

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**LEITURA COMPARTILHADA E PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE  
DE PRÉ-ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**LILIAN MARIA CARMINATO CONTI**

**SÃO CARLOS  
2014  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**LEITURA COMPARTILHADA E PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE  
DE PRÉ-ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**LILIAN MARIA CARMINATO CONTI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial (Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Maria Santana de Rose.

**SÃO CARLOS**

**2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C762Lc

Conti, Lilian Maria Carminato.

Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual / Lilian Maria Carminato Conti. -- São Carlos : UFSCar, 2014. 87 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Leitura - ensino - aprendizagem. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Lilian Maria Carminato Conti**.

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose  
(UFSCar)

Ass. Tânia de Rose

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida(UFSCar)

Ass. ma Almeida

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua  
(UNESP/Araraquara)

Ass. Maria J. B. Dall'Acqua

*Dedico este trabalho à todos os  
professores que acreditam na capacidade de  
aprendizagem das crianças.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus em primeiro lugar por estar sempre presente em minha vida, me capacitando e me abençoando a cada dia.

À Jefferson, meu marido, pelo amor incondicional, paciência, incentivo e reconhecimento sempre.

Aos meus pais queridos, que sempre me incentivaram desde o início, e à Vivian, minha irmã querida pela alegria, apoio e pelo trabalho em conjunto.

À Nina minha companheirinha das muitas noites em claro, não me deixando passar pela solidão.

À Profª Drª Tânia Maria Santana de Rose, pela orientação, pela humanidade e pelas aprendizagens proporcionadas.

À Profª Drª Maria Amélia Almeida pelas preciosas contribuições e pela alegria contagiante em ensinar.

À Profª Drª Maria Júlia Canazza Dall'Acqua pelo olhar atencioso e pelas contribuições ao trabalho.

À Profª Drª Elsa Midori Shimazaki pela disposição e pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

À Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e à Profª Drª Débora de Hollanda Souza pelo apoio de suplência à banca.

À Secretaria Municipal de Educação, por autorizar que a pesquisa fosse realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil e por permitir o contato com as crianças.

Às professoras da sala regular, que generosamente cederam um momento de sua rotina diária para que fosse realizado o trabalho com os alunos. Às professoras da Sala de Recursos que cederam o espaço para que as intervenções pudessem ser realizadas.

Aos familiares dos alunos envolvidos que prontamente autorizaram a realização da pesquisa, por acreditarem no trabalho desenvolvido.

À Esmeralda, querida, pela amizade sincera e companheirismo nos momentos difíceis e alegres. À Renata, Melissa e Myrian pelas aprendizagens proporcionadas, pela disposição em ajudar e pelos momentos de conversas e orientações.

À Eliane, secretária do PPGEs, pela assistência ímpar e pela amizade sincera. Ao PPGEs, pela oportunidade de ter contato com professores experientes e talentosos.

À todos, muito obrigada!

CONTI, L. M. C. Leitura Compartilhada e promoção do Letramento Emergente de pré-escolares com deficiência intelectual. 87 pp. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

## RESUMO

Entre os desafios da inclusão escolar destaca-se o de garantir a crianças com deficiência intelectual condições efetivas para o desenvolvimento do potencial da aprendizagem de leitura. Propiciar oportunidades, desde a Educação Infantil, para os alunos terem contato ativo com a leitura e escrita, mostra-se como condição favorecedora do desenvolvimento do Letramento Emergente, ou seja, dos conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura e escrita aumentam as chances da criança ser bem sucedida na aprendizagem da decodificação e compreensão de textos. O presente estudo teve como objetivo geral: Estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção do Letramento Emergente para alunos pré-escolares com deficiência intelectual pautado na abordagem de ensino caracterizada como leitura compartilhada; e como objetivos específicos: Obter uma caracterização das habilidades de LE dos alunos para subsidiar o planejamento das intervenções; Descrever as atividades e adaptações dos materiais e livros utilizados pelo professor na situação de leitura compartilhada ao longo das sessões realizadas; Descrever o engajamento dos alunos nas atividades de leitura compartilhada; Analisar as principais atividades realizadas pelo pesquisador no contexto de leitura compartilhada tendo em vista o desenvolvimento dos diferentes componentes do LE, bem como as adaptações diante das características de aprendizagem dos alunos participantes. Foram participantes dois alunos com Síndrome de Down, na faixa etária de 3 a 5 anos que frequentavam um Centro Municipal de Educação Infantil. Este estudo é caracterizado por Descritivo e Exploratório, uma vez que busca obter uma melhor compreensão de um fenômeno pouco estudado até o momento. O programa foi aplicado individualmente, sendo conduzido pela pesquisadora responsável pelo estudo. As sessões de leitura compartilhada foram filmadas tendo em vista a obtenção das descrições relativas às atividades e adaptações realizadas pela professora, bem como descrições do engajamento dos alunos nas atividades. Foram realizadas sessões de leitura compartilhada nas quais foram propostas atividades que possibilitassem familiaridade com os componentes do Letramento Emergente. Os resultados relativos ao programa indicam que os participantes tiveram oportunidades sistemáticas de explorar livros, escolhê-los de forma independente, de observar e de ouvir a professora ler um conjunto variado de histórias e de participarem em atividades que requeriam a apresentação de comportamentos associados aos diferentes componentes do Letramento Emergente. Os resultados referentes ao engajamento nas atividades indicam que, ao longo das sessões, passou a ocorrer um aumento no interesse pelos livros e leituras, na participação durante as leituras, na compreensão das histórias, no manuseio apropriado dos livros, no uso de conceitos sobre escrita e de suas funções. Os participantes tiveram oportunidades de envolverem-se em leitura de faz de conta e reconhecimento do nome. Discute-se as possibilidades de continuidade do estudo tendo em vista a importância da demonstração das possibilidades advindas de abordagens eficientes para a promoção do Letramento Emergente de crianças com deficiência intelectual para nortear o trabalho dos professores no âmbito da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Letramento emergente. Leitura Compartilhada. Deficiência intelectual. Pré-Escolares.

CONTI, L. M. C. Shared reading and the promotion of Emergent Literacy among preschool students with intellectual disability. 87 pp. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

### ABSTRACT

Among the challenges of educational inclusion, it stands out to ensure children with intellectual disabilities effective conditions for the development of their learning to read potential. To provide opportunities since early childhood education, in order to make students have active contact with reading and writing, shows itself as a favoring factor of Emergent Literacy development, that is, the knowledge and abilities related to reading and writing increase the chances of the child to succeed on learning to decode and understanding texts. This study had as main objective to build, implement and to analyze an Emergent Literacy promotion program for preschool students with intellectual disabilities guided by a teaching approach characterized as shared reading. The study had as specific objectives: to obtain a characterization of students' Emergent Literacy abilities, in order to support the planning of the interventions; to describe the activities and adaptations of the material used by teachers and students in shared reading situations, considering the sessions held; to describe students' engagement in shared reading activities; to analyze the main activities developed by the researcher in shared reading context, focusing the development of the different components of Emergent Literacy, as much as the adaptations in face of the different characteristics of the students. The participants were two students with Down syndrome, aged 3 to 5 years old, that attended a municipal center of early childhood education. This is a descriptive and exploratory study, because it searches a better comprehension of a so far little studied phenomenon. The program was applied individually, and was conducted by the researcher responsible for the study. The shared reading sessions were filmed, in order to obtain the descriptions related to activities and adaptations made by the teacher, as well as descriptions of students' engagement on the activities. Shared reading sessions were made, which proposed activities that could promote familiarity with Emergent Literacy components. The program results point that the participants had systematic opportunities to explore books, choose them independently, of observing and listening to the researcher read a wide range of stories, and of participating in activities that required the presentation of behaviors associated to different components of Emerging Literacy. The results referred to the engagement on the activities point that through the sessions occurred an increase of the interest by books and readings, of the participation during readings, of the comprehension of the stories, on the proper handle of the books, and on the use of concepts about reading and its functions. The participants had opportunities to be involved in make believe readings and recognizing this concept. It is discussed the possibilities of continuing the study in view of the importance of demonstrating possibilities that come of efficient approaches for the promotion of Emergent Literacy among students with intellectual disabilities, in order to guide teachers' work on early childhood education context.

**Keywords:** Special Education; Emergent Literacy; Shared Reading; Intellectual Disability; Preschool Students.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caixa Mágica .....	36
Figura 2 – Tapete Mágico.....	37
Figura 3 – Caixa Cenário.....	37
Figura 4 – Fantoche da história “O pega-pega” .....	38
Figura 5 – Fantoche da história “Os três porquinhos” .....	38
Figura 6 – Caixa Surpresa .....	39
Figura 7 – História impressa em branco e preto.....	39
Figura 8 – Desenhos/Palavras .....	40

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1– Escala de Letramento Emergente – P1 e P2. (Continua).....	46
Tabela 2– Teste de Consciência Fonológica – P1 e P2 .....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos do programa. ....	54
Quadro 2 – Atividades do Programa .....	55
Quadro 3 – Frequência do Participante 1 .....	56
Quadro 4 – Frequência do Participante 2 .....	56
Quadro 5 – Engajamento de P1 nas sessões .....	64
Quadro 6 – Engajamento de P2 nas sessões .....	71

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
2.1 Relações entre o Letramento Emergente e o processo de aquisição da leitura e da escrita 15	
2.2 O papel do adulto e as abordagens de promoção do Letramento Emergente nos contextos familiar e escolar .....	<b>17</b>
2.3 Letramento Emergente de alunos com deficiência intelectual e a leitura compartilhada 20	
<b>3. OBJETIVO</b> .....	<b>29</b>
<b>4. MÉTODO</b> .....	<b>31</b>
4.1 Delineamento do Estudo.....	<b>31</b>
4.2 Situação .....	<b>32</b>
4.3 Participantes.....	<b>33</b>
4.4 Condução dos Aspectos Éticos .....	<b>34</b>
4.5 Instrumentos e equipamentos de Coleta de Dados .....	<b>34</b>
4.6 Materiais didáticos e livros utilizados na intervenção pedagógica .....	<b>36</b>
<b>5. RESULTADOS</b> .....	<b>42</b>
5.1 Resultados referentes à caracterização dos alunos a partir da aplicação do IPO, das entrevistas com pais/responsáveis e professores da escola.....	<b>42</b>
5.2 Resultados referentes às habilidades de Letramento Emergente, às habilidades de consciência fonológica e as adaptações realizadas durante a aplicação dos instrumentos .....	<b>45</b>
5.3 Resultados referentes à estruturação, desenvolvimento e aplicação do Programa Instrucional .....	<b>52</b>
5.4 Resultados referentes às atividades conduzidas pela pesquisadora e ao engajamento de P1 nas sessões de leitura compartilhada .....	<b>59</b>
5.5 Resultados referentes às atividades conduzidas pelo professor e ao engajamento de P2 nas sessões de leitura compartilhada .....	<b>66</b>
<b>6. DISCUSSÃO</b> .....	<b>74</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>78</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>87</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Como professora de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino, tenho acompanhado nestes últimos dez anos, a inserção de um número cada vez maior de crianças com necessidades especiais nas salas regulares. Compartilho das inquietações dos meus colegas professores diante deste novo desafio que é o de oferecer um ensino que favoreça o processo de aprendizagem de alunos com deficiências.

Desde a graduação direciono minha formação profissional para a área da Educação Especial. O ingresso ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar representa mais uma etapa da minha capacitação para atuar e pesquisar nesta área. Minha experiência já havia possibilitado entender a importância do trabalho voltado para desenvolver o interesse pela leitura e os conhecimentos prévios sobre leitura e escrita que se desenvolvem neste período. Surge a questão: o que é possível ensinar sobre leitura e escrita para os alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil? Que metas são possíveis atingir? Quais estratégias e abordagens de ensino seriam eficientes para promover melhores condições de aprendizagem de leitura e escrita para as crianças com deficiência intelectual?

Nas três últimas décadas, há um movimento amplo e alicerçado promovido por pesquisadores da área de Educação Especial que evidencia a importância de se entender melhor estas questões por meio de intenso investimento em investigações. No decorrer do mestrado tive acesso às contribuições teóricas e práticas advindas do entendimento de que aspectos relevantes do processo de leitura começam a ocorrer no período da Educação Infantil, sendo esta concepção estendida tanto para alunos com desenvolvimento típico como para alunos com deficiência intelectual. Desta forma, propus-me a ter como foco do meu estudo de mestrado verificar a possibilidade de estruturar e aplicar uma abordagem de ensino dirigida para a promoção do Letramento Emergente de crianças com deficiência intelectual que frequentam a Educação Infantil tendo em vista as implicações no processo de alfabetização.

Este estudo é caracterizado por descritivo e exploratório, dirigido a oferecer oportunidades a estes alunos a partir de um rico contato com a leitura de histórias e de encorajamento para lidar com materiais escritos, compreender as histórias, dominar convenções e funções da escrita, dominar o princípio alfabético, reconhecer o nome, ler de faz

de conta, ou seja, conhecimentos e habilidades prévios relacionados à leitura e escrita que favorecem as aprendizagens formais de leitura e escrita que ocorrem no Ensino Fundamental.

Está dividido em três tópicos. O primeiro tópico discute o conceito de Letramento Emergente e a sua importância para a aprendizagem das habilidades formais de leitura e escrita. O segundo tópico discute o papel do adulto e as abordagens de promoção do Letramento Emergente no contexto familiar e escolar. No terceiro tópico discorreremos sobre o Letramento Emergente e as condições de promoção das habilidades envolvidas durante a leitura compartilhada para crianças com deficiência intelectual.

## 2. INTRODUÇÃO

### 2.1 Relações entre o Letramento Emergente e o processo de aquisição da leitura e da escrita

Pesquisadores das áreas de Psicologia e Educação têm encontrado sólidas evidências de que o Letramento Emergente, ou seja, as habilidades, conhecimentos e atitudes em relação à leitura e escrita entre crianças pequenas antes de entrarem no Ensino Fundamental representam uma base de apoio para o sucesso na aquisição das habilidades formais de leitura. Estudos têm mostrado como variações no ambiente natural de crianças pequenas por meio da interação da criança com o adulto em situações envolvendo leitura e escrita podem apoiar o desenvolvimento do Letramento Emergente (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985; SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998; SULZBY; TEALE, 1991).

A perspectiva do Letramento Emergente pressupõe que o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita seja entendido como um *continuum* desenvolvimental, com origens desde o início da vida da criança em sociedades letradas. Este novo entendimento do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita sugere que não são claras as demarcações entre leitura e pré-leitura, escrita e pré-escrita, considerando o conhecimento e habilidades que ocorrem durante o período da Educação Infantil como legítimos e relevantes para as aprendizagens formais da leitura e escrita que ocorrerão nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O termo Letramento Emergente (LE) surgiu na década de 1980, como tentativa de unificar os diferentes termos relativos à leitura e à escrita que emergiam antes do período escolar, tais como consciência metalinguística, escrita consciente, conceitos a respeito da escrita, concepções da escrita, letramento antes da escolarização (SULZBY; TEALE, 1991). A partir destes termos, Sulzby e Teale (1991) propõem o termo unificador Letramento Emergente que é definido como “*os comportamentos de leitura e escrita que precedem a alfabetização convencional*” e, atribuem legitimidade aos comportamentos iniciais relacionados à leitura e escrita das crianças nas várias situações sociais.

O desenvolvimento do LE envolve um processo contínuo resultante de contatos informais que a criança desde pequena tem com materiais escritos e das observações dos usos que o adulto faz destes materiais, o entendimento das funções da escrita de forma lúdica, os conhecimentos sobre os aspectos formais da escrita - tais como domínio das convenções da

escrita, consciência fonológica, correspondência entre o que é falado e o que pode ser escrito, compreensão da estrutura e organização do texto escrito como, por exemplo, uma história, conhecimento sobre as convenções da escrita (manipulação de livros, como a escrita é organizada espacialmente, entendimento ou concepções da escrita que aparecem nas tentativas de escrita), conhecimento sobre conteúdo da escrita - que ela representa ideias significativas, que os padrões da linguagem escrita utilizada nos livros que aparecem nas suas tentativas de leitura de faz de conta, desenvolvem conceitos como letra, palavras, história (SULZBY; TEALE, 1991).

Lonigan et al. (2012) mostra que pesquisas têm identificado uma relação entre as competências de LE e aquelas que são desenvolvidas no período da alfabetização, ou as convencionais. O autor divide essas competências em dois grupos básicos – as relacionadas ao código e aquelas relacionadas ao significado. Da mesma forma, as intervenções são dirigidas ao código ou ao significado. As intervenções relacionadas ao código são planejadas para ensinar aos alunos as habilidades para adquirir o princípio alfabético com sucesso e assim tornarem-se decodificadores precisos e leitores fluentes do texto; as intervenções relacionadas ao significado são planejadas para estimular a compreensão do texto lido, uma vez que é decodificado.

Um amplo conjunto de evidências mostra que os conhecimentos e habilidades relacionados à leitura e escrita que ocorrem antes do período inicial da escolarização, ou seja, as habilidades relacionadas ao código e a linguagem representam a base para o sucesso na aquisição das habilidades formais de leitura e escrita (LONIGAN et al., 2012; SHANAHAN; LONIGAN, 2010; WHITEHURST; LONIGAN, 1998).

Shanahan e Lonigan (2010) sintetizam os resultados de uma meta-análise que visou identificar as associações bem estabelecidas entre as habilidades do LE e as habilidades de leitura e escrita requeridas na fase inicial do Ensino Fundamental. Os 300 estudos que foram examinados incluíram medidas de pelo menos uma ou mais habilidades de LE obtidas quando a criança estava na Educação Infantil e uma medida de componentes formais da leitura tais como decodificação de palavras e compreensão de leitura quando a criança estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados da meta-análise indicaram que o conhecimento da escrita (princípio alfabético, domínio das convenções da escrita, escrita do nome) foram preditores moderado a forte de todas as habilidades de leitura e escrita convencionais. A capacidade de processamento fonológico e a consciência fonológica foram preditores moderados de todos os

componentes de leitura e escrita convencionais. Medidas de linguagem oral tais como vocabulário, foram também preditores moderados dos resultados relativos aos componentes formais de leitura e escrita (SHANAHAN; LONIGAN, 2010).

Em suma, pode-se considerar que a pesquisa sobre LE destaca a importância dos anos da Educação Infantil na construção da base para a aquisição da aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental.

## **2.2 O papel do adulto e as abordagens de promoção do Letramento Emergente nos contextos familiar e escolar**

A demonstração da forte associação entre os componentes do LE e as habilidades formais de leitura e escrita contribui para a identificação de metas a serem alcançadas junto aos alunos da Educação Infantil tendo em vista a prevenção do fracasso escolar em leitura e escrita, bem como destacar a importância do aluno ter experiências ricas em leitura e escrita dentro do contexto familiar como em sala de aula.

Os estudos têm identificado um conjunto de condições que se mostram decisivas para o desenvolvimento das habilidades de LE no contexto familiar - a exploração independente por parte das crianças de materiais de escrita, a interação com os adultos durante eventos que envolvem leitura e escrita e a observação de modelos letrados (LESIAK, 1997; SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998; van KLEECK, 1990).

No estudo realizado por Shanahan e Lonigan (2010), foram apresentadas as principais conclusões advindas dos estudos experimentais e quase experimentais envolvendo o exame de abordagens ou procedimentos de ensino dirigidos para a promoção de habilidades e conhecimentos do LE de crianças pequenas com desenvolvimento típico. Os autores destacaram que modalidades de intervenções têm se tornado objeto de estudos: as intervenções focalizadas no código-planejadas para ensinar as habilidades relacionadas à decodificação do código alfabético; as intervenções baseadas em leituras compartilhadas – que envolvem a leitura de livros para as crianças, incluindo os estudos de leitura compartilhada simples, na qual o adulto lê a história e a criança ouve, até aqueles que encorajam as interações da criança com o texto lido (por meio de perguntas, expressão e

compreensão); os programas dirigidos para treinamento dos pais como promotores do letramento dos filhos no contexto familiar; os programas de promoção de LE conduzido por professores da educação infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os resultados mostram que a maioria das intervenções planejadas para promover as habilidades de linguagem oral e compreensão das histórias por parte das crianças pré-escolares envolve algum tipo de leitura de livro compartilhada. Os estudos relativos aos efeitos tanto da leitura de livro compartilhada como da modalidade leitura dialógica mostram que ambos os tipos de leitura possibilitam significativos ganhos nas habilidades de linguagem oral das crianças (ARNOLD et al., 1994; LONIGAN; WHITEHURST, 1998; SHANAHAN; LONIGAN, 2010). Em uma típica leitura compartilhada o adulto lê e a criança ouve. Entretanto, na leitura dialógica, os papéis dos adultos e das crianças são invertidos. Os adultos usam diferentes técnicas de base (perguntas tipo questões abertas, modelação, uso de repetições) derivadas da pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem para encorajar as crianças a descreverem relações entre os objetos presentes nas figuras dos livros e aprender a contar histórias. Os resultados de sínteses de meta-análises fornecem apoio para resultados positivos relacionados tanto ao uso da leitura compartilhada (somente a leitura para a criança) como a leitura dialógica (LONIGAN; SHANAHAN; CUNNINGHAM, 2008).

Por meio da leitura em voz alta feita pelo adulto, as crianças aprendem sobre os conceitos que envolvem o sistema de escrita, como por exemplo, que em nosso sistema de escrita se escreve da esquerda para a direita, a posição correta de se segurar um livro, como manuseá-lo, virando as páginas uma a uma. Aprendem também que figura é diferente de escrita, e que para escrever são usadas letras, palavras e sentenças são formadas; aprendem a reconhecer o próprio nome nos materiais escritos, nos objetos pessoais, e, através das tentativas de leitura de faz-de-conta (sejam elas orientadas pelas figuras ou não), tentam compreender o que foi lido, relacionando com os conhecimentos prévios e acontecimentos que já tinham vivido (LESIK, 1997; SULZBY; TELAE, 1989, 1991).

Para crianças pequenas que tem estas oportunidades no contexto familiar, a experiência no contexto da Educação Infantil pode representar mais um apoio a este desenvolvimento. No entanto, crianças provenientes de ambientes familiares pouco letrados, de famílias que não tem condições de propiciar experiências em leitura e escrita terão em grande parte, o desenvolvimento do LE dependente das experiências no âmbito da Educação Infantil (LONIGAN; SHANAHAN; CUNNINGHAM, 2008)

É reduzido o número de estudos utilizando intervenções focalizadas no desenvolvimento da consciência fonológica entre alunos da Educação Infantil (BYRNE; FIELDING- BARNSELEY, 1991; O'CONNOR et al., 1993; ROBERTS, 2003). Os resultados relativos a este tipo de intervenção mostram efeitos positivos sobre a aquisição das habilidades de consciência fonológica, conhecimento das letras e as habilidades de leitura formais posteriores (SHANAHAN; LONIGAN, 2010).

Lonigan et al. (2012) discutem que, em geral, crianças da Educação Infantil com reduzidas oportunidades de leitura apresentam dificuldades em relação a ambos os domínios do LE, o do código e o do significado, implicando que estas crianças precisariam ser expostas a intervenções que contemplassem tais domínios. As pesquisas recomendam que intervenções que envolvam uma combinação de intervenções focalizadas no código com intervenções focalizadas no significado, uma vez que parecem propiciar efeitos mais positivos do que aqueles esperados a partir de intervenções voltadas somente para o código ou para o significado.

Dentre as experiências possíveis de serem promovidas nas salas regulares de Educação Infantil, pode-se citar o contato e a exploração de livros de histórias infantis. Allor e McCarthren (2003) descrevem algumas estratégias que podem ser utilizadas por professores para promover os conhecimentos sobre as funções da escrita (tais como entendimento das funções da escrita de forma lúdica), conhecimentos sobre os aspectos formais da escrita (tais como domínio das convenções da escrita, consciência fonológica, correspondência entre o que é falado e o que pode ser escrito, compreensão da estrutura e organização do texto escrito, como, por exemplo, uma história), conhecimento sobre as convenções da escrita (manipulação de livros, como a escrita é organizada espacialmente, entendimento ou concepções da escrita que aparecem nas tentativas de tentar escrever), conhecimento sobre conteúdo da escrita (que ela representa ideias significativas, que os padrões da linguagem escrita utilizada nos livros que aparecem nas suas tentativas de leitura de faz de conta, desenvolvem conceitos como letra, palavras, história).

