

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

**MIRIAN VIEIRA BATISTA DIAS**

**PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE DE CRIANÇAS COM SÍNDROME  
DE DOWN**

**SÃO CARLOS - SP  
2016**

**MIRIAN VIEIRA BATISTA DIAS**

**PROMOCÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE DE CRIANÇAS COM SÍNDROME  
DE DOWN**

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 obtenção do título de Mestre em Educação Especial (Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial), sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

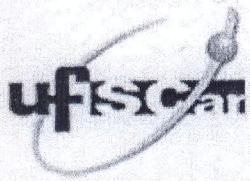
**SÃO CARLOS  
2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D541p Dias, Mirian Vieira Batista  
Promoção do letramento emergente de crianças com  
Síndrome de Down / Mirian Vieira Batista Dias. -- São  
Carlos : UFSCar, 2016.  
127 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de  
São Carlos, 2016.

1. Educação especial. 2. Letramento emergente. 3.  
Educação infantil. 4. Síndrome de Down. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Mirian Vieira Batista Dias, realizada em 30/05/2016:

---

Profa. Dra. Tania Maria Santana de Rose  
UFSCar

---

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando  
- UFSCar

---

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
UNESP

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me ajudado a chegar até aqui, e que me dá a vida.

À Tania Maria Santana de Rose, minha orientadora, pela dedicação, paciência, em que me conduziu à finalização deste trabalho. Muito obrigada por ter acreditado em mim. Você é um exemplo de dignidade, competência e postura profissional impecável. Obrigada!

À minha amada mãe, meu exemplo de vida, minha fortaleza, pelo incentivo sempre, por acreditar em mim, pelo amor, apoio, em toda e qualquer situação. Tenho imenso orgulho de ser sua filha. Te amo!

Aos meus filhos Gabriel e Pedro, por compreenderem ou não minha ausência, mesmo estando presente. Vocês são a razão de todo este esforço. Amo vocês!

Ao meu marido Ademir, pelo incentivo, por cuidar de nossos filhos nas muitas vezes de minha ausência. Obrigada! Você faz parte desta conquista!

À minhas irmãs muito queridas e amadas, cada uma com seu jeito: Maura, Maria Emília, Meire e Marilu, muito obrigada pelo apoio em todos os sentidos.

Às professoras Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Rosemeire Maria Orlando, pelas inestimáveis contribuições referentes à qualificação para a defesa deste trabalho.

Aos sujeitos da pesquisa, às mães, às professoras e aos funcionários da escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Muito obrigada!

As minhas colegas de trabalho que direta ou indiretamente participaram dessa conquista: Rose Nila, Ludimila, Thalita, Cláudia Amélia, Neuza e Verinha, por muitas vezes aguentarem minhas preocupações, às vezes mau humor e ausência no trabalho. Muito obrigada!

A minha amiga irmã Eva, por estar sempre disposta a me ouvir, mesmo que não aguentando, por tantas vezes... Agradeço de coração pela força ...sempre! É muito bom saber que posso contar com você. Prepare-se, para me aguentar no doutorado! Amo você! Amiga do coração!

À querida Jussara Fernandes, Secretária de Educação. Agradeço por tudo: até pelas broncas, mas antes de tudo pela amiga sensível e protetora que é. Obrigada pela flexibilidade disponibilizada no trabalho para minhas viagens e estudos. Obrigada, querida! Você foi fundamental para esta conquista!

## RESUMO

A literatura mostra a importância que os conhecimentos sobre a escrita e suas funções adquiridos pelas crianças pequenas têm para o sucesso na aquisição das aprendizagens de leitura e escrita requeridas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O presente estudo insere-se em uma linha de pesquisa que tem procurado investigar condições para promoção do letramento emergente de alunos com deficiência intelectual. Pesquisas têm mostrado que, por meio de contatos com atos de leitura e escrita conduzidos pelos adultos ao longo do período de educação infantil, crianças com ou sem deficiência vão aprendendo sobre os componentes da Escala de Letramento Emergente, sendo eles: 1) interesse por livros; 2) interesse durante a leitura de histórias feita pelo adulto; 3) participação ativa durante a leitura; 4) conhecimento sobre o manuseio do livro; 5) orientação da leitura; 6) conceitos sobre escrita; 7) relação entre a palavra falada e a escrita; 8) funções da escrita; 9) reconhecimento de palavras globais e comuns no ambiente; 10) reconhecimento do primeiro nome; 11) leitura de faz de conta; 12) traçado e evidência do princípio alfabético. O objetivo principal do estudo foi examinar e analisar o desempenho de alunas com deficiência intelectual da educação infantil, após intervenção planejada pautada nos componentes básicos do letramento emergente. O estudo foi caracterizado como delineamento de sujeito único. Foram participantes do estudo duas alunas com deficiência intelectual e síndrome de Down que frequentavam a sala de recursos de uma escola pública de ensino comum, com salas de educação infantil. A participante 1 teve oportunidade de participar em 15 sessões de atividades semanais e a Participante 2, em 11 sessões de estimulação, dos diferentes componentes de letramento emergente. O programa foi aplicado individualmente pela pesquisadora responsável pelo estudo a partir de uma avaliação inicial (pré-teste) e avaliação final (pós-teste). Foi aplicada uma escala para avaliação dos componentes do letramento emergente no início e no final da intervenção. Como resultado do programa, as participantes do estudo puderam se familiarizar com os componentes do letramento emergente por meio da leitura compartilhada, da autonomia para escolha dos livros, em ouvir uma diversidade de histórias com participação efetiva, e a participação em atividades que contribuíram para o entendimento de condições que se mostram necessárias à aquisição dos componentes do letramento emergente ocorridos ao longo das sessões. As participantes demonstraram uma evolução reduzida em relação ao domínio dos componentes do letramento emergente no que tange as atividades escrita, e que ainda não estavam presentes no repertório das participantes no início da intervenção. Identificam-se condições que possam ter contribuído para que esses resultados relacionados a escrita não fossem consistentes com os resultados obtidos em estudos semelhantes.

**Palavras-chave:** Educação especial. Letramento emergente. Educação Infantil. Síndrome de Down.

## **ABSTRACT**

### **LITERACY PROMOTION OF CHILDREN'S EMERGING WITH DOWN SYNDROME**

The literature highlights the importance of Emerging Literacy and the development of knowledge about writing and its functions acquired by children in the period of early childhood education for success in literacy. The research shows that, through contacts with actions of reading and writing conducted by adults, young children with typical development and non-typical develop: 1) interest in books; 2) interest in stories read by the adult; 3) active participation while reading; 4) knowledge about the book handling; 5) direction of reading; 6) concepts about writing conventions; 7) distinction between written and unwritten; 8) functions of writing; 9) recognition of global and common words in the environment; 10) recognition of the first name; 11) reading pretends; 12) tracing and evidence of the alphabetic foundation. The main objective of the study was to examine the development of knowledge, skills and attitudes of the emerging literacy of students with intellectual disabilities exposed to a contact experience with reading books and encouragement to participate in activities that stimulated the different components of emergent literacy. This study is characterized as a single subject design. Study participants were two students with intellectual disabilities and Down syndrome attending the resource room of a public school in ordinary school with kindergarten rooms. The activities were conducted individually by the proposer of the study. Participant 1 had the opportunity to participate in 15 sessions of weekly activities and Participant 2 in 11 stimulating sessions, of different components of emerging literacy. As a result of the program, the study participants were able to become familiar with the components of emergent literacy through shared reading, the autonomy to choose the books, hear a variety of stories with effective participation, and participation in activities that contributed to the understanding of conditions which appears necessary for the acquisition of emergent literacy components occurred during the sessions. The participants demonstrated a reduced evolution relative to the emerging literacy regarding the writing activities, which were not present in the repertoire of the participants at the beginning of the intervention. They identify conditions that may have contributed to the results that were not consistent with results obtained in similar studies.

**Keywords:** Special education. Emergent literacy. Child education. Down's Syndrome.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Atividades e sessões ocorridas com P1.....	45
Quadro 2 - Sessões de intervenção - P1.....	47
Quadro 3 - Atividades e sessões ocorridas com P2.....	55
Quadro 4 - Sessões de intervenção - P2.....	56



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escala de Letramento Emergente (LE) - - P1 e P2 – desempenho (sem adaptações).....	51
Tabela 2 - Escala de Letramento Emergente (LE) - P1 e P2 – desempenho (após adaptações).....	64

## LISTA DE SIGLAS

APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	- Atendimento educacional especializado
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPT	- Teste familiaridade com material impresso (do inglês Concepts About Print Teste)
DI	- Deficiência intelectual
GRICES	- Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior
LE	- Letramento emergente
MEC	- Ministério da Educação
SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
USP	- Universidade de São Paulo
ZDP	- Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPITULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Educação infantil: políticas e ações.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Educação infantil e letramento.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Estudos que exploram a hipótese de que a educação infantil desempenha importante papel para promoção do letramento.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4 Letramento emergente e deficiência intelectual.....</b>	<b>25</b>
<b>1.5 Estudos do letramento emergente de crianças com necessidades especiais na educação infantil.....</b>	<b>28</b>
<b>CAPITULO II - OBJETIVOS.....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO III – MÉTODO.....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO IV - RESULTADOS.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Caracterização do repertório da aluna P1.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Caracterização do repertório da aluna P2.....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO V – DISCUSSÃO.....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>126</b>

## APRESENTAÇÃO

Como Pedagoga, habilitada na área da Deficiência Intelectual, e por muitos anos atuar diretamente nessa área, acompanho a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, os obstáculos para que ocorra inclusão escolar de forma bem-sucedida, e ainda o crescente número de matrícula dessas crianças nas escolas regulares. Observando o desafio de um fazer pedagógico que favoreça de fato o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência e compartilhando das inquietações dos profissionais que as recebem, surge a indagação: Como e de que maneira eu poderia contribuir para que a aprendizagem dessas crianças possibilitasse a inclusão escolar de forma efetiva e de aquisição dos conhecimentos curriculares?

Desde o Ensino Médio já havia uma predisposição para atuar nessa área de formação. Ela foi reafirmada quando comecei a trabalhar em uma escola de ensino fundamental, onde havia uma “sala especial”. Nessa sala, identifiquei-me tanto com os alunos quanto com os profissionais. Ingressei na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Marília, no curso de Pedagogia em 1990. Direcionei minha habilitação para a deficiência intelectual (na época denominada deficiência mental). O quadro docente contava com professores pesquisadores experientes que me impulsionaram ainda mais pelo interesse à temática da educação especial. Essa temática teve muito incentivo com o fato de recebermos na família uma criança com uma síndrome muito rara, o que me instigou um maior interesse pela área.

Desde a graduação direcionei toda minha formação para a educação especial. Durante dez anos atuei como professora de uma “sala especial”. Atualmente, e até os dias atuais, atuo na área como Coordenadora da Educação Especial no município de Três Lagoas, MS. O ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) teve por objetivo a necessidade de aprofundar em pesquisas na área em questão, representando mais uma etapa de minha formação. Esta possibilitou encontrar caminhos para a formação educacional das pessoas com deficiência. O papel da educação infantil, em geral e para a criança com deficiência intelectual a partir de minha experiência diária, trouxe-me visibilidade referente a algumas situações ocorridas no âmbito da escola regular, impulsionando-me pela necessidade de um trabalho voltado para o letramento dessas crianças não típicas no entorno escolar voltado a compreender de que forma se desenvolvem os conhecimentos prévios sobre leitura e escrita nessa etapa de ensino,

surgindo as questões: Quais estratégias de ensino seriam mais eficientes para que ocorra a aprendizagem da leitura e escrita desses alunos com DI na educação infantil? Que tipo de ensino é mais efetivo para trabalhar leitura e escrita com os alunos com deficiência intelectual na educação infantil?

No decorrer do Mestrado em Educação Especial, tive a possibilidade de acesso às contribuições teóricas e práticas dos aspectos relevantes do processo de leitura e escrita que começam a ocorrer na educação infantil, independentemente de serem crianças típicas ou com deficiência intelectual. Precedido de aportes em estudos realizados no PPGEEs, voltados a essa temática, a pesquisa buscou dar continuidade a partir dos estudos e das contribuições de De Rose et al. (1998), Barbosa (2012) e Conti(2014).

## INTRODUÇÃO

O processo da elaboração da linguagem escrita, para as pessoas com deficiência deve ser organizado de forma que esta se torne necessária para a vida. Críticas de alguns pesquisadores ressaltam que frequentemente os alunos com deficiência intelectual recebem um ensino de leitura restrito a um nível funcional básico em torno do reconhecimento de um conjunto de palavras globais e funcionais consideradas palavras protetivas e presentes com alta frequência no cotidiano dos alunos (KATIMS, 2000; 2001). Os pesquisadores têm identificado que a ênfase predominante ainda, seja o desenvolvimento de “prontidão para a alfabetização”, apoiando-se em um entendimento da aprendizagem da leitura como função de maturação biológica e de alguns conhecimentos e habilidades como pré-requisitos, sendo estimulados a adquirirem várias habilidades específicas, tais como nomes das letras, nomes das cores, discriminação visual e auditiva das letras, palavras e sons das palavras, noções de direita e esquerda. O questionamento feito pelos pesquisadores consiste no fato dos alunos com deficiência intelectual terem alta probabilidade de permanecerem somente com este tipo de experiência. Argumenta-se que esta forte ênfase na prontidão contribui para que os alunos com deficiência intelectual tenham experiências de aprendizagem quantitativa e qualitativamente distintas dos colegas sem deficiência no período da Educação Infantil. (KOPPENHAVER et al., 1991; KATIMS, 2000; SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998; SNOW; GRIFFIN; BURNS, 2005; REGO, 1992).

Desta maneira, a necessidade de estudos de promoção do letramento emergente de crianças com deficiência intelectual, em contextos familiares e escolares, tem sido alvo crescente dos pesquisadores da área de Educação Especial (KATIMS, 1991).

Os defensores do Letramento Emergente enfatizam que esses comportamentos são estratégias extremamente importantes. As quatro habilidades da língua (falar, ler, ouvir e escrever) começam desde muito cedo, mesmo antes da aprendizagem convencional e continuam por toda a vida. Assim, propiciar oportunidades, desde a Educação Infantil, para os alunos com ou sem deficiência terem contato ativo com a leitura e escrita dos conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura, pressupõe-se a necessidade de se conhecer outros tipos de benefícios previstos, como o de aquisição de aprendizagens acadêmicas e envolvimento dos alunos com o currículo escolar comum (BARBOSA, 2012, p. 26), e que aumentam as chances da criança ser bem sucedida nas aprendizagens de decodificação e compreensão de textos, mostra-se como condição favorecedora desta intenção de pesquisa por

meio do Letramento Emergente. Sabemos que há um amplo movimento nas três últimas décadas, divulgados por inúmeros estudiosos em educação especial, da pertinência de garantir a educação infantil. De acordo com Bueno e Meletti (2011), estudos na década de 1990 ressaltam a necessidade de as crianças com deficiência frequentarem a educação infantil para fortalecimento de seu desenvolvimento. Corroborando, Martins (2009 apud BUENO; MELETTI, 2011) enfatiza a importância de uma inclusão positiva para as crianças com deficiência desde a fase pré-escolar, tanto para a formação da criança quanto para sua integração social.

Estudos sobre o processo de desenvolvimento do letramento emergente mostram que as crianças passam a ler e escrever semelhantemente a como ouvem e falam (SULZBY; TEALE, 1991; SULZBY; TEALE; KAMBERELIS, 1989), ou seja, influenciadas por ricos estímulos ambientais, pois aprendem manuseando livros, ouvindo histórias em voz alta, desenhando imagens e tentando escrever sobre a vida real. Ainda aprendem sobre leitura e escrita participando de atividades significativas e em suas interações com os adultos (KATIMS, 1994). Nesse sentido, importante ressaltar as contribuições de Vygotsky ao apresentar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), enfatizando dois níveis de desenvolvimento: o primeiro nível de desenvolvimento real - o que a criança realiza por si mesma, solucionando problemas de forma independente, e o segundo, as funções que ainda estão em processo de maturação. O autor resalta essa mediação sob a orientação de um adulto ou companheiros mais capazes e que, internalizados, esses processos de aprendizagens tornam-se aquisições independentes. Alguns estudos (IDE, 1992; BONETI, 1999; CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011; OLIVEIRA, 2010b) apontam o deficiente intelectual como uma pessoa receptora mecânica de conhecimento que outros têm de que a deficiência é vista como algo inerente e imutável ao indivíduo, que está instalada no sujeito.

Diante disso, este estudo tem enquanto relevância acadêmica adaptar e aplicar uma estratégia de promoção do letramento emergente junto a alunos com deficiência intelectual, frequentes na educação infantil, voltado a disponibilizar a esses alunos conduzidos por um adulto letrado (pesquisadora) um envolvimento gradativo à partir de contato com livros de histórias conforme os seguintes passos: o interesse por livros, a partir de um rico contato com a leitura de histórias; compreender as histórias; encorajamento para trabalhar com materiais escritos, dominando as convenções e funções da escrita, com base no contato sistêmico e prolongado com a leitura e escrita. Este envolve o domínio do princípio alfabético, leitura de faz de conta, reconhecimento de palavras do cotidiano e do nome. Isto é,

aplicar essa intervenção com os componentes do letramento emergente a partir de conhecimentos e habilidades prévios relacionados à leitura e escrita na educação infantil que irão favorecer posteriormente as aprendizagens formais de leitura e escrita no Ensino Fundamental.



## CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL

### 1.1 Educação infantil: políticas e ações

A inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica provocou muitos avanços na área educacional. No atual contexto nacional em que estudos apontam para mudanças de paradigma na Educação, a Educação Infantil ocupa considerável destaque, implicando a sua importância para o desenvolvimento integral da criança. A visão assistencialista, no intuito de somente “cuidar” não possui mais espaço nas escolas de Educação Infantil. A importância de práticas pedagógicas voltadas com finalidade ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social deve considerar a criança como um sujeito de direitos, possuidores de saberes e cultura própria. Discussões na área vêm se fortalecendo, em decorrência dos movimentos pelos direitos das crianças iniciados com a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes” (1959). A Constituição Federal (1988), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes curriculares para Educação Infantil.

Importante destacar a Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), onde fica definida, de forma obrigatória, a educação entre quatro e cinco anos, consolidada a partir do Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b); e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c), que define a identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, passando a ser considerados os direitos da criança, acrescidos do reconhecimento da importância de um novo olhar para infância como independente, autônoma e com especificidades.

Assim, a partir dessa Resolução, passa-se a enfatizar que o currículo da educação infantil seja concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico; de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Ressalta, ainda, que as propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos. Isto porque, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009c). Documento elaborado pelo MEC, que contribuiu para

todo esse aparato, mais conhecido e utilizado, foi o “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (RECNEI) (BRASIL,1998). Organizados em três volumes nos âmbitos: “Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo”; “Identidade e Autonomia” e “Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática”, tendo como objetivo apontar metas de qualidade de educação para a educação infantil, bem como contribuir para um ambiente socializador dessa etapa educacional, ampliando os conhecimentos da realidade social e cultural, e ainda dispor sobre a organização das instituições e profissionais da educação infantil.

Considerando os avanços da educação infantil promovido pela vigente legislação, faz-se necessário destacar algumas metas que compõem o recente documento revisado pelo Ministério da Educação(MEC), em destaque a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2013). Enfatizam em seu artigo 9º, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, tendo como norte interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de ampliações de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças;
- II- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais e temporais;
- V- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI- possibilitem situações de aprendizagens mediadas para elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto- organização, saúde e bem estar;
- VII- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças, e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento dada vida na terra, as crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2013).

Essas garantias voltadas as novas políticas foram necessárias na educação infantil, demandando projeto pedagógico, atuação de profissionais capacitados, participação plena da família e comunidade, inclusive para as que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009c). Nessa perspectiva, em 2005, é elaborado pelo MEC, o documento “Saberes e práticas da inclusão”, voltado ao público da educação infantil para alunos com algum tipo de deficiência, onde preconiza a importância dos sistemas de ensino se transformarem para realizar uma educação inclusiva, correspondendo à diversidade sem discriminação. O documento evidencia a importância de um projeto pedagógico para diversidade, não de forma individual, mas coletiva, significando, nesse processo, envolver, compreender, participar e aprender no processo de inclusão, não sendo vista a criança apenas por sua dificuldade, limitações ou deficiências, mas com possibilidades e desafios a vencer. Portanto, o mesmo currículo é proposto para todos os alunos, adequando-se à necessidade, capacidade e diferença individual. Isso não significa retirar objetivos e conteúdos, mas sim respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança (BRASIL, 2005). Isto posto, inclusão de crianças com deficiência na educação infantil em atividades regulares favorece o desenvolvimento de várias capacidades, cabendo ao professor ações no cotidiano visando a essa interação (BRASIL, 1998). Nesse contexto, a importância de o professor estar preparado para o trabalho com a diversidade de alunos na educação infantil, haja vista que as diferenças existem e não podem ser negadas, tanto na dinâmica social, quanto educativa (UJIE, 2011 apud UJIE, 2015).

Considerando a importância deste trabalho, confirma-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), atualizada em 20 de maio de 2014, onde dispõe em seu artigo 22 que a educação básica tem por finalidade assegurar aos educandos formação para o exercício da cidadania, oferecendo meios para essa progressão. Assegura ainda a educação básica como obrigatória gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade; educação infantil gratuita às crianças até cinco anos de idade e ainda atendimento educacional especializado (AEE) aos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda, no artigo 29 assegura a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade do desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade (BRASIL, 2014). Desta maneira, mediante aparato da legislação, uma ampla e necessária visão deve estar prevista em termos de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil, tanto para

alunos típicos como não típicos, de maneira a contribuir para um ambiente socializador dessa etapa educacional. Isso mediante procedimentos didáticos e estratégias metodológicas adequadas à necessidade das crianças, voltadas a uma prática letrada, com significados, desde o desenvolvimento da linguagem oral, processo este em que as crianças denotam tentativas em um processo de aproximações com a fala do outro, seja do pai, da mãe, do professor, dos amigos, entre outros, estando presente no dia a dia e na prática nas instituições de educação infantil, quanto ao aprendizado da linguagem escrita onde a ideia de prontidão para alfabetização esteve e algumas vezes ainda se encontra presente em várias práticas nessa etapa de ensino (BRASIL, 1998).

Essa prática ocorre desde os meados de 1960, acreditando-se que para as crianças serem alfabetizadas, estas necessitavam de "maturidade", de exercícios de "prontidão", alegando que não apresentavam interesse pela aprendizagem, e, se imposta, poderia até ser prejudicial para elas. Esses exercícios de prontidão significariam que a criança teria condições de iniciar as atividades de leitura e escrita, pois, na educação infantil, o contato direto com a leitura e escrita não deveria ocorrer, devendo concentrar-se apenas nestes "pré-requisitos" (BRANDÃO; LEAL, 2011). Essa abordagem de prontidão para a leitura [...] ainda é dominante em muitas áreas educacionais, criando barreiras entre o comportamento de pré-leitura e a leitura formal (WITHURST; LONIGAN, 1998). Logo, oportuno ressaltar uma metáfora de Soares (2009) relacionado a essa dialógica, evidenciando o objetivo desta etapa aos denominados anteriormente como "jardim de infância":

Cuidar das crianças para que crescessem e amadurecessem, como em um jardim se cuida das plantas para que cresçam e cheguem à floração... E nesse "jardim" não deveria haver "letras", porque se considerava prematuro dar às crianças acesso à língua escrita antes dos 7 anos. (SOARES, 2009, p. 2).

