conseguiremos melhores resultados na aprendizagem desses alunos. É necessário descobrir em que condições o ensino é capaz de alcançar esses objetivos, o que pode ser caracterizado como um desafio pedagógico. Novamente se interpõe uma mudança de olhar no caminho da educação especial, de modo a centrar seus estudos, pesquisas e intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois somente a intervenção pedagógica intencional e planejada poderá mudar o rumo do desenvolvimento dos alunos com deficiência.

SUMÁRIO DO PROJETO
Esse estudo tem como problema de pesquisa a questão da apropriação da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual e a busca de método de ensino que possibilite o alcance de resultados mais efetivos para aprendizagem desses alunos, frente à lacuna existente na pesquisa e na prática escolar relacionada às necessidades provenientes da deficiência intelectual. Para tanto, o projeto será realizado em parceria com a Universidade de Havana, Cuba, com a qual o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS, cadastrado no CNPq, firmou Acordo de Cooperação entre a UNESP e a Universidade de Havana. Também contará com a participação de pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo; Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com equipes de trabalho em cada localidade.

Pág. 1 de 2

COMENTÁRIO DO RELATOR
O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais regulamentadas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvam seres humanos, recomendando a aprovação do mesmo pelo CEP.

PARECER FINAL
O CEP da FFC da UNESP após avaliar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos indicados na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO
Aprobado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 22/01/2014.

Brizete Aparecida Capellini
Presidente do CEP

José Carlos Miguel
Diretor da FFC

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Trata-se da realização de uma pesquisa em escolas da rede de ensino do Município de Marília, intitulada: **A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUAL A MELHOR FORMA DE ENSINO?** e, gostaríamos que seu (sua) filho (a) participasse da mesma. Os objetivos da pesquisa envolvem **ESTUDO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DE MÉTODO DE ENSINO PARA QUE SE EFETIVE A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, TENDO COMO REFERÊNCIA A POSITIVA EXPERIÊNCIA DE CUBA**, que tem alcançado bom desempenho da aprendizagem destes alunos e chega aos índices gerais, de 97% de sucesso nos resultados.

O (a) seu (sua) filho (a) será beneficiado diretamente, pois participará de uma intervenção planejada que lhe proporcionará oportunidades de alfabetização.

Participar dessa pesquisa é uma opção e no caso de não aceitação ou desistência, em qualquer fase dela, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício para os envolvidos. Destacamos que o material coletado será guardado por cinco anos, em local apropriado na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (SP) e quando decorrido esse período será descartado por meio de incineração oficial, realizada pela mesma instituição da guarda do material.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que esse processo envolve as seguintes intenções:

- A) DESCREVER ETAPAS DA COLETA DE DADOS DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTAS, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA)

Eu, _____ com

RG: _____,

responsável pelo aluno

(a) _____ autorizo a participar da

pesquisa intitulada: “A questão da leitura e escrita da área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino.” Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá acontecer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais, ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3402-1331, falar com Dra Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Orientadora responsável por essa pesquisa (Departamento de Educação Especial).

Autorizo,

Data: ____/____/____

(nome do responsável)

(nome da criança)

ANEXO C – Entrevista com a família

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA
TIPOS DE PERGUNTAS POSSÍVEIS NA ENTREVISTA**

1. CONTE A HISTÓRIA DO NASCIMENTO DE SEU (SUA) FILHO (A).
2. QUANDO E COMO SE SENTIU AO SABER DE SUAS DIFICULDADES DE DESENVOLVIMENTO? E QUANDO SOUBE DO DIAGNÓSTICO?
3. NOS INFORME SOBRE O HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO DE SEU (SUA) FILHO (A).
4. QUANDO E ONDE SE INICIOU SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO? COM QUAL IDADE? EM QUAL MODALIDADE DE ESCOLA?
5. COMO VOCE SE SENTE EM RELAÇÃO À ESCOLARIDADE DE SEU (SUA) FILHO (A). QUE MAIS TE PREOCUPA?
6. NO QUE POSSO TE AJUDAR?
7. COMO VOCE ACREDITA QUE OS FATOS SE PRODUZIRAM? COMO TUDO ACONTECEU?
8. CONTA-ME, O MAIS QUE VOCE POSSA SOBRE O QUE ACONTECEU!
9. ME CONTA MAIS, ME EXPLICA ESSO MELHOR!
10. O QUE VOCE QUER DEZIR QUANDO VOCE FALA DE... (EXEMPLO, HIPERATIVO, MALCRIADO, IMPOSSIVEL, INTRANQUILO, INCONTROLAVEL OU QUALQUER OUTRO ADJETIVO QUE AS MÃES USAM QUANDO SE REFEREM AO FIHO OU FILHA).
11. POR QUE VOCE PENSAS QUE É DESSE MODO?
12. ESSE É UM FATO QUE PARECE IMPORTANTE PARA VOCE? QUANTO ELE É IMPORTANTE? POR QUE?
13. COMO VOCE ACREDITA QUE A CRIANÇA SE SENTIA?
14. COMO VOCE LEMBRA QUE VOCE SE SENTIA NESSE MOMENTO?
15. COMO VOCE REAGIA FRENTE ESSES FATOS OU A FORMA EM QUE VOCE SE SENTÍAS?

