

■ ESTUDOS

Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa

Joseane Ferreira dos Santos^{I,II}

Ticia Cassiany Ferro Cavalcante^{III,VI}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5349>

Resumo

A alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual ainda precisa de avanços tanto no âmbito das pesquisas na área quanto na prática pedagógica. Atualmente, existem muitos estudantes com deficiência analfabetos, não havendo, muitas vezes, um direcionamento para os processos envolvidos na aprendizagem. Os aspectos pontuados justificam a realização do estudo aqui efetuado. O objetivo da investigação foi identificar as estratégias de mediação da pesquisadora para o processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual, com o uso de recursos de comunicação alternativa (CA). Optou-se pelo estudo de caso apoiado na abordagem metodológica da pesquisa-intervenção; a abordagem qualitativa auxiliou numa maior compreensão dos fenômenos em contexto natural de sala de aula. O campo empírico foi uma escola pública localizada na cidade de Recife, Pernambuco. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: planejamento das intervenções e intervenções pedagógicas propriamente ditas, com recursos de CA. Os participantes foram uma criança com deficiência intelectual do ensino fundamental I; a professora da sala regular; e o agente de apoio ao desenvolvimento escolar. Diante dos achados, considera-se que a mediação pedagógica da pesquisadora foi importante no processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual.

Palavras-chave: alfabetização; comunicação alternativa; deficiência intelectual.

^I Secretaria de Educação do Paulista. Paulista, Pernambuco, Brasil. E-mail: <joseaneferreirasantos@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7121-1062>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: <ticiaferro@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8963-9609>>.

^{IV} Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

Abstract

Pedagogical mediation and intellectual disability: a case study regarding literacy with the use of Alternative Communication

Literacy levels among students with intellectual disabilities still need to improve, both in the field of research and in its pedagogical practice, since we currently find many students with intellectual disabilities still illiterate, and there is often no direction for the processes involved in learning. The highlighted aspects justify the carrying out of the study mentioned here. The objective of the research was to identify the researcher's mediation strategies for the literacy process of a child with intellectual disability, using resources found in Augmentative and Alternative Communication (AAC). We opted for a case study supported by the methodological approach of an intervention research; while a qualitative approach aided in a greater understanding of the phenomena in the natural context of the classroom. Empirical research was carried out in a public school located in Recife, Pernambuco. The following methodological procedures were used: planning of the interventions and the pedagogical interventions themselves, applied with Alternative Communication resources. As participants, we had a child with intellectual disabilities in Elementary School; the regular classroom teacher; and a School Development Support Agent. In view of the findings, we consider that the researcher's pedagogical mediation was of paramount importance in the process of literacy of children with intellectual disability.

Keywords: literacy; alternative communication; intellectual disability.

Resumen

Mediación pedagógica y discapacidad intelectual: un estudio de caso sobre alfabetización con el uso de comunicación alternativa

La alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual aún necesita avances tanto en el ámbito de las investigaciones en el área como en la práctica pedagógica. Actualmente hay muchos estudiantes analfabetos con discapacidad y muchas veces no hay orientación para los procesos involucrados en el aprendizaje. Los aspectos destacados justifican la realización del estudio aquí realizado. La investigación tuvo como objetivo identificar las estrategias de mediación de la investigadora para el proceso de alfabetización de un niño con discapacidad intelectual, con medios de comunicación alternativos. Optamos por el estudio de caso apoyado en el abordaje metodológico de la investigación; el enfoque cualitativo ayudó en una mayor comprensión de los fenómenos en el contexto natural de la clase. El campo empírico fue una escuela pública ubicada en la ciudad de Recife, Pernambuco. Se utilizaron los siguientes procedimientos metodológicos: la planificación de las intervenciones y las propias intervenciones pedagógicas, con medios de comunicación alternativos. Como participantes, tuvimos un niño con discapacidad intelectual de la educación primaria; la profesora; y el agente de apoyo al desarrollo escolar. Consideramos que la mediación pedagógica de la investigadora fue importante en el proceso de alfabetización del niño con discapacidad intelectual.

Palabras clave: alfabetización; comunicación alternativa; discapacidad intelectual.

Introdução

O presente estudo teve como objetivo identificar as estratégias de mediação da pesquisadora em intervenções para o processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual (DI), com o uso de recursos de comunicação alternativa (CA), sobretudo por entender esse recurso enquanto artefato que pode favorecer a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) de uma pessoa com deficiência intelectual, historicamente excluída.

A educação das pessoas com deficiência (PcD) é perpassada por uma forte negação à escolarização desses sujeitos ao longo da história da humanidade. Nomes importantes, como Alfred Binet e Theodore Simon, desenvolveram estudos com as PcD mediante o Teste de Coeficiente de Inteligência (QI). Esses psicólogos iniciaram os trabalhos de mensuração do QI em crianças francesas, de acordo com a idade mental. Os testes permitiram que as crianças consideradas “normais” e as “anormais” fossem separadas como justificativa de benefícios para todos no processo educativo – uma padronização que acabou por segregar e negligenciar muitas pessoas.

Um dos pioneiros na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento das PcD e que trouxe críticas ao uso dos testes de inteligência foi Vigotski. Segundo ele, “o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função” (Vigotski, 2011, p. 869). O autor ressalta que “toda a psicologia da criança [com deficiência] foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança [sem deficiência]” (Vigotski, 2011, p. 869).

Quando se fala em educação, e mais especificamente na apropriação da leitura e da escrita de sujeitos com DI, sabe-se que são altos os índices de analfabetismo (Gonçalves; Meletti; Santos, 2015). Isso se dá como consequência do processo histórico desses sujeitos, os quais, por muito tempo, estiveram à margem da sociedade, sem direito de acesso à escolarização.