A compreensão do que está sendo lido pelo adulto é uma das ideias principais pelo fato de que se um aluno faz uma leitura, seja qual for, e não consegue compreendê-la e dar sentido à ela, a sua motivação para continuar lendo é comprometida. É claro que para que o estudante consiga compreender algo, é preciso considerar alguns aspectos fundamentais que influenciam na compreensão, como por exemplo, o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o conteúdo ou sobre a estrutura da linguagem. O conhecimento prévio é constituído por

meio das diversas experiências do leitor com o mundo, que podem diferir ou se relacionar com o conteúdo proposto na leitura. Estas experiências (próprias ou aprendidas por meio da relação com o outro) constroem uma representação mental, organizada por meio da formação de esquemas, que são aprimorados constantemente por meio de novas experiências, constituindo assim o conhecimento prévio para a leitura de novos textos (KATIMS, 1994; SNOW, 2005).

No Brasil, ainda são raras as pesquisas que utilizam a perspectiva do LE e buscam investigar os seus vários benefícios de forma articulada. Pesquisas têm sido desenvolvidas buscando compreender a importância de se promover experiências desafiadoras nas salas regulares de Educação Infantil, para aperfeiçoar as chances de letramento das crianças com desenvolvimento típico. O estudo Semeghini-Siqueira (2011), investigou a importância da Educação Infantil para o letramento das crianças. Considerando a perspectiva do LE, em que as experiências iniciais das crianças pequenas com ambientes letrados são fundamentais até o momento da aquisição da leitura e escrita convencionais, a Educação Infantil passa a exercer papel de extrema importância para a ampliação do LE.

No estudo de Semeghini-Siqueira (2011), foi observado que as crianças que foram imersas em ambiente rico em letramento nas salas regulares de Educação Infantil, o que significa ter acesso a recursos pedagógicos diversificados (livros de literatura infantil, livros de artes visuais, alfabeto móvel, CDs, DVDs, papéis, folhas, carimbos, lápis, tintas, tesoura, cola, etc), tiveram maiores chances de desenvolver as habilidades (cognitiva, motora, linguagem e socialização) necessárias para aprender a ler e escrever convencionalmente.

A partir desta perspectiva, verifica-se que as escolas de Educação Infantil podem tornar-se um espaço rico e prioritário para a promoção do LE e, conseqüentemente, contribuir decisivamente para o êxito das crianças no período posterior da alfabetização.

### **2.3 Letramento Emergente de alunos com deficiência intelectual e a leitura compartilhada**

A deficiência intelectual é caracterizada por uma inteligência geral comprometida, ou seja, um prejuízo no cognitivo, no comportamento adaptativo e as necessidades de apoio para

a independência, sendo que a mais comum é o prejuízo da habilidade cognitiva, tornando tarefas simples do cotidiano, mais complicadas (SMITH, 2008).

A partir da década de 1990, vários pesquisadores da área de Educação Especial passaram a explorar as implicações teóricas e práticas relativas à promoção do LE para a pesquisa sobre o trabalho junto a crianças com deficiência intelectual no período da Educação Infantil (KATIMS, 1990, 1994,1996; KOPPENHAVER et al., 1991).

Uma linha inicial de estudo consistiu em verificar as experiências proporcionadas às crianças pré-escolares com deficiência e experiências com leitura e escrita. Foi verificado que elas eram, em geral, quantitativa e qualitativamente diferentes de seus colegas com desenvolvimento típico. A maioria das crianças com deficiência tinha muito pouco contato com livros até os 8 e 9 anos e raramente eram solicitadas a escrever. Os estudos indicavam que as experiências destas crianças pareciam não apoiar a promoção do LE (KOPPENHAVER et al.,1991).

Nestes estudos foram apontados alguns fatores que possivelmente estavam associados às diferenças de experiências relacionadas à leitura e escrita entre crianças pequenas com deficiência e as crianças típicas. Verificou-se que as percepções e expectativas dos cuidadores relativas à competência e capacidade de participação das crianças com deficiência podem influenciar a quantidade e a qualidade das experiências de LE que são proporcionadas a elas (KATIMS, 1990, 1994, 1996; KOPPENHAVER et al., 1991). As percepções dos pais acerca das diferenças físicas, sensoriais, comunicativas ou cognitivas dos filhos podem contribuir para reduzir as oportunidades fornecidas para auto-exploração da escrita e engajamento em atividades significativas de leitura com outras pessoas. O fato da criança com deficiência ter experiências limitadas em casa, em termos de acesso à leitura e escrita, implica em diminuir a probabilidade de que essas crianças desenvolvam os conhecimentos típicos do LE, importantes para a aquisição da linguagem escrita convencional.

Em geral, para os pais, propiciar oportunidades para dar atenção adicional à leitura de livros ou exploração da escrita aos filhos, poderia competir com as demandas em curso relativas às demais necessidades físicas e terapêuticas dos filhos (KOPPENHAVER et al.,1991). Esta situação contribui para a criança ter um repertório de LE defasado dos seus colegas com desenvolvimento típico devido a pouca oportunidade para desenvolver as habilidades a partir do contato e experiência com linguagem escrita, com os diversos materiais de escrita e as associações feitas com elementos das histórias e experiências.

Estas concepções e expectativas reducionistas de aprendizagem dos alunos com deficiência podem ser identificadas também entre os professores em geral, e certamente influenciam a prática pedagógica e conseqüentemente a qualidade de ensino em que o aluno com deficiência está imerso. Uma perspectiva que acredite na capacidade de aprendizagem deste aluno deve considerar as várias possibilidades de se criar ambientes e estratégias ricas em letramento, considerando a possibilidade de se fazer adaptações curriculares.

Alguns estudos foram realizados tanto no contexto familiar como no contexto da Educação Infantil, de forma a comprovar que as estratégias utilizadas para o ensino de leitura a alunos que não apresentam baixo QI, podem ser utilizadas com os alunos com deficiência intelectual, pois são eficazes para ambos. Um dos fatores de grande importância é a organização do ambiente escolar de forma que o aluno tenha possibilidades ricas de contato com materiais impressos como livros, gibis, jornais, cartazes, rótulos, placas, papéis etc (ALLOR et al., 2009; KATIMS, 1994, 1996; LESIAK, 1997; SAINT-LAUREN; GIASSON; COUTURE, 1998).

É cada vez mais comum a presença de crianças com deficiência intelectual incluídas na Educação Infantil, e esse fato exige maior compreensão sobre o sistema de ensino-aprendizagem destas crianças por parte dos pesquisadores e professores em geral. Numa revisão histórica dos últimos 200 anos sobre o ensino de leitura, Katims (2000) constatou que desde o ano de 1.800 até meados de 1970, existem registros das abordagens sobre o ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual que comprovam que sempre houve tentativas de alfabetização para tais alunos, as quais podem ser divididas, basicamente, em duas categorias. A primeira tem como princípio o ensino de habilidades isoladas e desconectadas, como o conhecimento do alfabeto, o som das letras individuais, com o predomínio da habilidade de decodificar palavras. Esse tipo de abordagem que prioriza o ensino de habilidades isoladas de letramento pode ser caracterizada por ingênua, reducionista e descontextualizada, uma vez que subestima a capacidade do aluno com deficiência intelectual. A segunda categoria prioriza o ensino na perspectiva do letramento, que se constitui basicamente pelo ensino de textos que fazem sentido para o aluno a partir de experiências ricas em linguagem, que também é conhecida como abordagem sócio-interacionista (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011; KATIMS, 2000).

A literatura tem demonstrado que o ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual por muito tempo tem se dedicado quase que exclusivamente ao ensino de palavras soltas, descontextualizadas, das letras, das cores, sempre fundamentados no

conceito de prontidão para aprender, que considera a maturação biológica da criança como essencial para o aprendizado. Esta abordagem ainda norteia muitos profissionais em nosso dia-a-dia, que acreditam que o aluno com deficiência intelectual é capaz de aprender apenas habilidades de vida diária, sociais e de preparo para a vida profissional ao contrário das pesquisas realizadas nesta área para alunos com desenvolvimento típico, que utilizam abordagens mais contextualizadas (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011; KATIMS, 2000).

A partir dos estudos de Montessori (1964, apud KATIMS, 2000) começa-se a esboçar timidamente uma abordagem que acredita na possibilidade de se ensinar leitura para crianças com deficiência intelectual por meio de pequenos textos conectados, sentenças e cartões de palavras, insistindo na tentativa de ensinar a ler e escrever simultaneamente, por acreditar que um apoia e reforça o outro. Essa linha de pesquisa começou a se fortalecer na década de 1970, com os estudos de Heber e Garber (1971, apud KATIMS, 2000) que relataram as experiências de um grupo de educadores especiais com o ensino de leitura de forma contextualizada, por meio da leitura regular de livros de histórias para jovens diagnosticados com deficiência intelectual, realizadas nos Estados Unidos em 1950.

Pesquisas realizadas na área da Educação Especial têm indicado que há forte relação entre as habilidades de LE e o sucesso na aprendizagem de leitura (BROWDER et al., 2008). Numa revisão bibliográfica realizada por Browder et al. (2006), verificou-se que o ensino dedicado à população público alvo da Educação Especial é em geral focado na aquisição da palavra global e poucos focam no ensino da compreensão destas palavras. Além disso, investigações qualitativas revelam a falta de objetivos nos planejamentos dos professores em geral, apesar desta população de alunos ser a mais propensa a apresentar dificuldades de aprendizagem diante de situações de ensino que não são cuidadosamente planejadas.

É necessário que os professores tenham a preocupação de também trabalhar o conhecimento de forma integrada, contextualizada. Essa maneira de ensinar inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, fazendo uso de textos, experiências linguísticas e acesso a outras linguagens e comunicações orientadas. Isso demonstra a adoção de uma perspectiva mais otimista e demonstração das possibilidades de aprendizagem de leitura entre estes alunos (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011).

A partir da década de 1990, entre pesquisadores da área de Educação Especial passou a ser crescente o interesse pela aplicação de estudos sobre desenvolvimento do LE de crianças típicas para o entendimento do desenvolvimento do LE de crianças com deficiência

intelectual, bem como a promoção do mesmo (BROWDER et al., 2006; CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011; KATIMS, 1990, 1994, 1996).

Katims (1991, 1994) realizou estudos visando verificar a influência de um programa de LE para crianças com deficiência intelectual que frequentavam Educação Infantil. No estudo de 1991, buscou-se verificar os efeitos de uma estimulação do letramento que envolvia os alunos serem expostos a ambientes ricos de escrita e terem oportunidades de engajarem-se em varias atividades envolvendo habilidades do LE. O estudo foi conduzido junto a 24 crianças com deficiências e com idade media de 5 anos e 4 meses, distribuídas em grupo experimental e controle. Em cada grupo, dois terços dos alunos tinham deficiência intelectual leve a moderada e um terço restante apresentavam desordens de aprendizagem e desordens comportamentais. Foram utilizadas três principais condições de ensino no programa de LE- o aluno dispor na sala de aula uma biblioteca bem equipada e acessível; ouvir em grupo leituras diárias, feitas pelo professor, de livros de histórias; visitas regulares a um centro de escrita localizado na sala de aula para engajar-se em atividades de escrita significativas. Os resultados mostraram que quanto ao domínio dos conceitos sobre a escrita ocorreu uma diferença significativa entre o grupo experimental e controle, sendo superior o domínio dos participantes do programa de LE. Em relação à leitura de faz de conta aumentou de 5% para 23% no grupo experimental. A escrita da maioria das crianças deste grupo também progrediu durante o experimento.

O estudo de Katims (1994) foi dirigido para um grupo de 14 alunos com as mesmas características do estudo anterior. No entanto, não havia as condições de estimulação no grupo de comparação. As condições de ensino do LE consistiram em propiciar um ambiente rico em livros e escrita que incluía múltiplas leituras diárias realizadas pelo professor de um pequeno número de livros familiares e predizíveis, o uso de técnicas estruturadas para encorajar os alunos a interagirem independentemente com os livros, disponibilização de uma biblioteca na sala de aula, composta por quarenta e nove livros, sendo que, treze eram livros previsíveis (que permitem à criança reconstruir a história de forma independente), e os demais eram livros temáticos, livros de histórias de conto de fadas, livros de gravuras, fábulas e livros de comemorações. As crianças visitavam a biblioteca várias vezes por dia e a cada vez, eram encorajadas pelo professor a interagir com os livros. A comparação entre o pré e o pós-teste mostrou significativo aumento no domínio dos conceitos relativos à escrita. As observações indicaram que a leitura de faz-de-conta aumentou de 8% a 33% durante a intervenção.

Katims (1996) realizou um outro estudo visando estender o programa de LE para crianças com deficiência intelectual leve que frequentavam o Ensino Fundamental. O objetivo foi investigar os efeitos da imersão de quatro alunos com deficiência intelectual leve com idade média de 7 anos e 8 meses em um ambiente natural e rico em leitura e escrita. Foram utilizados- biblioteca em sala de aula acessível, leituras diárias realizadas pelo professor e varias outras atividades baseadas na linguagem. Além disso, os alunos foram estimulados a escrever no contexto de atividades funcionais e em eventos significativos. A premissa principal do estudo era que o desenvolvimento da leitura, da escrita, do ouvir e do falar se dá de forma conectada tanto para crianças com desenvolvimento típico como para crianças com deficiências.

Na intervenção, Katims (1996) procurou estimular os seguintes aspectos do LE - entendimento dos conceitos da escrita presentes nos livros incluindo as convenções da linguagem escrita; a compreensão de histórias por meio do recontar de histórias lidas em voz alta pelos adultos; leitura de faz de conta dos livros de histórias; decodificação de palavras por meio de vocabulário de palavras reconhecidas globalmente, presentes nas historias lidas pelos adultos e memorizadas pelos alunos; a escrita emergente incluindo o entendimento das funções, formas e convenções da escrita. Os resultados mostraram que os alunos passaram a apresentar habilidades de pré-escrita e pré-leitura de forma mais convencional e a reconhecer algumas palavras usadas nos livros lidos.

Os resultados positivos encontrados nos estudos pioneiros de Katims (1991, 1994 e 1996) sugerem que as crianças com deficiência intelectual leve e moderada aprendem sobre a linguagem escrita como decorrência da participação em atividades diárias e funcionais envolvendo linguagem oral e linguagem escrita. Uma implicação destes estudos é que para crianças com deficiências o engajamento em atividades de escrita e leitura não se deve aguardar que os aspectos da fala, comunicação e cognição atinjam critérios e sejam garantidos.

No Brasil, temos a contribuição da pesquisa realizada por Fernandes (2002) que, na perspectiva do LE, adaptou, aplicou e avaliou um programa de promoção do LE em um aluno com deficiência intelectual, matriculado em instituição de educação especial (APAE) de um município do interior de São Paulo, realizando atividades a partir da leitura de livros de histórias infantis. Este estudo teve por objetivos avaliar a evolução das habilidades de LE e das áreas do desenvolvimento cognitivo, motor, linguagem e socialização de três alunos com

deficiência intelectual, e, avaliar os efeitos de um programa de LE aplicado a um destes alunos.

O programa de promoção do LE foi aplicado a um aluno de seis anos de idade, do sexo masculino, com deficiência intelectual, dificuldades visuais e comprometimento no desenvolvimento cognitivo, motor e linguagem. Os outros dois alunos não participaram do programa, apenas das aulas regulares da instituição. O programa foi realizado durante um semestre, com atendimentos de duas vezes por semana com duração de 30 minutos cada sessão. Para aplicar o programa, Fernandes (2002) avaliou o desenvolvimento cognitivo, motor, linguagem e socialização dos três alunos, no início e no final, com o objetivo de comparar os avanços de cada um deles.

Foram avaliados o desenvolvimento cognitivo, motor, linguagem e socialização e as habilidades de LE (interesse em livros, interesse durante a leitura, participação ativa durante a leitura, manuseio do livro de modo apropriado, orientação na leitura, conceitos sobre escrita, relação entre palavra falada e palavra escrita, funções da escrita, leitura da escrita no ambiente, reconhecimento do nome, leitura de faz-de-conta e escrita) antes e após a participação no programa do participante da intervenção de LE e de dois colegas com deficiência intelectual que somente participavam do atendimento oferecido pela instituição.

Os resultados mostraram que o aluno que foi submetido ao programa de LE com leitura de livros de histórias infantis conseguiu resultados substancialmente mais positivos em termos das habilidades de LE do que os seus colegas que não participaram da intervenção.

Estudos mais recentes têm procurado verificar as possibilidades do uso de leitura compartilhada na promoção do LE de crianças que apresentam múltiplas e severas deficiências. Os resultados obtidos são promissores na medida em que indicam que alunos com deficiência podem desenvolver habilidades de LE. A partir destes estudos, este grupo de pesquisadores tem recomendado que os estudos sobre a promoção do LE de alunos com deficiência intelectual deva envolver o componente de comunicação social tal como presente na leitura compartilhada de histórias. Eles destacam que esta abordagem favorece as habilidades de compreensão, aquisição de vocabulário e a fluência na comunicação em contextos significativos de leitura, bem como o uso de adaptações de livros, o uso de tecnologias assistivas, a criação de oportunidades para os alunos responderem durante a leitura em voz alta, o uso de dicas e feedback (BROWDER et al., 2006; BROWDER et al., 2008; BROWDER; LEE; MIMS, 2011).

Em suma, a literatura sobre o ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual a partir da perspectiva do LE apresenta um conjunto substancial de evidências empíricas que demonstram o quanto estes alunos poderiam se beneficiar de experiências com a linguagem escrita desde o início da Educação Infantil. Destacam a importância das leituras diárias de livros feitas pelos professores (KATIMS, 1994, 1996; BROWDER et al., 2006; BROWDER et al., 2008), e que a criança com deficiência intelectual é sensível a este tipo de estimulação uma vez que passam a dominar conhecimentos e habilidades características do LE - tais como domínio conceitos de escrita, compreensão de histórias, princípio alfabético, interesse pelos livros. Dado este sólido referencial, um dos desafios postos para os professores de crianças com deficiência intelectual envolve em adotar metas de promoção do LE no currículo e adotar abordagens e procedimentos similares aos utilizados junto a crianças com desenvolvimento típico. Considera-se que estes possam vir a ser oferecidos de uma forma mais estruturada para atender características da deficiência intelectual, mas o objetivo principal seria mantido – a criança ter oportunidade de manusear independentemente livros e outros materiais escritos, observar um modelo letrado e ouvir histórias.

Este referencial teórico e prático pode ser útil para nortear estudos relativos a esta área acadêmica (desenvolvimento da aprendizagem da leitura) junto a alunos com deficiência intelectual inseridos em escolas regulares. No momento, uma parcela considerável da pesquisa sobre os objetivos educacionais que deveriam nortear o trabalho junto a alunos com deficiência intelectual encontra-se ainda em um estágio de identificação dos questionamentos e incertezas sobre a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Parte da discussão ainda está centrada na ênfase de garantir a estes alunos oportunidades para socialização, habilidades de vida diária e habilidades vocacionais.

Possivelmente, para a área de Educação Especial, estudos sobre a promoção do LE nos contextos de salas de aulas regulares e no de atendimento oferecido nas salas de recursos que sejam apoiados em uma fundamentação teórica sólida e em substanciais evidências empíricas podem contribuir para a produção de conhecimentos sobre práticas que poderão ser utilizadas pelos professores de forma a favorecer que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo e as aprendizagens previstas na Educação Infantil. É necessário que os professores tenham a preocupação de também trabalhar o conhecimento de forma integrada, contextualizada. Essa maneira de ensinar inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, fazendo uso de textos, experiências linguísticas e acesso a outras linguagens e

comunicações orientadas. Isso demonstra a adoção de uma perspectiva mais otimista com relação às possibilidades de aprendizagem de leitura e escrita entre estes alunos.

Dada a fase de efetivação da política de inclusão escolar em curso no país (BRASIL, 2008), os Centros de Educação Infantil das redes municipais tendem a contar com um número cada vez maior de alunos com diversas deficiências. Neste contexto, os subsídios apresentados anteriormente podem ser úteis para nortear práticas e metas para o trabalho com crianças com deficiência, bem como para fornecer indicações de questões teóricas e práticas que emergem da literatura sobre estudos de promoção de letramento entre alunos com deficiências incluídos em salas de aulas regulares e que também tem acesso ao atendimento em salas de recursos.

Os subsídios apresentados ressaltam a importância de se dar oportunidades no contexto da sala de aula e no da sala de recursos para os alunos com deficiência terem experiências com leitura e escrita semelhantes às proporcionadas aos alunos com desenvolvimento típico, dos objetivos de ensino próprios da Educação Infantil ser estendidos para os alunos com deficiência e serem utilizados procedimentos de ensino eficazes para a promoção do LE tanto para alunos com desenvolvimento típico como para alunos com desenvolvimento atípico.

Entende-se que seria necessário contar com estudos que se propusessem a elaborar e aplicar programas de promoção de LE para crianças com deficiência intelectual, bem como verificar o engajamento dos alunos neste tipo de proposta de ensino.

A partir dos resultados das pesquisas recentes, cujo princípio está na promoção da compreensão do que é lido, é que se desenvolve este trabalho, como será descrito.

### 3. OBJETIVO

Tendo em vista a busca das adaptações envolvidas para a utilização de procedimentos de ensino junto a crianças com deficiência intelectual, crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura, crianças em situação de risco psicossocial a adquirirem habilidades de leitura e escrita previstas à aprendizagem formal da escrita, surge a seguinte questão: De que forma experiências de interação com livros de histórias infantis e de leitura compartilhada podem estimular o desenvolvimento das habilidades do LE?

Estudos realizados em outros países tem mostrado que são necessárias adaptações curriculares para garantir que o aluno com deficiência intelectual tenha sucesso na aprendizagem da leitura e escrita (BROWDER et al., 2008; BROWDER; LEE; MIMS, 2011; KATIMS, 1996;). Estes estudos têm dado diretrizes norteadoras que possibilitam a criação de um programa de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência intelectual. Diante disso, como adaptar os procedimentos de ensino que vêm sendo utilizados em pesquisas recentes visando a promoção das habilidades de LE para o contexto do ensino de crianças com Síndrome de Down que estão inseridas em contexto de Educação Infantil da rede regular e pública de ensino?

Para tal serão descritos objetivos instrucionais em termos de aquisição das habilidades de LE; os métodos e procedimentos que apoiados em métodos e procedimentos de ensino utilizados para alunos típicos e alunos com deficiência intelectual, envolva os recursos usados no ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual, a sequência de atividades do professor e os materiais e livros utilizados.

O presente estudo tem como objetivo geral:

- ✓ Estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção do Letramento Emergente para alunos pré-escolares com deficiência intelectual pautado na abordagem de ensino caracterizada como leitura compartilhada.

E como objetivos específicos:

- ✓ Obter uma caracterização das habilidades de LE dos alunos para subsidiar o planejamento das intervenções;

- ✓ Descrever as atividades e adaptações dos materiais e livros utilizados pelo professor na situação de leitura compartilhada ao longo das sessões realizadas;
- ✓ Descrever o engajamento dos alunos nas atividades de leitura compartilhada;
- ✓ Analisar as principais atividades realizadas pelo pesquisador no contexto de leitura compartilhada tendo em vista o desenvolvimento dos diferentes componentes do LE, bem como as adaptações diante das características de aprendizagem dos alunos participantes.

## **4. MÉTODO**

### **4.1 Delineamento do Estudo**

Este estudo caracteriza-se por exploratório, uma vez que busca auxiliar a pesquisadora a familiarizar-se com o assunto estudado, possibilitando também a descoberta de novos fenômenos educacionais ou das relações que existem entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2011), e descritivo porque a pesquisadora descreve as situações de aprendizagem e o engajamento dos participantes bem como os momentos em que são avaliados através dos instrumentos avaliativos.

O estudo envolveu uma avaliação inicial das habilidades de LE e da Consciência Fonológica para nortear o planejamento das intervenções. Como medida do progresso da aprendizagem do aluno ao longo das intervenções, foi utilizada a observação do engajamento dos alunos nas atividades propostas.