16. COMO VOCE SE SENTE AGORA? O QUÉ VOCE PENSA DE TUDO AQUILO?

INTRODUZO EM ALGUM MOMENTO, QUANDO O CURSO DA ENTREVISTA PERMITA:

1. SOBRE AS IDÉIAS QUE TENHAM A RESPEITO DA CONCEÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
2. SOBRE AS AÇOES EDUCATIVAS E DE ESTIMULAÇÃO.
3. QUE FIZERAM O FAZEM PARA BUSCAR INFORMAÇÃO QUE LHES PERMITA REALIZAR A FUNÇÃO EDUCATIVA COM EFECTIVIDADE E SER MELHOR EDUCADORA OU EDUCADOR DE SEUS FILHOS.
4. SOBRE A DINÂMICA FAMILIAR, AS RELAÇÕES ENTRE OS MEMBROS DA FAMILIA E ESTE COM O SUJEITO EM DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO.
5. SOBRE COMO ENFRENTARAM O PERÍODO SENSITIVO DO NÃO “. SOBRE A DISPERSÃO DA AUTORIDADE.
6. COMO OCORREU O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE COMPORTAMENTOS COMO COMER SOZINHO, TOMAR BANHO, HIGIENE PESSOAL, OU SEJA AUTO SUFICIENCIA, DINÂMICA DA SUPERPROTEÇÃO.
7. QUE LEMBRAM DA EDUCAÇÃO QUE RECEBERAM DAS FAMILIAS DE ORIGEM?
8. COMO SE SENTÍAM E O QUE LHES SERVE COMO MODELO PARA A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS ATUALMENTE?QUE FAZEM DIFERENTE? POR QUE?

OBSERVAÇÃO

Lembrar que este é apenas um roteiro, deve se estabelecer um diálogo dinâmico com a família, no sentido de levantar dados sobre desenvolvimento, escolarização, sentimentos e atuação da família em relação à criança em análise.

ANEXO D – Questionário com o professor

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DE ESCOLARES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM³¹

Prezada professora

A atenção a alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem não pode ser realizada sem sua participação. Você tem trabalhado, com maior ou menor efetividade, os problemas que estes escolares apresentam. Você realizou este trabalho de acordo com suas possibilidades, mas às vezes, os problemas dos alunos ultrapassam suas possibilidades. Não se culpe. Muitas vezes, os especialistas também encontram dificuldades dada a complexidade destes problemas e a dificuldades de explicar os mesmos e organizar um programa de atenção efetivo para cada aluno que apresenta dificuldades.

Nesta oportunidade queremos realizar um trabalho conjunto e encontrar uma explicação e uma forma de intervenção que permita solucionar cada caso. Você é uma das pessoas que mais conhece seus alunos com dificuldades de aprendizagem, porque convive com eles, observa seu comportamento, suas reações frente aos estímulos que os rodeiam, os processos psicológicos mais ou menos desenvolvidos, suas dificuldades para aprender diferentes conteúdos. Você sabe em que tarefas e conteúdos eles se desenvolvem de modo mais satisfatório, quais são seus gostos, preferências e interesses.

Por isso, solicitamos sua cooperação neste trabalho, iniciando por sua avaliação e informações sobre cada aluno proposto para ser atendido. Não se trata de um diagnóstico, mas de suas observações. Não se preocupe se elas estão corretas. O trabalho é conjunto e os dados serão discutidos. Acreditamos que você pode realizar uma avaliação geral de seu aluno, considerando a presença de problemas de aprendizagem, considerando as características mencionadas e avaliar as mesmas de modo a indicar as possibilidades de seu aluno apresentar dificuldades leves, moderadas ou severas.