Com aporte de estudiosos no assunto, nas últimas décadas, com as produções das crianças analisadas nas práticas correntes, estudos como de Ferreiro e Teberosky (1980) apontam para novos direcionamentos ao ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita, logo, ativas como sujeitos na construção do conhecimento e não apenas receptoras passivas, compreendendo como aprendem a falar, escrever e ler (RECNEI) (BRASIL, 1998, p. 120). O contato com materiais escritos, como livros, textos de diversos gêneros nesta fase é de extrema importância para que as crianças possam ter autonomia na capacidade de ler e escrever, mesmo que de forma não convencional, ainda que as hipóteses elaboradas pelas crianças na construção do conhecimento, não são idênticas, pois dependerá do grau de letramento do meio em que a criança encontra-se inserida. Nesse intuito, a importância da alfabetização associada ao letramento na infância, constituindo sujeitos críticos, conscientes

de seu papel em um contexto social no qual será atuante e diante das situações abordadas, a importância da visão do letramento para além da alfabetização, como elucida Colello (2006).

Corroborando com essa ideia, Kramer (1999) destaca a importância da Educação Infantil no desenvolvimento social e humano da criança. A autora evidencia uma pesquisa de Campos(1997), cujo objetivo foi avaliar os efeitos da frequência na educação infantil e o desenvolvimento e a escolaridade posterior desses alunos, concluindo que essa frequência mostra-se no início da escolaridade formal, favorecedora, evidenciando a educação infantil como uma área que retribui aos recursos nela investido, haja vista sua contribuição para desempenho posterior desse alunado.

A autora em suas contribuições enfatiza ainda que a educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis, sendo o objetivo de ambos, atuar com liberdade assegurando e oportunizando a construção do conhecimento por meio de um trabalho, planejado e acompanhado por adultos (KRAMER, 2003, p. 15-20).

Nesta vertente, amparados pela literatura, pesquisadores têm destacado a importância deste letramento emergente, termo esse definido por Sulzby e Teale “como os comportamentos de leitura e escrita que precedem e desenvolvem o letramento convencional” equivalente às aprendizagens de leitura e escrita que acontecem desde o nascimento até o momento em que a criança inicia sua leitura e escrita convencionalmente (SULZBY, 1985).

Os estudiosos do letramento emergente vêm sendo estimulados a partir de estudos realizados na educação infantil para crianças típicas ou não, que serão discutidos e explicitados posteriormente, no decorrer desta pesquisa. Precedido de tal cenário, a importância de uma revisão na literatura a partir de teóricos que abordam o desenvolvimento das práticas de letramento na educação infantil se faz necessária por constituir nesta modalidade de ensino o desenvolvimento de capacidades e intervenções para apropriação da leitura e escrita, tendo o educador como mediador. A correlação entre Educação Infantil e o Letramento Emergente de alunos com deficiência - objeto de estudo da presente pesquisa - surge da necessidade de estudos que investigam as contribuições do letramento emergente para esta modalidade de ensino e que se encontram a seguir.

## **1.2 Educação infantil e letramento**

Sabemos da importância, responsabilidade e preocupação que as instituições de ensino apresentam relacionados à alfabetização das crianças, e que a ocorrência desse

processo ocorre por meio de codificar e decodificar palavras, processo este que de acordo com a literatura tem se revelado insuficiente. As contribuições teóricas mais eloquentes sobre esse assunto são de Soares (2009), evidenciando a impossibilidade em determinar a alfabetização como somente a compreensão do sistema alfabético, logo, a importância dos usos sociais e culturais desse sistema, se fazendo necessário o uso do termo “letramento”. A autora faz a distinção entre os dois termos, sendo o primeiro “alfabetização” como um processo que se adquire uma tecnologia- a habilidade de utilizar a escrita alfabética para ler e escrever, e “letramento” ao uso eficaz desta tecnologia em situações que necessitam escrita de textos reais (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2009). Abordaremos os dois termos “alfabetização e letramento”, mais precisamente dentro dos caminhos propostos por Soares, e voltados para educação infantil, por causa da importância e visibilidade dessa modalidade de ensino, concernentes à proposta do presente estudo. Ferreiro e Teberosky (1985), a partir dos anos de 1980, realizaram estudos intitulados *Psicogênese da língua escrita*, cuja função desses estudos era “mostrar” e demonstrar o que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Esses estudos trouxeram importantes descobertas sobre o processo de construção da escrita realizada pela criança, demonstrando que esta apresenta um papel ativo nesta aprendizagem, e ainda que constroem seu próprio conhecimento, levando todos a (re)pensar o olhar sobre o processo de alfabetização.

Precedido de tal ideia na qual a hipótese de que a educação infantil desempenha importante papel no letramento, Soares (2010, p. 16), enfatiza que “não se considera uma pessoa alfabetizada sendo apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, lendo, por exemplo, sílabas e palavras isoladas”.

Nesse sentido, enaltecem-se as contribuições de Vygotsky (1993), ao evidenciar que a linguagem escrita é um complexo sistema de signos que fornece um instrumento de pensamento à criança, fazendo críticas sobre a escrita apenas como habilidade motora. Segundo o autor, “Ensina-se a criança a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 1993 apud KNOX; STEVANS, 1993, p. 16-25).

Assim, alfabetização e o letramento seriam vistos como conceitos que estabelecem uma relação complementar, cada qual com suas especificidades, pressupondo que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis (SOARES, 2007). Concebe os dois termos como aditivos e não alternativos- alfabetização e letramento, e não alfabetização ou letramento, reconhecendo que devem ter presença na educação infantil (SOARES, 2009).

Nesse caso, para outros estudiosos, Kleiman (1995) faz uma reflexão ao fenômeno do letramento, enfatizando que extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, se preocupa não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Desse modo, importantes considerações de Soares (2006), estabelecem distinções fundamentais entre letramento e alfabetização objetivamente em relação às atividades pedagógicas para educação infantil. Para a autora, ao ensino que compreendem o período pré-escolar, “[...] devem estar presentes tanto em atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto às práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento” (SOARES, 2006, p. 3). Isto se dará por variadas situações de comunicação oral, interesse por histórias, familiarização com a escrita por meio do cotidiano com livros, revistas, entre outros. Apreciar leituras realizadas pelo professor, o interesse por escrever palavras ainda que não sejam de forma convencional, reconhecimento e escrita do próprio nome, livros para ler e apreciar (BRASIL, 1998).

Mata (2006 apud MATA, 2012) evidencia que pesquisas têm identificado que o Letramento Emergente corrobora para o processo ativo de apreensão da linguagem escrita, apresentando unanimidade em considerar a importância das experiências informais em idades precoces; desempenhando posteriormente um importante papel durante a aprendizagem formal; evidenciando a importância do papel da família no contexto desse letramento precoce para o desenvolvimento positivo da criança na fase escolar, que pode contribuir significativamente para a descoberta e apropriação da língua escrita (MATA, 2012).

Sob esta perspectiva todo comportamento relativo a materiais escritos apresentados por uma criança é interpretado como uma forma de aproximação à leitura convencional e o contato com materiais escritos, mediados por adultos, pode favorecer que ela, ainda criança, tome conhecimento do mundo letrado (SULZBY; TEALE, 1991; KATIMS, 1994). Estudos do letramento emergente mostram que as crianças leem e escrevem semelhantes à maneira como ouvem e falam, ou seja, influenciadas por ricos estímulos ambientais. Aprendem manuseando livros, ouvindo histórias em voz alta, desenhando imagens e tentando descrever sobre a vida real. Ainda aprendem sobre a leitura e escrita participando de atividades significativas com adultos, enfim, pela prática de forma independente o que aprendem em suas interações com os adultos (KATIMS, 1994). Além disso, aumentam as chances de a criança ser bem-sucedida nas aprendizagens

de decodificação e compreensão de textos, mostrando-se como condição favorecedora dessa intenção de pesquisa por meio do LE, pautadas na continuidade aos estudos de Fernandes (2002) e Conti (2014). A perspectiva do letramento emergente é uma maneira relativamente nova de se entender a evolução dos aspectos relacionados com a leitura e escrita entre crianças pequenas, destacando-se a concomitância e a inter-relação entre o ler e o escrever. A evolução no comportamento da leitura de faz de conta e a evolução das concepções de escrita são elementos que emergem no período da educação infantil. O interesse pela leitura de livros, participação ativa em leitura, a leitura de faz de conta, o conhecimento sobre as funções da escrita e sobre as convenções desta (consciência da escrita), o conhecimento das letras, o desenvolvimento das concepções sobre a escrita e o reconhecimento de palavras funcionais comuns no meio da criança são componentes do letramento emergente (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2001 apud CONTI; DE ROSE; BARBOSA, 2013; KOPPENHAVER et al., 1991; KATIMS, 2000, 2001). Letramento emergente é usado para denotar a ideia de que a aquisição de letramento é visto como um desenvolvimento contínuo que tem origem precoce na vida da criança, sendo algo inerente a ela não no início de sua fase escolar e sim antes dela (WITHURST; LONIGAN, 1998).

Sulzby e Teale (1991) apontam algumas de várias perspectivas teóricas que têm fundamentado os estudos sobre LE. Algumas pressupõem que a criança possui predisposição inata para letramento notadamente a se tornar letrada e tudo o que o adulto tem a fazer é favorecer um ambiente rico em materiais e atividades de letramento.

Outra perspectiva advém do trabalho de Piaget focalizando o processo de construção ativa da criança no letramento por meio da interação com o ambiente e enfatiza como os conceitos das crianças são construídos e se desenvolvem, e como difere dos conceitos dos adultos.

Uma terceira perspectiva parte das contribuições de Vygotsky (1993). Estudando as interações sociais, enfatiza a importância do papel do adulto letrado e a criança pequena, considerando que ela adquire o letramento por meio das conversas e dos engajamentos em eventos e situações de letramento conduzidos pelo adulto, elencando ainda os três principais temas relacionados à área de LE, que têm sido estudados: a leitura emergente de livros de histórias, a escrita emergente e a relação do letramento e lar da criança (SULZBY; TEALE, 1991). O letramento emergente tem investigado o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que favorecem o processo de aquisição de leitura e escrita de crianças antes do ensino formal, da infância até o início da escolarização formal, para o sucesso da leitura, desses alunos no contexto do ensino regular (KOPPENHAVER et al., 1991; SULZBY; TEALE, 1991), partindo da crença de que criança de um ou dois anos já



está em processo de se tornar um leitor, pois é nessa idade que surgem os primeiros entendimentos ou hipóteses a respeito da leitura, a partir da observação do comportamento de ler dos pais em casa (SULZBY, 1985). Nesse sentido, Mata (2002, 2006 apud MATA, 2012), procurando relacionar práticas de letramento familiar com conhecimentos de letramento emergente das crianças, verificou a importância de uma prática conjunta e partilhada da leitura de histórias. A partir de alguns estudos realizados pela autora, vários indicadores, como a quantidade de livros infantis, tempo e permanência dessa leitura, idade do início e contato com a literatura, são vistos positivamente como uma clara relação entre hábitos de leitura de histórias e os conhecimentos emergentes do letramento das crianças, nos níveis conceituais sobre o funcionamento da linguagem escrita (MATA, 2002, 2006 apud MATA, 2012).

### **1.3 Estudos que exploram a hipótese de que a educação infantil desempenha importante papel para promoção do letramento**

#### **•Estudos com crianças sem deficiência**

Pesquisas nacionais dirigidas para a promoção do contato significativo da criança com escrita e leitura durante o período pré-escolar, voltadas para promover atividades em que a criança perceba a escrita como função social, formam nelas a atitude de buscar a mensagem do texto escrito, pois quem aprende é um sujeito ativo que pensa e atribui sentido ao que aprende (MELLO, 2012).

Desse modo, com as contribuições de Semeghini-Siqueira (2011), evidencia que o letramento emergente é concebido como a primeira fase do desenvolvimento do letramento; o período vai desde o nascimento até quando a criança já é capaz de ler e escrever convencionalmente. Ele constitui um ponto vital para a compreensão da necessidade de condições específicas para a aprendizagem de leitura e escrita. Ressalta, ainda, a autora, que o LE compreende o período em que corresponde aos relacionamentos iniciais, às vivências da criança com práticas letradas, sendo importante que essa interpretação seja feita a partir da perspectiva da criança, considerando-a como construtora ativa dos conceitos sobre a leitura e a escrita.

Em um de seus estudos Semeghini-Siqueira (2011) verifica a importância de compreender o que ocorre na fase do letramento emergente, voltados para educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e que este é um período correspondente às vivências da criança e suas relações iniciais com as práticas letradas desde o nascimento. Em 2006, a autora participou de um Programa de Cooperação Internacional- Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior (GRICES), entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) (onde atua) e a Universidade do Minho\Instituto da Criança em Portugal, presenciando atividades desenvolvidas em “Jardins de Infância” e “Maternal”. As crianças tinham entre 3 e 5 anos sendo duas salas de aula, cada uma com 25 crianças contando com uma professora e uma assistente. A autora enaltece a importância das experiências do letramento emergente na educação infantil e o quanto ele facilita o processo de alfabetização a partir de suas observações. Nesse intuito, em 2008, realiza uma investigação na Escola de Aplicação da USP, com um alunado diversificado (filhos de professores da Universidade, de funcionários e da comunidade externa a ela), sendo duas salas com 30 alunos cada (15 meninas e 15 meninos). Os espaços eram organizados com minibiblioteca, jogos, modelagem e atividades semanais na biblioteca da escola, quadra, parque, horta e laboratório de informática. As atividades eram planejadas com assessoria de uma professora especialista em educação infantil e os professores envolvidos dispunham de quatro horas semanais para planejamento, desenvolvendo materiais necessários para futuras intervenções com as crianças: jogos de alfabetização, letra móveis, caderno de palavras e história (criados pelas próprias crianças, onde a professora era escriba), e possibilitando com esses cadernos leituras diárias para as crianças.

Com o resultado da pesquisa, a autora assegura fortes evidências de que as atividades desenvolvidas no âmbito familiar e/ou na educação infantil são extremamente significativas para a ampliação do grau de LE das crianças e que estas apresentaram mais interação com o universo letrado no início do estudo e obtiveram destaque em avanços ao final do 1º e 2º ano escolar (SEMEGUINI-SIQUEIRA, 2011). Em suma, a perspectiva do letramento emergente mostra-se importante no que tange ao modo e às maneiras de aprendizagem, relacionados com a leitura e escrita de crianças ainda pequenas (CONTI; DE ROSE; BARBOSA, 2013). Demonstrando familiaridade e interesse por livros, o engajamento em leitura de faz de conta, o conhecimento sobre as funções da escrita, o conhecimento das letras, o desenvolvimento das concepções sobre a escrita e o reconhecimento de palavras funcionais comuns no meio da criança são componentes deste letramento emergente (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011; KATIMS, 2000, 2001; KOPPENHAVER et al., 1991). Nesse sentido, importante destacar Vygotsky (1993), em suas contribuições, ao evidenciar o aprendizado como algo que ocorre muito antes de a criança frequentar a escola, destacando

que “aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1993 apud KNOX; STEVANS,1993, p. 16-25).

Outro estudo abordado, de Barros e Spinillo (2011), buscou investigar o letramento em relação às crianças ainda não alfabetizadas em diferentes níveis de escolarização quanto à educação infantil, com o objetivo de verificar o conhecimento que as crianças tinham dos textos e seus portadores. Participaram do estudo 96 crianças com idade entre 7 e 8 anos, frequentes no 1º ano do ensino fundamental e diferentes níveis de escolaridade. Foram divididos em quatro grupos em função dos anos de educação infantil frequentados. Grupo 1: 3 anos de educação infantil; Grupo 2: 2 anos; Grupo 3: 1 ano e Grupo 4: não frequentaram a educação infantil. Foram aplicadas tarefas, divididas em duas, em uma única sessão. A primeira, identificação de portadores de textos, avaliou-se a identificação de diferentes portadores, as características e as funções. Na tarefa 2, avaliou-se a identificação de gêneros textuais. O resultado da pesquisa mostrou que os anos de educação infantil não foram capazes de propiciar conhecimentos mais elaborados de identificar textos; e seus portadores apresentaram resultados inferiores aos das crianças que frequentaram por menos tempo a educação infantil. As autoras apresentam duas possíveis explicações para o resultado: a primeira, é que o letramento depende fortemente do processo de alfabetização e este ocorre apenas no ensino fundamental, e a segunda explicação, a apresentação é limitada de textos nessa etapa escolar. As autoras ressaltam ainda a importância de a educação infantil ser responsável pelo letrar antes de alfabetizar, preparando os caminhos para alfabetizá-lo letrando. Ainda, mediante o resultado da pesquisa, a educação infantil não estaria cumprindo tal função, caracterizada por uma prática insuficiente para gerar conhecimentos sobre os textos e seus portadores, contribuindo de forma efetiva com o letramento. Nesse sentido, concorda-se com Mello (2012) a possibilidade e a necessidade de atualização na maneira em que é apresentada a cultura escrita às crianças desde a educação infantil, visto como um compromisso profissional. Desse modo, considerando a alfabetização um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético da escrita, o aluno precisa participar de situações desafiadoras que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita, e ainda com mais ênfase quando voltadas para criança com deficiência intelectual.

#### **1.4 Letramento emergente e deficiência intelectual**

Em uma revisão de Cárnio e Shimazaki (2011), sobre o ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual, observa-se que o ensino de leitura para pessoas com deficiência se caracteriza por ser pautado em literatura e abordagens antigas; sempre com foco em habilidades separadas e descontextualizadas, pois a literatura mostra que existem duas maneiras de ensinar pessoas com deficiência intelectual. A primeira refere-se àquelas intervenções reducionistas, com aporte no treinamento e prática rotineira para o ensino de habilidades, feitas de forma isolada e descontextualizada; ensinam-se o alfabeto, os sons, os fonemas isolados e a decodificação das palavras isoladas. A segunda alternativa de ensino é aquela que se preocupa com a elaboração de formas integradas com as áreas do conhecimento humano, contextualizado. Essa maneira de ensinar inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, fazendo uso de textos, experiências linguísticas e acesso a outras comunicações orientadas, desconsiderando os avanços teóricos sobre o processo de aquisição da leitura e a importância do LE para o êxito na fase inicial da alfabetização. Assim, essa abordagem segmentada e descontextualizada tem se mostrado como ineficiente para crianças com deficiência intelectual ao adquirir aprendizagem de forma autônoma (KATIMS, 1991). Essas expectativas reducionistas de aprendizagens dos alunos com deficiência podem ser identificadas na fragilidade dos professores que as recebem nas escolas regulares, fato esse observado pelo número expressivo de crianças com deficiência adentrando na educação infantil e lhes é atribuída a necessidade de atividades diferenciadas e simplificadas por conta de sua deficiência. Essa inserção ocasiona certo desconforto pedagógico, seja pela falta de experiência ou paradigma sobre sua suposta incapacidade intelectual para aprendizagem dessas crianças, como se a elas fosse somente o conhecimento empírico, ou trabalho com concreto (LOPES; OLIVEIRA, 2014). Nesse sentido, Vygotsky (1988 apud CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011) discorda com o ensino somente no método concreto. Afirma que seu uso único pode excluir a abstração e a “criança ‘retardada’, quando deixada por si mesma, não atingirá formas bem elaboradas de pensamento abstrato e que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nesta direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988 apud CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011, p. 149). Pesquisadores evidenciam que, frequentemente, os alunos com deficiência intelectual recebem um ensino de leitura restrito a um nível funcional básico em torno do reconhecimento de um conjunto de palavras globais e funcionais, consideradas palavras protéticas e presentes com alta frequência no cotidiano dos alunos (KATIMS, 2000, 2001). Identificam que a ênfase predominante ainda seja o desenvolvimento de “prontidão para a

alfabetização”, apoiando-se em um entendimento de que para ocorrer aprendizagem da leitura, a criança necessita de maturação biológica e de alguns conhecimentos e habilidades como pré-requisitos, sendo estimulada a adquirir várias habilidades específicas anteriores a essa prática, tais como: nomes das letras e das cores, discriminação visual e auditiva das letras, palavras e seus sons, noções de direita e esquerda, colocando-as como necessárias anteriormente ao contato efetivo com a leitura e escrita, mesmo que de forma não convencional. Argumenta-se que essa forte ênfase na prontidão contribui para que os alunos com deficiência intelectual tenham experiências de aprendizagem quantitativa e qualitativamente distintas dos colegas sem deficiência no período da educação infantil (KATIMS, 2000; KOPPENHAVER et al., 1991; REGO, 1992 apud CONTI; DE ROSE; BARBOSA, 2013; SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998; SNOW; GRIFFIN; BURNS, 2005). Esse questionamento feito pelos pesquisadores consiste no fato dos alunos com deficiência intelectual terem alta probabilidade de permanecerem somente com esse tipo de experiência.

Consoante a essas premissas um estudo realizado por Conti, De Rose e Barbosa (2013) evidenciaram a importância de um trabalho efetivo com crianças que apresentam deficiência. Este estudo envolveu seis crianças- 3 meninos e 3 meninas, sendo dois desses alunos matriculados em escola regular de Ensino Fundamental apresentando síndrome de Down e quatro matriculados na Educação Infantil, sendo dois com DI e os outros dois com desenvolvimento típico. Como instrumento para coleta de dados foi utilizado uma escala de Letramento Emergente de Saint-Lourent, Giasson e Couture (1998), adaptada para crianças brasileiras com deficiência intelectual (FERNANDES, 2002) contendo 12 componentes. Utilizou-se ainda o teste de Consciência Fonológica (PACHECO, 2009) aplicado com crianças de 4 a 5 anos. Os resultados demonstraram maior familiaridade dos alunos típicos com os componentes da escala de Letramento Emergente do que com os colegas não típicos. Entre os alunos com deficiências, verificou-se resultados superiores entre os alunos com mais idade e frequentes no ensino básico, aos colegas mais novos frequentes na Educação Infantil. Nas tarefas mais complexas de Consciência fonêmica todos os alunos se beneficiaram. Isto posto, o resultado do estudo aponta a importância de se criar oportunidades desde a Educação Infantil para alunos com deficiência Intelectual, por meio do contato sistemático com a leitura e escrita não convencionais, oportunizando a esses alunos nas salas regulares aprendizagem semelhantes aos dos demais alunos típicos, usufruindo do mesmo currículo. Enfatizou ainda a importância de estudo e descrição dos componentes do Letramento Emergente para alunos com deficiência Intelectual por meio de medidas precisas

e adequadas, verificando o aproveitamento acadêmico do aluno, definindo meios que favoreçam o acesso ao currículo vigente na Educação Infantil e séries iniciais.

Outro estudo, realizado por Barbosa (2014), visou examinar o letramento emergente e as competências em leituras previstas, para séries do ensino fundamental. Participaram do estudo cinco alunos com deficiência intelectual, incluídas em três escolas regulares diferentes. Para avaliação dos componentes do LE, também foi utilizada a Escala de Letramento emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998). Para avaliar os componentes de leitura foi utilizado o *Levantamento de Diagnóstico de leitura e escrita de Clay* (1995), traduzido e adaptado por De Rose et al. (1998) e ainda o teste de Consciência Fonológica (PACHECO, 2009), composto de tarefas que visam à produção de rimas. Os resultados indicaram que os alunos apresentaram familiaridade com uma parcela reduzida do conjunto de componentes do LE e de habilidades de CF não apresentando critérios mínimos estabelecidos para leitura nesta etapa da alfabetização. Apoiada em pesquisadores a autora atribui este baixo aproveitamento a uma ausência de oportunidade de ensino, ou seja, não priorizam o ensino de habilidades acadêmicas para alunos com deficiência em contextos inclusivos. Barbosa (2014) enfatiza ainda com seu estudo que a não familiaridade dos alunos da amostra em relação aos componentes como princípio alfabético, Consciência fonêmica e conhecimento das letras contribuem para definir aspectos que necessitariam ser trabalhados com os alunos.

Corroborando com estudos citados anteriormente, este estudo evidencia a necessidade de oportunidades reais de ensino de leitura de maneira sistemática e eficaz e que fossem norteadas pela literatura atual, quanto à melhoria do ensino para alunos com deficiência intelectual.