Nas sessões de avaliação inicial, foram aplicados três instrumentos, não necessariamente nesta ordem: 1) Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAUREN; GIASSON; COUTURE, 1998), adaptada por Fernandes (2002); 2) Teste de Consciência Fonológica – adaptado pelo utilizado por Pacheco (2009) e 3) Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001), que serão descritos a fim de diagnosticar o desempenho inicial de ambos os alunos, sujeitos desta pesquisa. Essas sessões tiveram duração de 20 a 30 minutos cada, o que dependeu da dificuldade de cada instrumento aplicado, e do envolvimento dos participantes nas atividades.

Após a aplicação dos instrumentos avaliativos, foi construído e aplicado um programa instrucional, que se constitui em um conjunto de atividades relevantes a partir dos dados fornecidos durante a aplicação dos instrumentos avaliativos descritos acima, e têm por objetivo principal estimular o desenvolvimento das habilidades de LE a partir da leitura de livros de histórias infantis. Além disso, foram feitas observações do engajamento do aluno durante as sessões de intervenção e adaptações das estratégias utilizadas, e a descrição dos dados coletados.

O registro no diário de campo foi utilizado durante e após as sessões (de avaliação e intervenção) a fim de proporcionar o planejamento das estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos do programa. Nas sessões de intervenções, as observações foram anotadas seguindo o roteiro: os componentes de letramento estimulados, as histórias lidas, a atividade proposta pela pesquisadora e o engajamento dos alunos (P1 e P2) com a história lida e com a atividade relacionada, e ao final era feita uma avaliação geral de como foi a sessão e o que precisaria ser mudado, acrescentado ou mantido nas próximas sessões.

## **4.2 Situação**

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), de uma região periférica numa cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. A Secretaria de Educação desta cidade conta com um departamento de Educação Especial que atende crianças com diagnósticos de deficiências cadastrados na Prodesp (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo), órgão governamental responsável pelo processamento de dados dos alunos do Estado de São Paulo. Além das crianças com diagnóstico, ele atende também, em caráter de exceção, alunos encaminhados pelas professoras da sala de aula regular que, em uma prévia avaliação, consideram que tais alunos apresentam características de comportamento fora do que é considerado como típico pela literatura.

Após autorização da Secretaria da Educação, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a direção do CEMEI. Na ocasião da entrevista foi constatado que no ano em que aconteceu o estudo, o CEMEI atendia 354 crianças na faixa etária de 2 a 6 anos de idade nos dois períodos (manhã e tarde). Dessas crianças, apenas 5 são público alvo da Educação Especial, sendo 1 com diagnóstico de deficiência intelectual, 2 Síndrome de Down, 1 autista e 1 com mielomeningocele.

A sala de recursos é bem ventilada, conta com um vasto material pedagógico para estimulação das diversas áreas de desenvolvimento, 1 quadro negro grande, 1 espelho, dois computadores, uma mesa quadrada pequena e duas cadeiras pequenas, podendo atender crianças com necessidades educacionais especiais distintas. Nessa sala trabalham duas

professoras com formação específica na área de educação especial, sendo que uma trabalha no período da manhã e a outra no período da tarde.

Quanto às professoras das salas de recursos, ambas desenvolvem um trabalho voltado à coordenação motora, à autonomia e auto-conhecimento. Os atendimentos ocorrem duas vezes por semana, na sala de recursos, e são planejados de acordo com: a) diagnóstico de deficiência; b) avaliação diagnóstica, encaminhada pelo Departamento de Educação Especial e realizada pela professora da sala de recursos; c) as indicações feitas pela professora da sala regular.

### **4.3 Participantes**

Para a identificação dos participantes foi solicitada ajuda ao Departamento de Educação Especial junto à Secretaria Municipal de Educação. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- ✓ ter diagnóstico de deficiência intelectual ou Síndrome de Down, faixa etária de 3 a 5 anos;
- ✓ não apresentar comprometimentos graves na visão;
- ✓ não frequentar nenhuma outra instituição de atendimento à criança com necessidade especial no período contrário à escola regular;
- ✓ não participar de nenhum programa que envolva aprendizagem relacionada à leitura e escrita.

Para a identificação inicial dos participantes que atendiam a tais critérios foi solicitada a colaboração do departamento de Educação Especial, que forneceu uma relação de seis alunos com tais características que frequentam a rede municipal, oficialmente identificados como tendo deficiência intelectual leve a moderada ou síndrome de Down. Dentre os seis alunos foram selecionados dois para participar da pesquisa, por atenderem a todos os pré-requisitos, frequentarem a mesma escola e pela facilidade da coleta.

Ambos os alunos, sujeitos desta pesquisa, frequentam a escola em meio período, um no período da manhã e outro no período da tarde, e apenas 1 deles é atendido no contraturno pela professora da educação especial na sala de recursos. O atendimento na sala de recursos é feito duas vezes por semana, com duração de 1 hora cada.

Os alunos eram atendidos tanto na sala regular quanto na sala de recursos, dependendo de cada caso. P1 era atendido em período contrário e também na sala regular e P2 era atendida no mesmo período da sala regular.

Participam deste estudo duas crianças com Síndrome de Down matriculadas nas salas regulares de um mesmo Centro Municipal de Educação Infantil desta cidade, sendo que um tem 5 anos completos e a outra 3 anos completos.

#### **4.4 Condução dos Aspectos Éticos**

Este projeto de pesquisa teve sua realização pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) e foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Parecer nº 170.956/2012 – Anexo1). Teve aprovação da Secretaria Municipal de Educação (Anexo 2), e os pais/responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice).

#### **4.5 Instrumentos e equipamentos de Coleta de Dados**

Para caracterização dos alunos foi utilizado o Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001), Anexo 3, que consiste num guia de descrição de comportamentos de crianças de zero a seis anos de idade e contempla 580 comportamentos distribuídos em cinco áreas (motora, linguagem, auto-cuidado, socialização e cognitiva). Este instrumento foi utilizado para caracterizar as condições individuais da deficiência que afetam a aprendizagem dos participantes em geral.

Foi utilizado também a entrevista semi-estruturada com os responsáveis pelos participantes, com as professoras da sala regular e também da sala de recursos e com a direção da escola.

Para identificar o repertório inicial de habilidades de LE dos participantes, foi utilizada a Escala de Letramento Emergente adaptada por Fernandes (2002), Anexo 4, que permite ao pesquisador avaliar o desenvolvimento das habilidades de LE, através da observação de 12 componentes que são: Interesse por livros; Interesse em história lida; Participação ativa durante a leitura; Capacidade de manusear o livro; Orientação na leitura; Conceitos sobre escrita; Relação entre palavra falada e palavra escrita; Funções da escrita; Leitura da escrita do ambiente; Reconhecimento do primeiro nome; Leitura de faz-de-conta e Escrita.

Outro instrumento utilizado foi o Teste de Consciência Fonológica (PACHECO, 2009), Anexo 5, em que a autora adaptou as atividades a partir de um estudo feito no Canadá, considerando as características da língua portuguesa e a faixa etária de 4 e 5 anos de idade das crianças. Este teste avalia o conhecimento que a criança possui de rimas, síntese de sílabas, identificação de sons iniciais diferentes (sílabas), e identificação de som diferente (sílabas inicial, final e medial).

Todas as tarefas são precedidas por duas tarefas de treino em que a aplicadora confirma os acertos e indica os erros cometidos pelos alunos. Depois disso se iniciam os testes em que a aplicadora procura manter neutralidade a fim de não demonstrar acerto ou erro da criança. Ao fim de cada teste, contudo, expressões de incentivo e motivação são transmitidas à criança. Para os escores das 9 sub-escalas de consciência fonológica o aluno obtinha escore 1 caso realizasse a atividade corretamente e escore 0 caso a realizasse incorretamente. A pontuação máxima neste teste é de 39 pontos.

Para o registro das sessões de avaliação e intervenção foram utilizados os seguintes equipamentos: filmadora digital Sony DCR-SR68; tripé para fixar a filmadora; notebook; gravador de voz do celular Samsung SIII mini.

## 4.6 Materiais didáticos e livros utilizados na intervenção pedagógica

### Materiais Didáticos

Quanto aos materiais utilizados durante as intervenções:

- ✓ Alfabeto móvel de madeira, plástico e papel;
- ✓ Sulfite, lápis de cor, giz de cera, blocos de encaixe, caneta hidrocolor, cola;
- ✓ Caixa Mágica (Figura 1): Caixa de Sapato encapada com material emborrachado e com uma abertura no centro para que o aluno pudesse colocar a mão e descobrir o que tinha dentro. Foi utilizada para avaliar o conhecimento do aluno sobre escrita no ambiente (Escala de Letramento Emergente) e também em uma das sessões de intervenção para estimulá-lo a montar um quebra-cabeça de duas partes.

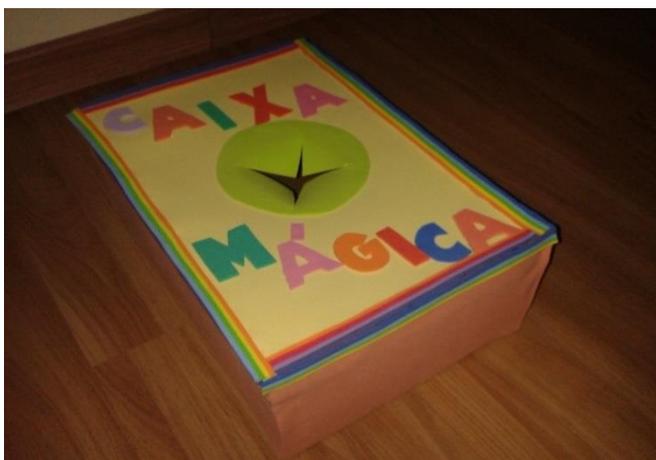


Figura 1 – Caixa Mágica

- ✓ Tapete Mágico (Figura 2): Confeccionado com feltro nas cores amarelo, azul, vermelho e verde, medindo 2m x 1,5m pode ser visto na figura 2. Foi utilizado durante as sessões de intervenção a fim de modificar o ambiente de leitura e torná-lo mais aconchegante.



Figura 2 – Tapete Mágico

- ✓ Caixa Cenário (Figura 3): Caixa de papelão medindo 0,40cm de largura, 0,60cm de altura e 0,25 cm de profundidade, encapada com recortes de papéis coloridos, com uma abertura na horizontal e dentro da caixa foi colado um cenário (casinha, árvore, flores, sol e arco íris) para contar a história do boneco articulado durante a sessão de avaliação da consciência fonológica.



Figura 3 – Caixa Cenário

- ✓ Boneco Articulado: Boneco confeccionado com tampinhas de garrafa pet, fio de nylon, olhos móveis e palito de churrasco, como pode ser visto na figura 4. Foi utilizado em uma das sessões de avaliação da consciência fonológica.
- ✓ Fantoches (Figuras 4 e 5): Foram confeccionados fantoches específicos para algumas histórias, com o objetivo de avaliar o conhecimento do aluno em relação à história e também para estimular a leitura de faz-de-conta.



Figura 4 – Fantoche da história “O pega-pega”



Figura 5 – Fantoche da história “Os três porquinhos”

- ✓ Caixa Surpresa (Figura 6): Encapada com material emborrachado, com algumas letras e numerais colados na tampa. Dentro foram colocados numerais, letras e figuras para avaliar o conhecimento que os participantes possuem sobre o conceito de letra e figura. Foi utilizada na aplicação da escala de LE para avaliar o componente *conceito de escrita*.



Figura 6 – Caixa Surpresa

- ✓ História Impressa em branco e preto (Figura 7): A professora imprimiu uma das histórias prediletas de P1 em tamanho menor que o tamanho original do livro, e em branco e preto. Foi utilizada para incentivar o participante a fazer a leitura de faz-de-conta e também para avaliar o conhecimento que ele tem da história.



Figura 7 – História impressa em branco e preto

- ✓ Desenhos/Palavras (Figura 8): Foram impressos 3 desenhos com suas palavras respectivas e colados em uma forma geométrica. A forma geométrica foi cortada ao meio e, em uma parte foi colada a figura e na outra foi colada a palavra (nome da figura). Ao unir as partes o participante tem o nome da

figura. Esse material foi elaborado para trabalhar o conceito de palavra global e também a relação entre palavra falada, desenho e palavra escrita.



Figura 8 – Desenhos/Palavras

### **Livros**

Foram selecionados 20 livros de literatura infantil, sendo que 10 deles foram utilizados durante as sessões de avaliação inicial, e durante as intervenções foram utilizados todos os 20 livros como pode ser visto na lista abaixo. Para selecionar os livros, seguiu-se os seguintes critérios: histórias infantis curtas (até 16 páginas) e longas (acima de 16 páginas) de fácil compreensão; temas de interesse para a faixa etária dos alunos; variedade de assuntos para atingir, ao máximo, o interesse dos alunos. Todas as informações bibliográficas sobre os livros estão nas referências.

Lista de livros:

- 1) O pega-pega.
- 2) O pique-nique.
- 3) O rabo do gato.
- 4) O pote de melado.
- 5) O caracol.
- 6) O jogo e a bola.
- 7) O cachorro babucho.
- 8) O cara.

- 9) O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.
- 10) Reginaldo, o pintinho curioso.
- 11) O cãozinho Rex.
- 12) O leão e o ratinho.
- 13) Na rua da aquarela.
- 14) Félix, o gato.
- 15) O livro da família.
- 16) O livro do papai.
- 17) Dentro da casa tem.
- 18) A espera.
- 19) Pedrinho, cadê você?
- 20) Os três porquinhos.

## **5. RESULTADOS**

Inicialmente serão apresentados os resultados da caracterização dos alunos e em seguida a descrição dos escores relativos às habilidades de LE e às habilidades de consciência fonológica obtidas antes do início da participação dos alunos nas sessões de intervenção, as descrições das adaptações realizadas durante a aplicação dos instrumentos de avaliação das habilidades de letramento e de consciência fonológica, a descrição das atividades desenvolvidas a partir das leituras de histórias realizadas nas sessões e a descrição do engajamento dos alunos nas atividades propostas ao longo das intervenções.

### **5.1 Resultados referentes à caracterização dos alunos a partir da aplicação do IPO, das entrevistas com pais/responsáveis e professores da escola**

Para caracterizar os participantes, além das entrevistas com o pai/responsável e professoras foram avaliados também alguns itens da área de cognição e linguagem de acordo com o instrumento de avaliação, Inventário Portage Operacionalizado (WILLIANS; AIELLO, 2001). A partir dos resultados foi possível traçar um perfil dos alunos, que direcionou a programação das intervenções iniciais.

#### **Participante 1:**

Na área da cognição, faixa etária 5 a 6 anos, tem 22 itens, dos quais o aluno não conseguiu realizar nenhum. Na faixa etária de 4 a 5 anos, dos 22 itens o aluno também não acertou nenhum. Na faixa etária de 3 a 4 anos, dos 24 itens, o aluno conseguiu realizar 8, sendo eles: apontar para 10 partes do corpo quando requisitado, unir duas partes de uma figura para formar o todo; dizer quais objetos aparecem frequentemente juntos; contar até 3 imitando um adulto; traçar uma linha diagonal ligando dois cantos de um papel de 10 cm a partir de um modelo; construir uma ponte de 3 blocos imitando um adulto; emparelhar uma sequência ou padrão (tamanho, cor) de blocos; e identificar os pares dos objetos/figuras. Na

faixa etária de 2 a 3 anos, dos 16 itens, o aluno conseguiu realizar 12, sendo que não conseguiu apontar para um objeto grande e um pequeno, não conseguiu fazer o sinal de + e nem emparelhar uma forma geométrica com a sua figura. Os resultados indicam que o aluno em termos da cognição encontra-se com desenvolvimento aquém da sua faixa etária, apresentando bastante dificuldade de compreensão. Na área da linguagem, o aluno não consegue expressar-se pela fala, recorrendo na maioria das vezes para se comunicar da imitação de gestos, de balbucios e também apontando para o que é desejado. Ao longo das avaliações o aluno mostrou-se tímido, retraído e pouco comunicativo.

Em termos de apoio vivenciado pelo aluno no contexto familiar, o aluno vivenciou um evento grave de vida adverso, pois conviveu por 3 anos com cuidador que apresentava doença mental, e 1 ano antes deste estudo esta pessoa faleceu, e desde então está aos cuidados do pai. Desde então passou a ficar sob os cuidados do pai, sendo que este estava tentando conciliar a atividade profissional e de cuidador do filho. O aluno apresenta bastante dificuldade na comunicação, se expressando mais por gestos e sons vocálicos, do que por palavras. Há até uma orientação da fonoaudióloga para que todos aqueles que têm contato com o aluno ajudem a estimular o desenvolvimento da fala, por exemplo, insistindo para que ele fale o nome de determinado objeto solicitado, antes de deixá-lo pegar.

Em entrevista realizada com o pai foi constatado que ele não é acostumado a ler livros de histórias para o aluno, a justificativa é por este não apresentar interesse e não prestar atenção à leitura, não interagir. O aluno também não conhece cantigas infantis.

Era o segundo ano que o aluno frequentava escola regular, sendo que no ano anterior a este estudo, o aluno frequentou a escola por alguns meses apenas, devido ao evento grave de vida adverso pelo qual passou. Frequentou por 3 meses a APAE, porém os pais resolveram tirá-lo e matriculá-lo no ensino regular, pois o aluno começou a apresentar comportamentos sociais indesejáveis.

No início do ano letivo o aluno teve uma professora em caráter de substituição. Em conversas informais com a professora, esta relatou várias vezes não concordar com a inclusão, pelo simples fato de não se sentir preparada para lidar com o diferente, de não saber como ensinar crianças que exigem estratégias diversificadas para aprender. Cabe ressaltar que era a primeira experiência da professora com Educação Infantil, dessa forma, as atividades e materiais utilizados para o ensino dos alunos da classe em geral eram as mesmas para ensinar o aluno participante desta pesquisa. Não eram feitas adaptações, e segundo a professora, ela percebia que o aluno não estava compreendendo as instruções que ela dava acerca das

atividades, mas mesmo assim, ela pegava em sua mão e fazia-o cobrir os pontilhados das letras e dos numerais que estava ensinando. A professora atual tem mais de 10 anos de experiência em ensino na educação infantil, apoia a inclusão, mas relata que em muitas situações não se considera preparada para servir de apoio ao aluno.

Quanto às professoras das salas de recursos, ambas desenvolvem trabalho voltado à coordenação motora, à autonomia e auto-conhecimento. Os atendimentos ocorrem duas vezes por semana, na sala de recursos, e são planejados de acordo com: a) diagnóstico de deficiência da Prodesp(Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo); b) avaliação diagnóstica, encaminhada pelo Departamento de Educação Especial e realizada pela professora da sala de recursos; c) as indicações feitas pela professora da sala regular.

### **Participante 2:**

É uma aluna de 3 anos de idade, do sexo feminino, bastante extrovertida e comunicativa. Era o primeiro ano que frequentava uma escola regular. Em entrevista com a mãe da aluna, foi constatado que ela tem pouco estímulo por parte dos pais, porém a irmã mais velha (10 anos de idade) exerce grande influência sobre o desenvolvimento da aluna, cuidando, brincando e estimulando-a nas diversas áreas.

Embora fosse o primeiro ano que ela frequentava escola regular, ela era atendida pela professora da sala de recursos desde os 2 anos de idade. A professora da sala de recursos sempre procurou estimulá-la em todas as áreas do desenvolvimento, trabalhando em conjunto com a professora da sala regular no ano que se realizou este estudo.

Em termos de apoio vivenciado pela aluna no contexto familiar, no período da realização do estudo, este era fornecido pelos pais e pela irmã mais velha.

Na área da cognição, faixa etária de 2 a 3 anos, a aluna acertou 12 dos 16 exercícios avaliados, apenas não conseguiu apontar para o “pequeno” e “grande” quando requisitado, desenhar o sinal de (+) imitando um adulto, emparelhar uma forma geométrica com sua figura e, o último exercício foi cancelado pela professora. É uma criança que tem grande repertório de cantigas infantis, na faixa etária de 3 a 4 anos (idade da aluna) ela acertou 13 dos 24 exercícios, dentre eles: identifica e nomeia 3 cores primárias com facilidade (azul, vermelho e amarelo), conta até 10 sem ajuda do adulto, consegue identificar e diferenciar um menino de uma menina, identifica mais de 10 partes do corpo sem ajuda do adulto. A professora da sala

regular da aluna acreditava muito na inclusão e também no potencial da aluna, planejava atividades diferenciadas dentro do tema que estava trabalhando com a turma toda. Percebeu-se que a aluna tem a linguagem melhor desenvolvida que o participante 1. A aluna se comunicava verbalmente de forma inteligível, mas apresentava algum grau de dificuldade. É possível entender o que ela fala, apesar de ainda apresentar dificuldade, mesmo porque ela tem 3 anos de idade, é mais nova que o participante 1. Logo nas três primeiras sessões a professora percebeu que a aluna gostava de ser elogiada, e que ela tinha a auto-estima bastante elevada, ao contrário do participante 1. Então, em todo momento a professora a elogiava, batia palmas e mostrava o que ela tinha feito corretamente e isso a estimulava a participar mais das atividades, seja de leitura ou outra atividade relacionada a ela. Ela é uma aluna bastante dinâmica, ativa. Não fica por muito tempo numa posição só. Por exemplo, nos intervalos entre uma leitura e outra a aluna mudava de posição, ora ela queria ficar sentada na cadeira, ora no chão, e a professora a acompanhava sempre.

## **5.2 Resultados referentes às habilidades de Letramento Emergente, às habilidades de consciência fonológica e as adaptações realizadas durante a aplicação dos instrumentos**

Como resultado deste estudo temos as adaptações realizadas para os instrumentos de avaliação bem como as atividades desenvolvidas a partir das leituras realizadas em cada intervenção que serão descritas e discutidas a partir da literatura.

Foram obtidos os escores para cada um dos doze componentes do LE de acordo com os critérios estabelecidos para a classificação das várias alternativas de engajamento dos alunos nas atividades propostas.

Conforme pode ser verificado na Tabela 1 os participantes P1 e P2 obtiveram baixos escores em todas as habilidades de Letramento Emergente. Inicialmente P1 obteve 5 pontos dos 37 e com as adaptações realizadas ele passou de 5 para 7 pontos, sendo importante ressaltar que no componente Reconhecimento de palavras globais ele passou de 1 ponto antes da adaptação para 3 pontos após as adaptações. Quanto à participante P2, obteve inicialmente 8 pontos, e com as adaptações passou para 13 pontos, sendo que a diferença significativa foi

no componente Reconhecimento de palavras globais, em que inicialmente não reconheceu nenhuma palavra e após as adaptações acertou 5 das 10 palavras, ou seja 50%.