³¹ Roteiro para professores. Organizador: Dr. Guillermo Arias Beatón – Presidente Cátedra Vygotski – Professor Titular da Faculdade de Psicologia – Universidade de Havana. Tradução: Dr.^a Laura Marisa Carnielo Calejon – Universidade Cruzeiro do Sul.

Para esta avaliação geral você pode realizar uma leitura das características apresentadas nas questões e, tendo um conhecimento geral de cada aluno, determinar em que categoria aquele aluno que apresenta problemas de aprendizagem pode ser colocado. Esta avaliação é só sua e não será comunicada a ninguém. Não se trata de um diagnóstico, mas apenas dados avaliativos gerais, segundo sua experiência como professora, que serão fundamentais para compreender, junto com outras informações, as dificuldades encontradas e pensar em uma possível intervenção. Em caso de dúvida ao responder, estamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Agradecemos sua colaboração.

DADOS GERAIS DO ALUNO OU ALUNA

Nome do aluno (ou aluna)

Idade _____ Sexo: _____ Série: _____

Escolaridade da mãe: _____ do pai _____

Trabalho da

mãe _____

Trabalho do pai _____

Pais separados: sim () não ()

Condições da moradia: Boa () Regular () ruim ()

Frequentou a educação infantil? sim () não ()

Que níveis?

1 - Os pais se preocupam com a educação do aluno: Sim () não () Como demonstram essa preocupação?

2 - Como o aluno se comporta na escola e em sua sala de um modo geral? Dê exemplos.

3 - O aluno apresenta dificuldade para responder aos estímulos de forma seletiva? Sim () Não () Às vezes ()

4 - O aluno apresenta dificuldade para diferenciar figuras e fundos em ambientes visuais e auditivos? Sim () Não () Às vezes ()

5 - Em geral, seu aluno apresenta dificuldades para perceber semelhanças e diferenças entre os objetos, necessitando ser corrigidas mediante estímulos e ambientes bem estruturados e limitados? Sim () Não () Às vezes ()

6 - O aluno apresenta sérias dificuldades na aprendizagem dos conteúdos? Em uma disciplina () em várias disciplinas () Quais? _____

7 - O aluno apresenta alterações no desenvolvimento neurofisiológico? Sim () Não () Não sei dizer (). Se sua resposta é positiva, por favor, faça uma breve descrição do que você observa: _____

8 - O aluno recebeu atenção e estimulação educativa adequada e mesmo assim apresenta estas alterações ? Sim () Não () Não sei dizer () Tendo recebido, como foi essa atenção:

9 - O aluno apresenta deficiência na integração da percepção? Sim () Não () Não sei () Se sim, por favor, exemplifique³².

10 - A dificuldade de integração da percepção interfere na assimilação da informação e no registro adequado da memória? Sim () Não () Não sei dizer () Se sim, por favor, exemplifique.

11 - O aluno integra de modo adequado, na leitura, a percepção visual das letras com a percepção auditiva dos fenômenos correspondentes? Sim () Não () Não sei ()

12 - O aluno integra, em um ditado, a percepção auditiva da palavra ditada com o esquema motor de sua configuração gráfica³³? Sim () Não () Não sei dizer ()

13 - O aluno tem dificuldades para assimilar expressões generalizadas ou associá-las entre si³⁴? Sim () não () Não sei dizer () Se sim, por favor, exemplifique.

14 - O aluno apresenta dificuldades para assimilar o símbolo verbal e os significados como requisito prévio para formular a linguagem interior³⁵?

Sim () não () Não sei dizer ()

Se sim, por favor, exemplifique.

³² Por integração da percepção podemos compreender a capacidade da criança em completar um desenho a partir de um esquema de pontos.

³³ É capaz de grafar a palavra ditada com a correspondência entre fonema e grafema.

³⁴ Capacidade de realizar associações de ideias, de figuras, imagens.

³⁵ É capaz de compreender que o símbolo escrito (a palavra) não precisa corresponder ao tamanho do objeto.