Mediante estudos, importante evidenciar as contribuições de Boneti (1999) em estudo sobre a interpretação da escrita pela criança com deficiência intelectual (DI), onde conclui, a partir dos resultados, que, em muitos aspectos, criança com DI apresenta comportamento semelhante ao da criança “normal”, variando esses comportamentos conforme o grau de deficiência e com o tipo de conhecimento envolvido. Desta maneira, é vista a importância de um trabalho voltado para a efetiva participação de crianças com deficiência desde a educação infantil, oferecendo as mesmas oportunidades de ensino e acesso ao currículo que os alunos típicos.

### **1.5 Estudos do letramento emergente de crianças com necessidades especiais na educação infantil**

A partir da década de 1990, há um aumento de pesquisas no que tange à linha de estudos e discussão sobre a alfabetização emergente para o deficiente intelectual, que vem verificando um conjunto de condições de ensino sobre os componentes do LE em crianças com deficiência intelectual (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011).

Katims (1994), buscando verificar a influência de um programa de letramento emergente para crianças com deficiência intelectual na educação infantil, conduziu um estudo com 14 crianças com idade média de 5 anos e 4 meses, sendo 9 meninos e 5 meninas distribuídas em grupo experimental e controle com pré-escolares com deficiência intelectual. O estudo foi conduzido em uma escola do Texas em que usou os conceitos sobre o teste impresso de Clay (1979), chamado de teste familiaridade com material impresso (CAPT, sigla inglesa de Concepts About Print Test), que mede o conhecimento que as crianças têm dos livros. Teste de 24 itens que abrange a direcionalidade, o papel da linguagem escrita e não das figuras ao se contar uma história, os conceitos de letras e palavras, a pontuação e outros, começando assim a discussão sobre a alfabetização emergente para o deficiente intelectual. O pesquisador coloca o grupo de crianças em situações promissoras de alfabetização. Os alunos foram incluídos em biblioteca de classe, em um ambiente com vários materiais escritos, tendo acesso a livros de história. Para isso foi criada uma biblioteca convidativa e atraente, contendo 49 livros dispostos e bem aparentes ao longo do estudo, com exposição diária. Eram apresentados poucos livros por vez, mas familiares às crianças. O autor relata que crianças típicas ou não agem de maneira sofisticada com livros mais familiares, sendo esse um aspecto constante na experiência. Nesse aspecto, quanto mais familiar os livros, mais fácil o acesso de reconstrução de histórias por crianças (TEALE, 1991).

Os três componentes desse programa de letramento emergente, usados no estudo do referido autor, constituem de: a) uma biblioteca em sala de aula bem constituída; b) leitura de histórias em grupo diariamente feito por um adulto; e c) visitas regulares à sala de aula para atividades de escrita funcionais e significativas.

Foram imersos em um ambiente rico de estímulo ao letramento com técnicas instrucionais para melhor entenderem convenções da língua escrita, compreensão de histórias, e leitura e escrita emergentes. Crianças da pré-escola com deficiência leve e moderada, expostas a ambientes ricos, demonstraram crescimento significativo dos conceitos de língua escrita ao longo do ano escolar. Katims (1994) sugeriu que essa experiência com a língua escrita pode estar relacionada com o desenvolvimento de conceitos sobre palavras impressas escritas, que, por sua vez, melhoram a consciência da habilidade da letra em todas as crianças,

sendo elas típicas ou não. O estudo mostrou que esse ambiente fez os alunos progredirem nas formas mais convencionais de letramento. Os alunos com DI do grupo experimental tiveram progresso significativo em relação aos demais, especialmente, na linguagem escrita, na compreensão de histórias lidas por outras pessoas, na decodificação da escrita e leitura e na produção escrita com situações reais ou simuladas. O objetivo era tornar as pessoas com deficiência intelectual indivíduos capazes de usar a linguagem de forma competente.

Com base nesse aporte teórico, Fernandes (2002) conduziu um estudo dirigido para avaliar as habilidades do LE e das áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, linguagem e socialização, em crianças com idade de seis anos, com atraso cognitivo, durante um semestre, em 26 sessões, duas vezes por semana e de trinta minutos cada uma. Utilizando como estratégia básica o envolvimento da criança com livros de histórias infantis, o estudo utilizou como instrumento de avaliação a Escala de LE (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998), buscando verificar a evolução dessas habilidades. O intuito da pesquisa surgiu de um trabalho desenvolvido por Fernandes, em 1995, quando desenvolveu um programa para o ensino de leitura e escrita com uma criança de oito anos, com atraso no desenvolvimento cognitivo e motor. O objetivo foi torná-la a compreender as características da língua escrita, princípio da escrita alfabética e o interesse pela leitura, com livros infantis, por meio de recontos, manuseio dos livros, ouvir, criar, dramatizar as histórias, atividades de escrita espontâneas, traçados, escritas sistematizadas, ilustrações. Os resultados obtidos por Fernandes, em 1995, mostraram, ao longo do primeiro semestre, progressos significativos da criança em relação ao traçado, à coordenação, aos traçados próximos à escrita convencional, melhor elaboração de figuras, noção de sequência, linguagem mais elaborada e articulada. Segundo a autora, na ocasião do trabalho ocorria a ausência de subsídios teóricos derivada da área de LE, por meio de um conjunto de habilidades e conhecimento que se desenvolvem a partir da primeira infância e que são preditores de um processo de leitura e escrita bem-sucedidas (FERNANDES, 1995 apud FERNANDES, 2002).

Dessa forma, os resultados da pesquisa de Fernandes (2002) demonstraram uma evolução tanto na área do LE quanto nas áreas do desenvolvimento cognitivo, motor, linguagem e socialização. Também mostraram um elevado interesse por livros e durante a leitura, concluindo a autora a importância de criar condições, nas salas de aulas, de desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades do LE, reavaliando as propostas de ensino tradicionais desenvolvidas na educação infantil para crianças com comprometimento no desenvolvimento cognitivo.



A análise da autora é reforçada por Katims (1994), ao afirmar que um dos principais desafios dos educadores de crianças do ensino infantil com necessidades educativas especiais é introduzir um currículo e procedimentos similares aos usados de forma eficaz com crianças típicas, favorecendo o processo de LE (KATIMS, 1994).

Estudos nacionais, nessa mesma vertente, foram desenvolvidos por Conti (2014), pretendendo propiciar uma experiência de interação com livros de histórias mediadas por um adulto letrado, tendo como objetivo estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção do LE para alunos da educação infantil com síndrome de Down apresentando deficiência intelectual. O estudo envolveu dois alunos com idade entre três e cinco anos, frequentes em um Centro de Educação Infantil. As sessões ocorreram duas vezes semanais com duração de 30 minutos. Os alunos foram imersos em um ambiente rico em livros, realizando sessões de leitura compartilhada com atividades que possibilitassem a familiaridade com os componentes do LE. Tiveram oportunidades sistemáticas de explorar e escolher livros, de forma autônoma; ouvir histórias contadas pela pesquisadora e de participar das atividades que requeriam a apresentação de comportamentos associados aos diferentes componentes do LE e com adaptações realizadas pela pesquisadora, tendo em vista facilitar o envolvimento nas atividades propostas no contexto da leitura compartilhada para um melhor engajamento dos alunos no estudo. Conti (2014) conclui que ambas as participantes demonstraram concentração nas atividades, com intenso interesse e compreensão do que liam, consciência de seus livros favoritos; manusearam os livros; e perceberam algumas funções da escrita, praticando o vocabulário e usando frases curtas e simples. Assim, evidencia-se, por meio do estudo de Conti (2014), a importância dessa prática e das crianças com deficiência intelectual terem oportunidade desse contato com a leitura e escrita e de serem incentivadas e exploradas. A autora enfatiza ainda a importância da intervenção implementada, para que as participantes se engajassem em uma parcela dos componentes do LE. Segundo Conti (2014), o estudo oferece subsídios relevantes sobre a possibilidade do trabalho com leitura compartilhada, sendo uma abordagem que favorece a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

Um estudo realizado por Oliveira (2010a), sobre a apropriação da escrita por crianças com síndrome de Down no decorrer de três anos, abordou a educação tradicional na área de DI, o qual demonstrou uma individualização do ensino, e uma visão fragmentada do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem com ênfase no processo de mediação e sua importância para aprendizagem dos alunos. Os diferentes contextos, nos quais as crianças

interagem, podem contribuir significativamente para a descoberta e apropriação da linguagem escrita.

Os resultados indicaram o quanto se ampliou significativamente o envolvimento das crianças com o processo de escrita, demonstrando sentido e funcionalidade, considerando que todos os participantes apresentaram uma compreensão diferenciada da escrita e seu significado, ou seja, a aproximação com a representação linguística (escrita, leitura e elementos simbólicos), o que diferencia do início da pesquisa.

Oliveira (2010) enfatiza com os resultados do estudo, a importância da mediação, seja por meio da intervenção direta (professor-colega), ou dos instrumentos sociais escritos (textos, palavras, rótulos, entre outros), ou signos como linguagem oral, gestual, mímica, entre outras, evidenciando a competência de crianças com DI e suas possibilidades de aprendizagem, mesmo com os défices intelectuais próprios da deficiência.

## CAPÍTULO II - OBJETIVOS

- **Geral**

- ✓ Examinar e analisar o desempenho de alunos com deficiência intelectual da educação infantil, após intervenção planejada pautada nos componentes básicos do letramento emergente.

- **Específicos**

- ✓ Promover e analisar o letramento emergente por meio da interação do aluno com deficiência intelectual pautados em livros de histórias.
- ✓ Obter uma caracterização das habilidades do letramento emergente dos alunos subsidiando o planejamento das intervenções.
- ✓ Investigar a influência do trabalho sistemático das habilidades do letramento emergente e sua contribuição para crianças da pré-escola com deficiência intelectual.
- ✓ Descrever as atividades e adaptações dos materiais previamente confeccionados e livros utilizados pela pesquisadora na situação de leitura compartilhada ao longo das sessões realizadas.
- ✓ Analisar o engajamento dos alunos nas atividades de leitura compartilhada e atividades de intervenção realizadas pela pesquisadora.

## **CAPÍTULO III - MÉTODO**

### **• PARTICIPANTES**

Foram participantes do estudo duas crianças (P1 e P2) e tinham um diagnóstico de síndrome de Down e deficiência intelectual, sendo que P1 tinha 6 anos e 3 meses de idade no início da coleta de dados e P2 tinha 7 anos e 3 meses de idade. P1 frequentava uma escola de Educação Infantil - e P2 – um centro de Educação Especial. Ambas frequentavam no contraturno duas vezes por semana a sala de recursos da escola...

P1 ingressou na escola já com idade para que seria apropriada para frequentar o segundo ano do Ensino Fundamental. Sendo o seu primeiro ano na escola, foi o ano no qual ela participou do estudo. Ela residia na cidade onde estava localizada a escola que frequentava. P2, passou a frequentar a escola regular a partir dos 5 anos de idade, sendo então o seu segundo ano na educação infantil. P2 residia na zona rural a 37 km da escola.

Os seguintes critérios foram utilizados para seleção dos alunos: estar matriculado em pré-escola da Rede Municipal de Ensino do Estado do Mato Grosso do Sul, e frequentar a sala regular e a sala de recursos multifuncionais, ter diagnóstico de deficiência intelectual e síndrome de Down, com faixa etária de quatro a sete anos, não apresentar comprometimentos graves na visão e de comunicação, não participar de nenhum programa que envolva aprendizagem relacionada à leitura e escrita.

Para identificação inicial das participantes que atendam tais critérios, foi solicitada a colaboração do Departamento de Educação Especial da SEMEC da cidade. Foi fornecida uma relação de alunos com tais características que frequentavam Sala de Recursos de escolas do Município oficialmente identificados com deficiência intelectual- Síndrome de Down. Conforme levantamento realizado haviam 12 escolas de Educação Infantil no município e em 5 dessas escolas haviam crianças com algum tipo de necessidades especiais, e para o público alvo proposto no estudo, sendo que as duas alunas corresponderam aos critérios estabelecidos. Durante a trajetória das crianças, no início da pesquisa, houve uma ruptura nas sessões com P2, devido a responsável pela aluna retornar com a mesma para a escola especial. Mediante ocorrido, (P2) não mais era aluna da escola municipal, passando a frequentar somente a sala de recursos da mesma.

Frequentavam a sala de Recursos da escola escolhida para acolher o estudo, 2 alunos com autismo, 2 com síndrome de Down, 1 com a Síndrome Cornélio de Lange, 3 com deficiência intelectual, 1 com mielomeningocele e 2 deficientes auditivos.

As mães das duas participantes forneceram informações sobre as filhas, bem como a professora da sala regular e Sala de Recursos, forneceram informações sobre o funcionamento da sala de recursos e experiência profissional.

A mãe de P1 tinha 51 anos de idade e frequentou a escola até o 4º ano do ensino fundamental. Tinha como profissão ser lavadeira e com renda familiar mensal baixa, possui mais três filhos além do caçula e temporão, com idades entre 10, 18 e 33 anos.

A mãe de P2 é dona de casa com 46 anos de idade e frequentou até o 7º ano do ensino fundamental. Teve o primeiro filho aos 28 anos e P2 com 39 anos e não possui profissão. Além de P2 tem um segundo filho com 18 anos de idade. No início da pesquisa a mãe de P2 avaliou que na sala regular a filha não estava tendo as oportunidades de aprendizagem adequadas e não recebendo a devida atenção. Por este motivo decidiu transferir a filha para uma instituição de ensino especial dado o interesse da mãe que P2 continuasse participando da pesquisa. Foi obtido uma autorização para que no período da realização da pesquisa P2 pudesse ser atendida pela pesquisadora na sala de recursos duas vezes semanais no período escolar com atendimento de 30 minutos por sessão.

Professora de P1, efetiva da sala regular da escola municipal de Educação Infantil. Tinha formação no magistério. Licenciada em história e pós-graduada (latu-sensu) em educação infantil. Possui 32 anos de experiência na educação infantil, estando prestes a se aposentar.

Professora da Sala de Recursos, atende P1 e P2, possui formação na área de Pedagogia, com Pós-graduação (latu-sensu) em Deficiência Intelectual e Educação Infantil. Atua na sala de Recursos há três anos.

#### • ASPECTOS ÉTICOS

O 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 e foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Parecer nº 111135/2014. Os pais/responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), bem como o Termo

de Autorização Condicionada da Instituição Coparticipante assinada pela diretora responsável (Anexo A).

Em respeito à autonomia, liberdade e privacidade das participantes, redigiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) em uma linguagem acessível para os pais, sendo explícitos que a cooperação era voluntária; as informações sobre os objetivos da pesquisa e uso das informações coletadas; os procedimentos aos quais as filhas seriam submetidas; a menção aos possíveis riscos e benefícios da participação na pesquisa; os limites quanto ao uso de informações e os procedimentos de divulgação dos resultados sobre a preservação da identidade das participantes, bem como sobre sua liberdade em suspender a autorização para o filho participar do estudo quando lhes fosse conveniente. Destacou-se que a não participação não implicaria quaisquer posturas punitivas ou coercitivas.

Foi disponibilizado o contato da pesquisadora por meio de telefone e endereço eletrônico para os responsáveis poderem solicitar mais informações sobre a pesquisa, se desejassem. Também foi explicado ao responsável que a identidade da filha seria mantida em sigilo, bem como o nome da escola onde ia ser feita a coleta. Inicialmente, foi obtida a autorização de uma das escolas que atende crianças com as características requeridas para participar do estudo.

Para a obtenção da autorização para os filhos participarem do estudo, primeiro foi realizada, individualmente, uma conversa direta com os responsáveis, quando foram prestados os esclarecimentos previstos no TCLE (Apêndice A). Esse Termo foi apresentado em duas vias, sendo uma para o responsável da participante.

#### • LOCAL

A pesquisa foi conduzida em uma escola que atende um total de 510 alunos do Pré II até o 5º Ano do Ensino Fundamental I.

Frequentam salas regulares nessa escola, 2 alunos com autismo, 1 com síndrome de Down, 1 com Síndrome Cornélio de Lange, 3 com deficiência intelectual, 1 com mielomeningocele e 2 deficientes auditivos.

A sala de recursos da escola atende às crianças com deficiências tanto da própria escola, quanto oriundas de escolas que não possuem Atendimento Educacional Especializado e que deste necessitam. O atendimento é realizado no contraturno, e o critério utilizado para que os alunos sejam inseridos na sala de recursos é passar por avaliação pela

equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação. A Sala atende aos alunos com deficiência no período matutino e vespertino, contando com duas professoras habilitadas na área de educação especial, sendo uma para o período matutino e outra, para o período vespertino.

Ainda conta com uma técnica e estagiária em enfermagem e um professor de educação física psicomotricista, para atender especificamente as crianças com limitações físicas.

A coleta e a intervenção foram desenvolvidas na sala de Recursos no período matutino. A sala conta com uma área de seis metros de comprimento por três metros de largura, com pouca ventilação, mas, mesmo sendo um espaço reduzido, é um ambiente agradável e muito bem-equipado com materiais pedagógicos diversos. Ainda nesta sala há um banheiro para uso não somente dos alunos especiais, como também dos professores da escola.

O mobiliário da sala de recursos multifuncionais era composto de uma mesa retangular que mede dois metros de comprimento por cinquenta centímetros de largura, com cinco cadeiras estofadas ao redor. Possui dois computadores, dois armários de aço aberto para guardar os materiais pedagógicos que ficam expostos.

#### **• INSTRUMENTOS E MATERIAIS**

Foi utilizado como instrumento de avaliação, a Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998). Dados sociodemográficos e de histórico escolar foram obtidos por meio de entrevistas junto as mães. A Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998), adaptada por Fernandes (2002), avalia 12 componentes do letramento emergente, sendo formada por 12 subescalas : 1) interesse em livros: Essa escala mede o interesse espontâneo da criança por livros; 2) interesse em ouvir uma história lida pela pesquisadora; 3) participação ativa durante a leitura: essa subescala avalia os comentários sobre a história ou os desenhos da criança durante a leitura de história; respostas às questões da pesquisadora de perguntas que exigem predições sobre o texto; frases do texto e conexões com coisas já conhecidas; 4) manipulação de livros: avalia a orientação e o manuseio de livros; 5) coorientação e leitura: conhecimento da criança sobre o texto impresso como seguir o texto com o dedo com seu livro enquanto lê e cada ponto é dado se ela aponta para o início do texto; 6) conceitos relativos à escrita: esse item avalia os conhecimentos da criança sobre conceitos de letras, palavras e frases; 7) relação entre palavra escrita e falada: três pares de palavras e três frases curtas são lidas para a

criança, e após é solicitado a ela fazer um círculo e apontar uma palavra específica; 8) funções da língua escrita: dez figuras são mostradas para a criança, a quem é pedido que indicasse em qual figura há escrita; 9) leitura de palavras comuns no ambiente; 10) reconhecimento do primeiro nome: é escrito em um papel o nome da criança para que o reconheça; 11) leitura de “faz de conta”: esse item mede o conhecimento sobre estrutura da língua escrita; 12) escrita: é pedido à criança que realize a escrita do seu primeiro nome e uma das palavras: papai ou mamãe.

Foram utilizadas ainda como instrumento, entrevistas gravadas com as mães de P1 e P2 objetivando informações precisas da vida das crianças (Entrevista A - Apêndice B). Para a identificação das condições de ensino oferecidas aos alunos na sala de ensino regular e na de recursos multifuncionais, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras com a finalidade de obter os seguintes dados: formação das professoras; tempo de atuação na sala de recursos multifuncionais e sala regular; tempo de serviço; percepção sobre a situação social dos alunos; pontos positivos e negativos para a criança com deficiência na escola comum; relação destas com os alunos deficientes; o hábito ou não de leitura com os alunos, tanto em sala regular como na sala de recursos multifuncionais (Entrevistas B, C e D - Apêndice B).

Para o registro das sessões de avaliação e intervenção foram utilizados os seguintes equipamentos: filmadora Samsung, 52X e tripé para fixar a filmadora. A pesquisadora ainda contou com um diário de campo para registrar, ao término de cada sessão, os pontos positivos ou negativos da intervenção, com o objetivo de verificar a necessidade de obter modificações nas intervenções.

#### **- Materiais didáticos utilizados na intervenção**

O principal material utilizado na intervenção foram os livros de histórias infantis. Foram selecionados 18 livros infantis, sendo que três deles apresentavam contos com três histórias cada um, totalizando 22 histórias. Foram utilizadas como critério para esta seleção, histórias de fácil compreensão e apresentação de forma previsível do enredo, facilitando uma boa compreensão pelas crianças, das ações dos personagens. (Apêndice C).

Os demais materiais didáticos utilizados: 1) Alfabeto móvel com letras maiúsculas; 2) Alfabetário; 3) Quebra-cabeça; 4) Caixa mágica; 5) Caixa surpresa; 6) Painel



de Leitura; Fantoches, Dedoches; sulfite; massa de modelar; lápis de cor; tinta guache; Pincel; materiais confeccionados em, EVA. ( Apêndice C).

### • **DELINEAMENTO DO ESTUDO**

Neste estudo foi utilizado um delineamento de sujeito único visando comparar os escores obtidos nas 12 subescalas relativas aos 12 componentes avaliados por cada um dos participantes antes e após intervenção. A avaliação inicial das habilidades de Letramento Emergente objetivou fornecer subsídios para nortear os objetivos e aspectos a serem trabalhados ao longo do planejamento e da intervenção propriamente dita.

#### - **Procedimento de coleta e análise dos dados**

Para desenvolvimento do estudo, inicialmente o instrumento utilizado- Escala de Letramento Emergente, envolveu uma avaliação inicial, referentes a 3 sessões (pré-teste), objetivando o posterior planejamento das intervenções. Para isso, foi elaborado pela pesquisadora responsável pelo estudo, um conjunto de atividades (adaptações) das quais desencadeou as intervenções para as futuras sessões de P1 e P2. As atividades foram desenvolvidas com dados fornecidos durante a aplicação do instrumento, tendo como objetivo examinar e analisar o desempenho dos alunos antes (pré-teste) e após (pós-teste) a intervenção planejada, pautada nos componentes básicos do letramento emergente.

#### - **Aplicação da Escala de Letramento Emergente**

- Interesse em livros: Pontuação máxima 3- A pesquisadora coloca diferentes livros em frente à criança e observa suas reações sendo atribuídos pontos com base nos critérios: 0 = nenhum interesse; 1 = precisa de incentivo e apoio para olhar para o livro; 2 = precisa ser encorajada; 3 = pega os livros espontaneamente.
- Interesse em ouvir uma história: Pontuação máxima 6- Uma história longa e outra curta são contadas para a criança, e, para cada história é observado e pontuado o grau de interesse que varia de 0 = sem interesse a 3 = interesse contínuo.

- Participação ativa durante a leitura: Pontuação máxima 3. São observados os comportamentos da criança durante a leitura de história quanto aos comentários sobre a história ou os desenhos; respostas às questões do avaliador de perguntas que exigem predições sobre o texto; frases do texto e conexões com coisas já conhecidas. Esses comportamentos são medidos em uma escala que varia de 0 = nenhuma participação a 3 = alta participação.
- Capacidade de manuseio do livro: Pontuação máxima 5. Conforme os seguintes critérios de pontuação: 1 ponto para o livro segurado com a capa para frente e 3 pontos para as páginas viradas uma a uma (poucas páginas = 1, mais que a metade das páginas = 2; as páginas do começo ao fim = 3; máximo por item = 5 pontos).
- Orientação e leitura: Pontuação máxima:3. Cada ponto é dado se ela aponta para o início do texto, 1 ponto para retornar à próxima linha e 1 ponto para apontar ao final do texto (máximo de 3 pontos).
- Conceitos relativos à escrita: Pontuação máxima 9. Durante a leitura de um texto, em três diferentes ocasiões, é solicitado à criança que faça círculo ao redor de uma letra, de uma palavra e uma frase. Um ponto é dado para cada resposta certa.
- Relação entre palavra escrita e palavra falada: Pontuação máxima 6. Três pares de palavras e três frases curtas são lidos para a criança, e após é solicitado a ela fazer um círculo e apontar uma palavra específica: 1 ponto é dado a cada resposta correta.
- Funções da língua escrita: Pontuação máxima 10. Dez figuras são mostradas para a criança, e que indicasse em qual figura há escrita. Um ponto é dado para cada resposta correta.
- Leitura da escrita do ambiente: Pontuação máxima 10. É pedido à criança que identifique dez palavras presentes no ambiente. Um ponto é dado para cada resposta correta.
- Reconhecimento do primeiro nome: Pontuação máxima 1. É escrito em um papel o nome da criança para que o reconheça. Um ponto é dado para a resposta correta à pergunta: “O que está escrito aqui?”
- Leitura de "faz de conta": Pontuação máxima 5. Mede o conhecimento sobre a estrutura da língua escrita: 4 = se faz uso da escrita de maneira pré-

convencional; 5 = se realiza a leitura da história convencionalmente. Após ouvir uma história contada pela pesquisadora, foi dado à criança o livro para a leitura da história. Os pontos foram atribuídos da seguinte maneira: 1 = se a criança classificou e comentou os itens de figuras diferentes; 2 = se construiu oralmente uma exposição sequencial das figuras; 3 = se criou a história com entonação e formulação da ideia do texto.