Tabela 1– Escala de Letramento Emergente – P1 e P2. (Continua)

<b>Componentes LE</b>	<b>Desempenho P1</b>	<b>Escore P1</b>	<b>Desempenho P2</b>	<b>Escore P2</b>
1) Interesse por livros Pont. Máx. 3	O aluno precisa ser encorajado escolher o livro e manuseá-lo.	2	A aluna pega e manuseia os livros espontaneamente.	3
2) Interesse durante a leitura de histórias feita pelo adulto Pont. Máx. 6	O aluno não demonstra atenção durante a leitura do livro de história longa e demonstra pouca atenção durante a leitura do livro de história curta.	1	A aluna não demonstra atenção durante a leitura do livro de história longa e demonstra pouca atenção durante a leitura do livro de história curta.	1
3) Participação Ativa durante a leitura. Pont. Máx. 3	O aluno não teve participação durante a leitura das histórias. Não fez comentários, não respondeu às perguntas feitas.	0	A aluna teve pouca participação durante a leitura das histórias. Respondeu a algumas perguntas simples, por exemplo: “O que é isso?”, “Onde está o gato?”, mas não fez comentários.	0
4) Conhecimento sobre o manuseio do livro. Pont. Máx. 5	O aluno não segura o livro do lado correto, não mantém o livro na posição correta e não vira as páginas uma a uma.	0	A aluna segura o livro do lado correto e segura o livro com a capa para cima, mas não vira as páginas uma a uma.	2
5) Orientação da Leitura Pont. Máx. 3	O aluno não apresenta nenhum conhecimento sobre o texto escrito. Não segue o texto com os dedos durante a leitura feita pelo adulto, não aponta para o início do texto, não retorna para a próxima linha.	0	A aluna não apresenta nenhum conhecimento sobre o texto escrito. Não segue o texto com os dedos durante a leitura feita pelo adulto, não aponta para o início do texto, não retorna para a próxima linha.	0
6) Conceitos sobre escrita. Pont. Máx. 9	O aluno não identifica letra, palavra e sentença durante a leitura feita pelo adulto. (*)	0	A aluna não identifica letra, palavra e sentença durante a leitura feita pelo adulto. (*)	0
7) Relação entre palavra falada e palavra escrita. Pont. Máx. 6	O aluno não identifica três palavras lidas pelo adulto, e também não identifica uma sentença lida pelo adulto. (*)	0	A aluna não identifica três palavras lidas pelo adulto, e também não identifica uma sentença lida pelo adulto. (*)	0
8) Funções da Escrita. Pont. Máx. 10	O aluno não conseguiu separar as figuras que contém escrita das que não contém escrita.	0	A aluna não conseguiu separar as figuras que contém escrita das que não contém escrita.	0

Tabela 1 – Escala de Letramento Emergente – P1 e P2. (Conclusão)

<b>Componentes LE</b>	<b>Desempenho P1</b>	<b>Escore P1</b>	<b>Desempenho P2</b>	<b>Escore P2</b>
9) Reconhecimento de palavras globais e comuns no ambiente. Pont. Máx. 10	O aluno identificou 1 das 10 palavras/rótulos mostradas pelo adulto. (*)	1	A aluna não identificou nenhuma das 10 palavras mostradas pelo adulto. (*)	0
10) Reconhecimento do primeiro nome. Pont. Máx. 1	O aluno não reconhece o nome quando é escrito pelo adulto.	0	A aluna não reconhece o nome quando é escrito pelo adulto.	0
11) Leitura de faz-de-conta. Pont. Máx. 5	O aluno se recusou a fazer a leitura de faz-de-conta.	0	A aluna se recusou a fazer a leitura de faz-de-conta.	0
12) Traçado e evidência do princípio alfabético. Pont. Máx. 16	O aluno fez rabisco ao ser solicitado que ele escrevesse seu nome e também a palavra papai.	1	A aluna fez rabisco ao ser solicitado que ele escrevesse seu nome e também a palavra papai.	1

Nota: (\*) Foram realizadas adaptações para confirmação do resultado inicial.

No componente 2, foi observado o interesse do aluno durante a leitura de duas histórias diferentes (uma longa e uma curta) e, em dois momentos diferentes. Como não foi possível realizar a leitura de nenhuma história na primeira tentativa, pois o aluno se recusou veementemente a ouvi-la, a pesquisadora fez essa tentativa na terceira sessão, a fim de confirmar o resultado, já que o aluno, como discutido anteriormente, é bastante tímido e algumas vezes se recusa a participar da atividade, e o resultado foi confirmado, o aluno não demonstrou inicialmente interesse por livros, e nem por ouvir histórias. A partir daí, os componentes 3, 4 e 5 da escala foram avaliados com nenhum aproveitamento, pois dependem dos componentes 1 e 2.

A proposta original da escala para avaliar o componente 6 foi apresentar à criança um texto curto, ler esse texto e após a leitura, pedir para a criança circular uma letra, uma palavra e uma sentença em momentos diferentes. Mas como é o primeiro ano deste participante na escola, foi preciso primeiro identificar se sabe reconhecer letra e diferenciá-la de figuras e numerais. Primeiramente a pesquisadora levou um texto curto, digitado em uma folha de sulfite com fonte Arial, tamanho 16, todas as letras maiúsculas e espaço 1,5 cm entrelinhas, conforme indicação da escala. Ao apresentar ao aluno esta folha, ele tentou amassá-la e jogou-a no chão, se recusando até a olhar para a folha. Foi então necessário fazer uma adaptação deste item e realizá-lo em outro momento. A adaptação feita foi a seguinte:

para constatar que o aluno realmente não tem conhecimento dos conceitos de letra, numeral e desenho a pesquisadora preparou uma caixa pequena, encapando-a e fixando algumas letras e numerais, confeccionados com EVA (material emborrachado), e dentro da caixa colocou várias letras do alfabeto (de plástico), numerais e algumas figuras (borboleta, flor, peixe) também previamente confeccionadas pela pesquisadora. Durante a sessão a pesquisadora mostrou a caixa e apontou com o dedo indicador para as letras e numerais colados na parte externa da caixa e perguntou se ele sabia o que era aquilo. Diante da recusa do aluno, a pesquisadora balançou a caixa, que fez barulho com a movimentação das letras de plástico, e perguntou “o que será que tem aqui dentro?”. Nesse momento, percebeu-se maior curiosidade do aluno, porém ao abrir a caixa. Então, a caixa foi aberta e foram mostradas as figuras em E.V.A. e a cada figura perguntava-se, mas ele não respondia. Foram mostradas também as letras, e ele demonstrou não conhecer, pois toda vez que ele conhece algo, que ele está mais familiarizado ele se sente mais à vontade, sorri mais, interage mais, o que não aconteceu nessa sessão.

Como foi observado que P1 não sabe identificar letra, muito menos palavra e sentenças, foi necessário realizar algumas adaptações para garantir que se esteja avaliando o conhecimento real da criança. Portanto, utilizou-se letras do alfabeto, em plástico, tamanho 4cmX3cm, dentro de dois potes de plástico, coloridas e antes de entregar ao participante, explicou que o que tinha naqueles potes eram letras. De início ele não se interessou muito pelas letras, porém, com o tempo passou a interagir melhor. Coloquei todas as letras do alfabeto móvel em cima da mesa e montei a palavra SAPO e também a palavra BOLA. Enquanto montava as palavras, soletrava e mostrava ao aluno a palavra formada. Foi perguntado onde estava escrito BOLA e ele disse que não sabia. Apesar de ter dito não, ele procurou a letra S sozinho, sem ser solicitado, encontrou e pareceu com a letra S da palavra SAPO, e se sentiu feliz com isso. Nesse momento a pesquisadora elogiou-o e incentivou-o a procurar as demais letras. Então ele encontrou a letra O, a letra A e a letra R pensando que era a letra P, mas a pesquisadora mostrou a diferença entre as letras P e R e incentivou-o a continuar procurando a letra P. Enquanto o participante ia manuseando as letras, tentando montar um trenzinho, a pesquisadora escreveu a palavra SAPO utilizando as letrinhas e logo em seguida o participante encontrou a letra S, pegou e colocou embaixo da letra S demonstrando alegria por ter encontrado. Ele fez isso sem ser solicitado, espontaneamente. Para finalizar a sessão, foi montado o nome do participante, mas ele estava bocejando a todo tempo, demonstrando bastante sono, e continuou a tentar fazer um trem com as letras. No

momento em que foram montadas as palavras BOLA e SAPO com o alfabeto móvel, foi possível verificar que o aluno não tem conhecimento de palavra, de acordo com o item 7 da Escala.

Outro item da escala que precisou ser realizado em dois momentos, com adaptações, foi o item 9, em que a criança precisa identificar 10 palavras presentes no ambiente. A proposta inicial é mostrar 10 figuras com os desenhos e escrita de rótulos que são conhecidos. Foram levadas então as 10 figuras impressas coloridas (Nescau, Elma Chips, Coca-cola, Ben10, Galinha Pintadinha, Gelatina Royal, Bolachas Gulosos, Margarina Doriana, Sabonete Lux e Macarrão Miojo). Mostrou-se as figuras/palavras uma a uma, porém ele não quis nem ver todas, fez sinal de não com a cabeça e se recusou a olhar. Então, foi preparada uma adaptação para a sessão posterior para se certificar que o aluno não sabia realmente os nomes dos rótulos ou se apenas não tinha interesse em fazer a atividade. Foi confeccionada uma caixa com um círculo no meio, na parte de cima da caixa para que ele pudesse colocar a mão dentro e pegar uma “surpresa” que seriam as palavras (rótulos). Ao lado do círculo estava escrito “Caixa Mágica” com letras de EVA. Dentro da caixa foram colocados os rótulos, e não mais as palavras impressas, por exemplo, trocou-se a palavra coca-cola por um rótulo de uma garrafa pet 2L, a palavra Nescau pelo rótulo do pote, a palavra sabonete Lux pela embalagem do sabonete, a palavra Elma Chips por um pacote pequeno vazio de salgadinhos Elma Chips, a palavra Bolacha Gulosos pelo pacote vazio da bolacha, a palavra Doriana pela embalagem da Margarina Doriana, a palavra Miojo pelo pacote vazio do Macarrão Miojo, a palavra Gelatina pelo rótulo da gelatina Royal. O aluno foi orientado a colocar a mão dentro do buraco da caixa mágica e pegar as surpresas que tinham lá dentro, uma a uma. Desta forma foi possível perceber que ele tem conhecimento de algumas palavras, sabe o que significam só de olhar o desenho, porém não sabe identificar onde está a parte escrita na embalagem. As palavras que ele acertou foram: Galinha Pintadinha (ele fez “có-có-có-có-cóóó, imitando a música do desenho Galinha Pintadinha; falou “pão” ao ver a embalagem da margarina Doriana, e falou “Tetê”, ao ver a embalagem do achocolatado Nescau). Nesse item, com a adaptação, o aluno passou de 0 para 3 acertos espontâneos.

Quanto ao teste de Consciência Fonológica, verifica-se na

<b>Sub-escalas Pont. Máx.</b>	<b>Desempenho P1</b>	<b>Score P1</b>	<b>Desempenho P2</b>	<b>Score P2</b>
1)Rima (6)	Realizou 5 tarefas	5	Realizou 3 tarefas	3
2)Síntese Silábica (6) (*)	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0
3)Síntese Fonema	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0

<b>Inicial (6) (**)</b>				
4)Ident. Sílabas inicial diferente (4)(***)	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0
5)Ident. Sílabas Final Diferente (4) (****)	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0
6)Ident. Sílabas Medial Diferente(4) (*****)	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0
7)Ident. Sílabas Inicial apoio de figuras (3)	Respondeu corretamente 3 tarefas	3	Não manteve atenção	0
8)Ident. Dígrafo Inicial (3)	Respondeu corretamente 2 tarefas	2	Não manteve atenção	0
9)Ident. Fonema Inicial (3)	Respondeu corretamente 2 tarefas	2	Não manteve atenção	0
<b>Escore Total (39)</b>		<b>12</b>		<b>3</b>

Em todas as situações (\*) houve algum tipo de adaptação. **Síntese Silábica:** A professora confeccionou um boneco articulado com tampinhas de garrafa pet coloridas e chamou-o de NECO. Apresentou-o ao aluno e disse que este boneco falava as palavras de uma forma diferente e que o aluno teria que tentar descobrir o que o boneco estava falando e repetir a palavra corretamente. P1 e P2 formaram 4 das 6 palavras a partir dos sons falados separadamente pela professora, utilizando o boneco. (\*\*) **Síntese Fonema Inicial:** A professora utilizou o boneco NECO para incentivar o aluno a realizar a tarefa. P1 uniu os trechos pronunciando todas as palavras corretamente. P2 pronunciou 2 das 6 palavras corretamente. (\*\*\*) **Ident. Sílabas Inicial Diferente:** A professora fez os desenhos das palavras para facilitar a identificação da palavra correta. P1 identificou 2 palavras corretamente das 4 tarefas. P2 continuou com o mesmo desempenho. (\*\*\*\*) **Ident. Sílabas Final Diferente:** A professora fez os desenhos das palavras para facilitar a identificação da palavra correta. O aluno identificou 1 palavra corretamente das 4 tarefas. P2 continuou com o mesmo desempenho. (\*\*\*\*\*) **Ident. Sílabas Medial Diferente:** A professora fez os desenhos das palavras para facilitar a identificação da palavra correta. O aluno identificou 1 palavra corretamente das 4 tarefas. P2 continuou com o mesmo desempenho.

que P1 e P2 inicialmente não demonstraram familiaridade em relação à maioria das habilidades de ouvir e diferenciar os sons envolvidos nas atividades de avaliação propostas originalmente no instrumento. A exceção foi a indicação de que percebiam os sons em rimas. Este resultado tem uma mudança significativa quando as atividades foram apresentadas aos alunos com o acréscimo de adaptações.

Tabela 2– Teste de Consciência Fonológica – P1 e P2

<b>Sub-escalas Pont. Máx.</b>	<b>Desempenho P1</b>	<b>Escore P1</b>	<b>Desempenho P2</b>	<b>Escore P2</b>
1)Rima (6)	Realizou 5 tarefas	5	Realizou 3 tarefas	3
2)Síntese Silábica (6) (*)	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0
3)Síntese Fonema Inicial (6) (**)	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0
4)Ident. Sílabas iniciais diferentes (4)(***)	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0
5)Ident. Sílabas Finais Diferentes (4) (****)	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0
6)Ident. Sílabas Mediais Diferentes(4) (*****)	Não manteve atenção	0	Não manteve atenção	0
7)Ident. Sílabas Iniciais de apoio de figuras (3)	Respondeu corretamente 3 tarefas	3	Não manteve atenção	0
8)Ident. Dígrafos Iniciais (3)	Respondeu corretamente 2 tarefas	2	Não manteve atenção	0
9)Ident. Fonemas Iniciais (3)	Respondeu corretamente 2 tarefas	2	Não manteve atenção	0
<b>Escore Total (39)</b>		12		3

Em todas as situações (\*) houve algum tipo de adaptação. *Síntese Silábica*: A professora confeccionou um boneco articulado com tampinhas de garrafa pet coloridas e chamou-o de NECO. Apresentou-o ao aluno e disse que este boneco falava as palavras de uma forma diferente e que o aluno teria que tentar descobrir o que o boneco estava falando e repetir a palavra corretamente. P1 e P2 formaram 4 das 6 palavras a partir dos sons falados separadamente pela professora, utilizando o boneco. (\*\*) *Síntese Fonema Inicial*: A professora utilizou o boneco NECO para incentivar o aluno a realizar a tarefa. P1 uniu os trechos pronunciando todas as palavras corretamente. P2 pronunciou 2 das 6 palavras corretamente. (\*\*\*) *Ident. Sílabas Iniciais Diferentes*: A professora fez os desenhos das palavras para facilitar a identificação da palavra correta. P1 identificou 2 palavras corretamente das 4 tarefas. P2 continuou com o mesmo desempenho. (\*\*\*\*) *Ident. Sílabas Finais Diferentes*: A professora fez os desenhos das palavras para facilitar a identificação da palavra correta. O aluno identificou 1 palavra corretamente das 4 tarefas. P2 continuou com o mesmo desempenho. (\*\*\*\*\*) *Ident. Sílabas Mediais Diferentes*: A professora fez os desenhos das palavras para facilitar a identificação da palavra correta. O aluno identificou 1 palavra corretamente das 4 tarefas. P2 continuou com o mesmo desempenho.

P1 obteve inicialmente 12 acertos dos 39, como pode ser visto nas Tabelas 2 e 3. É importante ressaltar que no sub-item *Síntese silábica*, P1 passou de 0 para 4 tarefas realizadas com aproveitamento após as adaptações; no sub-item *Síntese Fonema Inicial*, P1 passou de 0 para 6 tarefas realizadas com aproveitamento após as adaptações, atingindo 100% neste sub-item; no sub-item *Identificação sílabas iniciais diferentes* P1 passou de 0 para 2 tarefas realizadas com aproveitamento após as adaptações, realizando 50% das tarefas neste sub-item; nos sub-itens *Identificação sílabas finais diferentes* e *Identificação sílabas mediais diferentes* P1 passou de 0 para 1 atividade realizada com aproveitamento, o que representa 25% neste sub-item. No escore total, P1 passou de 12 acertos para 26 acertos após as adaptações, o que significa que esse resultado dobrou, passou de 31% para 67%.

A participante P2 obteve mudança significativa nos escores e percentagens após as adaptações, como pode ser visto na Tabela 2. Inicialmente P2 obteve 3 acertos no teste de um total de 39 pontos, referentes ao sub-item *Rima*, com percentagem de 8%. Após as adaptações, P2 obteve escore de 9 acertos dos 30 pontos, passando para 23%, triplicando o escore do resultado inicial. Os sub-itens que tiveram alteração significativa foi *Síntese Silábica*, passando de 0% para 67%, e *Síntese fonema inicial*, passando de 0% para 35%.

A partir dos resultados obtidos nas avaliações iniciais, planejou-se as atividades de leitura compartilhada das primeiras sessões. À medida que cada sessão acontecia, o planejamento inicial era modificado sempre que necessário a fim de alcançar os objetivos gerais do programa instrucional.

Os resultados decorrentes dos instrumentos de avaliação indicam que ambos os alunos possuíam um repertório inicial pequeno sobre as habilidades do LE e sobre os conhecimentos de consciência fonológica. Como pode ser observado foram necessárias algumas adaptações para confirmar os resultados, devido às características de cada participante, de forma a garantir que ambos os participantes tivessem oportunidades de serem avaliados considerando suas especificidades, como afirma Smith (2008).

De fato, foram fundamentais as adaptações realizadas, principalmente durante a aplicação da Escala de Letramento Emergente e do Teste de Consciência Fonológica. Apesar da diferença não ser muito grande em termos de escore final, é importante ressaltar que no componente *Reconhecimento de palavras globais*, P1 passou de 1 para 3 acertos. Quanto à P2, também apresentou grande mudança no mesmo componente, passando de nenhum aproveitamento para 5 acertos, ou seja, acertou 50% do exercício.

Comparando os resultados indicados por P1 e P2, é possível notar que P2, apesar de ter um ano a menos e nenhum acompanhamento com outros profissionais além das professoras da escola, apresenta um conhecimento bem maior sobre os componentes de letramento emergente do que P1, que sempre teve acompanhamento de outros profissionais da saúde. Pode-se sugerir que isso seja resultado do grande estímulo que ela recebe tanto da sua irmã mais velha, que sempre a estimulou, como já foi dito, como também das professoras da sala regular e da sala de recursos.

Os resultados obtidos pelo Teste de Consciência Fonológica, também indicam que as adaptações foram fundamentais para a diferença dos resultados tanto de P1 (que passou de 31% para 67% no escore total) quanto de P2 (que passou de 8% para 23%).

A baixa familiaridade dos alunos com os componentes do LE, o inexistente ou acentuadamente reduzido contato no âmbito familiar com leitura e escrita mediado pelos adultos, as características de comunicações e cognitivas dos alunos auxiliaram na proposição dos componentes que seriam alvo na situação de leitura compartilhada, bem como na definição da inserção da sequência e da inserção dos diversos componentes ao longo das sessões.

### **5.3 Resultados referentes à estruturação, desenvolvimento e aplicação do Programa Instrucional**

Estudos na área de aprendizagem de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual têm sugerido que aqueles que são imersos em ambientes ricos em letramento e com estímulos ao desenvolvimento da consciência fonológica, apresentam melhores rendimentos durante o período de alfabetização formal, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (BROWDER et al., 2008; BROWDER; LEE; MIMS, 2011; CÁRNIO e SHIMAZAKI, 2011; FONTES; CARDOSO-MARTINS, 2004; KATIMS, 1994, 1996; SULZBY, 1991).

Para construir o programa deste estudo foi considerado o que tem sido produzido pelos pesquisadores da área da Educação Especial, como pode ser visto na introdução deste trabalho e também nos materiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), norteadores da prática pedagógica -*RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998); *Educação Infantil: Saberes e Práticas de Inclusão* (BRASIL, 2006) e *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental* (BRASIL, 2007). Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), a Educação Infantil deve promover experiências que contribuam ao máximo para o desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita das crianças através do conhecimento de vários gêneros textuais, da escuta de textos lidos pelo professor, do contato com o maior número possível de livros, revistas, jornais em diversas situações de aprendizagem, do interesse pela escrita, ainda que não seja na forma convencional.

Nesta perspectiva, a instituição de Educação Infantil torna-se um espaço rico em aprendizagem de leitura e escrita, em que o aluno é sujeito ativo de seu próprio conhecimento.

O documento *Educação Infantil: Saberes e Práticas de Inclusão* (BRASIL, 2006) vem afirmar a importância de se oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem de leitura e escrita para as crianças com deficiência intelectual, realçando o papel da flexibilidade e das adaptações curriculares sempre que necessárias para garantir que o aprendizado do aluno com deficiência seja equivalente ao do aluno com desenvolvimento típico.

Da mesma forma que o trabalho com leitura de livros de histórias infantis é fundamental para a formação das crianças com desenvolvimento típico, o documento

*Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental* (BRASIL, 2007) enfatiza que alunos com deficiência intelectual passam por processos de aprendizagem de leitura e escrita semelhantes aos dos alunos com desenvolvimento típico. Por isso, é importante que o aluno com deficiência intelectual tenha experiências de letramento tão ricas e variadas quanto o aluno sem deficiência. Segundo este documento, quanto maior a convivência em um ambiente rico em letramento, maiores são as chances destes alunos com deficiência intelectual se tornar leitores de fato, que significa ler com compreensão.

A seguir, estão descritos os objetivos, sequência de atividades e materiais utilizados no programa. Esse programa instrucional foi elaborado visando alcançar os seguintes objetivos gerais:

- ✓ Observar e descrever como os alunos com deficiência intelectual engajam-se no programa ao longo das sessões;
- ✓ Explorar a leitura de livros para promover e estimular as diferentes habilidades de LE;
- ✓ Descrever e analisar as adaptações necessárias para cada participante.

Os objetivos específicos do programa (Quadro 1) foram propostos em função do repertório de conhecimentos e habilidades dos alunos e dos componentes do LE considerados necessários ser dominados para favorecer avanços nas aprendizagens formais de leitura.

Quadro 1 – Objetivos do programa.

<b>OBJETIVOS DO PROGRAMA</b>
Familiarizar-se com os livros, escolher espontaneamente os livros.
Fazer leitura em voz alta, leitura interativa.
Manusear os livros, ter orientação na leitura
Ler de faz-de-conta
Expressar-se de forma lúdica através de desenho
Identificar o primeiro nome, escrita da primeira letra do nome.
Relacionar palavra falada e palavra escrita; Diferenciar desenho/palavra; Reconhecer a palavra global.
Identificar as letras no alfabeto móvel

O esquema instrucional foi norteado pelo uso dos princípios básicos para o ensino de alunos com deficiência intelectual e pelas diretrizes para a utilização da abordagem de leitura compartilhada. A qual consiste na sequência de atividades – apresentação dos livros, escolha do livro para ler e leitura compartilhada visando levar o aluno a entender o que está sendo lido. Em seguida eram propostas atividades aos alunos visando criar oportunidades para que eles se familiarizassem com os diferentes componentes do LE.

Foram utilizados procedimentos específicos para o ensino dos diferentes componentes do LE, bem como diferentes adaptações para cada um dos participantes, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Atividades do Programa

<b>Atividades</b>
Incentivar os alunos a escolherem espontaneamente os livros que desejam que o adulto leia por meio de elogios e perguntas do tipo: “Que desenho é esse? Você já viu igual antes? O que ele faz?”. Além das perguntas pode-se fazer relação com alguma música ou brincadeira conhecida pelo participante.
Durante a leitura em voz alta, a professora pára em determinados momentos para perguntar: “E o que será que vai acontecer?”; “o que ele está fazendo?”, “porque será que ele está ali?” ou deixa lacunas para que o aluno preencha: “...e o lobo so.....(prou!!)”.
Enquanto os alunos escolhem o livro e também durante a leitura, a professora ensina-os a segurar o livro corretamente, a virar uma página de cada vez, a identificar onde está escrito o título do livro, onde começa e termina uma frase (apontando com o dedo indicador para as palavras e sentenças durante a leitura).
A professora incentiva os alunos a fazerem a leitura por meio do livro, dos fantoches produzidos para cada história e de algumas cenas reproduzidas especificamente para que eles relacionem com o livro certo e narrem o que estão vendo.
Os alunos são incentivados a registrar a história, parte dela ou algum personagem por meio de desenho.
Os alunos são incentivados a identificar o primeiro nome por meio de um crachá e

também identificar as letras do seu nome nas capas dos livros. Os alunos são incentivados a escrever o nome em todas as atividades que fazem, com ênfase na escrita da primeira letra do nome.

A professora mostra o desenho e também o nome do desenho escrito em uma tira de papel e explica onde está o desenho e onde está a parte escrita. Em outro momento a professora leva algumas formas geométricas que se completam quando o participante identifica o desenho e a palavra corretamente.