15 - Estas dificuldades influem na compreensão de palavras, frases ou operações, ou ainda na assimilação de um conteúdo ou totalidade, o que perturba a retenção compreensiva dos conteúdos do ensino? Sim () Não () Não sei dizer ()

16 - O aluno apresenta dificuldades para encontrar palavras adequadas, o que o obriga a empregar frequentemente expressões genéricas como questão, assunto, coisa etc., em sua fala? Sim () Não () Não sei dizer ()

17 - O aluno apresenta deficiências na linguagem de modo a organizar frases incompletas ou com organização sintática incorreta, carente de fluidez e variedade verbal? Sim () Não () Não sei dizer ()

18 - O aluno apresenta um conteúdo limitado de vocabulário e tende a fazer descrições de detalhes em lugar de organizar e agrupar os conteúdos em categorias semânticas? Sim () Não () Não sei dizer ()

19 - O aluno apresenta dificuldade para perceber os fonemas como unidades básicas das palavras e letras, apresentando dificuldades para relacioná-las com os grafemas? Sim () Não () Não sei dizer ()

20 - O aluno apresenta capacidade reduzida de trabalho, ou seja, cansa-se com facilidade? Sim () não () Não sei dizer ()

21 - O aluno apresenta dificuldade de atenção, ou seja, se dispersa com facilidade? Sim () Não () Não sei dizer ()

22 - O aluno percebe de modo integral e completo o material de ensino que lhe é apresentado? Sim () não () Não sei dizer ()

23 - Apresenta alguma lentificação nos processos de processamento da informação que recebe pelos órgãos do sentido? Sim () não () Não sei dizer ()

24 - Apresenta alguma dificuldade nos processos de memorização?

a. Na memória involuntária, Sim () Não () Não sei dizer ()³⁶

b. Na voluntária Sim () Não () Não sei dizer ()³⁷

c. Na de curta duração Sim () Não () Não sei dizer ()

d. Na de longa duração, Sim () Não () Não sei dizer ()

e. Na memória visual Sim () Não () Não sei dizer ()

f. Na memória auditiva Sim () Não () Não sei dizer ()

25 - Apresenta capacidade reduzida de análise e síntese do conteúdo escolar?

³⁶ Memória involuntária: quando não utiliza de recursos para se lembrar de algo.

³⁷ Memória voluntária: quando busca meios para se lembrar, faz associações, troca o fato a ser lembrado por algo similar.

Sim () Não () Não sei dizer ()

26 - Apresenta retardo no desenvolvimento da linguagem, erros na pronúncia de palavras, problemas perceptuais, vocabulário pobre ou uma estrutura gramatical incorreta? Sim () Não () Não sei dizer ()

27 - Expressa conceitos de modo incompleto ou pouco preciso, ou de modo errado? Sim () Não () Não sei dizer ()

28 - Apresenta comportamento ou reações próprias de crianças mais novas?

Sim () Não () Não sei dizer ()

29 - Observa-se uma atitude positiva em relação a escola? Sim () Não () Não sei dizer ()

30 - Apresenta uma atitude positiva em relação a escola e a atividade docente ou ao professor ou ao ensino em geral? Sim () Não () Não sei dizer ()

31 - Apresenta uma atividade geral desorganizada com uma orientação deficiente em relação aos objetivos das tarefas? Sim () Não () Não sei dizer ()

32 - O aluno traz para a escola conhecimentos habilidades limitadas, assim como uma experiência prática insuficiente? Sim () Não () Não sei dizer ()

33 - Apresenta múltiplas dificuldades para aprender a ler e escrever?

Sim () Não () Não sei dizer ().

Se sim, por favor, exemplifique.

34 - Como aproveita a ajuda do professor e de seus companheiros para a realização das tarefas escolares?

Satisfatoriamente () insatisfatoriamente () Não sei dizer ()

35 - Mencione qualquer outra característica ou observação de interesse sobre o aluno que, segundo sua opinião, não tenha sido perguntada.

36 - Na sua percepção, o aluno apresenta uma dificuldade de aprendizagem:

leve () moderada () severa ()

37 - Em sua opinião, de acordo com suas observações, qual a maior dificuldade que o aluno apresenta? Por favor, descreva sinteticamente:

38 - Qual a sua maior dificuldade em seu trabalho pedagógico com o aluno? Por favor, descreva sinteticamente:

Muito obrigada pela sua atenção e colaboração! Equipe do PADI

ANEXO E – Provas da consciência fonológica

perfil de habilidades fonológicas

forma – T triagem escolar
(a partir de 5 anos)

forma – C clínico

Ana Maria Maaz Acosta Alvarez
Isabel Albuquerque M. de Carvalho
Aparecida Liberato Caetano



manual

perfil de habilidades fonológicas

Isabel Albuquerque M. de Carvalho
Ana Maria Maaz Acosta Alvarez
Aparecida Liberato Caetano

forma - T **triagem escolar**
(a partir de 5 anos)
forma - C **clínico**

Nome: _____ Idade: _____ anos _____ meses
Lateralidade: _____ Data(s) _____
Escola: _____ Série: _____
Professor(a): _____ Fonoaudiólogo(a): _____

ANÁLISE

I. Inicial

Ordem: Eu vou falar uma palavra e, em seguida, você vai me contar com que som esta palavra começa.