- Escrita: Pontuação máxima 16. É pedido à criança que realize a escrita do seu primeiro nome e uma das palavras: mamãe ou papai. Cada produção é medida em duas dimensões: caligrafia e princípio alfabético. Para o traçado das letras, os pontos são dados da seguinte maneira: 1 = desenho; 2 = rabisco ondulado; 3 = rabisco parecido com a letra; 4 = unidades semelhantes com letras; 5 = letras; 6 = escrita convencional.

#### **- As entrevistas**

As entrevistas com as professoras da Sala regular e Sala de Recursos foram marcadas previamente, no momento em que as professoras encontravam-se em hora-atividade (são duas horas destinadas semanalmente aos professores da escola extra sala) e foram gravadas. Ocorreram no interior da sala de Recursos, previsto anteriormente em horário que não havia atendimento.

A entrevista com as mães de P1 e P2 ocorreram na escola em que as filhas frequentavam a sala de Recursos, marcada previamente, e foram gravadas.

#### **- Descrição das intervenções**

As atividades de ensino realizadas com os sujeitos foram fundamentadas no Programa de Promoção de Letramento Emergente para alunos, crianças e jovens, com deficiência intelectual, proposto por Katims (1994), Fernandes (2002), Conti (2014), além das contribuições de outros estudiosos no assunto: De Rose (2010), Barbosa (2012) e Semeghini-Siqueira (2011).

As intervenções foram realizadas no período de março a maio, e ainda em agosto. Estavam previstas 20 sessões de intervenções, mas foram realizadas 15 sessões com P1. Ela ficou ausente por motivos pessoais e problemas de saúde. Com P2 foram realizadas 11 sessões; pelo fato de a falta do transporte escolar inviabilizar sua ida à escola. A

intervenção foi realizada em média duas vezes por semana, com duração de 20 a 30 minutos cada uma, sendo implementada pela pesquisadora e proponente do estudo.

A seguir, serão apresentadas, os componentes do LE trabalhados pela pesquisadora, com P1 e P2. As filmagens subsidiaram as descrições precisas das sessões.

Com a finalidade de apresentar ao leitor uma síntese das intervenções com atividades previstas no esquema instrucional de Katims, objetivando o engajamento das crianças, foram realizadas nas sessões algumas adaptações com P1 e P2 de acordo com a necessidade observada pela pesquisadora, elaborados os Quadros 2 e 4, respectivamente, apresentando 5 amostras (1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup>, 14<sup>a</sup> sessão) das 14 sessões de intervenção realizadas com P1 (Quadro 2), e 5 amostras (1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>) das 11 sessões de intervenção com P2 (Quadro 4), cujas colunas explicitaram: primeiramente, a data das sessões, os componentes do LE, as ações da pesquisadora e da aluna, os recursos utilizados em cada sessão, bem como algumas figuras ilustrativas das participantes durante as sessões de intervenção. As descrições das 15 sessões de intervenção com P1 e 11 sessões com P2 encontram-se detalhadas no Apêndice D.

## CAPÍTULO IV - RESULTADOS

Os resultados serão apresentados para cada um dos participantes. Inicialmente serão descritos os resultados relativos à caracterização do repertório dos participantes; em seguida, referentes à descrição das atividades de ensino para promoção do letramento emergente e as adaptações inseridas e, finalmente, serão apresentados os resultados sobre a evolução dos alunos ao longo das atividades de promoção do letramento emergente.

A estruturação, o desenvolvimento e a aplicação do programa instrucional foram pautados em estudos realizados por pesquisadores da área da educação especial, citados no referencial teórico desta pesquisa. Corroborando para o desenvolvimento das atividades do programa, a pesquisa foi pautada ainda nas contribuições de materiais desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), evidenciando que os processos de leitura e escrita por alunos com deficiência intelectual se assemelham aos das crianças típicas, e, para que isso ocorra, dependerá do modo em que esta será inserida e trabalhada no contexto escolar (BRASIL, 2007).

As atividades foram planejadas tendo como base o esquema instrucional de Katims (1994). A cada sessão de intervenção, buscava-se o entendimento dos conceitos da escrita presentes nos livros, as convenções da língua escrita, o reconto das histórias depois de lidas pela pesquisadora. Todas as intervenções ocorriam gradativamente, como descritas nos Quadros 1 a 4, que mostram a rotina de todas as sessões em que foram realizadas as intervenções, bem como as atividades desenvolvidas no programa instrucional.

Era esperado trabalhar de forma articulada aos componentes alvo do programa. Assim, a cada sessão explicitada abaixo a sala era organizada previamente pela pesquisadora sendo que:

- a) os livros já se encontravam dispostos sobre a mesa, com o objetivo de incentivar a aluna a observar e manuseá-los, e ainda realizar a escolha de um deles para leitura da pesquisadora;
- b) durante a leitura dos livros realizados pela pesquisadora, procurava sempre fazer referências entre as histórias, com a realidade do aluno, buscando envolvê-lo, por meio de perguntas relacionadas ao contexto do livro;
- c) posterior à leitura, a pesquisadora instiga a aluna predizer a história, dispõe materiais para melhor associação da leitura do livro com os personagens, reconhecimento de letras do nome com o título da história, leitura de faz de

conta. Para isso, utilizou como recurso: quebra-cabeça, folha sulfite para ilustração do livro e seus personagens; fichas contendo nome de P1, fantoches, dedoches, massinha de modelar.

#### **4.1 Caracterização do repertório da aluna P1**

As percepções da professora da aluna P1 a respeito das características da aluna, que favoreciam e dificultavam o engajamento nas atividades e a aprendizagem, indicam que, desde o ingresso de P1 na sala de educação infantil, ela apresentou mudanças positivas, tanto no comportamento quanto no segmento das normas estabelecidas pela escola. A aluna mantém uma comunicação positiva com os demais alunos e todos os envolvidos no contexto escolar.

A professora relata que, em relação às atividades pedagógicas, P1 apresentava atraso em relação aos demais colegas, naquelas que exigem coordenação motora fina, quando na realização do traçado da letra inicial do nome, relatando que a aluna necessita de intervenção constante, por não apresentar movimento de pinça. Outra observação relacionada a atraso, nas atividades que envolvem raciocínio lógico, e que exigem mais atenção e compreensão de P1, deixando clara a valorização de todas as atividades que esta realiza.

A professora ainda relata ter uma acentuada dificuldade para compreender a fala de P1, comprometendo a sua intervenção com a aluna. P1 comunicava-se na maioria de suas solicitações apontando o que queria com o dedo, pronunciando apenas algumas sílabas ou palavras simples, como: lá, é, aqui, não, ó, entre outras palavras, e a professora informou não estar preparada para lidar com tal tipo de dificuldade. Relata que P1 interage muito bem com as crianças da escola e funcionários, e ainda gosta de brincar com as crianças da sala. A acolhida à P1 pelos colegas sempre se mostrou positiva.

No período em que P1 frequentava a sala regular, para auxílio no acompanhamento e apoio para P1 nas atividades pedagógicas e de vida diária, foi disponibilizada para ela uma estagiária (previamente selecionada pela Equipe da SEMEC). Ela recebia orientação da professora regente.

Em relação às oportunidades de atividades de leitura de histórias para os alunos da turma frequentada por P1, os relatos da professora indicam que não ocorrem com frequência. As crianças ouvem histórias aproximadamente duas vezes por semana, e fazem desenhos sobre as histórias ouvidas. Enfatiza que quando "tem tempo" os chama individualmente para questionamentos sobre a história ouvida.

Relatou que P1 apresentava pouco interesse pelos livros lidos, apresentando-se dispersa, sem atenção para ouvi-las, entretanto se mostrava interessada com indicativos na fala da professora participação positiva quando era chamada para desenvolver atividades (desenho e pintura) solicitadas pela professora.

A professora da sala de recursos relatou que desenvolve com P1 um trabalho voltado aos jogos, coordenação motora grossa e fina e autonomia.

Quanto às atividades de leituras de livros de história, a professora considera fundamental e ressalta o cantinho da leitura que há na sala de recursos onde atua, cujo objetivo é realizar leituras com os alunos que frequentam essa sala. Relata que P1 não demonstra interesse pelos livros lidos, querendo, muitas vezes, nesses momentos de leitura, realizar outras atividades com materiais dispostos nessa sala.

As atividades realizadas nas sessões de promoção do letramento emergente, bem como a rotina das sessões e em qual sessões foram trabalhadas os componentes do LE estão apresentadas no Quadro 1. Variantes de P1: De acordo com a não familiaridade de P1 com os livros de histórias nas sessões iniciais, a partir da 4ª sessão, a pesquisadora confeccionou um painel de TNT bem atrativo, colorido, e o colocou na parede da sala com todos os livros dispostos nesse painel, e não mais os livros sobre a mesa, com o objetivo de chamar mais atenção de P1 para a escolha do livro. Essa dinâmica ocorreu até a 11ª sessão; após, a pesquisadora intercalava com os livros, um dia sobre a mesa, outro dia no painel. Ao final das sessões, P1 já havia se engajado nas sessões e no contato com os livros de histórias sobre a mesa, apresentando autonomia.

**Quadro 1** - Atividades e sessões ocorridas com P1 (continua)

<b>Atividades realizadas nas sessões conforme programa instrucional</b>	<b>Sessões em que ocorreram as intervenções (P1)</b>
Incentivar e instigar a aluna a observar os livros, realizar escolha espontânea, a manuseá-los livremente. Questionamentos à aluna, como: “Você tem livros de história em casa?” “Quais?” Após a escolha do livro, realizar perguntas, como: “Você sabe quem é esse personagem?” “Já o conhecia?” Perguntas relacionadas ao livro e seu cotidiano. Após inferências, o adulto conduz a leitura do livro escolhido pela criança.	- Sessões: 1, 2, 3, 8, 10, 14 e 15
A pesquisadora realiza leitura de histórias curtas e longas à aluna e observa o nível de interesse dela. Durante a leitura, a instiga prever o que irá acontecer, realizando perguntas como: “O que você acha que irá acontecer?” Formula uma frase pedindo para ela dar continuidade. A pesquisadora disponibiliza outros materiais pedagógicos previamente selecionados, como quebra-cabeça, reforçando sempre a ilustração do livro trabalhado.	- Sessão: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 13, 14 e 15

**Quadro 1** - Atividades e sessões ocorridas com P1 (conclusão)

<b>Atividades realizadas nas sessões conforme programa instrucional</b>	<b>Sessões em que ocorreram as intervenções (P1)</b>
Ao solicitar da aluna a escolha do livro e seu manuseio, a pesquisadora a orienta em como virar as páginas uma a uma; localizar onde está escrito o título do livro e o nome do autor; seguir a escrita do livro da esquerda para direita, apontando com o dedo indicador, observando se apresenta orientação espacial na leitura.	- Sessão: <b>2, 4, 8, 10, 11, 12, 13 e 14</b>
A aluna é incentivada a diferenciar desenhos de palavras escritas, por meio de material que fazem parte do contexto de um determinado livro já lido para maior significado à aluna.	- Sessão <b>3, 4, 6 e 15</b>
Após a leitura de um livro escolhido pela aluna, esta é incentivada a realizar o relato da história de faz de conta na caixa "Solte a imaginação", com cenário da história contada por meio de dedoches pela aluna. Esse material foi previamente confeccionado pela pesquisadora, mediante interesse demonstrado em sessões anteriores.	- Sessão: <b>4, 7 e 9</b>
A partir da leitura de um livro escolhido pela aluna no painel de leitura (confeccionado pela pesquisadora), ela é incentivada a realizar a ilustração registrando o que foi lido e ainda utilizando massinha de modelar para montar alguns personagens com o auxílio da pesquisadora.	- Sessão: <b>4,</b>
Para reconhecimento do próprio nome, a pesquisadora disponibilizou à aluna a escrita dela em metade de uma folha de sulfite plastificada. Como recurso didático, utilizou materiais como: "alfabetário" e "alfabeto móvel degrau", separados previamente somente com as letras do nome, contidos em uma caixa, incentivando-o a visualizar e reconhecer seu nome e as letras referentes a ela. Também foi incentivada a reconhecer as letras do nome nos livros de leitura que eram lidos.	- Sessão: <b>2, 4, 5, 7, 8, 11, e 15</b>
Para incentivo à escrita e familiarização com a mesma, a professora solicita a escrita do nome da aluna e das palavras "papai" e "mamãe".	- Sessão: <b>4, 5, 7, 8, 09, 10, 13 e 14</b>

No Quadro 1 estão descritas as atividades realizadas, bem como assessões de intervenção em que ocorreram e que após o teste inicial, foram efetivadas as sessões de intervenção e adaptações de acordo com observação da pesquisadora, sendo os conteúdos do Programa inseridos à necessidade observada de adequações, ocorrendo da seguinte forma: para os componentes de 1 a 5 da escala de LE, que verifica interesse por livros, interesse durante a leitura de histórias, participação ativa durante a história, manuseio dos livros e orientação na leitura, foram disponibilizados pela pesquisadora, livros variados dispostos de maneira convidativa para as crianças, estimulando o manuseio e instigando a familiarização com eles. A pesquisadora fazia questionamentos sobre as ilustrações dos livros, se já havia visto, realizava questões sobre os personagens das histórias. Instigava a aluna a virar a página uma por vez, acompanhar a leitura com o dedo indicador, identificar o nome do livro, procurando relacionar com o cotidiano das alunas, de forma a observar a interação de cada uma delas com o livro. Observou ainda se a criança segurava o livro corretamente; se demonstrava o sentido correto do texto, da esquerda para a direita; e se sabia onde a história iniciava e terminava. Após essa familiarização, a pesquisadora planejava, para cada sessão,




atividades diversificadas buscando proporcionar mais interação das alunas com materiais ricos em letramento.



A seguir, será apresentada uma síntese de como se deu o engajamento de P1 nas atividades que ocorreram ao longo das sessões de intervenção. O Quadro 2 contém uma descrição do tipo de componentes do letramento emergente que foi foco das atividades desenvolvidas nas sessões descritas às ações de ensino da pesquisadora, exemplificando situações ocorridas em cinco sessões de intervenção: 1ª, 3ª, 5ª, 10ª, 14ª (Quadro 2), bem como o engajamento da aluna na atividade proposta e os recursos utilizados. Algumas figuras ilustrativas das participantes durante as sessões de intervenção foram inseridas no Quadro 2.

Todas as sessões de intervenção estão descritas na íntegra, podendo ser visualizadas no Apêndice D.



Quadro 2 - Sessões de intervenção - P1 (continua)

Data	Componentes da escala de letramento emergente (LE)	1ª sessão	Recursos utilizados
25/3/2015		1 - Interesse em livros. 2 - Interesse durante a leitura de histórias; 3 - Participação durante a leitura; 4- Conhecimento sobre o manuseio do livro; 5 - Orientação na leitura.	- 18 livros de histórias infantis. - Folha de papel sulfite para ilustração. 
	<b>Ações da pesquisadora</b>	Disponibilizou 18 livros previamente selecionados sobre a mesa. Motivou a aluna a observar e os escolher para leitura. Instigou a aluna lendo os títulos dos livros mostrando para P1 a ilustração de cada uma das capas, o manuseio coreto do mesmo.	
	<b>Ações da aluna</b>	Não demonstrou interesse pelos livros, e no decorrer das atividades, necessitou ser encorajada.	

Quadro 2 - Sessões de intervenção - P1 (continuação)

		<b>3ª sessão</b>	<b>Recursos utilizados</b>
	<b>Componentes da escala de letramento emergente (LE)</b>	1- Interesse em livros. 2 - Interesse durante a leitura 3 - Participação durante a leitura; 4 – Conhecimento sobre o manuseio do livro; 5 - Orientação na leitura. 7 - Relação entre a palavra falada e a escrita. 8 - Funções da escrita. 9 – Reconhecimento de palavras do cotidiano.	- Livro nº 14: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> . - Folha de papel vergê contendo três pares de palavras e três sentenças curtas. - 10 figuras: sendo 5 com ilustrações de desenhos e 5 contendo palavras escritas. - 10 logos (rótulos).
<b>Data</b> 1º/4/2015	<b>Ações da pesquisadora</b>	Disponibilizou os livros sobre a mesa e solicitou à P1 que realizasse a escolha do livro - material contendo dez figuras impressas dos personagens da história: cinco compostas de palavras impressas e cinco somente de figuras solicitando separar as que continham palavras e as que não continham.	
		. Apresentação de três pares de palavras e três sentenças curtas, realizando a leitura e solicitando a P1 circular inicialmente uma letra, uma palavra e, após, uma frase. Apresentação de 10 logos que fazem parte do cotidiano de P1 para reconhecimento.	
	<b>Ações da aluna</b>	- Maior interação com os livros. Virou as páginas do livro uma a uma sem necessitar ser encorajada como nas sessões anteriores. - Acompanhou a leitura com o dedo, mas não fez referência às palavras escritas - Relação entre palavra falada e palavra escrita - e funções da escrita, demonstrou interesse momentâneo. - Durante a sessão demonstrou agitação. - Referente às palavras do cotidiano: logos - dos 10 apresentados, obteve 80% de acerto.	
<b>Data</b> 8/4/2015	<b>Componentes da escala de letramento emergente (LE)</b>	<b>9ª sessão</b> 1- Interesse em livros. 2- Interesse durante a leitura 3 - Participação durante a leitura; 4-Conhecimento sobre o manuseio do livro; 5 - Orientação na leitura. 10 Reconhecimento do próprio nome; 11- Leitura de Faz de conta 12 - Traçado e princípio alfabético.	<b>Recursos utilizados</b> - Livros de histórias dispostos no painel de leitura. - Alfabetário móvel. - Folha de papel sulfite A4. - Tinta guache.
	<b>Ações da pesquisadora</b>	Disponibilizou livros no painel de leitura para P1 observar e realizar a escolha de um livro para leitura. Apresentou a capa e propôs virar as páginas uma a uma.	
		A pesquisadora dispôs sobre a mesa uma folha de papel sulfite A4, contendo a letra vazada com a inicial do nome de P1. A todo o momento a pesquisadora perguntava a P1 qual era a letra.	

Quadro 2 - Sessões de intervenção - P1 (conclusão)

	<b>Ações da aluna</b>	- Durante a sessão, apresentou-se dispersa, mas interagiu com a pesquisadora na leitura de livros. - Realizou a pintura da letra inicial do nome com tinta, e quando solicitado, relacionava a letra dizendo seu próprio nome. Com alfabetário dispôs 70% das letras do nome corretamente. - Durante a sessão demonstrou agitação. - Referente às palavras do cotidiano: logos - dos 10 apresentados, obteve 80% de acerto.	
<b>Data</b>  14/8/2015	<b>Componentes da escala de letramento emergente (LE)</b>	<b>14ª sessão</b>  1 - Interesse em livros. 2 - Interesse durante a leitura de histórias. 3 - Participação ativa durante a leitura. 4 - Conhecimento sobre o manuseio do livro. 5 - Orientação na leitura. 11 - Leitura de faz de conta. 12 - Traçado e princípio alfabético	<b>Recursos utilizados</b>  - Livro 14- <i>O Patinho Feio</i> . - Alfabeto móvel degrau. - Folha de papel sulfite A4. - Lápis HB preto
	<b>Ações da pesquisadora</b>	Buscou incentivar a participação de P1 na leitura do livro, seu interesse e engajamento nas atividades de sequência da leitura do livro, como: começo, meio e fim. E ainda a escrita do próprio nome utilizando como recurso o alfabeto móvel degrau	
<b>Data</b>  30/4/2015	<b>Componentes da escala de letramento emergente (LE)</b>	<b>10ª sessão</b>  1 - Interesse em livros. 2 - Interesse durante a leitura de histórias. 3 - Participação ativa durante a leitura. 4 - Conhecimento sobre o manuseio do livro. 5 - Orientação na leitura. 12 - Traçado e princípio alfabético.	<b>Recursos utilizados</b>  - Livro 11 (Os Sete Camundongos Cegos) - Folha de sulfite A4 com o nome disposto na parte de cima da folha (fonte 72, em negrito), com espaços entre as letras e delimitados por linhas quadriculadas. - Folha de papel sulfite A4, contendo letras aleatórias (A, M, V, F, X e K).
	<b>Ações da pesquisadora</b>	Incentivou os interesses pela leitura de livros, o manuseio correto e a familiarização com eles, e observou o nível de escrita da criança.	
	<b>Ações da aluna</b>	- Fez a escolha do livro. Não apresentou organização ao virar as páginas, não se importando com a orientação da pesquisadora.  - Demonstrou orientação na leitura até simulando leitura de algumas letras. - Reconheceu o nome quando solicitado. - Ao apresentar letras aleatórias para discriminar as do próprio nome, não obteve sucesso, circulando todas aleatoriamente	

Nas sessões iniciais, P1 apresentou dificuldades de se engajar nas atividades solicitadas. Dispersava a todo o momento com os materiais dispostos na sala, solicitando-os para “brincar”. Por várias vezes, recusou a realizar o que estava sendo proposto, direcionando

sua atenção pelos materiais disponibilizados na sala de recursos multifuncionais. Essa situação tornou as sessões iniciais sem engajamento da aluna, pois a todo o momento se levantava e contraía um material. Ainda, levantava-se constantemente dizendo querer usar o banheiro e lavar as mãos.

Para esse desenvolvimento inicial, buscando trabalhar os cinco primeiros itens da escala de LE (Interesse em livros, interesse em ouvir histórias, participação ativa durante a leitura, manuseio do livro, orientação na leitura), à medida que observava um pouco mais de interesse da aluna pelos livros, nas três primeiras sessões, a pesquisadora buscava envolver P1 nas questões adquirindo maior nível de dificuldade relacionado às questões sobre os livros, como: manuseio deles, perguntas referentes à capa e sua ilustração, questionamentos sobre os personagens, virar a página uma a uma, acompanhar a história com o dedo, localizar o início e fim da história, buscando sempre relacionar com questões do seu dia a dia, de forma a se tornar mais significativo e interessante para P1.

Nas sessões iniciais, quanto ao conhecimento e manuseio dos livros, inicialmente, P1 não mantinha o livro na posição correta e não virava as páginas corretamente. Nas sessões finais essa habilidade ainda não era apresentada plenamente, mas seguiu o texto com o dedo, apontando para a próxima linha; por algumas vezes indicou o final do texto de forma correta, precedidas de mais autonomia em mudar aproximadamente metade das páginas do livro de forma adequada, como poderá ser visualizado na Tabela 1.