A professora incentiva os alunos a identificar as letras do próprio nome no alfabeto móvel, e também de algumas palavras que são conhecidas pelos alunos.

O programa foi realizado ao longo de 12 semanas, iniciando em Abril e terminado em Junho. A proposta inicial era realizar 2 sessões por semana, porém o evento grave de vida adverso que o aluno passou, trouxe consequências prejudiciais à saúde do aluno, provocando inúmeras faltas à escola e conseqüentemente às sessões deste estudo. Assim, das 24 sessões previstas inicialmente, foram realizadas de fato 14 sessões, o que equivale a 58%.

As seqüências das sessões realizadas com P1 encontram-se no Quadro 3.

Quadro 3 – Frequência do Participante 1

<b>Dias da semana</b>	<b>08/04</b>	<b>09/04</b>	<b>10/04</b>	<b>11/04</b>	<b>16/04</b>	<b>18/04</b>	<b>23/04</b>	<b>25/04</b>
<b>Frequência</b>	OK	OK	OK	---	OK	---	OK	----
<b>Dias da semana</b>	<b>30/04</b>	<b>02/05</b>	<b>07/05</b>	<b>09/05</b>	<b>14/05</b>	<b>16/05</b>	<b>21/05</b>	<b>23/05</b>
<b>Frequência</b>	---	---	----	----	OK	OK	OK	OK
<b>Dias da semana</b>	<b>04/06</b>	<b>06/06</b>	<b>11/06</b>	<b>13/06</b>	<b>18/06</b>	<b>20/06</b>	<b>25/06</b>	<b>27/06</b>
<b>Frequência</b>	OK	----	OK	----	OK	OK	----	OK

O programa para P2 também foi realizado ao longo de 12 semanas, iniciando em Abril e terminado em Junho. Como para P1, a proposta inicial era realizar 2 sessões por semana, porém a falta de espaço na escola para a realização das sessões e também o fato de ficar doente algumas vezes, atrapalhou o andamento da coleta, como pode ser observado no

Quadro 4. Desta forma, do que foi previsto inicialmente 24 sessões, só foram realizadas 12, o que equivale a 50% das sessões.

Quadro 4 – Frequência do Participante 2

<b>Dias da semana</b>	<b>08/04</b>	<b>09/04</b>	<b>10/04</b>	<b>18/04</b>	<b>22/04</b>	<b>24/04</b>	<b>29/04</b>	<b>01/05</b>
<b>Frequência</b>	OK	----	OK	OK	----	OK	----	----
<b>Dias da semana</b>	<b>06/05</b>	<b>08/05</b>	<b>13/05</b>	<b>15/05</b>	<b>20/05</b>	<b>22/05</b>	<b>27/05</b>	<b>29/05</b>
<b>Frequência</b>	OK	----	OK	----	OK	OK	OK	----
<b>Dias da semana</b>	<b>03/06</b>	<b>05/06</b>	<b>10/06</b>	<b>12/06</b>	<b>17/06</b>	<b>19/06</b>	<b>24/06</b>	<b>26/06</b>
<b>Frequência</b>	OK	OK	----	----	OK	----	----	----

Foram realizadas 14 sessões de intervenção com o aluno participante 1 (P1) e 12 sessões de intervenção com a aluna participante 2 (P2). Todas foram filmadas e as observações foram feitas e registradas no diário de campo. Cada sessão com P1 teve em média duração de 30 a 35 minutos, com frequência de duas vezes por semana e, com P2 teve em média 15 minutos, também com a mesma frequência. Todas as sessões ocorreram na sala de recursos da unidade escolar, onde, naquele momento ficavam apenas o participante (1 ou 2) e a professora e uma filmadora fixada em um tripé. Na sala de recursos tinha muitos elementos distratores. Ela é repleta de brinquedos, dos mais variados tipos, tem cama elástica pequena e balanço, o que na maioria das vezes prejudicava as sessões, uma vez que os alunos participantes desta pesquisa também eram atendidos nesta sala pelas professoras devidamente formadas em educação especial e eles estavam acostumados a brincar com os brinquedos, a usar o computador com estas professoras. Assim, nas sessões iniciais houve certa resistência dos alunos, que ao chegarem na sala achavam que estavam ali para usar os materiais. A professora desta pesquisa, em alguns momentos, precisou negociar com os alunos, permitindo que eles brincassem após a realização da leitura das histórias. Isso aconteceu até a quarta sessão, e depois, os alunos participantes passaram a se envolver mais nas atividades propostas pela professora, deixando de solicitar o brincar com tais materiais, a todo o momento.

A rotina das sessões se deu da seguinte forma:

- ✓ Preparação da sala: A sala era organizada com antecedência pela professora, o que inclui deixar os 10 livros dispostos com a capa virada para cima – desta forma o aluno tinha facilidade para selecionar o livro que quisesse para

manusear e ouvir a história lida em voz alta pela pesquisadora, preparar a filmadora para gravar toda a sessão, deixar o diário de campo com o lápis ao lado para fazer as anotações pertinentes;

- ✓ Durante a leitura da história: Ao realizar a leitura da história selecionada pelo aluno ou pela pesquisadora, esta buscava sempre fazer questões que envolvessem o aluno na história em si e também ajudando a relacionar o que ele estava ouvindo com o conhecimento prévio que ele tem sobre o assunto;
- ✓ Após a leitura da história: Em algumas sessões buscou-se realizar atividades relacionadas às histórias lidas. Essas atividades foram em geral: Identificação do primeiro nome do aluno e verificação da presença das letras do seu nome em alguns títulos dos livros; verificação dos personagens presentes nas capas dos livros que são comuns, aparecem mais de uma vez em 2 ou 3 livros; tentativas de identificar os nomes das histórias nas capas dos livros; desenho da figura humana e registro da história ouvida num sulfite; leitura de faz-de-conta utilizando diversos materiais (massinha de modelar, blocos de encaixe, lego, fantoche);
- ✓ Variações (P1): Até terceira sessão, os 10 livros foram organizados em cima da mesa utilizada pelo aluno, para incentivar e facilitar o contato com os livros e a escolha daqueles que quisesse fazer a leitura de faz-de-conta. Da quarta até a nona sessão, os livros foram dispostos com a capa para cima, na beirada da lousa, que ficava atrás da mesa utilizada pelo aluno. Assim, ao chegar à sala, o aluno tinha que escolher os livros que queria que a pesquisadora lesse, levar até a sua mesa e sentar-se na cadeira. A partir da décima sessão a pesquisadora houve uma variação no início de cada sessão. Na décima sessão a pesquisadora introduziu o que ela chamou de “tapete mágico”, que consiste em um tapete confeccionado com tecido (feltro) em quatro cores. Esse tapete foi utilizado para que o aluno e a pesquisadora sentassem nele durante a leitura. Na 11ª sessão, a pesquisadora utilizou a “Caixa Mágica” para iniciar sessão. Dentro da caixa foram colocadas figuras com seus respectivos nomes impressos e colados em papel cartão. A união da figura com a palavra correta formava uma forma geométrica;
- ✓ Variações (P2): Desde a primeira sessão os livros foram dispostos com a capa para cima, na beirada da lousa, que ficava atrás da mesa utilizada pela aluna.

Assim, ao chegar à sala, a aluna tinha que escolher os livros que queria que a professora lesse, levar até a sua mesa e sentar-se na cadeira. Porém, nem sempre foi possível seguir esse roteiro já que a aluna era mais nova que P1 e bastante agitada. Em algumas sessões a professora fazia a leitura sentada na cadeira ao lado dela, em outras sessões sentadas no tapete mágico.

#### **5.4 Resultados referentes às atividades conduzidas pela pesquisadora e ao engajamento de P1 nas sessões de leitura compartilhada**

Os dados das filmagens das sessões possibilitaram descrições das ações da professora e do aluno ao longo das sessões de leitura compartilhada.

A seguir será apresentada uma amostra das sessões de leitura compartilhada realizadas. A partir destas descrições serão destacados os componentes do LE enfatizados pela professora e o engajamento dos alunos nas atividades relacionadas a tais componentes.

##### **Sessão / Turno: 3ª / TARDE**

**Componentes do letramento:** Familiarização com os livros; Interesse e participação durante a leitura; Orientação na leitura; Expressar-se de forma lúdica por meio de desenho.

**Atividade professora:** Incentivar a escolha dos livros para leitura; Leitura em voz alta dos livros 1, 3 e 10; Incentivo à escolha e manuseio dos livros; Demonstração da leitura do título da história; Identificação da parte escrita nas páginas do livro; Fazer questões relativas à história;

**Engajamento do aluno:** O aluno precisou ser encorajado várias vezes a escolher o primeiro livro a ser lido pela professora. Foi incentivado a manusear as páginas do livro, uma a uma e a segurar o livro na forma correta e teve êxito. No primeiro livro precisou da ajuda da professora, e nos demais conseguiu virar algumas páginas sozinho. O segundo e o terceiro livro, o aluno escolheu espontaneamente. Durante a leitura dos livros, ele demonstrou interesse, porém não respondeu às perguntas feitas pela professora. A professora incentivou-o a observar as figuras das capas dos livros, a fazer conexões com o conhecimento que já

possui, a identificar a parte escrita das páginas, o título na capa do livro, a diferenciar a parte escrita das figuras. O aluno precisou ser encorajado a fazer o registro de uma das histórias lidas através de desenho. Verificou-se que o aluno estava com muito sono.

### **Sessão / Turno: 7ª / TARDE**

**Componentes do letramento:** Familiarização com os livros; Interesse e participação durante a leitura; Manuseio do livro; Orientação na leitura; Leitura de faz-de-conta; Relação entre palavra falada e palavra escrita; Diferenciação desenho/palavra; Identificação das letras no alfabeto móvel.

**Atividade professora:** Incentivar a escolha dos livros para leitura; Leitura em voz alta dos livros 1, 7, 9 e 10; Acompanhar com o aluno a leitura com o dedo indicador; Identificar onde fica o título da história na capa, virar as páginas uma a uma; Incentivar a leitura de faz-de-conta; Auxiliar o aluno a identificar as palavras que são lidas pela professora (reconhecimento global da palavra).

**Engajamento do aluno:** O aluno precisou ser encorajado a escolher o primeiro livro a ser lido pela pesquisadora, os demais ele escolheu espontaneamente. Durante a leitura do livro 10, o aluno demonstrou em todo momento, ter conhecimento do que ia acontecer nas páginas seguintes à leitura, através de antecipação dos sons e imitações dos gestos e expressões faciais dos personagens. A professora fez perguntas relacionadas aos personagens e às cenas da história e o aluno respondeu a todas corretamente, sem hesitar. Durante a leitura do livro 1, em dois momentos o aluno reproduziu a fala do personagem antes mesmo da professora fazer a leitura e foi elogiado pela professora. Na leitura do livro 8 o aluno falou o nome de um palhaço bastante conhecido das crianças ao ver o desenho de um palhaço em uma das páginas do livro. Em determinada página, o personagem aparece tocando uma guitarra, e o participante imita o personagem, e em outra página aparece cantando no microfone e a pesquisadora aproveita a oportunidade para cantar a música “o sapo não lava o pé”, e o participante acompanha a música, falando só as sílabas mais fortes das palavras com bastante entusiasmo. Escolheu 2 vezes o livro 9, e na segunda vez demonstrou alta participação e interesse contínuo. Ao perguntar como se chamava a história ele apontou com o dedo para o título da história na capa e então a professora fez a leitura do título. Na parte da história que mostra o cadeado e a chave, o participante mostra a chave da porta da sala, relacionando o que acontece no livro com os acontecimentos do dia-a-dia. Em outra página, aparece o morango em cima de uma mesa com duas velas do lado e ele relaciona com festa de

aniversário e começa a bater palmas e cantar parabéns. Após terminar as leituras, foi feita uma atividade com a palavra GATO, já que é uma palavra comum em vários livros que são do interesse da criança. A professora levou a palavra impressa em um pedaço de papel (6cm x 4cm), em letras maiúsculas e também o desenho de um gato. Foi apresentado ao aluno o desenho e a palavra e o aluno foi auxiliado na procura das letras da palavra GATO no alfabeto móvel de plástico levado pela professora.

### **Sessão / Turno: 13ª / TARDE**

**Componentes do letramento:** Familiarização com os livros; Interesse e participação durante a leitura; Manuseio do livro; Orientação na leitura, escrita do nome; Leitura de faz-de-conta.

**Atividade professora:** Leitura em voz alta dos livros 1 e 20; Acompanhar com o aluno a leitura com o dedo indicador; Identificar onde fica o título da história na capa, virar as páginas uma a uma; Incentivar a leitura de faz-de-conta; através de fantoches dos personagens do livro 1.

**Engajamento do aluno:** O aluno escolheu os livros para ler, e pediu que a professora lesse 3 vezes o livro 20. Após a leitura do livro 1, a professora entregou ao aluno os fantoches da história e solicitou que ele contasse a história utilizando os fantoches, e o aluno contou à medida que a professora fazia as perguntas relativas à cada cena da história. Interagiu com os livros, demonstrando interesse contínuo e alta participação durante a leitura. Consegue virar as páginas uma a uma, identifica o título da história na capa do livro, segura o livro da forma correta e identifica a parte escrita nas páginas, sabendo onde começa e onde termina uma frase.

Era esperado que em cada sessão no âmbito do esquema instrucional de leitura compartilhada fossem trabalhados de forma articulada os diversos componentes alvo do programa. A estratégia utilizada foi da inserção gradual dos componentes. À medida que se observava engajamento adequado do aluno em relação a atividades relacionadas a determinados componentes, passava-se a inserir atividades relacionadas a novos componentes.

Na primeira sessão, P1 apresentou baixo desempenho em termos de familiarização com livros, interesse e participação durante a história lida pelo adulto. A professora planejou as atividades de acordo com os resultados obtidos nas avaliações iniciais, e o primeiro componente a ser estimulado no aluno foi o prazer de manusear os livros, se familiarizando com eles, é de extrema importância para o bom andamento do programa. Para isso a professora sempre fazia questões relativas aos desenhos das capas dos livros, que ficavam expostas e de fácil acesso ao aluno, incentivando-o a relacionar o que estava desenhado na capa com o que já conhecia. Durante as sessões, à medida que P1 foi se interessando pelos livros, a professora fazia questões sobre os personagens das histórias, sobre os acontecimentos descritos nas cenas de cada página, sempre o levando a relacionar com os fatos do dia-a-dia de P1, aumentando a dificuldade das questões progressivamente. A partir da 2ª sessão, a professora passou a ensinar o aluno a manusear o livro, a identificar o nome da história na capa, a virar as páginas uma a uma, e a acompanhar a leitura com o dedo indicador, de forma a mostrar a P1 que existe uma ligação entre o que falamos e o que escrevemos. Uma vez observada maior interação do aluno com os livros, e maior participação durante a leitura compartilhada, a professora passou a planejar atividades diversificadas de forma a enriquecer as sessões e proporcionar maior engajamento de P1 com materiais ricos em letramento. Foi confeccionado um crachá com o nome do participante e também uma foto dele para que tivesse a oportunidade de perceber que as imagens podem ser nomeadas e conseqüentemente escritas. A partir desta atividade, foram elaboradas outras com as figuras que mais apareciam nos livros prediletos de P1 e seus respectivos nomes. Em algumas ocasiões P1 identificou as letras do seu nome escrito em alguns títulos dos livros que para ele se tornaram familiares e prediletos, espontaneamente. Da mesma forma, identificou uma palavra que estava escrita em uma tira de papel, no título de alguns livros e demonstrou satisfação ao conseguir.

Nas cinco primeiras sessões de P1, a atenção da professora foi dirigida para um trabalho com 5 componentes do LE para favorecer que o aluno acompanhasse a leitura, participasse e demonstrasse o grau de entendimento do que estava sendo lido, manuseio e conceitos sobre a escrita. Da 6ª sessão em diante foram mantidas as atividades anteriores, mas passaram a ser também inseridas atividades relacionadas a sete outros componentes do letramento emergente (conceitos sobre a escrita, leitura que faz relação entre palavra falada e palavra escrita, funções da escrita, reconhecimento de palavras do ambiente e do nome do aluno). A partir da 9ª sessão, mantiveram-se as atividades conduzidas nas sessões anteriores,

mas passaram a ser inseridas atividades envolvendo reconhecimento das letras do nome e traçado de letras.

A habilidade que o aluno apresentou mais dificuldade é a Leitura de faz-de-conta. Nas primeiras sessões, P1 não demonstrou interesse nenhum em fazer a leitura do livro. A partir das adaptações, como por exemplo, confecção dos fantoches dos personagens da história, reprodução de algumas cenas de um determinado livro e utilização dos personagens do brinquedo Lego, P1 se sentiu mais à vontade para fazer as tentativas de leitura, mas sempre com a ajuda da professora. Nessas tentativas feitas por P1, foi possível verificar a compreensão sobre a história, a relação que fazia com o que já conhecia e maior entusiasmo com o manuseio dos livros, demonstrando maior familiarização com os aspectos inerentes aos comportamentos de leitura. No decorrer das sessões foi notado que o aluno apresentava maior familiaridade com alguns livros especificamente, e conseqüentemente melhor interação durante a leitura, confirmando o que as pesquisas têm mostrado que quanto mais o participante tem familiaridade com a história, melhor a qualidade da interação com o livro (KATIMS, 1994).

O Quadro 5 indica que P1 teve oportunidade de se envolver em atividades que requeriam demonstrar interesse pelos livros durante a leitura, participação na leitura, orientação na leitura e manuseio de livros ao longo de 14 sessões. Verifica-se que para apresentar o engajamento adequado do aluno nas atividades envolvendo tais componentes foram necessárias a sua participação nas quatro primeiras sessões. Os resultados indicam que o engajamento dos alunos nas atividades relativas a estes cinco componentes manteve-se adequado ao longo das dez sessões seguintes.

Quadro 5 – Engajamento de P1 nas sessões

Hab. LE	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>
Interesse por livros	Sem Eng.	E	Pouco Eng.	Pouco Eng.	E	E	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E	E
Interesse durante a leitura	Sem Eng.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Participação durante a leitura	Sem Eng.	E	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Manuseio do livro	Sem Eng.	Sem Eng.	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Orientação na leitura	Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Conceitos sobre escrita						E	E	E	E	E	E	E	E	E
Relação palavra falada e escrita						Sem Eng.	Sem Eng.	Sem Eng.	E	E	E	E	E	E
Funções da escrita						Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E
Reconhecimento de palavras no ambiente						Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E
Reconhecimento primeiro nome						Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E
Leitura de faz-de-conta				Sem Eng.	E	E	E	E						
Traçado de letras				Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.						

LEGENDA: E = Engajamento; Sem Eng. = Sem engajamento; Pouco Eng. = Pouco engajamento; Espaço em Branco: A pesquisadora não estimulou.

Em oito sessões, o aluno teve oportunidade de envolver-se em atividades que requeriam uso de conceitos sobre escrita, relação palavra falada-palavra escrita, funções da escrita, traçados, reconhecimento de palavras no ambiente, reconhecimento do nome, leitura de faz de conta e escrita não convencional. O engajamento do aluno em atividades que requeriam uso de conceitos sobre a escrita (escrita do nome, identificação da primeira letra do nome nos livros, escrita da primeira letra do nome) ao longo destas oito sessões mostrou-se adequado. Em relação aos componentes palavra falada – palavra escrita, funções escrita, reconhecimento do nome, reconhecimento de palavras do ambiente foram necessárias a participação em três sessões para que P1 passasse a ser engajar nas atividades de forma adequada. Em relação ao componente leitura de faz de conta foram necessárias sete sessões para o aluno apresentar engajamento adequado

Em relação ao traçado de letras, o engajamento do aluno não se mostrou suficiente até a última sessão ocorrida. Na 13ª sessão foi feita uma sondagem acerca do uso de concepção de escrita utilizado pelo aluno. Em quatro tentativas o aluno apresentou garatuja e uma delas escreveu algo com semelhança ao traçado das letras A e O, demonstrando ter avançado na concepção de escrita, como pode ser visto no anexo 6.

Diante do objetivo principal deste trabalho, que é estruturar e descrever um programa de ensino focado na promoção das habilidades de letramento emergente, pode-se dizer que foram elaboradas e promovidas atividades ricas em letramento a partir da leitura de história de livros infantis. As experiências de leituras em voz alta compartilhadas e significativas com o participante P1 demonstraram no decorrer das sessões uma maior interação com os livros e um maior envolvimento nas atividades. O interesse por livros familiares e predizíveis também aumentou, comprovando o que as pesquisas têm mostrado, que quanto mais familiaridade a criança tem com um livro, maior o engajamento durante a leitura e a segurança durante a leitura de faz-de-conta (KATIMS, 1994).

A partir da 3ª sessão P1 passou a participar mais durante a leitura feita pela professora, respondendo às perguntas, relacionando o que estava observando nos livros com o conhecimento prévio sobre o assunto.

Este conjunto de resultados iniciais, obtidos através da aplicação dos instrumentos de avaliação indica que a adaptação é necessária e faz diferença, não só nos conteúdos curriculares, mas também nas maneiras de se avaliar o conhecimento de uma criança com deficiência intelectual.

As adaptações também foram realizadas durante as sessões de intervenção, e proporcionaram maior oportunidade de vivências com a leitura de histórias e as atividades desenvolvidas. Um dos resultados que pode ser considerado mais importante nessa pesquisa é o fato de P1 ter conseguido realizar a leitura de faz-de-conta através dos fantoches e dos brinquedos utilizados a partir da 12ª sessão, sendo que apenas com o livro, não se sentia seguro para tal.

Os resultados indicam também que é necessário que se continue a criar condições para que alunos com deficiência intelectual tenham oportunidades de vivenciar situações de leitura e escrita tão quanto os alunos com desenvolvimento típico. Atividades que envolvem leitura de histórias permitem às crianças maior compreensão do sistema de escrita de uma forma lúdica e prazerosa, como por exemplo, quando se ensina à criança conceitos sobre manuseio de livros (posição correta para segurar um livro, maneira de virar as páginas uma a uma), orientação na leitura (identificar o título na capa do livro, saber que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo). Estes são conceitos fundamentais para os alunos que estão entrando no processo formal de aprendizagem da leitura e escrita.

### **5.5 Resultados referentes às atividades conduzidas pelo professor e ao engajamento de P2 nas sessões de leitura compartilhada**

Em relação aos dados obtidos durante as sessões com P2, também será apresentada uma amostra das sessões de leitura compartilhada realizadas.

**Sessão / Turno: 3ª / Manhã**

**Componentes do letramento:** familiarização dos livros, leitura compartilhada dos livros 2, 1, 8, 7, 11 e 1, interesse pelos livros e durante a leitura da história, manuseio de livros.

**Atividade professora:** Incentivar o interesse pela leitura de livros, manusear corretamente o livro, familiarizando com cada um deles.