Por exemplo: **PATO**. *Pato* começa com [pa].

BOCA. Com que som começa a palavra *boca*?... Boca começa com [bo]

FITA

Ouçã agora e me diga com que som começa a palavra:

	RESPOSTA		
1. zebra	_____	0	2
2. ponte	_____	0	2
3. ninho	_____	0	2
4. guloso	_____	0	2

Total: _____



De acordo com a lei dos direitos autorais, fica proibida a reprodução total ou parcial do presente material. Qualquer utilização deve ser previamente solicitada.

caderno de aplicação

II. Final

Ordem: Agora, eu vou falar uma palavra e você vai me contar qual é o último som desta palavra, isto é, com que som esta palavra termina.

Por exemplo: **GATO**. Gato termina com [to].

PEIXE. Com que som termina a palavra *peixe*?... Peixe termina com [e]

BRISA

Ouçã agora e me diga com que som termina a palavra:

	RESPOSTA	
1. vila	_____	0 1
2. disco	_____	0 1
3. calor	_____	0 1
4. telhado	_____	0 1

_____ Total:

III. Medial - a partir de 7 anos

Ordem: Eu vou falar uma palavra e você vai me contar qual é o som que está no meio desta palavra.

Por exemplo: **BARATA**. O som que está no meio de *barata* é [ra].

ESCOLA. Qual é o som que está no meio da palavra *escola*?

CABELO

Ouçã agora e me diga qual é o som que está no meio da palavra:

	RESPOSTA	
1. bexiga	_____	0 1
2. fumaça	_____	0 1
3. cegonha	_____	0 1
4. maduro	_____	0 1

_____ Total:

ADIÇÃO

I. Sílabas

Ordem: Eu vou falar os pedaços de uma palavra e você, então, vai juntá-los e dizer que palavra eu falei.

Por exemplo: **BO ... LO**. Que palavra você acha que eu falei? -Eu falei *bolo*.

VI ... DA

FEI ... RA

Ouçã, agora, e diga que palavra vocẽ ouviu:

	RESPOSTA		
1. pa ... pai (papai)	_____	0	1
2. tou ... ro (touro)	_____	0	1
3. brin ... co (brinco)	_____	0	1
4. me ... da ... lha (medalha)	_____	0	1

Total: _____

II. Fonemas - a partir de 7 anos

Ordem: Agora, eu vou falar os sons de uma palavra e vocẽ vai juntã-los e dizer que palavra eu falei.

Por exemplo: /a/... /v/... /ɔ/ (avó) - ... Eu disse avó.

/p/... /a/... /u/ - ... Eu disse pau.

/b/... /a/... /r/ (bar)

Ouçã agora e diga que palavra eu disse:

	RESPOSTA		
1. /R/... /u/... /a/ (rua)	_____	0	1
2. /s/... /ɛ/... /u/ (cẽu)	_____	0	1
3. /s/... /o/... /m/ (som)	_____	0	1
4. /p/... /e/... /r/... /a/ (pẽra)	_____	0	1

Total: _____

SEGMENTAÇÃO

I. Frasal

Ordem: Uma frase ẽ formada por vãrias palavras. Eu vou falar uma frase e vocẽ, entãõ, vai bater palmas para cada palavra que vocẽ ouvir.

Por exemplo: **Minha casa ẽ grande.** Agora, fale esta frase novamente, batendo palmas para cada palavra que vocẽ disser.

Gosto de sorvete.

Abra o portãõ.

Ouçã agora e repita batendo palmas:

	RESPOSTA		
1. O cachorro estã latindo.	_____	0	1
2. O carro quebrou na estrada.	_____	0	1
3. Quantos irmãõs vocẽ tem?	_____	0	1
4. Eu adoro meu vestido amarelo.	_____	0	1

Total: _____

II. Vocabular

Ordem: Eu vou falar uma palavra e você, então, vai bater palmas para cada pedaço desta palavra.