Assim, em relação aos componentes “interesse por livros”, inicialmente P1 não demonstrou nenhum grau de interesse. Ao solicitar sua atenção para com os livros dispostos sobre a mesa, a aluna teve que ser encorajada constantemente pela pesquisadora para que escolhesse livros e o manuseassem, denotando sua não familiaridade com eles, apresentando baixo grau de participação. A partir da terceira sessão de intervenção, mesmo ainda apresentando alguns comportamentos das sessões anteriores, o interesse de P1 pelos livros já se mostrou diferente. A aluna não necessitava mais ser encorajada a manuseá-los, a fazer escolha, já demonstrava certa autonomia em manuseá-los. Nas sessões finais, após sessões com as adequações realizadas pela pesquisadora, o engajamento da aluna era visível. Na maioria das vezes, não era necessário solicitar a P1 a escolha do livro, pois, ao chegar à sala para sessão, já sabia a dinâmica da atividade, sentava-se onde estavam dispostos os livros (ora sobre a mesa, ora no painel de leitura), realizando sua escolha, almejando fazer a leitura, mesmo que de forma não convencional, demonstrando engajamento nesse componente do LE.

No componente “interesse durante a leitura de histórias”, importante ressaltar que P1 demonstrava pouca atenção à leitura, tanto à de histórias curtas, quanto às histórias

longas prestando atenção nos objetos ao seu redor. Gradualmente, P1 passou não necessitar ser encorajada a pegar os livros expostos e escolher um deles para leitura, demonstrando certa autonomia no manuseio deles. A aluna passou, durante a leitura de histórias, a manifestar interesse por elas, tanto das curtas, quanto das longas; estando mais atenta. Assim, a pesquisadora passou a planejar as sessões posteriores com materiais mais atrativos e diversificados, ricos em letramento, no intuito de chamar mais atenção de P1, diversificando a dinâmica das atividades. O critério adotado para a inserção de novos componentes foi a aluna engajar-se na atividade de forma adequada nos cinco primeiros itens da escala de LE, o que ocorreu após a 3ª sessão em que a pesquisadora foi introduzindo gradativamente os outros sete itens da escala de LE (Conceitos relativos à escrita, relação entre palavra falada e escrita, funções da língua escrita; Leitura da escrita do ambiente; Reconhecimento do próprio nome; Leitura de faz de conta; Escrita). A pesquisadora planejava adequações para as próximas sessões conforme se mostrava necessário, visando a favorecer a familiaridade da criança com um determinado tipo de componente.

Para os itens 6 e 7 da escala de LE, que são os conceitos relativos à escrita, foram apresentadas à aluna, durante a leitura de história e previamente confeccionadas pela pesquisadora em uma folha de papel vergê, uma letra, abaixo uma palavra, e após uma frase que foi lida em três ocasiões para P1 durante a sessão, solicitando inicialmente indicar onde havia a letra, a palavra e a frase, conforme orientação da escala de LE. A intenção da pesquisadora em realizar a atividade em três momentos foi porque a aluna, durante a primeira solicitação, não demonstrou nenhum engajamento. Virou o rosto quando questionada pela pesquisadora, não dando atenção à atividade que estava sendo proposta, dizendo “não quê” (não quero). Na segunda e terceira vez em que foi solicitado na mesma sessão, novamente P1 apontou de qualquer maneira para a folha que estava disposta sobre a mesa dizendo “aqui ó” (apontando para qualquer letra), demonstrando irritação. Assim, para os itens que envolviam a escrita e que P1 não conseguiu discriminar letras, palavras ou sentenças, sendo os itens 6, 7, 8, 9 e 10, por causa do não engajamento, a pesquisadora necessitou fazer adaptações para todos eles. Deste modo, foram preparados pela pesquisadora, a cada sessão em que esses itens seriam trabalhados, vários materiais, como letras móveis emborrachadas, alfabeto de degraus (material confeccionado em madeira e bem atrativo para procurar as letras, tinta, pincel), como pode ser visto no Apêndice C. A fim de atrair a atenção da aluna, a pesquisadora dispôs o material (letras móveis) sobre a mesa dizendo que iria montar seu nome (sendo a primeira vez que o seu nome foi apresentado). Após o nome montado, a pesquisadora soletrou cada letra, repetindo duas vezes. Pediu-se à aluna, então, para pegar a primeira letra de seu nome.

Mesmo pegando uma letra aleatória, de acordo com as intervenções, as letras para P1 já não passavam despercebidas; mesmo não as reconhecendo, apresentou visível interesse por elas, denotando grande interesse. Portanto, é importante ressaltar que no item 8, foi proposta a diferenciação entre cinco palavras escritas e cinco ilustradas, sendo 10 fichas disponibilizadas sobre a mesa. A pesquisadora solicitou que em sua mão direita colocasse somente as figuras e na esquerda somente onde havia palavras. P1 conseguiu diferenciar 8, atingindo 80% de acertos. Na avaliação final atingiu 100% de acerto, conseguindo distinguir palavras (letras) de desenhos, sendo esse item trabalhado já na 3ª sessão de intervenção. Relacionado ao item 9 (leitura da escrita do ambiente), a pesquisadora disponibilizou 10 logos que se encontravam dentro de uma pasta (conforme detalhados a partir da 6ª sessão - Apêndice D). Antes da comanda da atividade, a pesquisadora explicou que iria mostrar algumas figuras a ela e se as conhecia. A pesquisadora foi improvisando certo “suspense” a cada figura indicada, utilizando o rótulo da própria palavra. P1 foi nomeando da maneira em que falava ( Leite ninho: “mamá”; Pasta de dente: disse: “cova dente”; Coca-cola; “cocola”) mesmo com algumas restrições na linguagem demonstrou total engajamento, sendo que na avaliação inicial houve acertos de 7, dos 10 logos apresentados, e na sessão final, depois de trabalhada gradativamente nas sessões, P1 atingiu 90% de acerto, ou seja, dos 10 logos apresentados, reconheceu 9. Quanto ao item 10 (reconhecimento do próprio nome) conforme escala de LE, ele foi apresentado em folha sulfite, contendo 30 cm de comprimento por 10 de largura, plastificada, letras Times New Roman, fonte 16. Ao solicitar o que estava escrito, nas sessões iniciais P1 não reconhecia o próprio nome, sendo necessárias adaptações para essa familiarização de P1. Assim, a pesquisadora utilizou letras móveis emborrachadas, e montava o nome de P1, e disponibilizava outras letras móveis solicitando a ela que as colocasse embaixo de cada letra correspondente ao seu nome. Ainda nas adaptações, confeccionou o nome de P1 em folha sulfite, e abaixo do nome espaços vazados para tentativa de realizar a escrita de cada letra de seu nome. Ao final das sessões de intervenção já o reconhecia com segurança. Montava o nome com as letras móveis (com modelo), mas não realizava a escrita de nenhuma letra, mesmo apresentando interesse para tal solicitação, significando que, nas atividades relacionadas à escrita, há necessidade de maior número de sessões e adaptações, para melhor engajamento. Observou-se que as sessões foram insuficientes para P1 adquirir tal habilidade. Quanto ao item 11 (leitura de faz de conta), nas sessões iniciais, ao ser solicitado o entendimento da história lida, como predizer o que iria acontecer, ao solicitar que fizesse o relato da história lida, demonstrou não entender o que a pesquisadora estava solicitando. Com a intenção de mais envolvimento nesse item, para a sessão posterior, foi confeccionada

pela pesquisadora a caixa “Solte a Imaginação”, com fantoches sobre a história preferida de P1, a do “Chapeuzinho Vermelho”, bem como um cenário rico em detalhes na parte interna da caixa, como pode ser visualizado no Apêndice C. Na 9ª e 11ª sessões, onde essa adequação ocorreu, P1 manifestou-se de forma positiva, pois já foi contraindo os personagens (fantoches), e, para surpresa da pesquisadora, começou a contar a história, identificando-se tanto com os personagens como com o cenário da caixa, até mesmo em formas de detalhes da história, como esconder o lobo mau atrás da árvore; e quando questionada, a aluna mostrava-se irritada, apontando para o lobo, como se estivesse reprimindo-o. Quando questionada pela pesquisadora, ela dizia “pera” (espera), não aceitando intervenção, continuando a contar a história, corretamente, com riqueza de detalhes e dialogando com os personagens mesmo não apresentando fala fluente. Nas sessões finais, sem adaptação, ela passou a rotular as figuras dos desenhos dos livros, indicando-as com algum grau de participação e entendimento, aumentando de forma significativa sua pontuação, que na avaliação inicial foi 0 e na avaliação final passou para 3, dos 5 pontos previstos, como pode ser visto na Tabela 1. A atividade que P1 demonstrou menor familiaridade foi relacionada aos componentes que envolviam a escrita, tanto de seu nome, como “papai” ou “mamãe”. Havia tentativas de P1 para essa realização, mas apresentou, tanto nas sessões iniciais, como nas finais, apenas garatujas, encontrando-se no nível pré-silábico da escrita, o que denotou a necessidade de maior número de sessões para esse item, bem como rever adequações para melhor familiarização e engajamento da aluna.

Conforme a Tabela 1, que se refere à pontuação antes (pré-teste) e pós-teste, o engajamento de P1 nas 12 atividades que avaliam os 12 diferentes componentes da escala de letramento emergente, pode-se observar que na avaliação inicial, dos 12 componentes, P1, mesmo apresentando alguma pontuação, em dez deles, apresentou engajamento não satisfatório relacionados aos itens: 1- Interesse em livros; 2- Participação durante a leitura; 4- Capacidade e manuseio do livro; 5- Orientação e leitura; 6- Conceitos relativos à escrita; 7- Relação entre palavra falada e palavra escrita; 10- Reconhecimento do próprio nome; 11- Leitura de faz-de-conta e 12- Escrita. P1 apresentou engajamento inicialmente satisfatório em dois itens da escala de LE: 8- Funções da língua escrita e 9- Leitura da escrita do ambiente. Em todas as sessões de intervenção foram trabalhados os cinco primeiros itens: Interesse por livros; Interesse durante a leitura; Participação durante a leitura; Manuseio do livro; Orientação na leitura, e gradativamente inserindo os demais itens. Conforme pode ser verificado na Tabela 1, P1 na avaliação inicial obteve 21 dos 77 previstos na escala de LE, e, após adaptações realizadas, passou de 21 para 42 pontos. Importante ressaltar a evolução de P1

no item 1 da escala de LE: “Interesse por livros”, onde passou de 1 ponto antes das adaptações para 5 após adaptações.

Em relação ao domínio de conceitos sobre a escrita- item 7- como diferenciação de letra, palavra e frase, P1, tanto nas sessões iniciais como nas finais, não demonstrou engajamento, não pontuando nesseitem.Nas atividades que envolviam estabelecer relação entre palavras escritas e faladas,também não apresentou evolução.Mesmo não obtendo engajamento nos itens relacionados à escrita e às palavras, P1,nas atividades envolvendo diferenciação entre material escrito e não escrito, engajou-se nasatividades, sendo que nas sessões iniciais obteve 80% de acertos e após adequações, obteve pontuação máxima, ou seja, acertou os 10 pontos previstos nesse item da escala de LE, bem como os que envolviam o reconhecimento de rótulos relativos a objetos frequentes no ambiente, oitem 8- *Funções da escrita*: após adaptações obteve 10 pontos, dos 10 previstos. Demonstrou na avaliação inicial domínio, fazendo a maioria das diferenciações e do reconhecimento dos rótulos corretamente. Nas sessões iniciais, P1 pareceu não entender a solicitação de leitura de faz de conta. Ao longo das sessões, a aluna fez tentativas de recontar oralmente a sua história favorita (*Chapeuzinho Vermelho*) utilizando a caixa “Solte a Imaginação”e os fantoches de forma aprazível, demonstrando entendimento do enredo da história, passando de 0 ponto inicial para 3 pontos após adaptações.

O traçado de letras de P1 inicialmente consistia em garatujas, e, mesmo após adaptações, dos 16 pontos previstos atingiu apenas 2 pontos, na avaliação inicial e após adaptações permaneceu com a mesma pontuação. P1indicou ter um entendimento da escrita pré-silábico. Essa concepção não foi alterada.

## **5.2 Caracterização do repertório da aluna P2**

A professora da sala de recursos relata que tenta promover as áreas de conhecimento e habilidades que P2 necessita,como: trabalhar com alfabeto, discriminação e tentativas de escrita do nome, atividades de coordenação motora grossa e fina (demonstrando os materiais utilizados para esse tipo de trabalho), sendo estas atividades voltadas a materiais concretos (blocos lógicos, aramados, quebra-cabeça, loto-leitura, entreoutros). A professora da sala de recursos destaca que, após mudança de P2 para a escola especial, sentiu a aluna menos interessada (ou cansada) na sala de recursos.

A descrição das atividades realizadas nas sessões para promoção do letramento emergente, bem como em quais sessões ocorreram com P2, é apresentada no Quadro 3.



Quadro 3 - Atividades e sessões ocorridas com P2



<b>Atividades realizadas nas sessões conforme o Programa Instrucional</b>	<b>Sessões em que ocorreram as intervenções (P2)</b>
Incentivar e instigar a aluna a observar os livros, realizar escolha espontânea, a manuseá-los livremente. Questionamentos à aluna, como: “Você tem livros de história em casa?” “Quais?” Após a escolha do livro, realizar perguntas, como: “Você sabe quem é esse personagem?” “Já o conhecia?” Perguntas relacionadas ao livro e seu cotidiano. Após inferências, o adulto conduz a leitura do livro escolhido pela criança.	- Sessões: 1, 2,3, 4, 5, 6 e 7
A pesquisadora realiza leitura de histórias curtas e longas à aluna e observa o nível de interesse dela. Durante a leitura, instiga a aluna a predizer o que irá acontecer, realizando perguntas como: “O que você acha que irá acontecer?” Formula uma frase pedindo para dar continuidade. A pesquisadora disponibiliza outros materiais pedagógicos previamente selecionados, como quebra-cabeça, reforçando sempre a ilustração do livro trabalhado.	- Sessão: 1, 2, 3,4,5, 6 e 7
Ao solicitar da aluna a escolha do livro e seu manuseio, a pesquisadora orienta em como virar as páginas uma a uma; localizar onde está escrito o título do livro e o nome do autor; seguir a escrita do livro da esquerda para a direita, apontando com o dedo indicador, observando se apresenta orientação espacial na leitura.	- Sessão: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 10
A aluna é incentivada a diferenciar desenhos de palavras escritas, por meio de material que faz parte do contexto de um determinado livro já lido para maior significado à aluna.	- Sessão 4, 8 e 11
Após a leitura de um livro escolhido pela aluna, esta é incentivada a realizar o relato da história de faz de conta na caixa "Solte a Imaginação", com cenário da história contada por meio de dedoches pela aluna. Esse material foi previamente confeccionado pela pesquisadora, mediante interesse demonstrado pela aluna em sessões anteriores.	- Sessão 2, 4, 6 e 7
A partir da leitura de um livro escolhido pela aluna no painel de leitura (confeccionado pela pesquisadora), P2 é incentivada a realizar a ilustração registrando o que foi lido e ainda utilizando massinha de modelar para montar alguns personagens com o auxílio da pesquisadora.	- P2: Sessão 3
Para reconhecimento do próprio nome, a pesquisadora disponibilizou à aluna a escrita de seu nome em metade de uma folha de sulfite plastificada. Como recurso didático, utilizou materiais como "alfabetário" e "alfabeto móvel degrau", separados previamente somente com as letras do nome, contidos em uma caixa, incentivando-a a visualizar e reconhecer seu nome e as letras referentes. Também foi incentivada a reconhecer as letras do nome nos livros de leitura que eram lidos.	- Sessão 3, 5 e 7
Para incentivo à escrita e familiarização, a professora solicita a escrita do nome da aluna e das palavras “papai” e “mamãe”.	- P2: Sessão 5, 10, 11

No Quadro 4, referente às sessões de intervenção com P2 e que foram realizadas com os mesmos objetivos, demonstram-se as sessões de intervenção em que ocorreram e que, após o teste inicial, foram realizadas com adaptações de acordo com a observação da pesquisadora, baseando-se no esquema instrucional de Katims (1994), como o entendimento dos conceitos da escrita presentes nos livros; as convenções da língua escrita; o relato das histórias depois de lidas pela pesquisadora; a leitura de faz de conta dos livros; o reconhecimento de palavras reconhecidas globalmente; a escrita emergente, mesmo que de forma não convencional, objetivando a sua familiarização com a escrita, incluindo suas formas



e suas convenções. Todas as intervenções ocorriam gradativamente, como descritas no Quadro 4, com a intenção de um melhor engajamento de P2 nas sessões.

Quadro 4 - Sessões de intervenção – P2 (continua)


Objetivo: Verificar a familiaridade de P2 nos componentes da Escala de Letramento Emergente (LE).

<b>Data</b> 20/3/2015	<b>Componentes da escala de letramento emergente (LE)</b>	<b>1ª Sessão</b> 1 - Interesse em livros. 2 - Interesse durante a leitura de histórias. 3 - Participação ativa. 4 - Conhecimento sobre o manuseio do livro. 5 - Orientação na leitura.	<b>Recursos utilizados</b>  - 18 livros de histórias infantis.
	<b>Ações da pesquisadora</b>	A pesquisadora disponibilizou todos os 14 livros sobre a mesa deixando P2 realizar a escolha de um livro espontaneamente. Realiza pergunta sobre o livro escolhido e realiza a leitura.	
	<b>Ações da aluna</b>	Demonstrou muito interesse pelos livros, mas necessitou ser encorajada, haja vista a necessidade que aguardava da permissão da pesquisadora.	
<b>Data</b> 9/4/2015	<b>Componentes da escala de letramento emergente (LE)</b>	<b>3ª Sessão</b> 1 - Interesse em livros. 2 - Interesse durante a leitura de histórias. 3 - Participação ativa. 4 - Conhecimento sobre o manuseio do livro. 5 - Orientação na leitura 6- Conceitos relativos à leitura. 10- Reconhecimento do próprio nome.	<b>Recursos utilizados</b> Livro 8- Tem alguma Coisa Embaixo do Cobertor, -Folha de sulfite A4 (ilustração e escrita do nome).
	<b>Ações da pesquisadora</b>	A pesquisadora solicita de P2 a escolha do livro para realizar a leitura. Solicita nomear os personagens, e realizar ilustração. Apresentando o nome de P2, solicita a ela que realize a escrita.	
	<b>Ações da aluna</b>	Demonstrou interesse pela leitura, mas apresentou postura diferente das sessões anteriores. Conforme leitura ficou em silêncio querendo fechar o livro por duas vezes, parecendo não estar satisfeita com a história. Realizou as ilustrações observando os personagens. Ao realizar a escrita do nome, solicitou auxílio constante da pesquisadora (pegar na mão).	

Quadro 4 - Sessões de intervenção – P2 (continuação)

Data 29/5/2015	<b>Componentes da escala de letramento emergente (LE)</b>	<p><b>6ª sessão</b></p> <p>1 - Interesse em livros.            2 - Interesse durante a leitura de histórias.            3 - Participação ativa.            4 - Conhecimento sobre o manuseio do livro.            5- Orientação na leitura; 9- Reconhecimento das palavras do cotidiano;            11- Leitura de faz de conta.</p>	<p><b>Recursos utilizados</b></p> <p>Livros: 9 - O Livro Estreito e 14 - Coleções: Chapeuzinho Vermelho.            - 10 logos (rótulos) disponibilizados pela pesquisadora.</p>
	<b>Ações da pesquisadora</b>	<p>A pesquisadora realizou a leitura de uma história longa e uma história curta, solicitando de P2 a escolha dos livros. Mostra a capa, solicita que vire uma página por vez. Após pede a aluna recontar a história.</p> <p>- Apresentação de 10 rótulos para trabalhar com os logos para reconhecimento das palavras do cotidiano.            - Elogio à P2 pelas atividades realizadas.</p>	
	<b>Ações da aluna</b>	<p>Interage de forma positiva com a pesquisadora querendo fazer suspense do livro escolhido; descreveu a ilustração do livro sem a pesquisadora solicitar, mas não consegue fazer o reconto da história, apenas nomeava os personagens a sua maneira. Ao trabalhar com os rótulos P2 os nomeia a sua maneira, demonstrando situações vivenciadas para os rótulos apresentados. Ex.: ao ser apresentado o “cotonete”, P2 disse “limpa vido” (limpar o ouvido), gesticulando a ação.</p>	
Data 19/6/2015	<b>Componentes da escala de letramento emergente (LE)</b>	<p><b>9ª sessão</b></p> <p>1 - Interesse em livros.            2 - Interesse durante a leitura de histórias.            3 - Participação ativa.            4 - Conhecimento sobre o manuseio do livro;            5- Orientação na leitura;            6 - Conceitos sobre escrita.            7 - Relação entre palavra escrita e falada.            8 - Funções da escrita.            10 -Reconhecimento do primeiro nome.            11 - Leitura de faz de conta.            12 - Traçado e princípio alfabético</p>	<p><b>Recursos utilizados</b></p> <p>- Livro nº 9: O Livro Estreito            - Sulfite            -Lápis preto            -Ficha contendo nome da aluna.</p>
	<b>Ações da pesquisadora</b>	<p>Durante a leitura é solicitado dentro de uma frase do livro mostrar uma letra, após uma palavra e depois uma frase. Em seguida, a pesquisadora pede para P2 fazer o reconto da história lida. Apresenta ainda a caixa com alfabeto móvel e uma folha de sulfite com o nome de P2 para realizar a escrita de seu nome. A pesquisadora apresenta como recurso o nome de P2 plastificado como modelo</p>	
	<b>Ações da aluna</b>	<p>P2 já vai até o painel já pegando apenas um livro- nº 9: “Livro estreito”. Ao ser solicitado para mostrar letra, palavra e frase, P2 mostra apenas a letra demonstrando certa insegurança.</p> <p>A aluna reconhece seu nome imediatamente dizendo “eu”, e necessitou auxílio para montagem do próprio nome. Quanto à escrita, P2 não solicita mais que a pesquisadora pegue em sua mão, mas não demonstra interesse em realizar a escrita, batendo apenas o lápis em cima da folha.</p>	

Quadro 4 - Sessões de intervenção – P2 (continuação)

	<b>Componentes da escala de letramento emergente (LE)</b>	<p align="center"><b>11ª sessão</b></p> <p>1 - Interesse em livros.  2 - Interesse durante a leitura de histórias.  3 - Participação ativa.  4 - Conhecimento sobre o manuseio do livro.  5- Orientação na leitura;  6 - Conceitos relativos à escrita.  8 - Funções da língua escrita  10 - Reconhecimento do próprio nome  - Escrita do próprio nome</p>	<p><b>Recursos utilizados</b></p> <p>-Livro nº 3- Beijo de Bicho.  - Palavras e frases descritas previamente em folha de sulfite.  - Folha de sulfite em branco.  - Lápis preto.  -Alfabeto móvel emborrachado.</p>
<p align="center"><b>Data</b></p> <p align="center"><b>13/8/2015</b></p>	<p align="center"><b>Ações da pesquisadora</b></p>	<p>A pesquisadora disponibiliza cinco livros sobre a mesa para P2 realizar a escolha.</p> <p>Em uma folha previamente confeccionada contendo três pares de palavras e três frases curtas, fazendo primeiramente a leitura das palavras e solicitando que P2 indicasse apenas uma. Ainda foram disponibilizadas 10 fichas contendo escrita e não escrita, para P2 realizar a separação.</p> <p>O mesmo ocorreu com as frases. Para trabalhar com reconhecimento do próprio nome foi apresentado novamente o nome de P2 escrito em uma folha de sulfite, onde o reconheceu sem dificuldades. A pesquisadora pediu a escrita da palavra “papai”, mas precisou pegar na mão da aluna para realizá-la.</p>	
	<p align="center"><b>Ações da aluna</b></p>	<p>P2 faz a escolha do livro nº 3- “Beijo de Bicho”. Ao solicitar a letra “B” da palavra ‘beijo, a aluna não consegue reconhecer, A pesquisadora pergunta onde está a palavra “Beijo” na folha de sulfite apresentada e P2 fica apenas olhando para a pesquisadora, demonstrando não entender, e assim da mesma maneira ocorreu com o reconhecimento das frases. Quanto a separar palavras de figuras, inicialmente P2 obteve êxito, mas na avaliação final demonstrou certa regressão quanto ao item. Quanto à escrita de seu nome, pega novamente no lápis e começa novamente a batê-lo sobre as letras. Para realizar a escrita da palavra “papai”, pede novamente que a pesquisadora pegue em sua mão, demonstrando estar habituada a esse procedimento.</p>	

Variantes de P2: A aluna apresentava acentuada resistência quando solicitadas a ela atividades relacionadas à escrita. Apresentava-se sem estímulo, muitas vezes se negando a fazer até mesmo as demais atividades. A pesquisadora notando essa resistência, a cada sessão de intervenção trabalhava com P2 alguma atividade em que a levasse a esse contato, minimamente. Aos poucos foi engajando-se e aceitando atividades escritas, mesmo que não as fizesse de forma convencional; além disso, não solicitava mais que a pesquisadora a auxiliasse pegando na mão dela.