Nessa complexidade do processo escolar e da alfabetização no País, onde fica a PcD? Para Kassari (2013, p. 33), “o direito à escolarização das pessoas com deficiência está se concretizando dentro de um movimento de universalização do ensino fundamental brasileiro desde a última década do século 20”.

Segundo Santos (2012), as pessoas com DI possuem condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações. Elas têm sua capacidade de generalização e abstração comprometida e apresentam um ritmo mais lento em relação àquelas sem deficiência; por isso, é de suma importância que o ensino seja apoiado em recursos visuais, uma vez que estes poderão auxiliar na memória auditiva e na compreensão dos conteúdos ensinados pelo professor.

Um dado relevante e que nenhum professor deve esquecer é que as crianças com DI são capazes de ser alfabetizadas, aprender a ler, a escrever e a desenvolver o conceito lógico-matemático. Ainda conforme afirma Pletsch (2013, p. 255), “[...] superando conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar”.

Com a chegada desse público à escola, o professor enfrenta um novo desafio: buscar subsídios para efetivar uma prática pedagógica inclusiva que garanta a aprendizagem de todos os estudantes, sobretudo quando estes estão em processo de alfabetização. Por isso, é importante que os professores façam adequações curriculares, inovações pedagógicas, objetivando a participação das crianças com e sem deficiência em todas as atividades planejadas em classe e/ou extraclasse. Pletsch (2013, p. 248) afirma que “as inovações incluídas no planejamento e na avaliação dos apoios a serem disponibilizados ao indivíduo com deficiência intelectual são significativas, pois oferecem diferentes variáveis para determinar a intensidade necessária”.

De acordo com Silva (2018, p. 36), os professores, ao receberem em sua sala de aula um aluno com deficiência intelectual, deveriam se questionar: “Como ele aprende?”. ‘O que posso fazer para que ele venha a ter acesso ao conteúdo?’. ‘Qual a fraqueza/deficiência deste aluno pode ser invertida e tornar-se sua força motriz?’.

Para Pimentel (2012, p. 40), “o que precisa funcionar nessa proposta de uma educação inclusiva é um projeto sério de formação continuada dos professores do ensino regular, de modo que os permita conhecer melhor seus estudantes”. Os docentes podem utilizar estratégias diversas para potencializar o estímulo à aprendizagem da criança com DI, uma delas é fazer uso de recursos de tecnologia assistiva de alto ou de baixo custo, por exemplo, a comunicação alternativa (CA). Os recursos de CA podem auxiliar os professores no processo de alfabetização de seus alunos com DI, bem como de seus pares sem deficiência.

A ação mediada pelo docente de forma intencional, a partir da concretização de práticas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), permite criar “um ambiente educacional que não é apenas inclusivo aos estudantes com deficiência, mas serve a todos” (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 151)

As crianças com DI também precisam avançar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para isso, faz-se necessário que os professores criem situações mediadas para que as crianças avancem naquelas funções que elas ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, sendo auxiliadas por pessoas ou colegas mais experientes; assim, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento amanhã” (Vigotski, 2007, p. 98). É importante que os professores trabalhem com atividades que desenvolvam a memória, a atenção e o pensamento abstrato das crianças com DI; que proponham situações-problema para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Vigotski (2011, p. 869) relata que:

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

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

No que se refere à criança com DI, eis a seguinte questão para reflexão: “Como o professor poderá mediar ou criar artefatos culturais para o desenvolvimento intelectual desse estudante”?

Segundo Vigotski (2011, p. 869, grifo nosso):

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

O artefato cultural que se traz, na pesquisa aqui reportada, é o recurso de CA a ser utilizado em sala de aula regular com uma criança com DI. A CA pode compensar o impedimento de fala e auxiliar o professor em seu planejamento e nas adequações pedagógicas necessárias à aprendizagem da criança com deficiência.

Sobre os recursos de CA, Duduchi (2017, p. 101) afirma que “se bem utilizados facilitam enormemente o trabalho do professor em sala de aula, bem como o aluno nos deveres de casa em apoio ao processo de alfabetização”. Com suporte nessa afirmativa, entendemos que uma pesquisa do escopo desta pode trazer contribuições futuras para se repensar as práticas de alfabetização voltadas para crianças com deficiência intelectual, a partir de mediações com recurso de CA.

Numa perspectiva histórico-cultural, Passerino e Bez (2015, p. 227) reforçam:

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

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

Com base no conceito de Vigotski, Reily (2004, p. 19) ressalta que, “assim como o instrumento se coloca entre a pessoa que atua e o objeto sobre o qual ela age, a mediação instrumentaliza aquele que faz”. Mediação e instrumento são conceitos imbricados na abordagem histórico-cultural.

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

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

Nessa perspectiva, é importante que tanto as crianças sem deficiência como as com deficiência possam, além de compreender, fazer uso da escrita e da leitura em situações reais da vida cotidiana, sobretudo quando estão em fase inicial de alfabetização. Para Moraes (2012, p. 24), “as metodologias de alfabetização devem se conciliar às práticas de letramento com o ensino sistemático da notação alfabética”.

Como dito, nenhuma prática pedagógica é neutra, e no que concerne à escrita, a depender da perspectiva adotada pelo professor, a prática poderá trazer consequências pedagógicas distintas na aprendizagem.

Procedimentos metodológicos

Adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa que se caracteriza, conforme André e Lüdke (1986), pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada e na qual há maior preocupação com o processo do que com o produto.