Por exemplo: **CASACO**. Agora, fale de novo batendo palmas para cada pedaço da palavra *casaco*.

mar

pera

Ouçã agora e repita batendo palmas:

	RESPOSTA		
1. mesa	_____	0	2
2. sol	_____	0	2
3. pintura	_____	0	2
4. taturana	_____	0	2

Total: _____

SUBTRAÇÃO

I. Sílabas

Ordem: Eu vou falar uma palavra. Em seguida, você vai repetir esta palavra tirando um pedaço.

Por exemplo: **VULCÃO**. Agora, fale de novo tirando [vu] ... Fica somente *cão*.

SÍTIO

BARCO

Ouçã agora:

	RESPOSTA		
1. mapa			
Fale de novo tirando [ma]	_____	0	1
2. rodapé			
Fale de novo tirando [pɛ]	_____	0	1
3. ribeira			
Fale de novo tirando [Ri]	_____	0	1
4. ricota			
Fale de novo tirando [kɔ]	_____	0	1

Total: _____

II. Fonemas - a partir de 7 anos

Ordem: Agora, eu vou falar uma palavra. Em seguida, você vai repetir esta palavra tirando o som que eu pedir.

Por exemplo: **MAR**. Agora fale de novo, mas não diga /m/ ... Fica somente *ar*:

LINDO - Fale de novo tirando /l/

COUVE - Fale de novo tirando /k/

perfil de habilidades fonológicas

(Nos itens a seguir, fale o som e não o nome da letra que está faltando)

Ouçã agora e responda:

	RESPOSTA	0	1
1. çasa	_____	0	1
Fale de novo tirando /k/. (asa)			
2. fílha	_____	0	1
Fale de novo tirando /f/. (ilha)			
3. perdiz	_____	0	1
Fale de novo tirando /s/. (perdi)			
4. pato	_____	0	1
Fale de novo tirando /r/. (pato)			
Total: _____			

SUBSTITUIÇÃO - a partir de 7 anos

Ordem: Eu vou falar uma palavra e, em seguida, eu vou trocar um som desta palavra e transformá-la em uma outra palavra.

Por exemplo: **CAMA**. Agora ouça bem, enquanto eu troco o /kã/ por /lã/: *lama*.

CÃO. Agora ouça bem, enquanto eu troco /k/ por /j/: *chão*

Ouçã agora:

	RESPOSTA	0	1
1. mala	_____	0	1
Troque [ma] por [mɔ]. (mola)			
2. fera	_____	0	1
Troque [fɛ] por [ka]. (cara)			
3. gata	_____	0	1
Troque /g/ por /n/. (nata)			
4. boi	_____	0	1
Troque /b/ por /f/. (foi)			
Total: _____			

RECEPÇÃO DE RIMAS

Ordem: Eu vou dizer duas palavras e você vai me falar se elas terminam igual. Por exemplo: *cão* - *chão* ... acabam com o mesmo som.

Por exemplo: **bar - sol** acabam com o mesmo som? ... NÃO.

nada - fada acabam com o mesmo som? ... SIM.

mato - pato

Ouçã, agora, e me diga se estas palavras acabam com o mesmo som:

	RESPOSTA		
1. mala / fala	_____	0	2
2. loja/cama	_____	0	2
3. dado/casa	_____	0	2
4. carro/barro	_____	0	2

Total: _____

RIMA SEQÜENCIAL (Sobrecarga do Analisador Auditivo)

Ordem: Agora, eu vou falar uma série de palavras que terminam igual. Enquanto você ouve as palavras, a sua língua vai ficar presa entre o seus dentes da frente, assim: (demonstrar). Eu vou começar falando duas palavras e logo, em seguida, você repete as palavras que eu falei.

Prenda a língua entre os dentes.

Ouçã com atenção: **mão - cão**. Agora repita o que eu falei. Prenda, de novo, a língua entre os dentes; **mão - cão - pão**. Agora, repita o que falei.

Ouçã agora e repita:

1. mala-bala		0	2
2. mala-bala-fala		0	2
3. mala-bala-fala-rala		0	2
4. mala-bala-fala-rala-gala		0	2

Total: _____

REVERSÃO SILÁBICA

Ordem: Eu vou falar uma palavra com os sons fora da ordem. Você, então, vai me dizer que palavra eu falei.

Por exemplo: **co-su**. Que palavra eu falei? Eu falei **suco**.

da-fa (fada)

mar-lo-té (martelo)

Ouçã agora e diga-me que palavra eu falei:

	RESPOSTA		
1. fê ... ca	_____	0	1
2. va ... chu	_____	0	1
3. ca ... lo ... be	_____	0	1
4. pi ... lé ... co	_____	0	1

Total: _____

IMAGEM ARTICULATÓRIA

Ordem: Agora, eu vou dizer uma palavra e você, então, vai escolher, entre estes desenhos, o movimento que a boca faz para falar a palavra.