No Quadro 4, apresentou-se uma descrição dos componentes do Letramento Emergente, do qual são o foco das atividades desenvolvidas nas sessões descritas, as ações de ensino da pesquisadora, como se deu o engajamento de P2 ao longo do período de

intervenção, bem como algumas figuras ilustrativas da participante durante as sessões de intervenção. Apresenta-se uma síntese de como se deu o engajamento de P2 nas atividades, elucidando com as sessões de intervenção: 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>. Todas as 15 sessões de intervenções estão descritas no Apêndice D.

Desde as sessões iniciais, P2 demonstrou familiaridade em relação a oito dos doze componentes-alvo do letramento emergente: interesse por livros; interesse pela leitura de história; manuseio de livros; participação ativa durante a leitura; diferenciação entre material escrito e não escrito; reconhecimento de rótulos; reconhecimento do nome; e leitura de faz de conta.

Nas sessões iniciais e finais, ela não demonstrou conhecimento a respeito das convenções de orientação de leitura, identificação de letras, palavras e frases, relação entre palavras escritas e faladas; demonstrou uma concepção de escrita ainda restrita; e não domínio de traçado de letra, conforme pode ser visualizado nas tabelas 1 e 2.

Para esse desenvolvimento inicial, trabalharam-se os cinco primeiros itens da escala de LE (interesse em livros, interesse em ouvir histórias, participação ativa durante a leitura, manuseio do livro, orientação na leitura), pois, para o desenvolvimento das sessões posteriores, dependia o engajamento de P2 nessas habilidades da escala de LE. P2, desde a 1<sup>a</sup> sessão, demonstrou engajamento com os livros, assim a pesquisadora, nas três primeiras sessões, buscou envolver a aluna nas questões sobre os livros, como manuseio dele, perguntas referentes à capa e ilustração, questionamentos sobre os personagens, virar a página uma a uma, acompanhar a história com o dedo, localizar o início e fim da história, buscando sempre relacionar com questões do seu dia a dia, de forma a torna-lo mais significativo e interessante para P2.

Nas sessões iniciais, P2 não obteve engajamento satisfatório quanto ao conhecimento e manuseio dos livros (item 4 da escala de LE). Ela os manuseava com insegurança, não virava as páginas corretamente, apresentando uma não familiaridade com eles. Nas sessões finais, P2 evidenciou certo engajamento a essa habilidade, pois já manuseava o livro com autonomia, seguia o texto com o dedo, apontando para a próxima linha; indicando o final do texto de forma correta, apresentando independência e autonomia. Nas sessões posteriores relacionadas aos itens 6 e 7, que são os conceitos relativos à escrita, foram apresentados à aluna durante a leitura de história, e previamente confeccionados pela pesquisadora em uma folha de sulfite A4, três pares de palavras, retiradas dos personagens do livro 8 (Tem alguma Coisa embaixo do Cobertor) por causa do interesse de P2 pela história; e posteriormente também apresentada outra folha (papel vergê) contendo letras, palavras e uma

sentença. É solicitada a ela, pela pesquisadora circular, palavras, uma letra, abaixo uma palavra e, após, uma frase que foi lida três vezes para P2. A aluna não apresentou engajamento em nenhuma das atividades propostas. Mesmo após adaptações na avaliação final, P2 continuou não demonstrando familiaridade com o material escrito, significando uma insuficiência quanto ao número de sessões trabalhadas.

Um item da escala que necessitou ser trabalhado em dois momentos foi o item 8 da Escala que avaliou as funções da escrita. A proposta inicial realizada era apresentar à aluna dez fichas contendo escrita e não escrita. Estas foram dispostas sobre a mesa, solicitando da aluna a separação das figuras que continham escrita das figuras daquelas que não apresentavam escrita. Na avaliação inicial P2 obteve maior pontuação (dos 10 pontos previstos, obteve 9); já na 9ª sessão, onde foi trabalhado este item, a aluna obteve 7 pontos, dos 10 previstos. Como era esperado que P2 obtivesse o mesmo resultado da sessão inicial, mas isso não ocorreu, a pesquisadora avaliou novamente esse item em outro momento (11ª sessão) a fim de verificar se P2 não sabia ou foi falta de interesse de realizar a atividade naquele momento. A pesquisadora confeccionou as 10 fichas, contendo ilustrações e palavras da história do livro 14 (Coleções) - “Chapeuzinho Vermelho”, sendo as palavras Vovó; Lobo; Chapeuzinho; Mamãe e caçador as mesmas das ilustrações. Todas as figuras foram recortadas e plastificadas, e as ilustrações com cores vibrantes, bem como as cinco palavras relacionadas às ilustrações. A pesquisadora dispôs as fichas sobre a mesa e solicitou que em sua mão direita P2 colocasse apenas as fichas contendo palavras, e na mão esquerda da pesquisadora, somente as ilustrações (a pesquisadora explicou e mostrou a mão solicitada, por P2 desconhecer questões de lateralidade). Ela se mostrou confusa ao fazer essa diferenciação (palavras/desenho), ora separava corretamente, ora ficava olhando para as figuras e as pegava de volta das mãos da pesquisadora. Novamente P2 conseguiu separar corretamente 7, das 10 figuras dispostas, o que denotou sua não familiarização com o material escrito, pois seu esforço durante a realização da atividade foi visível. Importante ressaltar que em relação ao item 12 - Traçado e evidência do princípio alfabético -, ao ser solicitado de P2 a escrita da palavra “papai”, inicialmente a aluna mostrou-se desestimulada, bem diferente de sua reação à leitura dos livros. P2 muitas vezes se recusava a pegar no lápis dizendo “não sabe”. Quando a pesquisadora oferecia ajuda, P2 rapidamente passava a mão da pesquisadora em volta de seu pescoço para que esta escrevesse junto com ela. Essa atitude denotava que essa prática era comum para aluna e necessária também. Na avaliação final, mesmo permanecendo com a mesma pontuação sendo 1 ponto dos 16 previstos, e apresentando “rabiscos” para as letras, P2 já não se mostrava tão dependente para a escrita. Já apresentava comportamento de um pouco

mais de engajamento nas atividades que envolviam a escrita, já aceitando pegar no lápis com autonomia, o que não ocorria na avaliação inicial, e ainda não solicitando que a pesquisadora pegasse em sua mão. Ainda ficou evidente tentativas de traçado da letra “A”.

Ao longo das intervenções, a aluna obteve várias oportunidades de se engajar em atividades que envolviam os componentes em relação aos quais tinha familiaridade. No entanto, foram reduzidas as oportunidades de engajamento em atividades em relação às quais P2 precisava adquirir conhecimentos, como respeito às convenções de orientação de leitura, identificação de letras, palavras e frases, relação entre palavras escritas e faladas. O tempo de contato com a escrita e a leitura não foi suficiente para P2 obter avanços no entendimento da concepção da escrita, necessitando rever adaptações e mais tempo de intervenções.

A Tabela 2 apresenta o desempenho inicial e final de P2 pela Escala de Letramento Emergente.

No engajamento de P2 nas 12 atividades relativas aos 12 diferentes componentes da escala de LE pode-se observar que a aluna, em quatro deles, apresentou engajamento não satisfatório (orientação na leitura; identificação de letra, palavras e frase; diferenciação e escrita e não escrita; traçado de letra e domínio alfabético), e em oito itens da escala de LE, apresentou um engajamento satisfatório (interesse em livros; interesse em ouvir histórias, participação ativa durante a leitura de histórias; capacidade de manuseio do livro; funções da escrita; reconhecimento das palavras escritas no cotidiano; reconhecimento do 1º nome; e leitura de faz de conta). Nas sessões iniciais, referentes ao item 4 (manuseio do livro), P2 não demonstrou engajamento suficiente de conhecimento a respeito das convenções de orientação de leitura, obtendo 2 pontos dos 5 previstos. Já na sessão final, após sessões de intervenções, P2 segurava o livro do lado correto, com a capa para cima e apresentou noção de continuidade seguindo o texto com o dedo, noção de próximas linhas, demonstrando avanço, obtendo 2 dos 3 pontos previstos.

No item 8 (funções da escrita), observa-se (Tabela 2) que dentre os 10 pontos previstos, P2 atingiu 9 pontos, ou seja, 90% de aproveitamento. Após adaptações, dos 10 pontos previstos, P2 obteve escore de 7 pontos, apresentando 70% de aproveitamento, demonstrando menor pontuação do que na avaliação inicial. Mesmo o item sendo desenvolvido em sessão posterior, no intuito de verificar a fidedignidade do aproveitamento, a aluna continuou apresentando pontuação final abaixo da avaliação inicial, mesmo com adaptações e intervenção da pesquisadora. Essa situação pode ser atribuída provavelmente pelo fato de P2 não demonstrar familiaridade e engajamento nas atividades que continham escrita.

Nas sessões iniciais e finais, P2 não demonstrou conhecimento a respeito das convenções de conceitos sobre escrita, como pode ser visualizado na Tabela 2, onde inicialmente não obteve pontuação, e após avaliação final, apresentou tímida evolução, pois, dos 9 pontos previstos, obteve 1 ponto, denotando o não engajamento no item.

Ao longo das intervenções, a aluna teve várias oportunidades de se engajar em atividades que envolviam os componentes aos quais ela tinha familiaridade. No entanto, foram reduzidas as oportunidades de engajamento em atividades, aos quais precisava adquirir conhecimentos, como respeito das convenções de orientação de leitura, identificação de letras, palavras e frases, relação entre palavras escritas e faladas. O tempo de contato com a escrita e a leitura não foi suficiente para P2 obter avanços no entendimento da concepção e no traçado da escrita, demonstrando uma concepção ainda restrita, tanto na avaliação inicial, quanto após os resultados obtidos na avaliação final, necessitando rever adaptações e mais tempo de intervenções.

Com objetivo de apresentar uma melhor visualização do desempenho de P1 e P2, serão apresentados as tabelas 1 e tabela 2, nas atividades relativas aos componentes do letramento emergente nas sessões iniciais (sem adaptações) e finais (com adaptações). Essas descrições e pontuações foram baseadas nos critérios estabelecidos para avaliar o grau de familiaridade da participante com as atividades previstas para a avaliação de cada um dos doze componentes do letramento emergente.



**Tabela 1** - Escala de Letramento Emergente (LE) - P1 e P2 – desempenho (sem adaptações)

		P1	Escore	P2	Escore
ComponentesLE	1 Interesse em livros. Ponto máximo: 6	Não apresentou familiaridade com os livros; precisou de encorajamento para manuseá-los.	1	Apresentou interesse pelos livros, manuseando-os livremente.	5
	2 Interesse durante a leitura de histórias feita pelo adulto. Ponto máximo: 3	Não demonstrou atenção e interesse nem pela história curta nem pela longa. Necessitou ser incentivada o tempo todo a prestar atenção à história que estava sendo lida.	1	Desde a sessão inicial, a aluna demonstrou total interesse e atenção, tanto na leitura de livros de histórias longas, quanto das histórias curtas.	3
	3 Participação ativa durante a leitura de histórias Ponto máximo: 3	Participou superficialmente da leitura dos livros de histórias, dispersando-se com facilidade, não respondendo aos questionamentos realizados sobre o livro lido.	0	Participou da leitura das histórias lidas, respondendo às questões realizadas, demonstrando interesse e engajamento.	3
	4 Manuseio dos livros. Ponto máximo: 5	Não manteve o livro na posição correta. Não virava as páginas uma a uma.	2	Manteve o livro na posição correta, mas sem autonomia, precisando ser encorajada pela pesquisadora. Às vezes, virava as páginas uma a uma; em outras, não.	2
	5 Orientação na leitura. Ponto máximo: 3	Não apresentou conhecimento sobre o texto escrito; não seguiu o texto com o dedo, não apontou para próxima linha, nem indicou o final do texto.	0	Mesmo não apresentando conhecimento sobre o texto escrito, o seguiu com o dedo durante a leitura realizada pela pesquisadora, mas sem noção de continuidade das próximas linhas.	1
	6 Apresentação de conceitos sobre escrita. Ponto máximo: 9	A aluna não identificou letra, palavra ou sentença quando solicitada pela pesquisadora.	0	P2 identificou algumas letras solicitadas pela pesquisadora. Quanto à palavra ou sentença, mesmo com adaptações, não obteve acertos. A aluna não identificou letra, palavra ou sentença quando solicitada pela pesquisadora.	0
	7 Relação entre palavra falada e palavra escrita. Ponto máximo: 6	A aluna não identificou palavras específicas diante de três pares de palavras e de três frases curtas solicitadas pela pesquisadora.	0	A aluna não identificou palavras específicas diante de três pares de palavras e de três frases curtas solicitadas pela pesquisadora; não diferenciou frases e palavras e não pontuando neste item.	0
	8 - Funções da escrita. Ponto máximo: 10	Dentre as 10 figuras selecionadas e apresentadas, selecionou 8, separando as figuras que continham escrita das figuras que não a continham.	8	Dentre as 10 figuras selecionadas e apresentadas, selecionaram-se 9, separando-se as figuras que continham escrita das que não continham.	9
	9 Reconhecimento de palavras escritas presentes no ambiente. Ponto máximo: 10	A aluna reconheceu 7 das 10 palavras escritas e presentes no ambiente, demonstrando engajamento nas palavras encontradas.	7	A aluna reconheceu 7 das 10 palavras escritas e presentes no ambiente.	7
	10 Reconhecimento do primeiro nome. Ponto máximo: 1	Inicialmente, não reconheceu o nome apresentado por escrito pela pesquisadora.	0	P2 reconheceu seu nome desde a 1ª sessão de intervenção e todas as vezes que foi solicitado, sem dificuldades.	1
	11 Leitura de faz de conta Ponto máximo: 5	Apresentou não entender a comanda da pesquisadora após ter ouvido a história e solicitar a leitura do livro lido.	0	Apresentando inicialmente certa timidez, a aluna demonstrou total interesse e atenção, mostrando entender a comanda da pesquisadora após ter ouvido a história e solicitar a leitura do livro lido, realizou tentativas mesmo o fazendo por meio de leitura e fala não convencional.	3
	12 Traçado e evidência do princípio alfabético. Ponto máximo: 16	Apresentou 2 dos 16 pontos esperados. Fez rabiscos quando solicitada a escrever seu nome e a palavra "PAPAI" .	2	Apresentou resistência à escrita. No nome, fez rabiscos parecidos com a letra "A". Quando solicitada a escrever as palavras "papai" e "mamãe", dizia não querer, apresentando somente rabiscos.	0
<b>Pontuação máxima: 77</b>			<b>21</b>		<b>40</b>

Fonte: Autora.

**Tabela 2-** Escala de Letramento Emergente (LE) - P1 e P2 – desempenho (após adaptações)

		P1	Escore	P2	Escore
ComponentesLE	1 Interesse em livros. Ponto máximo: 6	Apresentou maior familiaridade com os livros, não necessitando ser encorajada, demonstrando autonomia para manuseio dos livros.	5	Desde a avaliação inicial, apresentou interesse pelos livros, manuseando-os livremente.	6
	2 Interesse durante a leitura de histórias pelo adulto Ponto máximo: 3	Após intervenções, demonstrou maior atenção e interesse pela história curta e longa, não sendo preciso chamar sua atenção constantemente, como ocorrido na avaliação inicial.	3	A aluna continuou confirmando interesse e atenção, tanto na leitura de livros de histórias longas, quanto das histórias curtas.	3
	3 Participação ativa durante a leitura de histórias. Ponto máximo: 3	Participou da leitura dos livros de histórias, sem dispersão como anteriormente, muitas vezes respondendo aos questionamentos realizados sobre o livro lido.	2	Continuou participando da leitura das histórias lidas, respondendo às questões realizadas, demonstrando interesse e engajamento.	3
	4 Manuseio dos livros. Ponto máximo: 5	Após intervenções com adequações mediadas pela pesquisadora, manteve o livro na posição correta; na maioria das vezes, virava as páginas uma a uma, demonstrando grande avanço.	4	Depois de trabalhada nas sessões, a aluna segurou o livro do lado correto, com a capa para cima, e virou a página uma a uma sem necessitar orientação da pesquisadora, denotando independência quanto a esse item da escala de LE.	4
	5 Orientação na leitura. Ponto máximo: 3	Não apresentou conhecimento sobre o texto escrito, mas seguiu com o dedo, apontando para a próxima linha; por algumas vezes indicou o final do texto de forma correta.	1	Mesmo não apresentando conhecimento sobre o texto escrito, o seguiu com o dedo durante a leitura realizada pela pesquisadora; após adaptações, apresentou noção de continuidade das próximas linhas, aumentando sua pontuação.	2
	6 Apresentação de conceitos sobre escrita. Ponto máximo: 9	Após adequações, P1 identificou algumas letras solicitadas pela pesquisadora. Quanto à palavra ou sentença, mesmo com adaptações, não obteve acertos.	2	A aluna iniciou a identificação de uma letra após adaptações (A). Palavra ou sentenças, quando solicitado, não apresentava resposta.	1
	7 Relação entre palavra falada e palavra escrita. Ponto máximo: 6	A aluna não identificou palavras específicas diante de três pares de palavras e frases curtas solicitadas pela pesquisadora, não ocorrendo avanços.	0	Mesmo após adaptações, a aluna não identificou palavras específicas diante de três pares de palavras e três frases curtas solicitadas pela pesquisadora, não pontuando neste item, permanecendo com escore 0.	0
	8 Funções da escrita. Ponto máximo: 10	Dentre as 10 figuras selecionadas e apresentadas, selecionou todas as solicitadas pela pesquisadora, separando as que continham escrita das que não continham.	10	Dentre as 10 figuras selecionadas e apresentadas, selecionaram-se apenas 7, apresentando escore abaixo da avaliação inicial. Ainda necessitou ser encorajada.	7
	9 Reconhecimento de palavras presentes no ambiente. Ponto máximo: 10	A aluna reconheceu 9 das 10 palavras escritas e presentes no ambiente, obtendo avanços na avaliação final.	9	Após adequações, das 10 palavras escritas e presentes no ambiente, reconheceu 9, denotando alterações mediante avaliação inicial.	
	10 Reconhecimento do primeiro nome. Ponto máximo: 1	Após adaptações, todas as vezes que foi solicitado reconheceu, sem dificuldade, seu nome.	1	Continuou reconhecendo o nome sempre que apresentado pela pesquisadora.	1

**Tabela 2-** Escala de Letramento Emergente (LE) - P1 e P2 – desempenho (após adaptações)

Componentes LE	P1		Score	P2		Score
	11 Leitura de faz de conta Ponto máximo: 5	Avanço expressivo neste item após adaptações (caixa “Solte a Imaginação”). Demonstrou ter entendido a comanda da pesquisadora, aumentando de forma significativa sua pontuação.	3	Após ouvir a história contada pela pesquisadora e solicitada a ler, apresentou autonomia e realizava atribuindo sentido, mesmo não apresentando fala convencional. Após ter ouvido a história contada pela pesquisadora e solicitada a ler, apontava e nomeava as figuras, contando a história de maneira satisfatória.	3	
12 Traçado e evidência do princípio alfabético. Ponto máximo: 16	Continuou apresentando 2 dos 16 pontos esperados. Fez apenas rabiscos quando solicitada a escrita do nome e da palavra “papai” ou “mamãe”. Mas apresentava atenção e vontade visível para realizar a atividade.	2	Apresentou resistência à escrita. No nome rabiscos parecidos com a letra "A". Quando solicitada a escrita da palavra "PAPAI" e "MAMÃE", dizia não querer, apresentando somente rabiscos permanecendo com a pontuação inicial.	1		
<b>Pontuação máxima: 77</b>		<b>42</b>		<b>40</b>		

Fonte: Autora.

## **5DISCUSSÃO**

O presente estudo teve como objetivo propiciar que duas alunas com deficiência intelectual, com diagnóstico de síndrome de Down, participassem de atividades de promoção dos componentes da Escala de Letramento Emergente correlacionando a educação infantil e o letramento emergente de alunos com D.I. O intuito de examinar a evolução é analisar o desempenho de alunos com deficiência intelectual da educação infantil após a intervenção planejada, pautada nos componentes básicos do letramento emergente, onde pesquisadores têm destacado a importância dele, que acontece desde o nascimento até o momento em que a criança inicia sua leitura e escrita convencionalmente (SULSBY, 1985).

Considerava-se que a interação da criança com os livros de histórias pautadas em um ambiente rico em leitura, antecedendo ao período convencional à alfabetização e a importância dessa proposta previamente oferecida na educação infantil, favorecia que a criança apresentasse conhecimento do mundo letrado, participando de atividades significativas com adultos, aumentando as chances de serem bem-sucedidas, permeando oportunidades ricas do envolvimento de leitura e escrita diversificadas para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do letramento emergente (KATIMS, 1994).

Essas atividades foram planejadas tendo como base o esquema instrucional de Katims (1994). Essa abordagem apoia-se na relevância de um trabalho voltado para um período que antecede o de alfabetização formal, e que esse letramento emergente com crianças ainda pequenas, que apresentam deficiência intelectual e ainda na fase da educação infantil, pode apresentar-se favorável ao ingressar na fase dessa alfabetização formal.

A pesquisa apoia-se ainda no aparato da legislação (BRASIL, 2007), que destaca uma ampla visão em termos de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil, tanto para alunos com ou sem deficiência, de maneira a contribuir para um ambiente socializador dessa etapa educacional, por meio de estratégias metodológicas adequadas à necessidade das crianças, voltadas a uma prática letrada, com significados, desde o desenvolvimento da linguagem oral, processo este em que as crianças denotam tentativas em um processo de aproximação com o outro, quanto ao aprendizado da linguagem escrita. Desse modo, as participantes da pesquisa foram imersas em um ambiente no qual a disponibilização dos livros estavam presentes em todas as sessões, dando-lhes oportunidades de entrar em contato com eles, manuseando-os, bem como um adulto (pesquisadora) mediando suas escolhas e interesse pelos livros favoritos. Elas obtiveram oportunidade de ouvir histórias, observar as ilustrações, realizar comentários, prever a história, a realização e de fazer leitura

de faz de conta. Assim, como apontam Sulzby e Teale (1991), por meio de seus estudos, essa leitura é considerada um indicador do nível de conhecimento sobre a linguagem escrita de crianças em idade pré-escolar, sendo ainda um preditor eficaz no processo de alfabetização.

Em relação à familiaridade dos participantes com os componentes do letramento emergente, observou-se uma variação entre participantes: P2 já dominava oito dos 12 componentes do letramento emergente, enquanto que P1 dominava apenas 2.

P1 inicialmente não demonstrava nenhum interesse pelos livros e leitura deles; demonstrava atenção total voltada somente às letras, apresentando excessivo interesse e importância a elas (mesmo sem discriminá-las) com indicativos de ser este o trabalho desenvolvido em sua sala de aula, na educação infantil, evidenciando que somente esse tipo de atividade não insere a aluna em contexto letrado. A não familiarização com os livros de histórias também ressaltavam indícios de que essa prática não ocorria com frequência em sala de aula, haja vista o baixo desempenho apresentado pela aluna nos cinco primeiros componentes da escala de LE referentes à familiarização com os livros de história (confirmado em entrevista realizada com a professora da sala).