Caracteriza-se ainda como estudo de caso por ser “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência” (Yin, 1984 *apud* Alves-Mazzotti, 2006, p. 643).

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

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Recife, Pernambuco, e contou com a participação de uma criança com DI, em fase inicial de alfabetização e apropriação da escrita; da professora da sala comum; e do agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADDE). Todos os participantes e a responsável pela criança assinaram, após a leitura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando-se os aspectos éticos para pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução CNS nº 510/2016. É importante ressaltar que o projeto em pauta foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, fazendo parte do projeto intitulado "Uma ferramenta de Comunicação Alternativa e Aumentativa no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual: diálogos, adaptações curriculares e aprendizagem"¹ coordenado pela segunda autora do presente artigo.

É relevante frisar que, neste estudo, não adotamos uma perspectiva tradicional de educação, por ser homogeneizadora e não atender à diversidade de sala de aula. Para permitir a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, é imprescindível pensar a educação numa perspectiva histórico-cultural. O direito das pessoas de aprenderem juntas já é garantido desde a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a partir da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sancionada em 2008. Quanto à concepção de educação, como o foco aqui é o processo alfabetizador enquanto relação de ensino-aprendizagem, Szymanski e Méier (2014) defendem que as diferentes perspectivas pedagógicas de educação acabam por perpassar o currículo e impactam diretamente o processo de aprendizagem. No caso dos estudantes com deficiência intelectual, nem sempre eles são considerados no currículo, o que afeta seu não aprendizado.

Neste estudo, adotou-se o pseudônimo André para identificar a criança participante, resguardando sua identidade. André, 6 anos, matriculado no 1º ano do ensino fundamental I, é um menino com síndrome de Down e apresenta deficiência intelectual. Em relação à sua linguagem oral, tem ausência de fala e sua comunicação ocorre por meio de gestos. André foi indicado por atender ao critério do perfil do participante da pesquisa. Ele tem acompanhamento de um concursado da rede de ensino, na função de AADEE, cuja atribuição é auxiliar nas atividades escolares.

Os demais participantes também serão identificados por nomes fictícios: a professora da sala regular (PSR) será denominada Vanessa e o AADEE chamado de Joel.

A coleta de dados se deu em duas etapas: planejamento das intervenções pedagógicas e intervenções propriamente ditas (incluem-se aqui as avaliações da escrita da criança). A seguir, serão descritas mais detalhadamente cada uma das etapas.

Planejamento das intervenções pedagógicas

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

Os signos selecionados, a princípio, foram os pictogramas do *software BoardMaker*, mas também foram utilizadas figuras que não eram de nenhum *software* de CA específico, as quais auxiliaram nos momentos das intervenções com a criança².

¹ Projeto de pesquisa coordenado por Tícia Cassiany Ferro Cavalcante e desenvolvido entre 2015 e 2017.

² Consideramos, aqui, um recurso da CA de baixo ou alto custo, em que a criança com deficiência intelectual e impedimentos de linguagem oral não possa fazer uso ou de telas digitais (celular, computador, tablet, por exemplo) ou do alfabeto impresso (letras afastadas sobre um suporte de papel), os quais permitem a interação do sujeito usuário com seus interlocutores falantes.

É importante salientar que os registros de imagens, áudios e filmagens obtidos mediante a gravação durante as intervenções foram devidamente autorizados por meio do TCLE, lido para os responsáveis das crianças.

Tomaram-se por base os direitos de aprendizagens do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), voltados para o 1º ano do ensino fundamental, mais especificamente o eixo "Análise linguística: sistema de escrita alfabética", e considerando esses direitos de aprendizagens foram realizados os planejamentos das intervenções.

Entre os 15 objetivos propostos para o ano 1 no Pnaic, foram selecionados 7 para introduzir o conteúdo com a criança: 1) escrever o nome próprio; 2) reconhecer e nomear as letras do alfabeto; 3) diferenciar letras de números e outros símbolos; 4) reconhecer a ordem alfabética; 5) reconhecer diferentes tipos de letras; 6) compreender que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras; 7) identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.

No 1º ano do ensino fundamental I, as crianças estão na fase de dar continuidade às práticas de alfabetização iniciadas na última etapa da educação infantil, isso a depender das práticas de ensino que a escola desenvolve. Morais (2012) defende que tais práticas devem se iniciar ainda na educação infantil para que as crianças comecem a se apropriar desde cedo do sistema de escrita alfabética (SEA). Para ele, "a escrita alfabética é uma invenção cultural da humanidade e sua apropriação não parece depender muito da maturação biológica" (Morais, 2012, p. 70).

Intervenções pedagógicas

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

Para essa etapa, utilizou-se uma câmera filmadora com um minitripé em todas as sessões interventivas. Os dados gerados pelas filmagens foram analisados posteriormente, o que foi importante para perceber situações que no momento real passassem despercebidas.

Fez-se uso de recursos de comunicação alternativa de baixa tecnologia, como pranchas de CA, figuras, alfabeto móvel, e de alta tecnologia, o *software BoardMaker*, em que se optou pelas figuras impressas.

Resultados e discussão

Pretendeu-se analisar e discutir as estratégias de mediação adotadas pela pesquisadora nas três intervenções pedagógicas selecionadas. Para tanto, a pesquisadora se apoiou nos pressupostos teóricos sobre "mediação" e "zona de desenvolvimento proximal" (Vigotski, 2007, 2011; Pimentel, 2012; Rego, 2014); quanto à "alfabetização", apoiou-se em teóricos como Ferreiro (2011) e Morais (2012); e no tocante à "comunicação alternativa", apoiou-se em Tetzchner e Martinsen (2000), Scarpa (2001), Nunes (2003), Reily (2004), Duduchi (2017), Passerino e Bez (2015), Bersch (2017), Nunes e Schirmer (2017) e Bersch e Sartoretto (2017, 2019).