**Engajamento da aluna:** A aluna chegou à sala e pegou o livro 2 sozinha, sem precisar ser estimulada verbalmente pela professora, sentou-se na cadeirinha junto à mesa escolar e começou a folhear as páginas do livro, várias páginas de cada vez, sem se importar com a ordem. Enquanto ela folheava, a professora perguntava sobre as ilustrações das páginas, e a aluna respondeu algumas vezes e resolveu fechar o livro e pegar outro para ler. A professora foi junto com ela, e pediu que a aluna escolhesse um livro que tivesse o desenho de um cachorro na capa e a aluna começou a fazer como na sessão anterior, passear pelos livros, mostrando cada desenho, imitando os sons dos animais, por exemplo, imitou o som que o gato faz “miau”, o som da galinha “có-có-ri-có” e o gesto de bater as asas com os braços. Foi um momento interessante, pois na verdade a aluna é quem conduziu a professora mostrando cada livro da sessão anterior e falando os nomes das ilustrações das capas, e a cada livro que ela passava e falava corretamente o nome da figura, ela mesma batia palmas e falava “parabéns pra ...”, como a professora na sessão anterior. Depois de passar pelos livros 2, 1, 8, 7 e 11, ela pegou o livro 11 e foi sentar na cadeira para manuseá-lo. A professora então aproveitou a oportunidade para conversar com a criança sobre o livro, primeiro perguntou se a aluna sabia como o cachorro da capa do livro se chamava e a aluna disse que não, então a professora disse o nome do cachorro “Rex” e a aluna repetiu o nome. Depois disso a aluna mostrou a língua, e a professora perguntou “o cachorrinho está mostrando a língua” e a aluna disse que não e então a professora perguntou “será que ele tem língua?” e ela ficou olhando para o desenho sem responder. Em seguida a professora perguntou se o cachorro tinha olhos e a aluna disse que sim e apontou com o dedo indicador os dois olhos do cachorro. Então, a professora apontou também os dois olhos do cachorro, contando “um, dois” e disse que a aluna também tinha dois olhos como a professora também. A aluna prestou bastante atenção e apontou para o nariz dela mesma e disse “niliz”, e a professora disse que ela tinha “nariz” como a professora também tinha e o cachorro também, só que o nariz do cachorro se chama focinho. Em seguida a aluna apontou para a cabeça e disse “beça”, e a professora disse que tinha cabelo também e perguntou onde estava o cabelo da aluna e ela apontou corretamente, e foi bastante elogiada pela professora. Apesar da aluna não querer que a professora lesse a história para ela, ela ficou bastante tempo manuseando o livro, olhando a capa, a contra capa, e a professora ia fazendo perguntas sobre o que ela achava que o cachorro estava fazendo, e também a incentivava a querer saber da história com perguntas do tipo: o que será que ele vai fazer? Ele está cheirando uma flor? Porque será? Vamos abrir o livro pra ver o que ele vai fazer? Em certo momento ela olhou para o cachorrinho e disse “Rex”, se referindo ao nome

do cachorro e ela foi bastante elogiada pela professora por se lembrar do nome dele. Em seguida a aluna disse “não quero”, se recusando a ver esse livro, e então a professora perguntou se ela lembrava do livro que tinha o pintinho e como era a música do pintinho amarelinho. A professora começou a cantar a música e depois de cantar a primeira parte da música, a aluna sorriu, se levantou, foi guardar o livro e começou a olhar os demais livros. Depois de olhar todos os livros, ela escolheu dois deles, o livro 7 e o 1, sentou-se na cadeira e a professora abriu o livro 1, mostrou a primeira página e a aluna disse “não quero”; a professora insistiu porém sem sucesso, então a aluna guardou os dois livros. Depois que a aluna guardou os livros, a professora levou-a em frente ao espelho para confirmar o conhecimento que ela tem do corpo humano e assim poder planejar as sessões seguintes. A professora fixou um plástico transparente no espelho, com fita adesiva, e começou a desenhar o rosto da aluna e a cada parte do rosto a professora perguntava o que ela estava desenhando e pedia para que a aluna identificasse nela mesmo e a aluna o fez corretamente. A cada resposta correta a professora a elogiava e batia palmas e a aluna fazia o mesmo. Depois de fazer o desenho, a aluna quis ficar sentada em frente ao espelho cantando músicas e a professora deixou que ela brincasse. Enquanto isso, a professora colou o plástico com o desenho do rosto da aluna em uma sulfite, mostrou para a aluna, que ficou feliz em ver o resultado, mas se recusou a fazer qualquer outra atividade.

### **Sessão / Turno: 7<sup>a</sup> / Manhã**

**Componentes do letramento:** familiarização dos livros, leitura compartilhada dos livros 8, 10, 11, manuseio do livro, virar uma página de cada vez, identificar onde está o título da história, conhecimento da primeira letra do nome.

**Atividade professora:** Estimular o interesse pela leitura de livros, a participação durante a leitura compartilhada, a manusear o livro corretamente identificando o título da história e ensinar a primeira letra do nome da aluna.

**Engajamento da aluna:** A aluna chegou à sala e pegou os livros 8, 10 e 11 de uma vez e foi sentar-se na cadeirinha, sem a professora pedir, demonstrando iniciativa e interesse pelos livros. O primeiro livro que quis manusear foi o 10, e a professora perguntou qual era o personagem e a aluna disse “pintinho” e começou a cantar a música “meu pintinho amarelinho”. Toda vez que ela canta essa música, ela imita os gestos corretamente e a professora sempre a acompanha na canção e nos gestos. Este livro tem uma história um pouco

longa, então a professora conta a história com suas palavras, dando ênfase às falas dos personagens, sempre fazendo perguntas incentivando a aluna a refletir sobre os acontecimentos da história. Apesar de pegar os três livros, ela só interagiu com o livro 10, folheando as páginas do livro várias vezes, mesmo depois de terminada a leitura. Então, ela se levantou e foi guarda-los e a professora pediu que ela encontrasse o livro do sapo, que tinha a ilustração do sapo na capa e a aluna achou com facilidade. Ficou observando os livros, manuseando-os, falando os nomes dos personagens daqueles livros que já conhece, relacionando algum fato que a fez lembrar a história. A professora aproveitou que ela estava vendo os livros para mostrar onde estava escrito o título de cada livro, dando ênfase ao conhecimento da primeira letra do nome dela. Depois de ficar alguns minutos vendo os livros, a professora mostrou novamente a foto da aluna e o seu nome no crachá, mostrou a letra G e levou uma sulfite com a letra G impressa no tamanho da sulfite para ser pintada com guache. A professora mostrou as seguintes cores: amarela, verde, vermelha, azul e pediu que ela escolhesse qual queria usar para pintar a letra. Ela escolheu a cor amarela e pintou utilizando pincel. Enquanto ela pintava a letra, a professora falava o nome dela e também algumas palavras que começam com a mesma letra. E a aluna acrescentou: “Gisele”, o nome da irmã dela.

#### **Sessão / Turno: 12<sup>a</sup> / Manhã**

**Componentes do letramento:** Familiarização dos livros, leitura compartilhada dos livros 1, 10, 19, manuseio do livro, virar uma página de cada vez, identificar onde está o título da história, utilização de fantoches da história “O pega-pega”.

**Atividade professora:** Estimular o interesse pela leitura de livros, a participação durante a leitura compartilhada, a manusear o livro corretamente identificando o título da história e a virar as páginas uma de cada vez, incentivar a leitura de faz-de-conta.

**Engajamento da aluna:** A aluna chegou à sala, pegou o livro 10 e sentou-se no tapete mágico. Começou a folhear o livro, virando as páginas e conversando sobre as cenas da história. A parte da história que ela mais gosta é a cena que tem um cachorro, e ela sempre procura esta página para que a professora leia para ela. Em seguida a aluna começou a procurar o livro 1, falando algumas falas dos personagens e a professora ajudou-a a encontrá-lo. Enquanto a aluna ficou com o livro 1 no colo, a professora pegou os personagens desta

história (confeccionados em material emborrachado), e fez a releitura da história utilizando os fantoches. Outro livro escolhido pela aluna foi o 19, que ela interagiu bastante.

No Quadro 6 encontram-se os resultados relacionados ao engajamento de P2 nas sessões.

Quadro 6 – Engajamento de P2 nas sessões

Hab. LE	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>
Interesse por livros	Sem Eng.	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Interesse durante a leitura	Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Participação durante a leitura	Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Manuseio do livro	Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	E	E	E	E	E	E
Orientação na leitura	Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.				
Conceitos sobre escrita					Sem Eng.	Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.
Relação palavra falada e escrita					Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.
Funções da escrita				Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.						
Leitura e escrita no ambiente					Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.					
Reconhecimento primeiro nome				Pouco Eng.	E	E	E					
Leitura de faz-de-conta	Sem Eng.	Sem Eng.	Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.
Escrita não convencional				Sem Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.	Pouco Eng.

Legenda: E = Engajamento; Sem Eng. = Sem engajamento; Pouco Eng. = Pouco engajamento; Espaço em Branco: A pesquisadora não estimulou.

Igualmente a P1, a professora também planejou as atividades para P2 de acordo com os resultados obtidos nas avaliações iniciais, sendo o principal a familiarização com os livros, ou seja, o prazer pela leitura. Da 1ª a 5ª sessões a atenção da professora foi em criar adaptações que favorecessem com que P2 se interessasse em ouvir a leitura da história. Nestas sessões ela conta a historia com base nas figuras visando que a aluna olhasse as figuras do livro. Na primeira sessão, P2 se recusou a participar das atividades envolvendo leitura compartilhada, apesar do incentivo da professora. Já na 2ª sessão, P2 demonstrou maior engajamento durante a familiarização com os livros e visualizou todas as capas dos livros, manuseou-os, sendo que em cada um deles, a professora fazia uma questão sobre o desenho ou sobre o título da história e a aluna respondia. Apesar de ter demonstrado engajamento na familiarização dos livros, a aluna se recusou a participar da leitura compartilhada, por isso a professora utilizava sempre de muita entonação e gestos durante a leitura, para chamar a atenção da aluna para o que estava sendo lido. Por ser mais nova que P1, a professora percebeu que P2 conseguia manter atenção por poucos minutos, sendo que as intervenções que duraram mais tempo e, conseqüentemente, foram melhor aproveitadas tanto pela P2 quanto pela professora, foram nas 3ª, 4ª e 5ª sessões (que duraram de 20 a 25 minutos cada), e as demais tiveram duração de 10 a 15 minutos em geral. Nas duas primeiras sessões, a professora conseguiu ficar apenas 5 minutos com a participante, que não demonstrava interesse em ouvir as histórias, apenas manteve um diálogo com a professora sobre as ilustrações das capas dos livros.

As atividades realizadas nas sessões foram planejadas com o objetivo de incentivar o prazer pela leitura, em manusear os livros, em querer descobrir o que estava ocorrendo em cada cena, pois sem esse interesse pela leitura, não seria possível desenvolver as demais atividades. Na 4ª sessão a professora conseguiu fazer a leitura de 3 livros, com participação da aluna e interesse durante a leitura. Na 5ª sessão, demonstrou maior interesse pelos livros, e pouco engajamento com a escrita do nome, em especial a escrita da primeira letra do nome.

A partir da 6ª sessão ela passou a ler as histórias para a aluna e utilizou recursos para garantir a atenção da aluna para tal e foi possível observar maior engajamento da aluna tanto na familiarização com os livros como nas demais habilidades de LE, por exemplo, a professora ensinou-a a virar as páginas uma a uma, a identificar o título da história na capa do livro, fez perguntas relacionadas aos assuntos das histórias relacionando com as possíveis experiências do dia-a-dia da aluna, e obteve respostas diretamente relacionadas. A aluna passou a demonstrar ter conhecimento do assunto abordado em cada livro, pois à medida que

a professora perguntava sobre o que se tratava o livro, ela respondia sem dificuldade, demonstrando ter memorizado até mesmo as falas dos personagens dos livros que ela mais gostava.

## 6. DISCUSSÃO

No presente estudo pretendeu-se propiciar aos dois alunos com Síndrome de Down uma experiência de interação com livros mediada por um adulto letrado. Esta proposta apoia-se em um princípio bem estabelecido para nortear um trabalho voltado para favorecer o sucesso dos alunos no período da alfabetização. Este princípio estabelece que para tal a estimulação junto aos alunos já deveria começar desde o início da Educação Infantil, envolvendo o proporcionar oportunidades ricas e diversificadas para o aluno observar modelos de atos de leitura e escrita e de explorar e experimentar envolver-se. Este tipo de aproximação com a linguagem escrita possibilita ao aluno ir construindo ativamente os seus conhecimentos sobre ela e aprimorando as habilidades relativas a linguagem, sendo que o desenvolvimento de ambas no período da Educação Infantil constituem-se preditores do sucesso na habilidade de decodificar, ler com fluência e compreender e encontrar o significado do que está sendo lido.

A abordagem de promoção do LE que norteou a intervenção implementada no estudo apoia-se em uma tendência que passa a ser cada vez mais presente no âmbito do ensino de alunos com deficiências, em particular, daquelas que apresentam deficiência intelectual. Com base nas evidências da pesquisa, recomenda-se que o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita características do LE sejam estimulados tendo em vista favorecer o potencial de aprendizagem da decodificação e compreensão da leitura entre alunos com deficiência intelectual.

Pode-se considerar que, apesar do caráter exploratório e descritivo, o estudo oferece contribuições para o entendimento das possibilidades advindas da leitura compartilhada para garantir o engajamento de alunos com deficiência intelectual em atividades de LE comumente vivenciadas por alunos com desenvolvimento típico na Educação Infantil.

A descrição dos encontros evidencia que as diversas situações de leitura compartilhada, conduzidas pela professora responsável pela intervenção proporcionaram aos participantes uma experiência com livros que pode ser considerada ímpar na medida em que usualmente eles não desfrutariam de tal oportunidade no ambiente familiar e, possivelmente, nem mesmo no contexto da sala de aula regular. Ao longo da intervenção, verifica-se que a professora consistentemente apresentou modelos relativos a como apresentar uma parcela dos comportamentos característicos do LE, encorajando os participantes a engajarem-se

ativamente nas atividades que requeriam a apresentação de tais comportamentos, fornecendo feedback para o engajamento dos alunos.

Destaca-se que a maioria das ações apresentadas pela professora é semelhante às ações requeridas para um trabalho de promoção de LE junto a crianças com desenvolvimento típico. Observou-se que a professora utilizou algumas adaptações em função de determinadas características dos participantes tendo em vista facilitar o envolvimento nas atividades propostas para eles no contexto da leitura compartilhada. No entanto, a leitura compartilhada foi mantida como fio condutor da sua interação com os alunos, criando oportunidades para a criança participar de forma ativa, dando o suporte e instigando-as a experimentarem e a envolverem-se em novos desafios. A atuação da professora ilustra uma diretriz norteadora que vem sendo defendida pelos pesquisadores da temática de ensino de leitura para crianças com deficiência, ou seja, o processo de aprendizagem da leitura destes alunos é semelhante aos demais e torna-se necessário eles terem experiências com a linguagem e escrita semelhantes as que os alunos com desenvolvimento típico têm acesso (BROWDER et al., 2006; BROWDER et al., 2008; KATIMS, 1994, 1996). A comparação das características da intervenção implementada neste estudo com as oferecidas em alguns dos estudos citados evidencia convergências no que refere-se à disponibilização de uma pequena biblioteca para os alunos (sempre contavam com vários livros para serem escolhidos para serem lidos pela professora), a exposição sistemática a leitura de histórias de livros e o uso constante de estímulo para o aluno compreender o enredo das histórias, desenvolver vocabulários e expressarem-se (FERNANDES, 2002; KATIMS, 1994, 1996). Os dois participantes contaram com oportunidades sistemáticas de ouvirem histórias, conversarem sobre elas e demonstrarem compreensão, bem como de escolherem livros favoritos, manusearem os livros, usarem as convenções da escrita, perceberem algumas das funções da escrita. Os alunos a seu modo expressaram compreensão do que estava sendo lido e praticaram o vocabulário.

Ambos participantes demonstraram intenso interesse por ouvir as histórias lidas e tiveram contato com em média dois livros por encontro, evidenciando a importância de terem oportunidade de terem contato com a leitura e a escrita e de serem incentivados a explorá-la. Eles engajaram-se em escolher livros demonstrando ter consciência de quais são os seus livros favoritos, memorizando aspectos relativos às histórias ouvidas, demonstrando entendimento do que estava sendo lida, concentração nas atividades, uso de frases curtas e simples. Os alunos tiveram inúmeras oportunidades de se expressarem e demonstraram motivação para entrar em contato com os livros.

Os resultados indicam que os ritmos do engajamento nas atividades relativas aos diferentes componentes de LE foram diferentes. P1 ao longo das 14 sessões teve experiência com atividades que requeriam demonstração de interesse e participação pela leitura de histórias, manuseio do livro, conceitos sobre escrita, relação palavra escrita e falada, leitura de faz de conta.

Neste estudo, a intervenção implementada possibilitou que os participantes tivessem oportunidade de se engajarem na apresentação de uma parcela dos comportamentos do LE, mas não tiveram oportunidade de envolverem-se com outra parcela de comportamentos relativos à escrita, leitura de faz de conta, entendimento do princípio alfabético, habilidades de consciência fonológica, reconhecimento de palavras do cotidiano. Em parte, a frequência e a duração da intervenção não foram suficientes para possibilitar o desenvolvimento de todo o programa, ficando demonstrada a necessidade de uma maior intensidade e duração. Os estudos mostram que as intervenções bem sucedidas voltadas para a promoção de LE junto a alunos com deficiência têm sido implementadas com uma frequência diária e ao longo de todo um ano letivo. Nestes estudos os progressos relativos aos componentes do LE apresentados pelos participantes são atribuídos a uma exposição intensa e extensiva ao contato com os livros, a leitura e as atividades relacionadas aos diferentes componentes do letramento (BROWDER et al., 2006; BROWDER et al., 2008; KATIMS, 1994, 1996).

A partir dos resultados do estudo, sugere-se que estudos posteriores possam conduzir a intervenção semelhante a implementada mas com maior frequência e por um período mais prolongado. No entanto, o atendimento a este tipo de condição depende do estabelecimento de uma parceria mais sólida e de uma atitude de apoio por parte dos profissionais da escola a iniciativas de estudo desta natureza. Desta forma, seria necessário que o pesquisador contasse como uma autorização no âmbito escolar para que os alunos fossem liberados das atividades regulares previstas por períodos diários de meia hora, bem como contasse com um local adequado para a realização da intervenção. Neste estudo, foram identificados vários obstáculos para que estas condições fossem garantidas.

O estudo mostra a importância da continuidade de investigações em contextos que abrangem a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual que tenham como propósito entender melhor as maneiras consideradas eficientes para promover o LE de alunos com deficiência intelectual. Fornece subsídios sobre a estruturação da leitura compartilhada que poderiam ser utilizados em pesquisas posteriores dirigidas para crianças com deficiência intelectual. A partir das limitações do estudo apresentadas, sugere-se várias alternativas para a

continuidade do estudo. Uma delas poderia consistir na replicação do estudo de forma que os alunos tivessem oportunidades de terem experiências com a leitura compartilhada de forma mais intensa e extensiva possibilitando um trabalho com todos os componentes do LE inclusive com a consciência fonológica. Uma recomendação seria obter medidas relativas aos diferentes componentes do LE ao longo do processo de implementação, bem como em diferentes momentos após o término da intervenção.

Uma segunda alternativa de estudo poderia consistir em possibilitar que tanto o professor da sala regular como o da sala de recursos acompanhasse a implementação da intervenção conduzida pelo pesquisador. Esta seria uma estratégia de mostrar para os professores uma abordagem diferente para o trabalho com os alunos destacando mais o papel do pesquisador como modelo. Com este acompanhamento, possivelmente, os professores das salas regulares que trabalhem com seus alunos com desenvolvimento típico de acordo com a perspectiva do LE poderiam vir a verificar que o trabalho com os alunos com deficiência intelectual poderia estar acontecendo por meio de uma abordagem bem próxima a já usada por ele. O acompanhamento do professor da sala de recursos que trabalha de forma individualizada com os alunos poderia vir a perceber novas necessidades dos alunos no que diz respeito a aprendizagem de leitura a serem contempladas nesta situação.

Outra possibilidade de continuidade do estudo poderia ser a proposição da intervenção para ser aplicada em grupo de alunos com deficiência no contexto da sala de recursos e a utilização de um delineamento experimental de forma a se verificar com mais precisão o impacto da intervenção para o grupo que recebeu a intervenção uma vez que poderia ser comparado com um grupo controle que recebe a intervenção prevista na sala de recursos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva da inclusão escolar não deveria restringir-se à superação das dificuldades do aluno ou à socialização, mas sim contemplar a proposta de favorecer a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, ampliar o que o aluno já conhece e favorecer o desenvolvimento geral (BRASIL, 2010; SANTOS, 2012).

Nas discussões travadas entre os estudiosos brasileiros sobre conteúdos curriculares a ser alvo de um trabalho junto a crianças com deficiência intelectual e de um efetivo desenvolvimento das suas potencialidades, ainda não está suficientemente explicitada uma defesa da importância de um trabalho junto a crianças com deficiência intelectual que seja voltado para o desenvolvimento da linguagem escrita. A preocupação clara ainda restringe-se ao aperfeiçoamento da capacidade expressiva oral.

A perspectiva do LE pressupõe que o desenvolvimento da linguagem escrita semelhante à linguagem oral começa desde a primeira infância, sendo que ambas emergem como um sub-produto do envolvimento em atividades funcionais do dia-a-dia nas quais há usos da linguagem oral e a linguagem escrita. Portanto, as crianças se beneficiariam se a tivessem oportunidade tanto de estimulação da linguagem escrita assim como a da linguagem oral desde cedo.

Esta implicação educacional contraria a perspectiva que tradicionalmente vem sendo adotada na área de Educação Especial e no trabalho realizado em contextos de inclusão escolar que atribui baixa prioridade e relevância a um trabalho voltado para o desenvolvimento da linguagem escrita na medida em que ele está condicionado a aguardar que a fala, a linguagem e cognição dos alunos alcancem determinados critérios ou níveis e que ele possa ser visto como menos importante. Os pesquisadores têm atribuído que em parte a baixa atenção dada ao desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deva-se ao predomínio deste tipo de perspectiva entre os professores e administradores da área de Educação Especial e do ensino regular. Eles argumentam que, apesar do processo de inclusão escolar, esta perspectiva de descompromisso com o desenvolvimento da linguagem escrita e com a aquisição das aprendizagens envolvidas no ler ainda é presente na Educação Especial (BROWDER et al., 2008; CÁRNIO e SHIMAZAKI, 2011; KATIMS, 2000). Tem sido considerada a realização de pesquisas sobre

as maneiras de proporcionar a estes alunos um ambiente no qual eles tenham condições de explorar, independentemente, os materiais de escrita, interagir com os adultos durante atividades cotidianas e funcionais de leitura e escrita e observar os modelos letrados.

Pesquisas sobre as modificações nas práticas educativas dos professores e nos materiais usados que possam promover de forma eficiente o interesse e o engajamento dos alunos em atividades de leitura e escrita que antecedem a aprendizagem das habilidades formais podem ser uma alternativa para demonstrar o potencial dos alunos com deficiência intelectual para aprenderem a ler, bem como evidenciar a necessidade de adoção de novas abordagens para a promoção do interesse e do conhecimento sobre a linguagem escrita entre os alunos.

Apesar de o presente estudo ser de natureza descritiva e exploratória, ele oferece subsídios relevantes sobre as possibilidades da utilização da leitura compartilhada como uma abordagem que favorece o enriquecimento de crianças com deficiência intelectual com a linguagem escrita e o engajamento das mesmas em atividades que favorecem que elas explorem independentemente materiais contendo escrita, interajam com adultos em situações funcionais e do cotidiano que envolvem leitura e escrita e observem modelos letrados. Pode-se considerar que mostra uma estruturação da abordagem de leitura compartilhada como uma possibilidade de enriquecer as oportunidades e a experiência dos alunos com deficiência intelectual com a linguagem escrita – livros e materiais escritos foram incorporados auxiliando possivelmente o aluno a entender a função da escrita – o engajamento das crianças nas atividades envolvendo alguns dos componentes de LE – demonstrar entendimento dos conceitos sobre a escrita, compreensão de histórias, reconhecimento de letras e do nome de palavras presentes nas histórias, leitura de faz de conta.

As diretrizes para o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é que o currículo da criança com deficiência intelectual não deveria excluir as oportunidades de promoção do LE, não deveria ser centrado em torno de habilidades de vida, sociais e vocacionais enquanto o ensino de leitura se limitasse a um conjunto muito básico de habilidades. Recomenda-se que no ensino haja um balanceamento entre as atividades sociais e de vida diária com oportunidades intensiva e extensiva de contato com a leitura e escrita e com o ensino de interações com livros (BROWDER et al., 2008; CÁRNIO e SHIMAZAKI, 2011; KATIMS, 1991, 1994, 1996, 2000).

No nosso meio, a discussão sobre objetivos a serem alcançados pelas crianças com deficiência intelectual incluídas em salas regulares e com atendimento especial está presente –

seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental – está evoluindo na direção de se criar oportunidades as mais próximas possíveis do ensino de alunos com desenvolvimento típico. Da mesma forma, o ensino tanto na sala regular como na sala de recursos não requer uma abordagem pedagógica inteiramente nova e diferenciada, uma vez que, em geral, estão envolvidos os mesmos processos de aprendizagem, porém ritmos e graus diferentes (BRASIL, 2010; SANTOS, 2012).

## REFERÊNCIAS

ALEVI, M.; SAITO, M. **Dentro da casa tem**. SP, Scipione, Col. Dó-Ré-Mi-Fá, 2002.