Já P2, desde a 1ª sessão, demonstrou amplo interesse pelos livros e pelas histórias. Apresentou significativo interesse pelos livros, enquanto que o relacionado à escrita, a aluna demonstrou acentuada resistência, denotando não familiaridade com o material escrito. Demodo que todas às vezes que esse tipo de atividade era solicitado, quanto à escrita do seu próprio nome, da palavra “papai” ou “mamãe”, e, algumas vezes, letras solicitadas pela pesquisadora, P2 ou se recusava veemente, ou já solicitava rapidamente a mão da pesquisadora sobrepondo-a sobre a dela para auxiliá-la, ratificando essa atitude como uma prática comum em seu cotidiano escolar. P1, de acordo com resultado inicialmente, engajou-se em 2 dos 12 componentes da escala de LE. P2 inicialmente engajou-se em 8 dos 12 componentes da escala. É importante reportar ao histórico de vida acadêmica das participantes: P1 iniciou suas atividades na escola tardiamente, aos cinco anos, e P2, aos sete meses de vida, já frequentava uma escola especial. Isto pode ser diferença de engajamento nos itens da escala de LE entre as alunas, ou seja, ser indicativo das contribuições desse contato precoce de crianças com deficiência intelectual, podendo vivenciar as mesmas oportunidades que os alunos típicos. Nesse sentido, concorda-se com Bueno e Meletti (2011) ao considerar que a educação infantil tem sido considerada fundamental para a aprendizagem, sendo a fase ideal para a inserção da criança com deficiência na escola.

Dos componentes da escala trabalhados, ambas as participantes apresentaram não engajamento nos componentes relativos ao conhecimento sobre a linguagem escrita e concepções sobre a escrita (conceitos sobre escrita; relação entre palavra falada e escrita; e princípio alfabético). Ao final da intervenção, as alunas não demonstraram relevante evolução, ou seja, melhoria nos conhecimentos e habilidades de letramento emergente que não tinham familiaridade no início da intervenção (escrita), demonstrando não ter tido os mesmos resultados considerados nos estudos feitos com deficiência intelectual, usando abordagem de ensino mencionada no estudo. Isto porque os resultados realizados no Brasil e no exterior se mostraram mais positivos do que os resultados do presente estudo.

Essa hipótese pode ser atribuída possivelmente ao tempo de exposição das participantes às atividades de promoção do letramento emergente, sobretudo relacionados ao item 6- referente aos conceitos sobre escrita -, solicitando a identificação de letra, palavra ou sentença; item 7- Relações entre palavra falada e escrita, sendo apresentados três pares de palavras e três frases curtas para diferenciá-las; item 11- Leitura de faz de conta, onde obtiveram resultados positivos somente após a apresentação da “Caixa da Imaginação”; e item 12: Traçado e evidência do princípio alfabético, quando foi solicitada a escrita da palavra “papai” e “mamãe”, não estabelecendo desempenho suficiente para possibilitar uma evolução, uma vez que podem ser observados esses resultados nas Tabelas 1 e 2. Assim, evidenciou-se a carência de um número maior de sessões de intervenções, principalmente relacionados à escrita, a fim de possibilitar às participantes, desenvolvimento em todo o programa, e maior intensidade para possível engajamento. Pode-se propor que a partir das observações após o estudo, seja enfatizada a importância do professor, tanto da sala de aula comum como da sala de recursos multifuncionais, introduzir contato efetivo com os componentes do LE, diariamente, tanto para alunos típicos ou não típicos, haja vista que os processos de leitura e escrita por alunos com deficiência intelectual assemelham-se aos das crianças típicas. Portanto, devem ser estimuladas e provocadas para interiorizar o conhecimento e fazer uso dele (BRASIL, 2007).

Mesmo com as limitações do estudo citado anteriormente, observam-se, no decorrer da pesquisa, evidências positivas referentes à contribuição do LE se trabalhado de forma sistematizada com o aluno, da importância apresentada no referencial deste trabalho.

Uma possível contribuição para intensificar a exposição dos alunos com deficiência intelectual à escrita e leitura seria tanto o professor da sala de recursos multifuncionais como o professor da sala de ensino regular intensificar as atividades de leitura já

previstas para a educação infantil, atendendo as necessidades específicas das crianças com deficiência intelectual. Outra possibilidade para obter mais engajamento das alunas nas sessões seria que essas atividades fossem implementadas pela professora da sala de recursos, por possuir mais familiaridade e experiência no trabalho diário voltado para crianças com DI, podendo os resultados serem diferentes, tanto pela prática diária da professora regente, bem como sua interação com as alunas.

Ainda, é importante refletir que, mesmo com uma apresentação prévia da pesquisadora e conversas informais com as alunas, o trabalho com P1 e P2 poderia ter sido realizado de maneira menos formal, uma vez que a pesquisadora apresentava preocupação excessiva em seguir firmemente todos os componentes apresentados na escala de LE. Isto, possivelmente, pode ter limitado a ampliação de atividades para mais engajamento das alunas, principalmente nas atividades referentes à leitura e escrita, nas quais as alunas não apresentaram evolução.

Isto posto, a importância da continuidade dessas investigações em ambientes em que estão inseridos alunos com deficiência intelectual, no intuito de verificar as contribuições do trabalho por meio da promoção do LE para essas crianças não típicas.

Mediante os resultados do estudo, tal situação pode ser ainda indício da falta de oportunidade das participantes em vivenciar a emergência de tais conhecimentos e habilidades relacionadas à escrita. Isto se aproxima-se do que defende Oliveira (2009 apud OLIVEIRA, 2010a) ao elucidar que se está diante do desafio de superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, assumindo uma nova postura perante a deficiência intelectual, possibilitando a constituição desses como sujeitos históricos, inseridos culturalmente no mundo, por meio de ações com sentido (OLIVEIRA, 2010b, p. 345).

Desta maneira, os resultados indicam a importância de se criarem meios e condições para que os alunos com DI possam participar de atividades produtivas e significativas tanto como os alunos com desenvolvimento típico.

Dando significado as suas produções por meio de atividades contextualizadas e prazerosas, preparando-os não para leitura e escrita de forma mecânica, por meio de técnicas reducionistas, mas que estejam realmente inseridos e façam parte de uma cultura letrada. Embora durante o período de intervenção, as participantes tenham apresentado mudanças nos itens da Escala de Letramento Emergente, os dados apontam para a necessidade de um estudo mais prolongado para fins de verificar seu efeito nos anos posteriores à educação infantil.

## CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES

Esta pesquisa se propôs como objetivo geral examinar a evolução e analisar o desempenho de alunos com deficiência intelectual da educação infantil, após intervenção planejada pautada nos componentes básicos do letramento emergente. Pode-se examinar que a proposta do trabalho com os componentes da escala de LE, bem como intervenção e adequações para engajamento das alunas com deficiência intelectual com uma parcela dos componentes estipulados na escala de LE, se mostrou, embora com tímida evolução, relevante no que tange ao aprendizado dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e a importância dessas atividades para crianças com deficiência intelectual, favorecendo a aquisição de envolvimento em leitura, a decodificação e a importância desta familiaridade para as crianças com DI, acreditando que são sujeitos capazes, respeitando-os independentemente de seu ritmo, e para isso necessitam de uma abordagem pedagógica diferenciada.

Outra contribuição a partir dos resultados obtidos no estudo é a necessidade do mesmo estar voltado para um maior número de alunos, sendo um grupo controle e outro experimental, com acompanhamento sistemático da pesquisadora juntamente com a professora da sala comum, e após acompanhar a inserção desses alunos no Ensino Fundamental I, e seu desempenho perante os alunos típicos, bem como seu engajamento nas atividades. Contudo, para confirmação destas hipóteses a importância da realização desses estudos atingindo um maior número de sujeitos com DI, bem como, a disponibilidade de maior tempo para as sessões de intervenções. Desta maneira é visto a importância dessa prática ser investigada em estudos posteriores.

De maneira geral, o presente estudo ratificou resultados de estudos anteriores (Katims, 1994; Barbosa, 2002, Conti, 2014), ou seja, a importância do letramento emergente, que antecede ao período da alfabetização formal voltados para alunos com DI, ao serem inseridos em atividades significativas, em ambientes ricos em letramento, dando-lhes a mesma oportunidade dos alunos não típicos.

Como o estudo provê a importância do contato com os livros de histórias, e posterior desenvolvimento e familiaridade com questões do letramento para as alunas com DI, o estudo, favoreceu a elas o contato com a linguagem escrita, o contato positivo e independente desta estar inserido na cultura escrita, tendo oportunidade através dos componentes do LE utilizá-las de forma independente, mostrando a importância da criança com esta abordagem de ensino favorecendo a criança com DI o contato com um mundo letrado mediados por um adulto



letrado. Assim, conforme defende Moraes (1996) ao destacar que “Não se pode ter desejo por algo que se desconhece [...] É fundamental que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico” (MORAIS, 1996). Deste modo, ao longo do estudo, mediado pelos pressupostos teóricos, o estudo pela promoção do LE tem demonstrado uma tendência no âmbito do ensino para alunos com deficiência intelectual. Destarte, na educação infantil valoriza-se um ambiente favorecedor para o LE por meio de ambientes que propiciem um ambiente letrado no contexto da sala de aula (CONTI; DE ROSE; BARBOSA, 2013). Isto porque, inicialmente, P2 apresentou mais familiaridade e interação com as habilidades do LE, enquanto que P1 necessitou ser encorajada nas sessões de intervenção para seu envolvimento. Necessitam de uma metodologia mais sofisticadas, com riquezas de recursos com significado e bem elaboradas, dando-lhes possibilidades de aproximar-se do universo escrito de forma contextualizada e com sentido (OLIVEIRA, 2010a). Entendemos o letramento não apenas como responsabilidade pedagógica ou social, pois o desenvolvimento dessa prática norteia o modo de ser e estar no mundo; é um estado, uma condição na vida de cada indivíduo. Deste modo, vimos que todo comportamento referente a materiais escritos mostrados à criança é visto como forma de aproximação à leitura, e que a apresentação de materiais escritos mediados por um adulto faz com que ela tome conhecimento de um mundo letrado (KATIMS, 1994; SULZBY; TEALE, 1991).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. F. M. **A importância do letramento emergente no processo de alfabetização**: em foco o primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARROS, M. T. A.; SPINILLO, A. G. Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 3, p. 542-550, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BONETI, R. V. F. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, set. 1999.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009a. p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **LDB**: Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional [Recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Atualizada em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 2009b. Seção 1, p. 14. Disponível em: <[file:///C:/Users/L%C3%BAcia%20Helena/Downloads/pceb020\\_09.pdf](file:///C:/Users/L%C3%BAcia%20Helena/Downloads/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009c. Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005. (Educação Infantil; 1).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO-IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO JUBILEU DE OURO DA ANPAE (1961-2011), 2., 2011, São Paulo. **Comunicações e Relatos...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0260.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

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/rtp/volumes/v14n1/13.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

CLAY, M. M. **The early detection of reading difficulties**. New Zealand: University of Auckland, 1979.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repassando o ensino da língua escrita. Palestra proferida no 5º Congresso Municipal de Educação. São Paulo, 2006. **O ensino municipal: desafios e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

COLZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução Paula Inês Cunha Gomide e Emma Otta. Revisão técnica José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003.

CONTI, L. M. C. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CONTI, L. M. C.; ROSE, T. M. S.; BARBOSA, E. A. O. Inclusão escolar e avaliação do letramento emergente e consciência fonológica de alunos com deficiência intelectual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, 2013.

DE ROSE, T. M. S.; BRAZ, G. P.; AGUILERA, F.; DOMENICONI, C. Adaptação e avaliação do diagnóstico e leitura de Clay. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 18., 1998, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: SP, 1998. p. 161-162.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, 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**, n. 17, p. 83-94, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22308.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

IDE, S. M. Alfabetização e a deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: UNIMEP, São Carlos; UFSCar, v. 1, n. 1, p. 41-50, 1992.

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.

\_\_\_\_\_. Emergent of literacy in preschool children with disabilities. **Learning Disability Quartely**, v. 17, p. 58-69, 1994.

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

\_\_\_\_\_. 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.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KNOX, J. E.; STEVENS, C. Vygotsky and soviet russian defectology: an introduction. In: VYGOTSKY, L. S. **The collect works of L. S. Vygotsky: the fundamentals of defectology**. New York, London: Plenum Press, 1993. p. 1-25. 2 v.

KOPPENHAVER, D. A.; COLEMAN, P. P.; KALMAN, S. L.; YODER, D. E. The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 1, p. 38-44, 1991.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://www.dc,mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos--do-brasil/portugues/revista7-mat,8.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LEAL, T. F.; Albuquerque, E. B. C.; MORAIS: **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica: ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

LOPES, I. A.; OLIVEIRA, A. A. S. Alguns aspectos sobre o processo de aquisição da escrita por uma criança pequena com síndrome de Down. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 617-643, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MATA, L. Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. **Revista Exedra**, Revista científica, Português: Investigação e Ensino. Número temático. Coordenador de edição: Pedro Balas Custódio. Coimbra, Portugal: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida, 31 jul. 2012. ISSN 1646-9526. Disponível em:

<<http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MELLO, S.A. Letramento e alfabetização na educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. Escrita e síndrome de Down: eixo temático: formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Marília: UNESP, v. 5, n. 3, 2010a. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3706/3466>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, n. 63, p. 337-359, maio/ago. 2010b.

OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (Org.) Educação especial: desenvolvimento infantil e processos educativos. In: UJIIE, N. T.; BLASZKO, C. E.; PINHEIRO, N. A. M. **Educação infantil e diversidade: a ação pedagógica e o atendimento à criança integral**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

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

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C. Emergent literacy of children with intellectual disabilities. **Journal of Early Intervention**, v. 21, n. 3, p. 267-281, 1998.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011.

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, 2005.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 6, n. 20, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.revistapatio.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano 7, n. 20, jul./out. 2009. Disponível em: <<http://www.revistapatio.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SULZBY, E. Children's emergent reading of favorite story books: a developmental study. **Reading Research Quarterly**, v. 20, p. 448-458, 1985.

SULZBY, E.; TEALE, W. H. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMI, P. M.; MESENTHOL, P.; PEASON, P. D. (Eds.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1991. p. 727-757.

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

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentals of defectology**. New York: Plenum Press, 1993. (Collected Works, v. 2).

WHITEHURST, J. G.; LONIGAN, C. J. Child development and emergent literacy. **Child Dev.**, v. 69, n. 3, p. 848-872, June 1998.

ZANOTTO, M. A. C. **A leitura de livros de histórias infantis e o recontar histórias: estudo do desempenho de crianças pré-escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

## **APÉNDICES**

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Departamento de Educação Especial

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado(a) Responsável,

Seu(sua) filho (filha) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que está sendo feita junto a alunos da pré-escola que frequentam a sala regular e a sala de recursos multifuncionais. Neste estudo, é esperado que o seu(sua) filho (filha) participe das atividades em torno de leitura de histórias que serão realizadas pela pesquisadora. Espera-se que estas atividades contribuam para ele se interessar por livros e a estimulá-lo (a).

Durante 20 semanas, o seu (sua) filho (filha) participará de uma proposta de ensino centrada em atividades de leitura de histórias feitas pela pesquisadora durante meia hora nos horários da frequência na sala de recursos multifuncionais. Antes e depois do término das atividades de leitura, ele (ela) serão solicitados a manusearem livros visando conhecer o seu interesse e as aprendizagens sobre livros.

A participação do seu (sua) filho (filha) é voluntária. Por este motivo você tem toda a liberdade de autorizar ou não à participação na pesquisa sem que haja qualquer prejuízo para ambos. O seu filho também tem todo o direito de não querer participar da pesquisa ou interromper a participação a qualquer momento.

Estudos como este poderão auxiliar na melhoria de ensino oferecido a alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a educação infantil. Um possível risco decorrente da participação na pesquisa é o seu filho sentir algum desconforto ao participar das atividades.

É importante destacar que o nome de seu filho (a) e o nome da escola serão mantidos em sigilo. As informações serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos científicos, sendo garantidos o anonimato e o sigilo.

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 pesquisadora responsável pelo estudo, e-mail, telefone e endereço.

Outras informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa podem ser fornecidos por Mirian Vieira Batista Dias, telefone: (67)9686-5401, pelo *e-mail* miriandiasvieira@hotmail.com e no endereço da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) – Rua Possidônio José de Souza, 171-Três Lagoas- MS, CEP: 79620-020.



Declaro que entendi os objetivos, riscos, e benefícios da participação do meu filho(a) na pesquisa e concordo em deixá-lo participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pré-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235- Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 São Carlos, SP - Brasil. Tel.:(16) 3351-8110. Endereço eletrônico:cephumanos@ufscar.br

Local e data:

---

Nome do responsável pela participante da pesquisa

---

Número e tipo de documento de identificação

---

Assinatura do responsável pela participante da pesquisa

---

Mirian Vieira Batista Dias  
Aluna da Pós-Graduação em Educação Especial  
Rua Possidônio José de Souza, 171- Três Lagoas-MS – Tel.: (67)9686-5401 – (67)3522-8691

**APÊNDICE B** – Entrevistas com as mães, as professoras da sala de ensino regular e da sala de recursos multifuncionais, sobre as práticas de letramento emergente em sala de aula.

### **ENTREVISTA A: COM AS MÃES**

- ✓ Como foi sua gestação? Houve alguma intercorrência?
- ✓ Qual idade da senhora quando engravidou da criança?
- ✓ Quando a criança nasceu, foi informada da Síndrome de sua filha? Como ocorreu?
- ✓ A criança apresentou alguma doença? Qual?
- ✓ A senhora procurou algum centro médico para acompanhamento de sua filha após nascimento?
- ✓ Quantas pessoas residem na casa?
- ✓ Quantos irmãos a criança possui e qual a idade destes? Como se dá o relacionamento entre eles?
- ✓ Qual o tipo de brincadeira preferida da criança? Com quem brinca?
- ✓ Com que idade a criança começou a frequentar a escola?
- ✓ Como ocorreu esta escolarização? Foi uma decisão de a família levá-la para escola? Explique.
- ✓ Encontrou alguma dificuldade para realizar a matrícula da criança? Se sim, qual?
- ✓ A criança frequentou alguma escola especial?
- ✓ Após frequentar a escola regular, percebeu alguma mudança importante na criança? Qual?
- ✓ A senhora acha que a escola trouxe benefícios para sua filha? Quais?
- ✓ Atribui algum ponto negativo da escola para a criança? Explique.
- ✓ A senhora e seu marido tem o hábito de ler histórias para a criança? Com que frequência?
- ✓ Há livros de histórias na casa? Quais gêneros?
- ✓ Quais tipos de história a criança se interessa mais?
- ✓ Os irmãos mais velhos auxiliam a criança nas atividades escolares? Se sim, de que maneira e com qual frequência?
- ✓ A criança é estimulada a obter práticas de escritas pelos membros da família? De que maneira essa prática ocorre?

**ENTREVISTAB: PROFESSORA DA SALA REGULAR**

- ✓ Qual sua formação?
- ✓ Qual seu tempo de serviço na Sala de Ensino Regular?
- ✓ Qual sua idade;
- ✓ Você sabe o que é educação inclusiva?
- ✓ Você é favorável à proposta da educação inclusiva? Por quê?
- ✓ Em se tratando de sua formação, qual sua maior necessidade para trabalhar com crianças deficientes?
- ✓ Como profissional, o que você acha ser necessário para que as crianças com deficiência apresentem um bom desempenho escolar?
- ✓ Em sua opinião, crianças com deficiência devem estar inseridas em escolas regulares ou em instituições? Justifique:
- ✓ Você acha que as leis hoje existentes no país auxiliam ou beneficiam a implementação da proposta inclusiva de crianças com deficiência na escola regular?
- ✓ Você conhece o trabalho em sala de recursos multifuncionais.? Você sabe se em seu município há esta sala? Se souber, explique.
- ✓ Já participou de algum tipo de formação continuada na área da educação especial?
- ✓ Você acha que contribuiu ou poderá vir a contribuir para sua prática profissional?
- ✓ Enquanto profissional o que você sugere para que o trabalho com crianças especiais realmente aconteça.
- ✓ Com é o seu relacionamento com o aluno com NEE?
- ✓ Como você vê seu aluno em termos de comunicação: comunicativo, introspectivo, tímido? Se sim, você atribuiu isso a que?
- ✓ Explique como trabalha as atividades acadêmicas com seu aluno com NEE.
- ✓ Você acha que tem bons resultados? Sempre? Quase sempre? ou nunca?
- ✓ Como se dá o seu relacionamento com seu aluno? O que você faz para que tenham uma boa interação?
- ✓ Qual sua maior dificuldade para se relacionar com a criança?
- ✓ O que você faz que julgue ser importante para o aluno e que pensa que contribuirá futuramente para o mesmo? (expectativa do professor)

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome da Professora: \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA C: PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

- ✓ Qual sua formação?
- ✓ Qual seu tempo de serviço na sala de recursos multifuncionais.?
- ✓ Qual sua idade?
- ✓ Você sabe de que maneira é realizada a avaliação para que o aluno seja inserido na sala de recursos multifuncionais.?
- ✓ Quais procedimentos você utiliza para fazer uma avaliação prévia das necessidades do aluno?
- ✓ O que você percebe em relação a situação social do aluno (professores e colegas), Como você vê que ele reage?
- ✓ Você acha que o aluno sofre algum tipo de discriminação tanto por parte dos alunos, como do professor? Explique.
- ✓ Enquanto profissional da sala de recursos multifuncionais., como avalia o desempenho de seu aluno relacionado ao aproveitamento, engajamento nas tarefas trabalhadas, seu interesse/ motivação.
- ✓ O que vê como ponto positivo na sala de recursos multifuncionais.?
- ✓ O que vê como ponto negativo? O que faz para melhorar?
- ✓ Quando tem dificuldade em algumas situações onde busca recursos?
- ✓ Você acha que há dificuldades para desenvolver seu trabalho? Quais?
- ✓ Você mantém contato com a professora da Sala de aula Regular em que o aluno frequenta? De que forma ocorre esse contato?
- ✓ Como é sua relação com o aluno?

Nome da Professora: \_\_\_\_\_

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

**ENTREVISTA D: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EMERGENTE EM SALA DE AULA: PROFESSORAS DA SALA REGULAR E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

- 1- Há livros de histórias (literatura infantil) em sua sala?
- 2- Além dos livros de literatura infantil, quais outros gêneros textuais que há em sua sala de aula?
- 3- Você costuma ler histórias para seus alunos? Com que frequência? Em qual horário, quantas vezes por semana?
- 4- Após essas leituras, como costuma conduzir o trabalho? Há práticas de escrita com os alunos? Se sim, como as desenvolve?
- 5- De acordo com sua prática em sala de aula com crianças pequenas, a leitura pode trazer benefícios para aprendizagem dos alunos? Justifique.

Professora da sala de ensino regular: \_\_\_\_\_

Professora da sala de recursos multifuncionais: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C** – Materiais utilizados durante as atividades com P1 e P2.

O Quadro 1 apresenta os livros infantis previamente selecionados pela pesquisadora para auxiliar nas atividades solicitadas de leitura. Foram selecionados 18 livros infantis, sendo que três deles apresentavam contos com três histórias cada um, totalizando 22 histórias.