A primeira intervenção selecionada foi a da primeira aula. Nessa intervenção, foi proposta uma atividade de "Pareamento das vogais com palavras correspondentes", a qual consistia em atrelar o reconhecimento de vogais aos pictogramas de CA, trabalhando o som inicial, atividade importante no início da alfabetização.

Trabalhar o som da letra por meio da CA pode ser um recurso eficaz de auxílio para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Nesse ponto, é importante mencionar que as crianças com DI são capazes de realizar abstrações e esse pensamento mais elaborado pode ocorrer com a ajuda de

recursos como a CA, por constituir uma categoria de tecnologia assistiva que garante a acessibilidade cognitiva, já que utiliza pictogramas que favorecem a aprendizagem por serem pautados no visual. A pesquisa de Castro (2019), por exemplo, utiliza ferramentas de CA para apoio às atividades escolares desenvolvidas no contexto do atendimento educacional especializado. Já Silva (2018) não usou a CA e sim adequações e recursos pedagógicos, trazendo como um dos resultados de seu estudo as contribuições das intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica no processo de aquisição da escrita por aluno com DI.

As atividades ofertadas pela professora Vanessa a André, antes de começar as intervenções, envolviam pintura e, outras vezes, escrita do nome próprio da criança. Destaca-se que a atividade de pintura é silenciadora e, muitas vezes, trabalhada de forma descontextualizada e sem incidir nas funções psicológicas superiores, necessárias ao processo de alfabetização. Essas atividades, em geral, não garantem o ensino sistematizado do SEA. Já o trabalho com o nome próprio da criança é um exercício que pode ser realizado e sempre incentivado, lembrando-se de desenvolvê-lo de forma integrada a outros dentro do contexto do letramento. Um exemplo de atividade para André executar era o uso de material com adequação de pareamento letra a letra do seu nome (materiais didáticos: papel ofício plastificado, letras impressas plastificadas, velcro). O nome de André estava exposto na folha e, abaixo do seu nome, ele deveria colocar a letra correspondente, fazendo o pareamento. Essa atividade era mediada por Joel (o AADDEE), e André conseguiu realizá-la de forma participativa. A pesquisadora ficava ao lado observando e, algumas vezes, auxiliando. A escrita do nome pode ser relacionada ao trabalho com o som inicial, fazendo a criança entender que a letra do seu nome não é unicamente dele, como propõem os estudos da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986).

Após essa atividade proposta pela professora Vanessa, a pesquisadora iniciou a intervenção elaborada para o primeiro encontro com a criança, como exposto a seguir.

Situação 1: Vogais recortadas sobre a mesa de André. Ele deveria associar a letra inicial à figura correspondente (a figura contém a palavra escrita).

Por ter sido a primeira intervenção com André, optou-se pela atividade envolvendo as vogais. Dessa forma, poder-se-ia verificar se ele conseguiria fazer o pareamento da letra inicial (as vogais) à palavra escrita. Vale ressaltar que a vogal de cada palavra, que ficava abaixo da imagem correspondente, estava destacada na cor vermelha. A atividade teve como objetivo pedagógico propiciar o reconhecimento e a nomeação das letras do alfabeto, sobretudo trabalhando o som inicial, atividade típica de apropriação do SEA na fase inicial de aprendizagem (Morais, 2012). Além disso, esse exercício permite localizar a letra, buscando fazer a correspondência com a imagem.

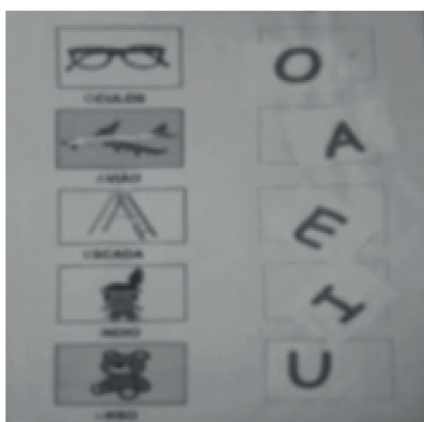


Figura 1 – Modelo de atividade com as vogais

Fonte: Elaboração própria.

Pesq. (T1): O que é isso?

André (T2): (observa com atenção as figuras).

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

André (T4): (pega a letra "O", traz para perto da sua visão e observa).

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

André (T6): (cola a letra).

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

André (T8): (aponta e pega a letra "U").

Pesq. (T9): É essa? Tem certeza? Olha, olha direitinho, essa letra aqui, ó!, "avião" (ênfase na letra "A" da palavra). Bota aqui que não é essa letra não.

André (T10): (solta a letra na mesa).

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

André (T12): (gesticula o dedo indicador apontando para as letras, mas sem pegar nenhuma).

Pesq. (T13): "A" de André; "A" de avião. Cadê a letra do teu nome?

André (T14): (olha para a pesq. com o dedo na boca, depois aponta para a letra "A", mas não pega. Fica observando as letras, passa a mão por cima).

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

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

Joel (T17): "A", "A" de André.

Pesq. (T18): "A" (apontando novamente para a letra "A" da escrita "avião").

Cadê o "A" aqui? (mostrando as vogais misturadas).