ALLOR, J. H. e McCATHREN, R. B. Developing emergent literacy skills through storybook reading. **Intervention in school and clinic**. Vol. 39, n. 2, nov/2003.

ALLOR, J.H et al. Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: findings from the first three years of a longitudinal study. **Psychology in the Schools**, v.47, n. 5, p. 445-466, 2010.

ALLOR, J. H. et al. Research-based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities. **Education and Training in Developmental Disabilities**, 44, 356 – 366, 2009.

ARNOLD, D. H. et al. Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. **Journal of Educational Psychology**, 86, 235-243, 1994.

BELLI, R. **Reginaldo, o pintinho curioso**. BrasiLeitura Ed., s/d.

BRAIDO, E. **O leão e o ratinho**. Col. Hora de Ler. SP, FTD, adaptação Eunice Braido, ilustrações Alberto Llinares, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Saberes e práticas da inclusão: educação infantil**: Introdução. Brasília, MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Saberes e práticas da inclusão: educação infantil**: Dificuldades acentuadas de aprendizagem: Deficiência Múltipla. Brasília, MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

BROWDER, D. M. et al. Evaluation of the Effectiveness of an Early Literacy Program for Students With Significant Developmental Disabilities. **Council for Exceptional Children**,

vol. 75, n. 1, p. 33-52, 2008. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em 10 jun.2012.

BROWDER, D. M.; LEE, A.; MIMS, P. Using shared stories and individual response modes to promote comprehension and engagement in literacy for students with multiple, severe disabilities. **Education and training in autism and development disabilities**, vol. 3, n. 46, p.339-351, 2011. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em 10 jun.2012.

BROWDER, D. M. et al. Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. **Exceptional Children**, 72, 392–408, 2006. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em 10 jun.2012.

BYRNE, B.; FIELDING-BARNESLEY, R. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. **Journal of Educational Psychology**, 83, 451–455, 1991.

CÁRNIO, M. S.; SHIMAZAKI, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v14n1/13.pdf>> Acesso em 04 jun.2012.

FERNANDES, L. **Letramento emergente de crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo**. 133f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONTES, M. J. O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(1), p. 83-94, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22308.pdf>> Acesso em: 22 out. 2012.

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **O Caracol**. SP, Ática Ed., 16 pp., 11ª ed., 18ª imp., 2012.

\_\_\_\_\_. **O pega-pega**. SP, Ática Ed., 16 pp., 18ª ed., 14ª imp., 2010.

\_\_\_\_\_. **O pique-nique**. SP, Ática Ed., 16 pp., 6ª ed., 17ª imp., 2011.

\_\_\_\_\_. **O rabo do gato**. SP, Ática Ed., 16 pp., 23ª ed., 19ª imp., 2012.

\_\_\_\_\_. **O pote de melado**. SP, Ática Ed., 16 pp., 21ª ed., 17ª imp., 2012.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a bola**. SP, Ática Ed., 16 pp., 8ª ed., 18ª imp., 2011.

\_\_\_\_\_. **O pique-nique**. SP, Ática Ed., 16 pp., 6ª ed., 17ª imp., 2011.

JUNQUEIRA, S. **Pedrinho, cadê você?** BH, Gutenberg, ilustração de Mariângela Haddad, 2010.

KATIMS, D. S. Emergent literacy in early childhood special education: curriculum and instruction. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 11, p.147-157, 1991.

\_\_\_\_\_. Emergence of literacy in preschool children with disabilities. **Learning Disability Quarterly**, vol. 17, p. 58-69, 1994.

\_\_\_\_\_. The emergence of literacy in elementary students with mild mental retardation. **Focus on autism and other developmental disabilities**, vol. 11, n. 3, p. 147-157, 1996.

\_\_\_\_\_. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis. **Education and training mental retardation and developmental disabilities**, v. 35, n. 1, p. 3-17, mar. 2000.

\_\_\_\_\_. Literacy assessment of students with mental retardation: an exploratory investigation. **Education and training mental retardation and developmental disabilities**, v. 36, n. 4, p. 363-372, 2001.

KOPPENHAVER, D. A. et al. The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 1, n. 1, p. 34-44, 1991. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em 10 jun.2012.

LESIAK, J. L. Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. **Psychology in the schools**, vol. 34, n. 2, p. 143-160, 1997.

LONIGAN, C. J. et al. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **Journal of Experimental Child Psychology**. p. 1-20, 2012. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em 20 março, 2013.

LONIGAN, C. J.; SHANAHAN, T.; CUNNINGHAM, A. Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 153–171). Washington, DC: National Institute for Literacy, 2008. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em 20 março, 2013.

MACHADO, L. R. **O cachorro babucho**. SP, Globo Ed., ilustrações de Sami e Bil, 1ª ed., 2012.

MANCINI, G. **Na rua da aquarela**. SP, 1ª ed., editora Girafinha, ilustrações Vera Andrade. 2011.

O'CONNOR, R. E. et al. Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities. **Exceptional Children**, 59, 532–546, 1993.

PACHECO, C. B. **Habilidades musicais e consciência fonológica**: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

PAULA, A. L. de. **A espera**. SP, 1ª ed., 20pp., Callis Ed. 2008.

ROBERTS, T. A. Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. **Journal of educational psychology**, 95, 41–51, 2003.

SAINT-LAURENT, L. GIASSON, J., COUTURE, C. Emergent literacy and intellectual disabilities. *Journal of Early Intervention*, volume 21, número 3, 267-281, 1998.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 92, nº 230, 2011, p. 148-165.

SHANAHAN, T.; LONIGAN, J. C. The National Early Literacy Panel: a summary of the process and the report. *Educational Researcher*, vol. 39, nº 4, pp. 279-285, 2010.

SMITH, D. D. Retardo mental. In: **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre, Artmed, 5ª edição, p. 169-197, 2008.

SNOW, C.E.; GRIFFIN, P.; BURNS, M.S. **Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world**. San Francisco: Jossey Bay. 336p, 2005.

SNOW, C. E., BURNS, M.S., GRIFFIN, P. **Preventing Reading Difficults in young children**, 1 ed. Washington, DC: National Academic Press, 1998. 432p.

SULZBY, E. Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study. *Reading research Quartely*, 20, 458-481, 1985.

SULZBY, E., TEALE, W. H.; KAMBERELIS, G. Emergent writing in the classroom: home and school connections. In: **Emerging literacy: young children learn to read and write**, Newark, D.E: International Reading Association, pp. 63-79, 1989.

SULZBY, E., TEALE, W. Emergent Literacy. In: BARR, R. et al (Org.) **Handbook of reading research**. Lawrence Erlbaum Associates, v.2, 1991, p. 727 – 757.

\_\_\_\_\_. Writing development in early childhood. **Education Horizons**, vol. 64, p. 8-12, 1985.

PARR, T. **O livro da família**. SP, 1ª ed.: Panda Books, 32pp. 2012.

\_\_\_\_\_. **O livro do papai**. SP, 1ª ed.: Panda Books, 32pp. 2007.

van KLEECK, A. Emergent literacy: Learning about print before learning to read. **Topics in Language Disorders**, vol. 10, n. 2, p.25-45, 1990.

WOOD, D. **O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.** Trad. Gilda de Aquino, SP, Brinque-Book, 36pp., 2ª ed., 2012.

WILLIAMS, L. C. A. e AIELLO, A. L. R. O Inventário Portage Operacionalizado: Intervenção com famílias. 1 ed. São Paulo: Memnon/Fapesp, vol.1, p. 299, 2001.

WHITEHURST, G. e LONIGAN, C. Child development and emergent literacy. **ChildDevelopment**, vol. 69, n. 3, p. 848-872, 1998.

XAVIER, D. **Os três porquinhos.** Trad. Júlia M. Schwarcz. SP, Companhia das Letrinhas, 12pp., 2012.

ZIRALDO, A. P. **O Cara:** o bichinho da maçã. SP, Melhoramentos Ed., 1ª ed., 2011.

## APÊNDICE



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Responsável,

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que busca estudar os efeitos de um Programa de Letramento sobre as habilidades e comportamentos iniciais de leitura e de escrita de estudantes da Educação Infantil e que tem como objetivo investigar o desenvolvimento do letramento emergente nas habilidades iniciais de leitura e de escrita de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos matriculadas em turmas da última fase da Educação Infantil. Neste estudo, a colaboração dos alunos consistirá em responder a questionários sobre os aspectos de leitura e de escrita como gosto e contato com livros, com materiais escritos e ilustrados e sobre a prática de ler e escrever e participar de um programa educativo com conteúdo literário que irá acontecer durante um semestre letivo, com frequência de 3 (três) vezes por semana, de 30 minutos cada sessão que ocorrerão durante o período de estudo da criança na escola.

A presente pesquisa está sendo realizada por Lilian Maria Carminato Conti aluna de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

A participação do seu (sua) filho (filha) é voluntária. Por este motivo você tem toda liberdade de decidir e autorizar que seu filho (a) participe da pesquisa. Mesmo após a autorização de seu filho para a participação na pesquisa ele deve se sentir a vontade e livre para deixar de participar da pesquisa ou de alguma atividade em que se sentir desconfortável.

A participação não acarretará nenhum benefício direto para seu filho. No entanto, estudos anteriores têm mostrado bons resultados de programas similares tanto para o desenvolvimento das habilidades de letramento, como para o desenvolvimento das habilidades de manipular os sons da fala e as de leitura e de escrita. Os únicos possíveis riscos para o seu filho seriam sentir algum desconforto ou inibição ao responder algumas perguntas dos questionários ou em participar das atividades de letramento - como manusear livros de histórias infantis, ou se expressar oralmente, ou através de desenhos e escrita que serão registradas em forma de vídeo.

É importante destacar que as informações fornecidas pelo seu filho (a), o nome dele e sua imagem são confidenciais e serão mantidas em sigilo. As informações serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos científicos.

Caso você concorde que seu filho (a) colabore com a realização deste estudo, você deve assinar uma cópia deste Termo e manter uma segunda cópia na qual consta o nome da orientadora do estudo, e-mail, telefones e endereço. Solicitamos também o preenchimento do questionário que segue no envelope, pois ele nos permitirá conhecer mais sobre seu filho (a).

Outras informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa podem ser fornecidos pela pesquisadora Lilian Maria Carminato Conti no telefone (16) 8154-8007, pelo e-mail [lilianmconti@terra.com.br](mailto:lilianmconti@terra.com.br), ou pelo endereço Departamento de Psicologia- Laboratório de Desenvolvimento Humano e Cognição - UFSCar - Área Sul- Rodovia Washington Luiz, km 235 Monjolinho São Carlos-SP CEP- 13565-905.

Eu, \_\_\_\_\_ RG  
nº \_\_\_\_\_ declaro que entendi os riscos e benefícios da participação de meu  
filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) , \_\_\_\_\_  
participe.

Assinaturas

\_\_\_\_\_  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora  
Lilian Maria Carminato Conti

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013

**ANEXOS**

**Anexo A**  
**Parecer Consubstanciado do CEP**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Letramento emergente na educação infantil: uma intervenção para crianças com deficiência intelectual a partir de livros infantis

**Pesquisador:** Lilian Maria Carminato Conti

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 04823312.1.0000.5504

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 170.956

**Data da Relatoria:** 11/12/2012

**Apresentação do Projeto:**

Análise do processo de letramento em crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar o progresso do letramento emergente de alunos com deficiência intelectual a partir da leitura de livros de histórias infantis.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Muito bem descritos no projeto e no TCLE, de forma clara e completa, a pesquisadora coloca como risco o constrangimento ao responder algum dos itens do questionário e como benefício a produção de conhecimento sobre o processo de aprendizagem do deficiente intelectual.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa clara, organizada e com contribuições evidentes para a área.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pendência foi resolvida com inserção da declaração de concordância da instituição co-participante

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

SAO CARLOS, 12 de Dezembro de 2012

---

**Assinador por:**  
**Maria Isabel Ruiz Beretta**  
**(Coordenador)**

Anexo B

Parecer Secretaria Municipal de Educação



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS**

Secretaria Municipal de Educação

Rua Conde do Pinhal, nº. 2017 Centro – CEP: 13560-905 - São Carlos – SP  
Fone: (016) 3373-3237 / 3373-3222.

São Carlos, 22 de Agosto de 2012.

**Parecer do Departamento Pedagógico**

O Departamento Pedagógico, por meio da Divisão de Educação Especial, analisou o Projeto de Mestrado intitulado: **“Letramento Emergente na Educação Infantil: Uma Intervenção para crianças com Deficiência Intelectual a partir de livros infantis”** da aluna: **Lilian Maria Carminato Conti**, sob orientação da Prof. Dra. **Tânia Maria Santana de Rose** e constatou que:

- O projeto já obteve parecer aprovado pelo comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos; sendo que a pesquisadora necessita da assinatura do responsável por essa Secretaria.
- Foram cumpridas todas as exigências dessa Secretaria para a concessão de autorização para coleta de dados em escolas da rede municipal.
- A pesquisadora objetiva aplicar e descrever os efeitos de um programa de promoção do letramento emergente, baseado no contato direto e intenso com livros de histórias infantis.
- Para a coleta de dados será utilizado o delineamento de sujeito único, pois os participantes serão tratados individualmente tanto no que se refere às decisões relativas ao próprio delineamento, quanto ao processo de dados. Terá como participantes 03 estudantes com deficiência intelectual, matriculados no último ano de um CEMEI (Centro Municipal de Educação).
- O Departamento Pedagógico solicitará da pesquisadora a devolutiva dos resultados dessa pesquisa.

HILDA MARIA MONTEIRO  
Diretora de Departamento Pedagógico

À Consideração Superior

De acordo.  
S.C., 23/08/12  
  
Lourdes de Souza Moraes  
Secretária Municipal de Educação  
R.G.: 4.862.314-3

## Anexo C

### Inventário Portage Operacionalizado

IPO – Cognição – faixa etária 2 a 3 anos – P1 (continua)

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
25	Encontra um determinado livro quando requisitado.	A professora colocou 6 livros em cima de uma mesa e solicitou que o aluno pegasse o livro que tinha a figura de um gato e um sapo na capa.	O aluno conseguiu com sucesso.	V
26	Completa um quebra-cabeças de encaixe de três peças.	A professora entregou ao aluno um quebra-cabeça de 3 partes e solicitou que o aluno montasse.	O aluno conseguiu com sucesso	V
27	Nomeia quatro objetos comuns.	A professora mostrou para o aluno 1 colher, 1 escova de dente e 1 sabonete e perguntou ao aluno o que era cada objeto.	O aluno respondeu gesticulando, mostrando para que servia, demonstrando saber o que era.	V
28	Desenha uma linha vertical imitando um adulto.	A professora desenha uma linha vertical e pede ao aluno para que faça igual.	O aluno conseguiu fazer com sucesso.	V
29	Desenha uma linha horizontal imitando um adulto.	A professora desenhou uma linha horizontal na folha sulfite e pediu para que o aluno fizesse igual.	O aluno fez com sucesso.	V
30	Copia um círculo.	A professora apresentou à criança um papel com um círculo já desenhado e pediu para que o aluno desenhasse 1 igual.	O aluno fez com sucesso.	V
31	Emparelha objetos com a mesma textura.	A professora apresentou 2 pedaços de lixas, 2 maços de algodão, duas folhas de revistas e pediu para que o aluno colocasse as iguais juntas.	O aluno conseguiu fazer com sucesso.	V
32	Aponta para o “pequeno” e o “grande” quando requisitado.	A professora apresentou alguns objetos e perguntou qual era pequeno e qual era grande.	O aluno não conseguiu diferenciar o grande do pequeno.	X
33	Desenha (+) imitando um adulto.	A professora desenha o traçado do sinal + e pede que o aluno faça igual.	O aluno não conseguiu fazer.	X

IPO – Cognição – faixa etária 2 a 3 anos – P1 (conclusão)

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
34	Emparelha três cores.	A professora apresentou alguns blocos de encaixe nas cores azul, amarelo e vermelho e pediu para que o aluno separasse os azuis, os amarelos e os vermelhos.	O aluno conseguiu fazer com sucesso.	V
35	Coloca objetos dentro, em cima e embaixo de um recipiente dada uma ordem.	A professora levou um pote com algumas tampinhas dentro e em momentos diferentes solicitou que o aluno colocasse as tampinhas embaixo, em cima e dentro do pote.	O aluno fez com sucesso.	V
36	Nomeia objetos que fazem barulho.	A professora fez o som do gato, cachorro, galo, pato e do mugido da vaca e a cada som perguntava qual bicho era aquele.	O aluno conseguiu identificar todos.	V
37	Monta um brinquedo de encaixe de quatro peças.	A professora levou um trenzinho feito de blocos de encaixe e pediu para que o aluno montasse.	O aluno conseguiu montar com facilidade.	V
38	Nomeia ações em figuras.	A professora apresentou ao aluno três figuras com ações diferentes e perguntou o que estava acontecendo em cada uma delas.	O aluno acertou as três ações.	V
39	Emparelha uma forma geométrica com a sua figura.	A professora apresentou algumas formas geométricas e alguns objetos nas respectivas formas e pediu para que o aluno emparelhasse as figuras aos objetos.	O aluno não conseguiu emparelhar nenhum objeto à figura corretamente.	X
40	Empilha 5 ou mais argolas em uma vara na ordem correta.	Este item foi cancelado		0

Total de itens: 16; Total de Acertos: 12

IPO – Cognição – faixa etária – 3 a 4 anos – P1 (Continua).

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
1	Nomeia objetos como sendo “grandes” ou pequenos”. Apresentar objetos à criança e fazer perguntas. Na resposta a criança precisa falar a palavra “grande” ou “pequeno”.	Na primeira tentativa a professora levou desenhos impressos e coloridos e fez as seguintes perguntas: 1ª Esta bola é grande ou pequena? Mostra as duas e pergunta referente a grande: 2ª Este coração é grande ou pequeno? Mostrar os dois e perguntar referente ao pequeno: 3ª Este carrinho é grande ou pequeno? Mostrar os dois e perguntar referente ao grande:	O aluno não consegue diferenciar grande/pequeno.	X
2	Aponta para 10 partes do corpo, quando requisitado.	Olhos = Sim      Orelha = Sim      Boca = Sim Mãos = Sim      Nariz = Sim      Pé = Sim Cabelo = Sim      Braço = Sim      Barriga = Sim Perna = Sim	O aluno identifica todas as partes do corpo.	V
3	Aponta para um menino e uma menina, dada uma ordem.	A professora mostrou o desenho de uma menina e de um menino.	O aluno não conseguiu identificar.	X
4	Diz se um objeto é pesado ou leve. Materiais: objetos contrastantes em relação ao peso (algodão e pacote de arroz)	A professora levou um pacote de algodão e um pacote de arroz (2kg).	O aluno não soube dizer qual era o mais pesado ou mais leve.	X
5	Une duas partes de uma figura para formar o todo.	A professora dispôs duas partes de uma figura de um menino e pediu para que o aluno unisse as partes corretamente.	O aluno uniu com facilidade.	V
6	Descreve dois eventos ou personagens de uma estória familiar ou programa de televisão.	A professora começou a ler a estória “Os Três porquinhos” para o aluno.	O aluno não manteve interesse durante a leitura da estória e não conseguiu descrever os eventos.	X

IPO – Cognição – faixa etária – 3 a 4 anos – P1 (Continuação).

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
7	Repete brincadeiras (rimas ou canções) que envolvam movimentos coordenados (ou gestos). Dar modelo à criança, se necessário com outro adulto. Critério: Reproduzir toda a rima ou canção acompanhada de gestos, à medida em que receber o modelo.	A professora cantou a música “O sapo não lava o pé”.	O aluno não continuou a cantar as rimas, demonstrando não ter conhecimento. Quando a professora perguntou se sabia que música era aquela, ele disse que não sabia.	X
8	Emparelha três ou mais objetos.	A professora os seguintes objetos de brinquedo: escova de dente, creme dental, fio dental, escova de cabelo, laço de cabelo, garfo e colher, sabonete e toalha de mão e pediu para que o aluno separasse os objetos de acordo com os pares.	O aluno não conseguiu emparelhar os objetos.	X
9	Aponta para objetos compridos e curtos.	A professora levou dois lápis (1 curto e 1 comprido), duas tiras de papel (1 curta e 1 comprida), dois pedaços de barbante (1 curto e 1 comprido).	O aluno não conseguiu apontar para nenhum dos objetos diante da pergunta da professora.	X
10	Diz quais objetos aparecem frequentemente juntos.	A professora levou 1 prato e 1 colher, 1 chaveiro e 1 chave, 1 lápis e 1 papel e perguntou para o aluno quais deles aparecem juntos.	O aluno acertou todos.	V
11	Conta até 3 imitando um adulto.	A professora levou blocos de encaixe e ao guardar deu o modelo contando “um, dois, três”.	O aluno repetiu o modelo com facilidade.	V
12	Agrupa objetos em categorias.	A professora levou brinquedos, frutas e animais e pediu que o aluno separasse os objetos nessas categorias.	O aluno não conseguiu separar os objetos.	X
13	Traça (V) em imitação.	A professora traçou o V e pediu que o aluno fizesse igual.	O aluno não soube fazer.	X

IPO – Cognição – faixa etária – 3 a 4 anos – P1 (Continuação).

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
14	Traça uma linha diagonal ligando os dois cantos de um papel de 10 cm. Dar modelo à criança, realizando o traçado à sua frente.	A professora traçou uma linha diagonal e pediu que o aluno fizesse igual.	O aluno fez corretamente	V
15	Conta até 10 objetos imitando um adulto. A criança deverá reproduzir o modelo do adulto, contando (tampinhas de garrafa pet), de 1 a 10.	A professora levou uma caixa com tampinhas de garrafa pet e depois que o aluno brincou, ao guardar, a professora começou a contar até 10 e pediu que o aluno contasse também.	O aluno não conseguiu contar até 10.	X
16	Constrói uma ponte com três blocos imitando um adulto.	A professora construiu uma ponte com 3 blocos e solicitou que o aluno fizesse igual.	O aluno repetiu corretamente.	V
17	Emparelha uma sequência ou padrão (tamanho, cor) de blocos ou contas.	A professora deu o modelo, fazendo um trem, alternando um bloco azul, um bloco vermelho, e solicitou que o aluno fizesse igual.	O aluno conseguiu emparelhar 6 blocos.	V
18	Copia uma série de (Vs) interligados.	A professora desenhou uma série de Vs interligados numa folha de papel e solicitou que o aluno repetisse o modelo.	O aluno não conseguiu reproduzir o modelo.	X
19	Acrescenta perna ou braço em um desenho incompleto de figura humana.	A professora levou um desenho de uma figura humana faltando uma perna e pediu que o aluno desenhasse o que estava faltando.	O aluno identificou o que estava faltando porém não conseguiu desenhar a perna.	X
20	Completa um quebra-cabeça de 6 peças sem ensaio e erro. Completar um quebra-cabeça composto por uma figura recortada em 6 partes de igual tamanho, com linhas retas.	A professora levou um quebra-cabeça de uma figura de cachorro (6 partes) e solicitou que o aluno montasse.	O aluno não conseguiu montar.	X

IPO – Cognição – faixa etária – 3 a 4 anos – P1 (Conclusão).