Por exemplo: **LUA**. Qual o movimento que a boca faz para falar o primeiro som a palavra *lua*?

VAI
PÃO

Ouçã agora:

	RESPOSTA		
1. céu	_____	0	2
2. fim	_____	0	2
3. lei	_____	0	2
4. meu	_____	0	2
Total:		_____	

perfil de
f habilidades
fonológicas

TABELA DE RESPOSTAS

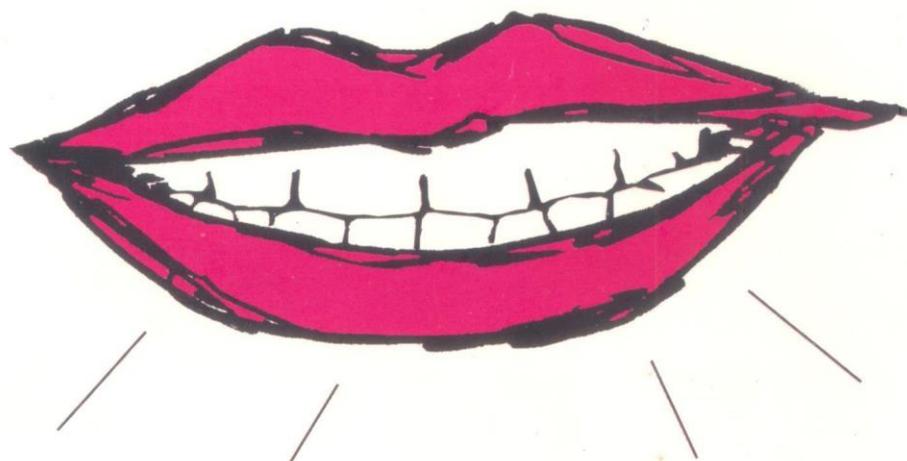
Análise	_____
Adição	_____
Segmentação	_____
Subtração	_____
Substituição	_____
Recepção de Rimas	_____
Rima Sequencial	_____
Reversão Silábica	_____
Imagem Articulatória	_____

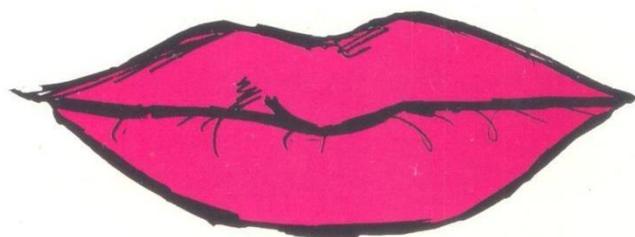
TOTAL: _____ pontos

Observações: _____

perfil de habilidades fonológicas

Imagens das bocas usadas para a realização da prova Imagem Articulatória





ANEXO F – Plano de Intervenção – dia 01/09/2014

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL –PADI		
Plano Intervenção Semanal – PIS		
PLANO Nº 16/2014		DATA: 01/09/2014
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Organização do tempo/ Linguagem oral	1- Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo.	Rotina de chegada 1.1 Música de chegada: Meu amigo 1.2 Conversar sobre o que vimos no último encontro 1.3 Apresentar a rotina: cartaz. 1.4 Cartaz de presença e ficha do nome: será dita uma palavra e os alunos deverão dizer com qual nome dos alunos esta palavra rima (RODRIGO - FIGO)
2. Interpretação, sequência lógica	2- Ser capaz de: Compreender os fatos apresentados e relembrar a sequência da música, interpretar os gestos apresentados e associá-los a trechos da música	2.1 Os alunos assistirão o vídeo com animação da música: “Caranguejo” para conhecerem a letra e ritmo; 2.2 Os alunos farão uma dramatização da música juntamente com os professores em roda; 2.3 Os alunos deverão fazer a mímica de versos das músicas para que os demais identifiquem o trecho da música.
3. Leitura e Escrita	3- Ser capaz de: identificar palavras contidas na música substituir as lacunas por palavras diferentes da música, mas que rimem com as palavras originais da música	3.1 Será apresentado aos alunos uma folha com a música de modo que circulem as palavras: CARANGUEJO- PEIXE- PÉ – PALMA – RODA. Cada palavra deverá ser circulada com uma cor. 3.2 Em uma folha com imagens o aluno deverá completar algumas palavras com a sílaba CA;
4. Ludicidade	5. Ser capaz de: identificar a letra inicial das palavras trabalhadas em outras músicas e na música atual	5.1 Com o jogo do boliche, cada garrafa terá uma letra. Quando a garrafa for derrubada, o aluno deverá dizer uma palavra que se inicia com essa letra.