(Trecho da transcrição de vídeo – 1ª intervenção – 18 set. 2019)

Nessa mediação, percebeu-se que André, além de não se concentrar muito para realizar a atividade, perdeu o interesse e demonstrou também não associar/parear a vogal à figura selecionada, como ocorreu com a letra "A", que é a letra do seu próprio nome.

Aqui, a mediação estava voltada para favorecer a compreensão de André quanto à consciência grafofônica da língua portuguesa (grafia/som). As palavras foram selecionadas previamente ("A" para avião; "E" para "escada"; "I" para "índio"; "O" para "óculos"; e "U" para "urso"). No entanto, devido à "falta de interesse" e ao não reconhecimento das cinco letras para fazer a associação, não foi possível que isso ocorresse nesse primeiro momento. Todavia, ressalta-se a importância do papel exercido pela mediadora nesse processo de reflexão da escrita alfabética, que constituiu uma "porta aberta" para a realização das futuras mediações com André. Questiona-se, inclusive, se essa "falta de interesse da criança" não reflete as práticas descontextualizadas, não significativas e excludentes realizadas comumente com os estudantes que possuem deficiência intelectual, bem como a ausência do ensino sistemático do SEA. Por isso, a mediação pedagógica é importantíssima para mudar essa realidade recorrente, pois o docente pode fazer com que a criança reflita sobre a escrita alfabética e construa suas hipóteses acerca dela, como destacam Ferreiro e Teberosky (1986), ou trazer a proposta de que as crianças constroem hipóteses sobre o objeto de conhecimento – a escrita alfabética. Antes da primeira intervenção, a pesquisadora já havia interagido com o aluno nas atividades de observação da prática pedagógica. Ela pensou ser necessário realizar essa primeira atividade para que se pudesse avaliar o reconhecimento das letras pelo estudante.

Dessa forma, ao trabalhar a letra "A", foi possível aproximar o conteúdo a uma situação real, pois é a letra inicial do nome da criança. Mesmo que André não tenha reconhecido de início a letra do seu nome, ele, com o auxílio da pesquisadora, realizou a atividade e participou dos momentos iniciais.

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

No presente estudo, notou-se que, para que essa aprendizagem fosse mais significativa, seria necessário que a cada nova intervenção fosse repensada a elaboração do planejamento para uma motivação maior de André, a ponto de ele ter interesse em iniciar e concluir a atividade, segundo sua capacidade e respeitando seu tempo de aprendizagem, sempre na perspectiva do alfabetizar letrando. A atividade desenvolvida na primeira intervenção não aborda a escrita no contexto do letramento, por usar palavras isoladas. Isso não foi possível dadas as condições do estudante, que ainda estava numa fase bem inicial de apropriação do SEA. Todavia, também não se pode dizer que a atividade foi desenvolvida em uma perspectiva mais tradicional que visasse apenas à codificação e à decodificação, conforme criticam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008). Sugerimos, no entanto, que mesmo em atividades iniciais possamos trazer a proposta inserida em atividades mais lúdicas e contextualizadas. Poderíamos trabalhar os sons iniciais das vogais com o uso do gênero textual "lista", por exemplo, uma lista de compras.

É crucial romper com o ensino mecânico e descontextualizado que ainda ocorre, por vezes, no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, levando a um índice elevado de analfabetismo dessa parcela da população. É possível alfabetizar esses estudantes a partir do olhar para as suas especificidades, e isso pode ser feito seguindo a perspectiva do alfabetizar letrando (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008), que permite o olhar para o heterogêneo.

É importante pensar que o processo de alfabetização, conforme Ferreiro e Teberosky (1986), ocorre com a evolução conceitual da criança em torno da escrita, ou seja, ela vai construindo novas hipóteses sobre a escrita, sendo a intervenção do professor essencial nessas novas construções. Reily (2004) destaca, ao mencionar o contexto de inclusão, que o professor, ao atuar segundo uma perspectiva mediadora na sala de aula, também se transforma no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A literatura mostra (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010; Santos, 2012; Kassir, 2013; Pletsch, 2013; Silva, 2018; Zerbato; Mendes, 2018) que as crianças com DI apresentam ritmo e tempo de aprendizagem mais lentos quando comparadas às sem deficiência; há um déficit na capacidade de atenção e memória, na compreensão e expressão oral, e, em algumas situações, esses estudantes necessitarão de mais tempo para executar as tarefas. No que se refere à apropriação do SEA, esse processo se torna mais lento e, muitas vezes, é necessário um número maior de intervenções para que o conhecimento seja consolidado. O trecho a seguir foi transcrito da primeira intervenção:

André (T23): (pega a letra "A").

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

André (T25): (solta a letra "A" e pega outra letra).

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

Vanessa (T31): (aproxima-se da mesa da criança). André, o "A" aqui. Cadê a letra "A" de "avião"?
Vem cá, André!

André (T32): (perde o interesse pela atividade, não volta para o seu lugar e fica andando pela sala).

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

André (T34): (tenta pronunciar "não, não").

(Trecho da transcrição de vídeo – 1ª intervenção – 18 set. 2019)

Percebe-se que André, ao acertar na escolha da letra "A", desiste logo em seguida de prosseguir; entende-se que ele já estava chegando ao seu limite de concentração ou a atividade não estava tão interessante mais. A professora Vanessa e Joel tentavam intervir na situação para que André prosseguisse, mas o interesse é perdido.