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
21	Indica se os objetos são iguais ou diferentes.	A professora levou 10 pares de figuras e solicitou que o aluno as separasse de par em par.	O aluno conseguiu separar com sucesso.	V
22	Desenha um quadrado imitando um adulto.	A professora desenhou um quadrado e pediu que o aluno fizesse igual.	O aluno não conseguiu desenhar.	X
23	Nomeia três cores, quando requisitado. De que cor é este objeto? (vermelho, amarelo, azul).	A professora perguntou ao aluno sobre as cores amarela, vermelha e azul.	O aluno só consegue identificar a cor azul.	X
24	Nomeia três formas geométricas. Quadrado, triângulo e círculo.	A professora levou um jogo de figuras geométricas e perguntou o nome delas (quadrado, triângulo e círculo).	O aluno não conseguiu identificar nenhuma forma geométrica.	X

Total de itens: 24; **Total de Acertos: 8**

IPO – Cognição – faixa etária 2 – 3 anos – P2 (continua)

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
25	Encontra um determinado livro quando requisitado.	A professora colocou 6 livros em cima de uma mesa e solicitou que o aluno pegasse o livro que tinha a figura de um gato e um sapo na capa.	O aluno conseguiu com sucesso.	V
26	Completa um quebra-cabeças de encaixe de três peças.	A professora entregou ao aluno um quebra-cabeça de 3 partes e solicitou que o aluno montasse.	O aluno conseguiu com sucesso	V
27	Nomeia quatro objetos comuns.	A professora mostrou para o aluno 1 colher, 1 escova de dente e 1 sabonete e perguntou ao aluno o que era cada objeto.	O aluno respondeu gesticulando, mostrando para que servia, demonstrando saber o que era.	V
28	Desenha uma linha vertical imitando um adulto.	A professora desenha uma linha vertical e pede ao aluno para que faça igual.	O aluno conseguiu fazer com sucesso.	V
29	Desenha uma linha horizontal imitando um adulto.	A professora desenhou uma linha horizontal na folha slfite e pediu para que o aluno fizesse igual.	O aluno fez com sucesso.	V
30	Copia um círculo.	A professora apresentou à criança um papel com um círculo já desenhado e pediu para que o aluno desenhasse 1 igual.	O aluno fez com sucesso.	V
31	Emparelha objetos com a mesma textura.	A professora apresentou 2 pedaços de lixas, 2 maços de algodão, duas folhas de revistas e pediu para que o aluno colocasse as iguais juntas.	O aluno conseguiu fazer com sucesso.	V
32	Aponta para o “pequeno” e o “grande” quando requisitado.	A professora apresentou alguns objetos e perguntou qual era pequeno e qual era grande.	O aluno não conseguiu diferenciar o grande do pequeno.	X
33	Desenha (+) imitando um adulto.	A professora desenha o traçado do sinal + e pede que o aluno faça igual.	O aluno não conseguiu fazer.	X
34	Emparelha três cores.	A professora apresentou alguns blocos de encaixe nas cores azul, amarelo e vermelho e pediu para que o aluno separasse os azuis, os amarelos e os vermelhos.	O aluno conseguiu fazer com sucesso.	V

IPO – Cognição – faixa etária 2 – 3 anos – P2 (conclusão)

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
35	Coloca objetos dentro, em cima e embaixo de um recipiente dada uma ordem.	A professora levou um pote com algumas tampinhas dentro e em momentos diferentes solicitou que o aluno colocasse as tampinhas embaixo, em cima e dentro do pote.	O aluno fez com sucesso.	V
36	Nomeia objetos que fazem barulho.	A professora fez o som do gato, cachorro, galo, pato e do mugido da vaca e a cada som perguntava qual bicho era aquele.	O aluno conseguiu identificar todos.	V
37	Monta um brinquedo de encaixe de quatro peças.	A professora levou um trenzinho feito de blocos de encaixe e pediu para que o aluno montasse.	O aluno conseguiu montar com facilidade.	V
38	Nomeia ações em figuras.	A professora apresentou ao aluno três figuras com ações diferentes e perguntou o que estava acontecendo em cada uma delas.	O aluno acertou as três ações.	V
39	Emparelha uma forma geométrica com a sua figura.	A professora apresentou algumas formas geométricas e alguns objetos nas respectivas formas e pediu para que o aluno emparelhasse as figuras aos objetos.	O aluno não conseguiu emparelhar nenhum objeto à figura corretamente.	X
40	Empilha 5 ou mais argolas em uma vara na ordem correta.	Este item foi cancelado		0

Total de itens: 16; Total de Acertos: 12

IPO – Cognição – faixa etária 3-4 anos – P2 (continua)

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
1	Nomeia objetos como sendo “grandes” ou pequenos”. Apresentar objetos à criança e fazer perguntas. Na resposta a criança precisa falar a palavra “grande” ou “pequeno”.	Na primeira tentativa a professora levou desenhos impressos e coloridos e fez as seguintes perguntas: 1ª Esta bola é grande ou pequena? Mostra as duas e pergunta referente a grande: 2ª Este coração é grande ou pequeno? Mostrar os dois e perguntar referente ao pequeno: 3ª Este carrinho é grande ou pequeno? Mostrar os dois e perguntar referente ao grande:	O aluno não consegue diferenciar grande/pequeno.	X
2	Aponta para 10 partes do corpo, quando requisitado.	Olhos = Sim                      Orelha = Sim      Boca = Sim Mãos = Sim                      Nariz = Sim      Pé = Sim Cabelo = Sim                      Braço = Sim      Barriga = Sim Perna = Sim	O aluno identifica todas as partes do corpo.	V
3	Aponta para um menino e uma menina, dada uma ordem.	A professora mostrou o desenho de uma menina e de um menino.	A aluna identificou com facilidade.	V
4	Diz se um objeto é pesado ou leve. Materiais: objetos contrastantes em relação ao peso (algodão e pacote de arroz)	A professora levou um pacote de algodão e um pacote de arroz (2kg).	O aluno não soube dizer qual era o mais pesado ou mais leve.	X
5	Une duas partes de uma figura para formar o todo.	A professora dispôs duas partes de uma figura de um menino e pediu para que o aluno unisse as partes corretamente.	O aluno uniu com facilidade.	V

IPO – Cognição – faixa etária 3-4 anos – P2 (continuação)

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
6	Descreve dois eventos ou personagens de uma estória familiar ou programa de televisão.	A professora começou a ler a estória “Os Três porquinhos” para o aluno.	O aluno não manteve interesse durante a leitura da estória e não conseguiu descrever os eventos.	X
7	Repete brincadeiras (rimas ou canções) que envolvam movimentos coordenados (ou gestos). Dar modelo à criança, se necessário com outro adulto. Critério: Reproduzir toda a rima ou canção acompanhada de gestos, à medida em que receber o modelo.	A professora cantou a música “O sapo não lava o pé”.	A aluna continuou a música e cantou novamente sozinha, sem ajuda da professora	V
8	Emparelha três ou mais objetos.	A professora os seguintes objetos de brinquedo: escova de dente, creme dental, fio dental, escova de cabelo, laço de cabelo, garfo e colher, sabonete e toalha de mão e pediu para que o aluno separasse os objetos de acordo com os pares.	A aluna emparelhou os objetos com facilidade.	V
9	Aponta para objetos compridos e curtos.	A professora levou dois lápis (1 curto e 1 comprido), duas tiras de papel (1 curta e 1 comprida), dois pedaços de barbante (1 curto e 1 comprido).	O aluno não conseguiu apontar para nenhum dos objetos diante da pergunta da professora.	X
10	Diz quais objetos aparecem frequentemente juntos.	A professora levou 1 prato e 1 colher, 1 chaveiro e 1 chave, 1 lápis e 1 papel e perguntou para o aluno quais deles aparecem juntos.	O aluno acertou todos.	V
11	Conta até 3 imitando um adulto.	A professora levou blocos de encaixe e ao guardar deu o modelo contando “um, dois, três”.	O aluno repetiu o modelo com facilidade.	V

IPO – Cognição – faixa etária 3-4 anos – P2 (continuação)

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
12	Agrupa objetos em categorias.	A professora levou brinquedos, frutas e animais e pediu que o aluno separasse os objetos nessas categorias.	O aluno não conseguiu separar os objetos.	X
13	Traça (V) em imitação.	A professora traçou o V e pediu que o aluno fizesse igual.	O aluno não soube fazer.	X
14	Traça uma linha diagonal ligando os dois cantos de um papel de 10 cm. Dar modelo à criança, realizando o traçado à sua frente.	A professora traçou uma linha diagonal e pediu que o aluno fizesse igual.	O aluno fez corretamente	V
15	Conta até 10 objetos imitando um adulto. A criança deverá reproduzir o modelo do adulto, contando (tampinhas de garrafa pet), de 1 a 10.	A professora levou uma caixa com tampinhas de garrafa pet e depois que o aluno brincou, ao guardar, a professora começou a contar até 10 e pediu que o aluno contasse também.	A aluna contou até 10 sem ajuda da professora.	V
16	Constrói uma ponte com três blocos imitando um adulto.	A professora construiu uma ponte com 3 blocos e solicitou que o aluno fizesse igual.	O aluno repetiu corretamente.	V
17	Emparelha uma sequência ou padrão (tamanho, cor) de blocos ou contas.	A professora deu o modelo, fazendo um trem, alternando um bloco azul, um bloco vermelho, e solicitou que o aluno fizesse igual.	O aluno conseguiu emparelhar 6 blocos.	V
18	Copia uma série de (Vs) interligados.	A professora desenhou uma série de Vs interligados numa folha de papel e solicitou que o aluno repetisse o modelo.	O aluno não conseguiu reproduzir o modelo.	X
19	Acrescenta perna ou braço em um desenho incompleto de figura humana.	A professora levou um desenho de uma figura humana faltando uma perna e pediu que o aluno desenhasse o que estava faltando.	O aluno identificou o que estava faltando porém não conseguiu desenhar a perna.	X

IPO – Cognição – faixa etária 3-4 anos – P2 (conclusão)

Item	Descrição	Atividade da professora	Desempenho do aluno	Escore
20	Completa um quebra-cabeça de 6 peças sem ensaio e erro. Completar um quebra-cabeça composto por uma figura recortada em 6 partes de igual tamanho, com linhas retas.	A professora levou um quebra-cabeça de uma figura de cachorro (6 partes) e solicitou que o aluno montasse.	O aluno não conseguiu montar.	X
21	Indica se os objetos são iguais ou diferentes.	A professora levou 10 pares de figuras e solicitou que o aluno as separasse de par em par.	O aluno conseguiu separar com sucesso.	V
22	Desenha um quadrado imitando um adulto.	A professora desenhou um quadrado e pediu que o aluno fizesse igual.	O aluno não conseguiu desenhar.	X
23	Nomeia três cores, quando requisitado. De que cor é este objeto? (vermelho, amarelo, azul).	A professora perguntou ao aluno sobre as cores amarela, vermelha e azul.	A aluna identifica as três cores.	V
24	Nomeia três formas geométricas. Quadrado, triângulo e círculo.	A professora levou um jogo de figuras geométricas e perguntou o nome delas (quadrado, triângulo e círculo).	O aluno não conseguiu identificar nenhuma forma geométrica.	X

Total de itens: 24; Total de Acertos: 13

## Anexo D

### ESCALA DE LETRAMENTO EMERGENTE

Aluno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

#### Escala de Letramento Emergente (Continua)

Itens	Descrição	Atividade	Pont. Final
1. Interesse em Livros Pont. Máxima 3	Esta variável mede o interesse espontâneo da criança por livros. O avaliador coloca diferentes livros na frente da criança e observa sua reação. Pontuação: 0 = a criança não demonstra interesse; 1 = a criança precisa de apoio para olhar o livro; 2 = a criança precisa ser encorajada; e 3 = a criança pega os livros e olha todos eles espontaneamente.		
2. Interesse durante a leitura de histórias. Pont. Máxima 6	Esta variável mede a atenção que a criança dá para a história que está sendo lida para ela por um adulto. Uma história longa e uma curta são lidas para a criança. Para cada história, um escore é dado numa escala de 4 pontos, variando de 0 (nenhum interesse), 1 (pouco interesse), 2 (interesse), 3 (interesse contínuo).	história Longa: Escore: história Curta: Escore:	
3. Participação Ativa durante a leitura Pont. Máxima 3	Esta variável mede o comportamento da criança durante a leitura de história lida. Uma criança é considerada participante ativa se ela comenta sobre a história ou sobre as figuras; se responde as perguntas do avaliador (sobre questões que encorajam a criança a predizer a história); se completa sentenças para o avaliador (ex: ela tem que encontrar sua mãe e... “pai”); e se ela faz conexões com as coisas que ela conhece (“eu tenho um também”). Estes comportamentos são medidos numa escala de 4 pontos, variando de 0 (nenhuma participação), 1 (pouca participação), 2 (participação), 3 (alta participação).	história lida:	

**Escala de Letramento Emergente (Continuação)**

<b>Itens</b>	<b>Descrição</b>	<b>Atividade</b>	<b>Pont. Final</b>
4. Conhecimento sobre o manuseio do livro Pont. Máxima 5	Este item mede a manipulação do livro. 1 = se a criança segura o livro da forma correta; 1 = se a criança segura o livro com a capa para cima, e até 3 pontos se virar as páginas uma a uma (virando poucas páginas = 1; mais do que a metade = 2; do começo ao fim = 3).		
5. Orientação na Leitura Pont. Máxima 3	Este item mede o conhecimento da criança sobre o texto impresso. Pede-se para a criança seguir o texto com os dedos durante a leitura do livro. 1 = se a criança aponta para o início do texto; 1 = se a criança retorna para a próxima linha; 1 = se ela aponta do início ao final do livro.		
6. Conceitos sobre escrita Pont. Máxima 9	Este item mede o conhecimento da criança sobre os conceitos de letra, palavras e sentenças. Durante a leitura, em 3 diferentes ocasiões, pede-se para a criança circular uma letra, uma palavra e uma sentença. É dado 1 ponto para cada resposta correta.	<p><b>Primeiro momento:</b> Letra: Palavra: Frase:</p> <p><b>Segundo momento:</b> Letra: Palavra: Frase:</p> <p><b>Terceiro momento:</b> Letra: Palavra: Frase:</p>	

**Escala de Letramento Emergente (Continuação)**

<b>Itens</b>	<b>Descrição</b>	<b>Atividade</b>	<b>Pont. Final</b>
7. Relação entre palavra falada e palavra escrita	Três pares de palavras e três sentenças curtas são lidas para a criança, e em seguida pede-se para que ela circule ou aponte a uma palavra específica. 1 = para cada resposta correta (máximo = 6 pontos)	Palavra solicitada: Circulou: Palavra solicitada: Circulou: Palavra solicitada: Circulou: Palavra solicitada: Circulou: Palavra solicitada: Circulou: Palavra solicitada: Circulou:	
8. Funções da Escrita Pont. Max. 10	10 figuras são mostradas para a criança, e pede-se para ela indicar em quais contêm escrita. 1 = para cada resposta correta. (máximo = 10 pontos)	Conseguiu separar: Festa Junina = Livro = Jogos Infantis = Dia do Médico =	Escola =
9. Leitura da Escrita Ambiente Pont. Max. 10	Pede-se para a criança identificar 10 palavras presentes no ambiente (ex: McDonald's, Pepsi). 1 = para cada resposta correta	McDonald's = Galinha Pintadinha = Elma Chips = Kibon = Estrela =	Ben10 = Coca-cola = Danoninho = Sadia = Nescau =
10. Rec. do primeiro nome Pont. Max. 1	O nome da criança é escrito no papel. 1 = resposta correta "O que está escrito aqui?"		

**Escala de Letramento Emergente (Conclusão)**

<b>Itens</b>	<b>Descrição</b>	<b>Atividade</b>	<b>Pont. Final</b>
11. Leitura de faz-de-conta Pont. Max. 5	Este item mede o conhecimento da estrutura da linguagem escrita. Após ouvir a história em voz alta pelo avaliador, pede-se para a criança ler a história. 1 = rotular e comentar sobre os itens das figuras; 2 = tecer oralmente uma sequência sobre as figuras; 3 = criar uma história com a prosódia e redação da linguagem escrita; 4 = usar a escrita pré-convencional como forma de ler a história; 5 = leitura convencional.		
12. Escrita Pont. Max. 16	Pede-se para a criança escrever seu primeiro nome e as palavras mamãe ou papai. Cada produção é medida em duas dimensões: forma da letra e princípio alfabético. Para a forma da letra são dados os seguintes pontos: 1 = desenho; 2 = rabiscos; 3 = rabisco parecido com letra; 4 = letras como unidades; 5 = letras; 6 = escrita convencional. Para a descoberta do princípio alfabético, as produções são medidas de acordo com 3 categorias: 0 = nenhuma evidência do princípio alfabético; 1 = alguma evidência; 2 = padrão consistente. (máximo = 16 pontos)	Seu nome: Forma da letra: Princípio alfabético: Papai: Forma da letra: Princípio alfabético:	

**Escore Máximo = 77 pontos**

## Anexo E

### Teste de Consciência Fonológica (PACHECO, 2009)

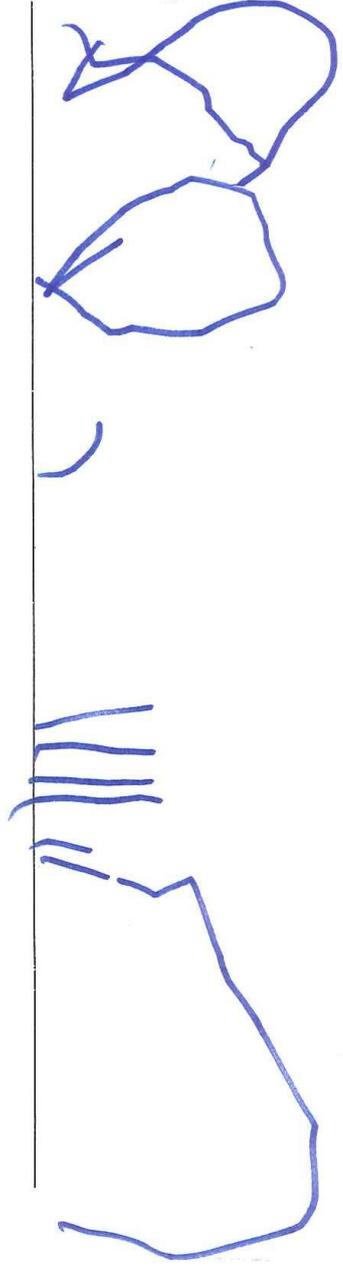
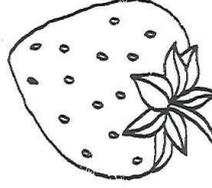
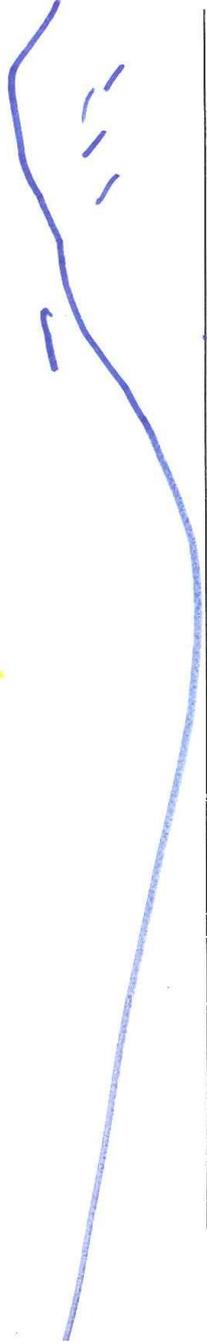
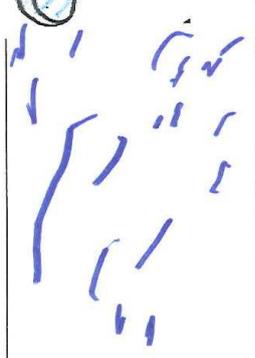
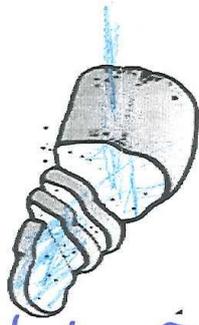
1. *Seis tarefas de identificação de rimas* – máximo de 6 pontos: nesta atividade apresenta-se à criança uma palavra que serve de estímulo e outras três palavras, das quais uma apresenta a possibilidade de rima. Essas palavras são apresentadas oralmente e visualmente por meio de figuras. A criança deve indicar entre as três palavras a que rima com a palavra estímulo.
  - ✓ *Treino: identificação de rima*  
pião – bruxa – avião – colher  
bola – cola – pato – carro
  - ✓ *Exame: identificação de rima*  
torneira – foguete – bicicleta – cadeira  
faca – moto – saci – boca  
vassoura – tesoura – chinelo – óculos  
boné – ônibus – pé – flor  
rato – boneca – sapato – flauta  
anel – pincel – trem – maçã
  
2. *Seis tarefas de síntese silábica* – máximo de 6 pontos: neste teste a criança ouve 6 palavras pronunciadas com suas sílabas separadas e deve uni-las sonoramente para formar a palavra. Nesta atividade conta-se com a ajuda do lúdico, neste caso um cachorro de pelúcia chamado Tom, que precisa de ajuda para entender algumas palavras e que também tem um amigo robô, que fala tudo separado e por esse motivo ele não o entende. Tom pede a ajuda da criança para compreender o que o robô fala.
  - ✓ *Treino: síntese silábica*  
ge – lo  
pa – li – to
  - ✓ *Exame: síntese silábica*  
so – pa  
la – go  
sol – da – do  
ca – be – ça  
bi – ci – cle – ta  
cho – co – la – te
  
3. *Seis tarefas de síntese de fonema inicial e restante da palavra* – máximo de 6 pontos: seis palavras são pronunciadas segmentando o fonema inicial do restante da palavra. A criança deve unir os dois trechos pronunciando a palavra completa. A mesma estratégia do robô é utilizada.
  - ✓ *Treino: síntese fonema inicial/restante da palavra*  
s – apo  
tr – em
  - ✓ *Exame: síntese fonema inicial/restante da palavra*  
fl – or  
s – ol  
v – aca  
pr – ato  
fl – auta

t – ampa

4. Quatro tarefas de *Identificação de sílaba inicial diferente* – máximo de 4 pontos: ao ouvir 3 palavras distintas a criança deve identificar entre elas a que começa com a sílaba diferente.
  - ✓ *Treino: identificação de sílaba inicial diferente*  
mola – boca – bobo  
cama – lata – lápis
  - ✓ *Exame: identificação de sílaba inicial diferente*  
bola – sino – bote  
vaca – vaso – lupa  
mesa – copo – cola  
suco – pele – sujo
  
5. Quatro tarefas de *Identificação de sílaba final diferente* – máximo de 4 pontos: ao ouvir 3 palavras a criança deve indicar qual delas não combina com as restantes de acordo com sua sílaba final.
  - ✓ *Treino: identificação de sílaba final diferente*  
sala – bela – moto  
côco – soco – lata
  - ✓ *Exame: identificação de sílaba final diferente*  
pote – saci – bate  
caça – massa – côco  
lado – saci – dedo  
pato – sala – mola
  
6. Quatro tarefas de *Identificação de sílaba medial diferente* – máximo de 4 pontos: ao ouvir 3 palavras a criança deve indicar qual delas não combina com as restantes de acordo com sua sílaba medial.
  - ✓ *Treino: identificação de sílaba medial diferente*  
mulato – bonita – colada  
maluco – peludo – sacada
  - ✓ *Exame: identificação de sílaba medial diferente*  
mensagem – caneta – passado  
barriga – palito – terrível  
cereja – morena – sapato  
cinema – moleque – planeta
  
7. Três tarefas de *Identificação de sílaba inicial diferente* – máximo de 3 pontos: 3 grupos de 4 palavras são apresentados por meio de figuras e nomeadas pela aplicadora para que a criança identifique entre as quatro palavras apresentadas a palavra que inicia com a sílaba diferente.
  - ✓ *Treino: identificação da sílaba inicial diferente*  
panela – carro – caneta – cachorro  
livro – lixo – faca – linha
  - ✓ *Exame: identificação da sílaba inicial diferente*  
macaco – maçã – mala – dedo  
fogão – caneta - foguete – folha  
bola – bota – moto – botão

8. Três tarefas de *Identificação dígrafos diferentes* – máximo de 3 pontos: 3 grupos de 4 palavras são apresentados oralmente para que a criança identifique as 3 palavras que iniciam com o mesmo dígrafo.
- ✓ *Treino: identificação de dígrafos iniciais semelhantes*  
trem – sapato – triângulo – travesseiro  
chupeta – chocalho – chinelo – porco
  - ✓ *Exame: identificação de dígrafos iniciais semelhantes*  
copo – brinco – braço – bruxa  
prego – prato – ônibus – prédio  
flauta – boneca – flor – flecha
9. Três tarefas de *Identificação do fonema inicial diferente* – máximo de 3 pontos: 3 grupos de 4 palavras são apresentados oralmente para que a criança identifique a palavra que não inicia com o mesmo fonema inicial.
- ✓ *Treino: identificação do fonema inicial diferente*  
saci – colher – sete – sol  
garfo – dente – dado – dois
  - ✓ *Exame: identificação do fonema inicial diferente*  
casa – coelho – colher – óculos  
banana – bengala – igreja – bicicleta  
peixe – pato – pião – vassoura

Anexo F  
Sondagem



NYGOLAS

V