6. Despedida	7. Ser capaz de: expressar-se oralmente, relembrar as atividades desenvolvidas (com ou sem apoio visual)	Rotina de despedida 7.1 Retrospectiva do encontro 5.2 Música: A canoa virou e Até mais meu amigo
8. Tarefa	9. Ser capaz de: acompanhar os traçados conforme os modelos tracejados.	6.Tarefa: LIGUE A IMAGEM À SÍLABA INICIAL E CONTORNE A SÍLABA:

Avaliação Geral da intervenção

--

Observações:

ANEXO G – PLANO DE INTERVENÇÃO – DIA 17/11/2014

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL –PADI		
Plano Intervenção Semanal – PIS		
PLANO Nº 27/2014		DATA: 17/11/2014
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Organização do tempo/ Linguagem oral	1- Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo. Identificar os próprios nomes e nomes 'estranhos'.	Rotina de chegada 1.1 Música de chegada: Meu amigo 1.2 Conversar sobre o que vimos no último encontro 1.3 Apresentar a rotina: cartaz. 1.4 Cartaz de presença e ficha do nome: cada aluno deverá identificar os próprios nomes e conseguir ler os nomes 'estranhos' (Nome dos colegas do período inverso).
2. Sílabas - quantidade	2- Ser capaz de: identificar a quantidade de sílabas que possui cada imagem apresentada	2.1 Contar as sílabas que possui cada imagem da atividade: GATO – GIRAFÁ – PAPAGAIO – GALO - AGULHA
3. Rima	3- Ser capaz de: identificar palavras que rimam, ou seja, que terminam com o mesmo som	3.1 A partir de duas lacunas com imagens o aluno deverá ligar as palavras que terminam com o mesmo som: GELO- MARTELO MORANGO- MORCEGO AGULHA-TELHA
4. Leitura	4- Ser capaz de: identificar a palavra que corresponde à imagem apresentada	4.1 Duas imagens serão apresentadas para que o aluno identifique entre três palavras qual corresponde à imagem.
5. Ludicidade	4 Ser capaz de: identificar quais palavras iniciam com as sílabas fixadas nas peças de boliche	Boliche: Cada peça do boliche terá uma sílaba com G, o aluno que derrubar a peça deverá ler a sílaba e encontrar uma palavra que contenha a sílaba a partir de um banco de imagens
6. Encerramento	5 Ser capaz de: relembrar as atividades realizadas na intervenção	Rotina de despedida 5.1 Retrospectiva do encontro 5.2 Música de Despedida

7. Tarefa	6 Ser capaz de: completar as sílabas ausentes de GIRAFa e GELO.	7.1Tarefa: Completar as sílabas que faltam da palavra GIRAFa E GELO
-----------	-----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

Avaliação Geral da intervenção

--

Observações:

--

ANEXO H – REGISTRO DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO PADI

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL Registro da Avaliação Pedagógica			
Percepção, Coordenação Visomotora, Coordenação motora, leitura e escrita, simbolismo, linguagem			
Nome da criança:			
Indicadores	Av inicial	Av final	Observações
Leitura			
Leitura do parágrafo ou frases			
Leitura de palavras			
leitura de pequenos textos			
Compreensão da leitura realizada			
Escrita			
Palavra monossílaba			
Palavra dissílaba			
Palavra trissílaba			
Palavra polissílaba			
Frase			
Reconhecimento de letras			
Reconhecimento de sílabas			
Reconhecimento de palavras			
Escreve as letras com modelo			
Escreve as sílabas com modelo			
Escreve as palavras com modelo			
Escreve as letras sem modelo			
Escreve as sílabas sem modelo			
Escreve as palavras sem modelo			
Constrói palavras com alfabeto móvel			
Constrói palavras com ajuda do outro			
Constrói palavras de forma autônoma			
Linguagem			
Compreende frases simples			
Compreende frases complexas			
Compreende o sentido dos textos			
Reconta história			
Comunica seus desejos			
Conta ou narra fatos vividos			
Consegue se comunicar com clareza			
Consegue se comunicar com dificuldades			
Mantém diálogo			