Destaca-se dessa situação que, mesmo que André não tenha realizado tudo o que foi proposto, o seu pouco envolvimento na atividade era válido e constituía ponto de reflexão para se adequar a atividade do encontro seguinte, apresentando-a de forma mais prazerosa e motivadora para que ele participasse mais. Refletir sobre isso foi importante para nossas mediações, assim como o é para os professores de forma geral – parar e refletir sobre a ação docente e revisar as estratégias didático-pedagógicas. Considera-se essa tarefa crucial no processo de ensinar e aprender.

A proposta de mediação realizada em nossa primeira intervenção permitiu que André começasse a entender que as letras servem para escrever (mesmo que ele próprio tenha dificuldade para escrever ou, melhor, não apresente uma escrita com letras, ainda). Entender a funcionalidade da escrita é, segundo Ferreira (2011), um dos primeiros princípios que a criança precisa consolidar para que avance no processo de alfabetização.

Um ponto que vale a pena mencionar é o uso da CA contribuindo para o processo de aprendizagem de André. As crianças que não falam ou têm dificuldades na fala, como é o caso de André, podem se valer da CA tanto para estabelecer uma comunicação eficiente quanto para contribuir na aprendizagem. Ou seja, a CA pode auxiliar tanto na acessibilidade comunicacional quanto na acessibilidade cognitiva.

Segundo Reily (2004, p. 72), o próprio corpo também pode ser considerado um instrumento de interação, acrescentando que "os sistemas pictográficos, por sua vez, têm sido utilizados primordialmente com pessoas com comprometimento motor associado à fala ausente ou não inteligível". Em alguns casos, o uso da CA poderá ser permanente, isto é, a pessoa com comprometimento de fala precisará da CA ao longo de sua vida; já outras poderão necessitar temporariamente de um auxílio de comunicação, seja este oral, com uso de recursos de alta tecnologia, como *softwares* de voz; ou da escrita, com uso de tecnologia de baixo custo, por exemplo, pranchas de comunicação impressa (alfabeto, pictogramas etc.).

Ressalta-se que em todas as intervenções pedagógicas foram utilizados os pictogramas associando-os à escrita correspondente a cada figura, isso porque, no processo de alfabetização, dar nomes às coisas que estão à volta da criança e fazer o seu registro gráfico (nesse caso, das figuras das atividades) permite que ela compreenda para que serve a escrita em contexto de letramento.

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

A criança passa a compreender a escrita e qual sua função quando participa de situações em que a escrita está presente, quando lhe são dadas as oportunidades de acesso. E essa escrita não necessariamente se dará com o uso "da mão e do lápis", podendo ocorrer mediante ferramentas alternativas, como discutido anteriormente.

A aprendizagem da leitura e da escrita pode se dar por meio da interação com o material escrito, como defendem Ferreira e Teberosky (1986), mas não se deve esquecer da importância do ensino sistemático do SEA (Morais, 2012), com práticas sistemáticas de leitura e produção de textos reais desde as etapas iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita.

A segunda intervenção selecionada foi uma atividade que abrangia a diferenciação de letras, números e outros símbolos. O trabalho envolvendo atividade desse nível auxilia o professor na compreensão do que a criança já sabe sobre a língua escrita. Além disso, conhecer o que a criança sabe é primordial para que o professor atue sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

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

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

Situação 2: Nesta atividade, foram apresentados a André letras, números e imagens pré-selecionadas; em cada coluna deveriam ficar apenas três colagens; a pesquisadora fez a primeira vez para dar o modelo e, depois, solicitou que André o fizesse. O objetivo pedagógico dessa situação foi propiciar a diferenciação entre letras e números, assim como de outros símbolos.

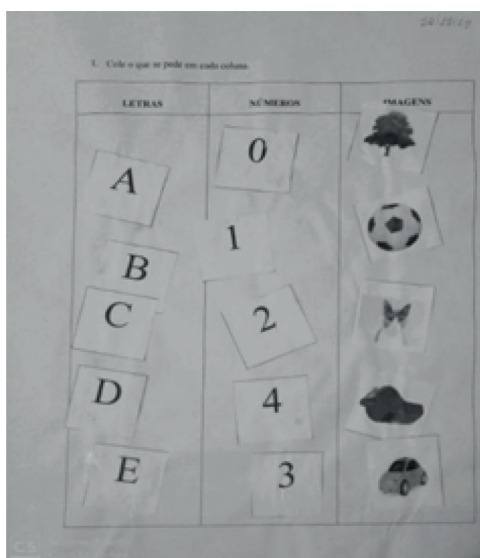


Figura 2 – Modelo de atividade de diferenciação de letras, números e imagens

Fonte: Elaboração própria.

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

André (T2): (bate com mão sobre a mesa; depois presta atenção nas outras figuras).

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

André (T4): (imita o gesto feito pela pesq.; tenta se levantar do seu lugar; não demonstra interesse pela atividade).

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

André (T6): (levanta-se da cadeira e fica andando pela sala de aula).

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

Pesq. (T8): “Tu gosta de bola”?

André (T9): (gesticula com a cabeça dizendo “não”).

Pesq. (T10): Não?

André (T11): (confirma o “não” mais uma vez balançando a cabeça).

Joel (T12): Gosta, gosta (sorrindo).

Pesq. (T13): Sim, sim! (mostrando o cartão de CA do BoardMaker, que representa o “sim”). Vamos colar as imagens só desse lado aqui, ó (apontando para a terceira coluna da atividade que corresponde somente às imagens). Bola, apito, gato, carrinho e árvore. Tudo que for figura é pra colar desse lado aqui (colocando as imagens na coluna correspondente, para dar o modelo da ação a ser realizada em seqüência pela criança).

André (T14): (observa a ação da pesq.).

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

André (T16): (olha para a letra).

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

André (T18): (retira a letra).

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

(...)

Pesq. (T20): "E" de escola. A, B, C, D, E (apontando para cada letra apresentada). Agora, os numerais, ó!

André (T21): (baixa a cabeça sobre o braço e fica olhando de lado para a atividade).

(Trecho da transcrição de vídeo – 8ª Intervenção – 6 nov. 2019).

Na atividade transcrita, percebe-se que, inicialmente, André participou, quando imitou o gesto do "apito", como se observa nos T3 e T4:

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

André (T4): (imita o gesto feito pela pesq.; tenta se levantar do seu lugar; não demonstra interesse pela atividade).

Logo em seguida, André se desinteressa; passa-se um tempo e ele torna a participar da atividade.

Ele não apresentava muita autonomia no desenvolvimento das atividades, havendo, portanto, a necessidade do fornecimento de pista/ajuda pela pesquisadora em todos os momentos da intervenção. Para Pimentel (2012, p. 72), essa ajuda dada por um adulto "não significa ausência de autonomia do educando em desenvolver as atividades que lhe são propostas, ao contrário, está baseada no pressuposto vigotskiano de que aquilo que o aprendiz faz hoje, com ajuda, deve ser capaz de fazer sozinho amanhã".

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

Sabe-se que a mediação momentânea não acarretará, necessariamente, resultados em curto prazo. O que a criança aprende hoje com ajuda, apropriando-se do conhecimento, depois, conseguirá realizar sozinho quando se deparar com situações semelhantes, ou seja, ela avança naquilo que Vigotski (2007) denominou de ZDP.

Observa-se, a seguir, a aprendizagem mediada pela pesquisadora, de quando ela solicita que André pegue a letra "D". André faz o gesto de "danone" (que é o lanche geralmente levado por ele). A mediadora aproveita para focar a letra "D" de "danone".

Pesq. (T43): Pega o "D" agora.

André (T44): (pega a letra, depois olha para Joel e faz o gesto de danone (passando o dedo na mão).

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

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

André (T47): (cola a letra "D").

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

A atividade selecionada é importante nessa etapa inicial da alfabetização, bem como a presença de um adulto experiente para fazer a mediação, dando o modelo (não de forma mecânica, mas com intencionalidade pedagógica), visto que essa estratégia auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança com DI, o que contribui no processo de alfabetização, sobretudo, por não focar a codificação e a decodificação, conforme argumenta Morais (2012).

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

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

Situação 3: Construção da prancha alfabética de A a Z. Os objetivos pedagógicos foram: auxiliar no conhecimento da ordem alfabética; e propiciar a compreensão de que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras.



Figura 3 – Modelo de atividade de prancha alfabética

Fonte: Elaboração própria.

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

André (T2): (presta atenção no desenrolar da cartolina).

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

André (T5): (observa as letras com bastante atenção).

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

André (T7): (pega a letra a que estava sobre a mesa e fica olhando para a letra “A”).

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

André (T9): (colocou a letra “A” por cima da letra “A” do alfabeto xerocado (momento de pareamento das letras selecionadas).

Pesq. (T10): Cadê a letra "B"?

André (T11): (pega a letra "D").

Pesq. (T12): Não, presta atenção! Essa aqui, ó!, "B" (apontando para o "B" na folha xerocada).

André (T13): (sorri e pega a letra B).

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

(Trecho da transcrição de vídeo – 9ª Intervenção – 13 nov. 2019).

Na mediação descrita, havia a intencionalidade de desenvolver, em André, as habilidades cognitivas, fugindo daquilo que comumente ocorre nas atividades voltadas ao ensino e à aprendizagem das crianças com DI (pintar, recortar, colar, cobrir pontilhados etc.), as quais pouco contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito com deficiência.

Um trecho da transcrição da mediação do momento em que a pesquisadora solicita que André identifique a letra "C" será analisado. Pode-se perceber um avanço no desenvolvimento da habilidade de André pela mediação com o uso da CA, o que favoreceu o seu processo inicial de alfabetização, mais especificamente de apropriação do SEA:

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

André (T15): (pega a letra "E").

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

André (T16): (aponta para a letra "D" da folha xerocada).

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

André (T18): (para, observa as letras, olha para a pesq.).

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

André (T20): (pega a letra "C" e sorri).

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

Verifica-se maior participação de André nessa atividade. O ato de ele parar, observar e pegar a letra e estar atento às orientações e respostas da pesquisadora demonstra sua motivação para continuar tentando fazer a atividade até o final. "(T18): (para, observa as letras, olha para a pesq.); "(T20): (pega a letra "C" e sorri)". Em seguida, a pesquisadora parabeniza André: "(T21): Isso, muito bem! Coloca aqui em cima (para fazer o pareamento das letras). Parabéns!"

Do ponto de vista da alfabetização, vê-se que André começa a ser mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem; a sua motivação para interagir com a pesquisadora e realizar as atividades é um ponto significativo a ser destacado, pois, sem essa motivação, ele estaria andando pela sala desinteressado. A construção do conhecimento precisa ser partilhada com o próprio sujeito-aprendiz. Nesse sentido, Wanderley, Souza e Cavalcante (2022) apontam para a importância do protagonismo infantil no seu processo de aprendizagem, dentro do cotidiano escolar.

Para Rego (2014 p. 110), seguindo a perspectiva vigotskiana, "construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros [neste caso, a pesquisadora] que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas". Essa ação partilhada pode ser vista nas situações em que ocorre a mediação pedagógica em contexto de sala de aula, como no exemplo a seguir, quando

André é solicitado a identificar a letra "D" na atividade proposta e, ao acertar, sorri e, junto com a mediadora, comemora!

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

André (T24): (pega a letra "D" sorrindo).

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

André (T26): (pega a letra "E" e faz o pareamento correto).

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

Observa-se a felicidade de André ao acertar a letra, o seu sorriso estampado no rosto: "(T24): (pega a letra "D" sorrindo)". Mesmo que, já no final da atividade, havendo apenas duas letras ("D" e "E"), ao ser solicitado a pegar a letra "E", André consegue identificá-la com sucesso. Reitera-se que, do ponto de vista motivacional, situações assim provocaram grandes avanços no ensino e na aprendizagem de André, tanto para que ele pudesse confiar em si próprio como para seu desenvolvimento na apropriação do SEA.

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

Considerações finais

Na presente pesquisa, o objetivo geral foi investigar como a CA pode contribuir no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual.

Quanto às estratégias de mediação durante as intervenções pedagógicas, percebeu-se a importância de uma mediação significativa e intencional que atendesse ao interesse de André, mas sem deixar de levar em consideração os objetivos propostos para cada intervenção realizada pela pesquisadora. Para Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 145), faz-se necessário "minimizar as barreiras no percurso acadêmico de estudantes com e sem deficiência, não hierarquizando ou privilegiando um único modo de aprender, com isso, criando ambientes de aprendizagem flexíveis para estudantes e docentes".

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

Por fim, como defendido inicialmente, revelado e constatado em outros estudos (Aquino; Cavalcante, 2020; 2022a, 2022b), no caso das pessoas com DI, em que os prejuízos cognitivos, entre outros fatores, afetam o desenvolvimento da capacidade expressiva, principalmente a linguagem oral, a CA se apresenta como uma tecnologia assistiva adequada para favorecer a acessibilidade comunicativa e cognitiva desses sujeitos.

Verifica-se que, assim como em André, as intervenções com o uso da CA podem se estender para outros contextos de ensino e aprendizagem nos quais haja crianças com DI, visando auxiliá-las em seu processo inicial de alfabetização; nas habilidades de linguagem; e na aquisição do sistema de escrita alfabética.

Igualmente às pesquisas apresentadas ao longo deste estudo, por exemplo as desenvolvidas por Silva (2018) e Silva e Cavalcante (2021), a preocupação foi com a continuidade de estudos que buscassem investigar como vem se dando o processo de alfabetização de sujeitos com DI nas salas regulares, quais os reais apoios que o professor de sala regular vem recebendo de suas respectivas redes de ensino e da própria comunidade escolar para a promoção de um trabalho consistente de alfabetização de seus alunos com deficiência intelectual. É urgente investigar como vem ocorrendo a alfabetização de alunos com DI matriculados nas redes públicas de ensino.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. ; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, M.; LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- AQUINO, A. B.; CAVALCANTE, T. C. F. Avaliação da linguagem em crianças com deficiência intelectual no contexto de escolarização formal. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 33, e11, 2020.
- AQUINO, A. B.; CAVALCANTE, T. C. F. Desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência intelectual na educação infantil: contribuições da comunicação alternativa. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 60, e18539, jan./mar. 2022a.
- AQUINO, A. B.; CAVALCANTE, T. C. F. Progressos na comunicação de duas crianças com deficiência intelectual na educação infantil: intervenções com o uso recursos de comunicação alternativa. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, v. 15, n. 34, e17368, 2022b.
- BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: [s.n.], 2017.
- BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. Formação de professores para a promoção e vivência da comunicação alternativa no contexto escolar. DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (Org.). *Trilhando juntos a Comunicação Alternativa*. Marília: ABPEE, 2017. p. 197-204.
- BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. *Assistiva Tecnologia e Educação*. [Porto Alegre], 2019. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CASTRO, J. L. M. *O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado*. 2019. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DUDUCHI, M. Recursos, estratégias e práticas para o uso dos sistemas computacionais de comunicação alternativa na alfabetização. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (Org.). *Trilhando juntos a Comunicação Alternativa*. Marília: ABPEE, 2017. p. 97-108.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília, DF: MEC; [Fortaleza]: UFC, 2010. v. 2 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F.; SANTOS, N. G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. *Revista Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 24-39, jul./dez. 2015.

KASSAR, M. C. M. Breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 33-76.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2000. (Série Princípios, 82).

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NUNES, L. R. O. P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. Trilhando juntos a Comunicação Alternativa. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (Org.). *Trilhando juntos a Comunicação Alternativa*. Marília: ABPEE, 2017. p. 63-74.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. (Org.). *Comunicação Alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala*. Passo Fundo: UPF, 2015.

PIMENTEL, S. C. *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Educação Inclusiva).

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 243-270.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Série Educação e Conhecimento).

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SILVA, A. S. *Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual*. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, L. M. G. *Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora*. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, A. S.; CAVALCANTE, T. C. F. Avaliação das contribuições da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita de um aluno com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 27, p. 621-636, 2021.

SZYMANSKI, M. L. S.; MÉIER, W. M. B. Concepções de ensino e de aprendizagem: superando a burocracia curricular. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 2, p. 62-74, jul./dez. 2014.

TETZCHNER, S. V.; MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Tradução de André Ana. Porto: Porto Editora, 2000. (Série Educação especial, 10).

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Série Textos da Psicologia).

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sale, Martha Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

WANDERLEY, A. T. A. A.; SOUZA, F. R.; CAVALCANTE, T. C. F. A importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 29, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

Recebido em 12 de abril de 2022.

Aprovado em 17 de fevereiro de 2023.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).