Quadro 1 - Listagem dos livros utilizados no estudo (continua)

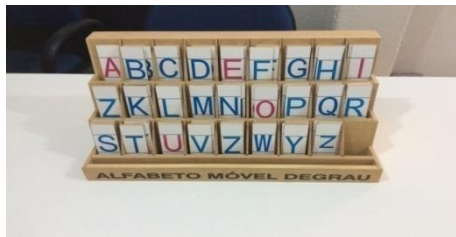
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
1	Ar, prá que serve o ar?	Ana Cláudia Ramos
2	A história da tartaruga	Ledo Ivo
3	Beijo de bicho	Rosângela Lima
4	Bichionário	Nílson José Machado
5	Dez saczinhos	Tatiana Belinky
6	Só um minutinho	Ana Maria Machado
7	Balas, bombons, caramelos	Ana Maria Machado
8	Tem alguma coisa embaixo do cobertor	Eun-Joong- Kim
9	O livro estreito	Caulos
10	O que é que não é?	Cesar Cardoso
11	Sete camundongos cegos	Ed Yong
12	O tempo	Ivo Minkovicus
13	O grande e maravilhoso livro das famílias	Mary Hoffman
14	Coleção: O cofre mágico de contos e lendas: -O gato de botas; -Cachinhos de ouro e os três ursos; -O cachorro guloso; -Chapeuzinho vermelho; -O patinho feio; -Os cabritos teimosos; -Os três porquinhos e -Branca de Neve e os sete anões.	Peter Holeinone

– Materiais didáticos utilizados na intervenção

Os materiais didáticos são: alfabeto móvel com letras grandes (Figura 1); alfabetário (Figura 2); quebra-cabeça (Figura 3); fichas com logo para leitura não convencional e discriminação delas; caixa mágica e caixa surpresa (Figuras 4 a 6); fantoches e dedoches; sulfite, lápis de cor; tinta guache, pincel; materiais confeccionados em material emborrachado (EVA); e materiais didáticos utilizados durante as intervenções: Escala de Letramento Emergente (Figura 7 - Painel de leitura) e Teste de Consciência Fonológica (Figura 8 - Boneca de pano).

**Alfabeto móvel degrau** - Caixa com material confeccionado em MDF, sendo cinco peças de cada letra do alfabeto, totalizando 130 peças. O material foi utilizado para avaliar se a criança apresentava algum conhecimento prévio de algumas letras do alfabeto (Teste de Consciência Fonológica). Foi utilizado ainda para avaliar o conhecimento do aluno sobre a escrita no ambiente e em algumas sessões de intervenção para estimulá-lo a demonstrar a letra inicial das palavras do ambiente (Escala de Letramento Emergente) (Figura 1).

Figura 1 - Alfabeto móvel degrau



Fonte: Da pesquisadora.

**Alfabetário:** Caixa de material em MDF, medindo 60 cm de comprimento e contendo as letras do alfabeto, emborrachadas, com uma dezena de cada uma das letras, totalizando 260 letras. Esse material foi utilizado durante todas as intervenções, tanto para as atividades do LE, quanto para as atividades de consciência fonológica (Figura 2).

Figura 2 – Alfabetário normal



Fonte: Da pesquisadora.

**Quebra-cabeça:** Material confeccionado em grandes placas de MDF, sendo as figuras divididas em quatro partes, com um baixo nível de dificuldade. Foi utilizado para trabalhar antes da leitura do livro de histórias previamente selecionado e que continha animais, para conversa informal, antes da leitura convencional do livro, para melhor interação da criança com a história lida.

Figura 3 – Quebra-cabeça



Fonte: Da pesquisadora.

**Caixa mágica:** Confeccionada em papelão, contendo um "buraco" no centro dela, onde foram colocados, anteriormente, pela pesquisadora, alguns brinquedos relacionados tanto com alguns objetos e personagens da história para recontagem da história (LE), quanto para trabalhar com letras e sons iniciais dos objetos (consciência fonológica) (Figura 4).

Figura 4 – Caixa mágica



Fonte: Da pesquisadora.

**Caixa: Solte a Imaginação.** Caixa de papelão encapada com material emborrachado (EVA) com 60 centímetros de altura e 80 centímetros de largura, contendo em sua base, um cenário. Conforme esta pesquisadora contava as histórias, a criança montava e dispunha os personagens previamente selecionados para determinada história. Essa caixa da imaginação foi usada durante o trabalho com outras histórias, utilizando a mesma estratégia. O objetivo da pesquisadora foi tornar a atividade mais interessante e prazerosa para a criança, analisando sua capacidade de imaginação (Figuras 5 e 6).



Figura 5 – Caixa: Solte a imaginação



Fonte: Da pesquisadora.

Figura 6 – Fantoches da história do Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Da pesquisadora.

**Painel de leitura:** Nas intervenções de leitura para aplicação da Escala de Letramento Emergente, a pesquisadora confeccionou um painel de leitura, material este de TNT, na cor vermelha e amarela, medindo 1,20 m de largura por 1,60 m de comprimento. O objetivo desse material foi tornar as atividades mais atrativas e ainda mais acessíveis para P1 e P2, para que realizassem a escolha do livro (Figura 7).

Figura 7 – Painel de leitura



Fone: Da pesquisadora.



## APÊNDICE D- Sessões realizadas com P1 e P2.

### ➤ Sessões realizadas com P1

#### • 1ª sessão/período matutino

Com o intuito inicial de verificar a familiaridade de P1 nos componentes da Escala de LE: foram trabalhados os itens de 1 a 5: 1-interesse em livros e 2 - interesse durante a leitura de histórias, 3 - participação durante a leitura, 4 - conhecimento sobre o manuseio do livro, 5 - orientação na leitura .

Inicialmente para avaliar o “interesse em livros”, foram dispostos todos os 18 livros previamente selecionados pela pesquisadora sobre a mesa, para que P1 tivesse contato com eles. A pesquisadora instiga a criança a observar os livros, pois P1 não demonstra familiaridade e nem interesse pelos livros solicita a ela que olhe para os livros e a questiona se gosta de histórias, em uma conversa informal, ainda com intenção de proximidade com a criança, para que ela manuseie e explore os livros, deixando P1 à vontade, sem interferência. No momento em que P1 se interessa especificamente por algum livro, a pesquisadora questiona a criança sobre ele, realizando várias perguntas (personagens, se os conhecia, se já havia visto igual, entre outros), tomando o cuidado de orientá-la como manusear o livro, em relação aos cuidados para não estragá-lo. Para avaliar o componente 2 da escala de LE - “interesse durante a leitura de histórias” -, com todos os livros dispostos sobre a mesa, a pesquisadora solicita à criança que escolha um livro, explicando que fará a leitura para ela. A primeira escolha feita por P1 foi o livro *Os dez sacizinhos*, de Tatiana Belinky. A pesquisadora visualiza sua escolha como uma história longa a fim de verificar o interesse de P1. Assim, a pesquisadora pergunta a criança se quer que ela faça a leitura do livro. Inicialmente, a criança diz que irá realizar a leitura. Desta maneira, a pesquisadora pediu à P1 observar apenas as figuras do livro e dizer o que estava visualizando nele. P1 não demonstrou atenção, pegou outros livros, e virou rapidamente as páginas sem interesse. Uma vez ou outra P1 nomeava algumas figuras do livro que ia folheando aleatoriamente. A pesquisadora deixou a criança manusear à vontade o livro, mas, após, retornou à história que P1 havia escolhido anteriormente: *Os dez sacizinhos*. Iniciou a leitura do livro, sem ter a atenção da criança. Então, a pesquisadora questiona a criança se não quer que leia e esta concorda com a pesquisadora. Assim, a pesquisadora busca alternativa questionando P1 sobre o livro

escolhido e solicita à criança a ilustração dele. Desta maneira consegue reter um pouco mais da atenção de P1.

#### → **Engajamento de P1 nas atividades**

A aluna iniciou a sessão demonstrando não ter interesse pelos livros, e no decorrer das atividades, necessitou ser encorajada a realizar a escolha de um livro para a pesquisadora fazer a leitura. Mesmo depois da escolha, ela foi de forma aleatória, pois manuseava vários livros, não focando naquele escolhido para a leitura. Um agravante nessa primeira sessão é que a sala de recursos multifuncionais, onde foi realizada a pesquisa era familiar para P1, que a frequentava duas vezes semanais. A sala possui grande estímulo visual, com muitos materiais expostos e ao alcance da criança, bem como um banheiro dentro da sala, em que P1, a todo o momento se levantava dizendo querer usá-lo e lavar as mãos. Durante as propostas de leitura para a criança, ela se dispersava, querendo pegar os materiais dispostos na sala de recursos multifuncionais. P1 apresentou-se dispersa na grande parte do tempo, durante os 30 minutos da sessão. Em algum momento foi necessário propor "trocas" com a criança para poder ter atenção dela por alguns instantes. Contudo, a pesquisadora não conseguiu realizar a leitura da história, precisando a aluna ser encorajada a realizar apenas a ilustração dos personagens do livro escolhido *Os dez sacizinhos*, demonstrando um pouco mais de interesse.

#### • **2ª sessão/período matutino**

Nesta sessão, foram trabalhados os itens de 1 a 5 e criaram-se oportunidades para P1 familiarizar-se com os livros; ser encorajada a demonstrar interesse pelos livros, interesse durante a leitura de histórias, conhecimento sobre o manuseio do livro, orientação na leitura, conceitos relativos à escrita, reconhecimento do próprio nome.

Primeiro, a pesquisadora novamente fez a disposição de apenas seis livros sobre a mesa, para melhor focalizar a atenção de P1, com a intenção de a aluna visualizar e realizar a escolha e o interesse por algum deles. Os livros apresentados a P1 foram: 3, 5, 6, 9, 11 e 14 (*Os dez sacizinhos*; *Sete camundongos cegos*, de Ed Young; *Coleção cofre mágico: Chapeuzinho vermelho*, de Charles Perrault; *Só um minutinho*, de Yuyi Morales; *O livro estreito*, de Andreia Marques; e *Beijo de bicho*, de Rosângela Lima). P1 permaneceu sentada, com os livros dispostos em sua frente, dirigindo-se a eles por algumas vezes, ora olhava para os livros, ora os pegava, mas já os soltava, dispersando-se com os materiais da sala, porém, demonstrando um pouco mais de interesse pelos livros dispostos. Várias vezes, a pesquisadora solicitou à

atenção da aluna para os livros, para que ela escolhesse um livro para a pesquisadora ler. P1 fez a escolha do livro *Coleção cofre mágico*, onde continha a história de *Chapeuzinho vermelho*.

Conforme a pesquisadora realizava a leitura da história, solicitava e instigava P1 a responder às perguntas sobre a história lida. P1 relacionava os personagens da história com seu pai e sua mãe. Após o término da leitura, a pesquisadora solicitou à P1 que nomeasse os personagens da história. P1 demonstrou interesse, embora, em determinados momentos, escorregasse para debaixo da mesa. A pesquisadora solicitou à P1 que acompanhasse a leitura com o dedo e identificasse o título da história na capa. Observou ainda se P1 tinha autonomia para virar as páginas do livro uma por uma. Em seguida, a pesquisadora solicitou à P1 que realizasse a ilustração dos personagens, perguntando a todos o momento se ela sabia o nome deles.

Para finalizar e introduzindo a discriminação do nome de P1, a pesquisadora confeccionou anteriormente o nome de P1 em folha de sulfite A4. Perguntou-se à P1 se sabia o que estava escrito na folha apresentada. Ela observava e verbalizava: "Toia". A pesquisadora, utilizando o Alfabetário Móvel, solicita à P1, a partir do nome desta, já apresentado, que selecione a letra inicial de seu nome dentro do material (disposto em um pote colorido, contendo somente as letras de seu nome), com orientação e ajuda constantes da pesquisadora.

#### → Engajamento de P1 na 2ª sessão

P1, inicialmente, ao ver os livros dispostos sobre a mesa, mesmo demonstrando um pouco mais de interesse, já se dirigindo tanto pelo olhar, como em breve manuseio deles, necessitou ser encorajada pela pesquisadora para realizar a escolha de um livro. Inicialmente, ela se levantou da cadeira e pegou (jogos) alguns materiais que estavam dispostos na estante da sala, e quando a pesquisadora chamou-lhe a atenção, ela dizia o tempo todo que era dela. Com o combinado que após o término das atividades P1 poderia usar o material (jogo da memória) que pegou, a pesquisadora conseguiu atenção de P1 para iniciar a história. P1 participou ativamente da leitura página por página, sendo ela ainda instigada todo o tempo pela pesquisadora. Mesmo com a fala não convencional, acompanhou a história e nomeou os personagens com êxito, juntamente com a pesquisadora, chamando a atenção da pesquisadora, dizendo "olha" e apontando para os personagens. Durante a leitura do livro escolhido (14, *Chapeuzinho vermelho*), P1 demonstrou interesse e alguma familiaridade com os personagens da história, parecendo que já os conhecia.

Como a aluna demonstrou interesse pelo livro, a pesquisadora trabalhou durante toda a sessão deste dia com o mesmo livro, com os componentes 1 a 5 e 10 da Escala de Letramento Emergente, pois, como já havia citado anteriormente, a aluna se dispersa com facilidade nas atividades, o que não ocorreu no momento da leitura. P1 realizou a ilustração do livro com interesse, nomeando os personagens e recontando a história conforme desenhava (mesmo não apresentando fala convencional). Nas atividades referentes ao reconhecimento da escrita do próprio nome e montagem dele, quando achava a letra correspondente ao nome, dizia em tom alto "aqui ó", mesmo não pegando a letra correspondente, demonstrando o quão significativo era para ela. Após as atividades realizadas, a pesquisadora elogiou P1 pelo desempenho na sessão e cumpriu com o combinado do início da sessão para o uso do material que ela havia pego na estante da sala (jogo da memória).

### • 3ª sessão/ período matutino

Os componentes do LE trabalhados nesta sessão foram afamiliarização com os livros: : foram trabalhados os itens de 1 a 5 ;7- relação entre palavra falada e escrita, 8 -funções da escrita e 9- reconhecimento de palavras do cotidiano.

Inicialmente, a pesquisadora disponibilizou os livros sobre a mesa, e solicitou à P1 que realizasse a escolha do livro. Ela escolheu o livro trabalhado na sessão do dia anterior: Chapeuzinho vermelho. Para trabalhar o item 7 - relação entre palavra falada e escrita e 8 - funções da escrita da Escala de LE, a pesquisadora confeccionou material contendo impresso os personagens da história do Chapeuzinho vermelho contendo dez figuras: cinco compostas de palavras impressas (lobo, vovó, Chapeuzinho, mamãe, caçador) e cinco somente de figuras (as mesmas descritas em forma de figuras). As figuras foram apresentadas para P1 com a solicitação que separasse aquelas que continham palavras das que não continham.

Em seguida, para trabalhar o item 7 - relação entre palavra falada e palavra escrita, a pesquisadora apresentou para P1, em folha de papel Vergê A4, previamente confeccionados, três pares de palavras e três sentenças curtas para P1. Primeiramente, a pesquisadora fez a leitura e depois solicitou à P1 que circulasse uma letra, após uma palavra e após uma frase. Quando solicitado para circular a palavra "Vovó", P1 fez relação com a letra inicial de seu nome dizendo "Toia"(Vivória), mas não circulou nenhuma letra, palavra ou frase que a pesquisadora solicitou; apenas pegava o lápis e fazia movimentos circulares, aleatoriamente.

Mesmo com toda a dificuldade de reter a atenção de P1, a pesquisadora apresentou a próxima atividade, o item 9 - reconhecimento de palavras do cotidiano da Escala de LE,

apresentando dez palavras do cotidiano de P1 dizendo que iria apresentar algumas figuras e que achava que ela as conhecia. P1 ficou curiosa e interagiu com a pesquisadora, correspondendo às expectativas. Foi apresentado o rótulo com a palavra Danone e P1 primeiramente empurrou a figura, mas, quando questionada, disse: "coco". Ela não reconheceu inicialmente o rótulo da Coca-Cola, e esta pesquisadora ficou em dúvida se a aluna não sabia ou não conseguia pronunciar. Ao apresentar a lata de leite ninho, P1 disse "mamá". Ao mostrar o rótulo de uma pasta de dente, ela fez gesto com a mão escovando os dentes, e, em seguida, disse: "Cova dente". O rótulo de Nescau, P1 não reconheceu. Ao mostrar Sucrilhos, ela disse "papa". Ao mostrar para P1 o pacote de salgadinho, ela falou: "Tetê" (nome da irmã), pois compra para ela comer, segundo a mãe. Ao apresentar o rótulo de cotonete, P1 levantou-se novamente, buscando outros materiais na sala, e não deu resposta. Ao visualizar o rótulo da bolacha, não falou nada, bateu três vezes no rótulo da bolacha, mas não emitiu uma palavra. A pesquisadora pergunta se a mamãe compra para ela e P1 que diz: "é", mas não respondeu. Ao término da intervenção, a pesquisadora dispôs na mesa todos os rótulos trabalhados perguntando o nome novamente para P1. A aluna repetiu todos os rótulos da mesma maneira que os havia nomeado, somente a palavra "Coca-Cola", que na primeira intervenção não nomeou, a fez de maneira correta dizendo "cocola".

### → Engajamento de P1 na 3ª sessão

P1 já começou a interagir com os livros, e solicitou a leitura novamente daquele lido na última sessão (livro 14 *Chapeuzinho vermelho*), sem antes mesmo de a pesquisadora perguntar, e iniciou a história virando uma a uma as páginas do livro, nomeando os personagens; parecia interagir com eles e, em alguns momentos, acompanhava a leitura com o dedo, mas não fazia referência às palavras escritas, mas, de forma aleatória, apontava mais para os personagens. P1 foi muito elogiada pela pesquisadora pelo desempenho positivo. Nos itens da Escala de LE, 7 - relação entre palavra falada e palavra escrita e 8 - funções da escrita, P1 demonstrou interesse momentâneo, realizou a atividade proposta com êxito. Fez relação da letra do nome com as palavras do livro lido e contado por P1. Contudo, dificuldades foram encontradas nessa sessão para trabalhar com a aluna: a todo o momento queria sair, ir ao banheiro, que havia na sala de recursos multifuncionais, demonstrando agitação e querendo impor ordens para a pesquisadora, por exemplo, o domínio dos materiais em seu colo e do livro também, dizendo "é meu" todo o tempo, prejudicando o engajamento de P1 nas atividades. Sentou-se no chão para brincar com os materiais já conhecidos na sala

de recursos multifuncionais, tendo a pesquisadora que chamar sua atenção constantemente, tentando trazê-la para as atividades. P1, quando questionada porque não queria realizar as atividades, dizia somente "não". Quanto ao item 9 da Escala de LE, relacionado às palavras do cotidiano, ficou nítido um maior interesse da P1, obtendo 80% de acerto, e, quando solicitada pela pesquisadora à leitura novamente dos rótulos apresentados, obteve 90% de acerto, apresentando engajamento positivo nessa atividade.

#### • 4ª sessão/período matutino

Nessa sessão trabalhou-se com a Escala de LE: item 1 ao 5 - familiarização com livros, leitura compartilhada dos livros 9 e 14 (Coleção – utilizando quatro histórias) – interesse em livros e durante a leitura de histórias, manuseio do livro, orientação na leitura, funções da escrita, reconhecimento do primeiro nome, leitura de faz de conta e traçado. Conforme situações ocorridas nas sessões anteriores, a pesquisadora, observando um repertório limitado e pouco interesse de P1 relacionados à escolha dos livros, confeccionou um painel de leitura, onde os livros previamente selecionados pela pesquisadora foram dispostos e fixados na parede da sala de recursos multifuncionais, ficando-os ao alcance de P1 para manuseá-los. Esse painel foi confeccionado com o objetivo de conseguir mais interesse e atenção de P1 com os livros. Desta maneira, a pesquisadora apresentou o painel para P1 e pediu para ela realizar a escolha de um livro, que escolheu o *Chapeuzinho vermelho* (escolheu somente esse livro em todas as sessões). A pesquisadora realizou a leitura e sugeriu de outra história: *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen. Inicialmente, evidenciou interesse, mas logo se dispersou, virando todas as páginas rapidamente. P1 voltava a todo o momento ao livro do *Chapeuzinho vermelho*. Como anteriormente descrito, esse livro faz parte de uma coletânea de várias histórias, e a pesquisadora deixou P1 livre para folheá-lo.

#### → Engajamento de P1 na 4ª sessão

Quando apresentado o painel de livros, a P1, rapidamente, realizou a escolha de seu livro preferido (*Chapeuzinho vermelho*). Sentou-se e já iniciou a leitura de faz de conta. Folheou uma a uma as páginas, desde o início da capa, posicionando de maneira correta, predizia o que iria ocorrer na próxima página, gesticulava, parecendo conversar com os personagens da história, principalmente quando batia no livro e brigava com o lobo. Momento interessante, pois foi P1 quem iniciou as atividades de interação com o livro. Após,

empurrou o livro e levantou-se novamente, pegando o livro nº 9 (*O livro estreito*). A pesquisadora realizou a leitura, e, inicialmente, P1 demonstrou interesse, mas logo se dispersou. P1 pegou novamente o livro com a coletânea de histórias, e a pesquisadora deixou P1 livre para folhear as histórias, aproveitando a oportunidade para realizar as inferências necessárias. Como a atenção de P1 era limitada para ouvir as histórias, a pesquisadora observou a história que mais chamava atenção da aluna, e, assim, realizou as intervenções, levando-a a prever o que aconteceria na próxima cena e solicitava para nomear os personagens; momento que foi positivo para observar se P1 estava desenvolvendo os itens trabalhados da Escala de LE. Essa foi uma estratégia positiva, pois P1 fez inferências todo o tempo dos personagens com situações cotidianas. A pesquisadora solicitou à P1 que virasse as páginas, fazendo-a corretamente, uma a uma. P1 apresentou atenção na história *O cachorro guloso*, de Trish Phillips, e a história do *Gato de botas* (livro 14), de Charles Perrault, demonstrando interesse e muitas vezes relacionando o nome dos animais contidos no livro com os seus. A pesquisadora aproveitou a atenção de P1 e fez a leitura de *O cachorro guloso*, e solicitou a ela que contasse a história. P1 disse "espera" a todo o momento. Visualiza um gato e diz "miau", e a pesquisadora pergunta se P1 tem um gato e ela responde: "é". P1 vê o cachorro e diz "Bibi". Nesse momento, P1 arranca o livro da mão da pesquisadora dizendo "espera". Esta diz para P1 esperar o término da leitura e pergunta se o cachorro dela se chama Bibi e a aluna diz "é". Assim, ao terminar a leitura, a pesquisadora dá o livro na mão de P1; foi interessante o posicionamento de P1, pois não permitiu que a pesquisadora tocasse no livro lido, segurando-o de maneira correta e virando as páginas corretamente quando solicitado, demonstrando certa autonomia. Quando a pesquisadora tocava no livro, P1 dizia "eu". A pesquisadora percebeu, nesse momento, o interesse de P1 por animais e, dando continuidade à intervenção e trabalhando o item 8 da Escala LE, apresentou dez figuras para P1, sendo cinco com escritas e cinco com ilustrações de animais (material este previamente confeccionado pela pesquisadora). Foi solicitado à P1 selecionar as figuras impressas das figuras escritas e reconhecer a escrita. Recebeu elogio da pesquisadora pela maneira que realizou a atividade. Importante salientar que a pesquisadora necessita realizar trocas com P1, pois, como já descrito, P1 solicita os materiais dispostos na sala com frequência, e a pesquisadora sempre lembra P1 dos combinados: primeiro fazer as atividades e, no final das atividades, P1 poderá utilizá-los; isto ocorreu em todas as sessões. Dando continuidade, a pesquisadora apresentou para P1 uma folha A4 de sulfite, contendo o nome de P1 e com espaços delimitados por meio de linhas onde, primeiramente, foi solicitada à P1 a leitura da palavra escrita, e após o traçado



de seu próprio nome. Foi disponibilizada ainda como recurso, uma ficha escrita com o nome de P1 e depois solicitado pela pesquisadora o traçado de seu próprio nome. Interessante enfatizar o interesse de P1 em realizar o traçado de seu nome, que, mesmo não realizando de forma convencional, apresentou uma atenção e autonomia para escrevê-lo. Ressalta-se que P1 gostou de utilizar o lápis simulando a escrita de seu nome. A pesquisadora perguntou a ela se queria ajuda para a escrita, e esta respondeu: "não", "eu". P1 não admitiu que a pesquisadora tocasse em sua folha de atividade e nem em seu lápis de escrever, dizendo "meu". A cada traçado na tentativa de fazer as letras do nome, a pesquisadora questionava o nome da letrelinha. P1 nomeava, dizendo sempre "i" para todas as letras. P1 utilizou todos os espaços delimitados para escrita do nome, realizando pseudoletas. Termina de escrever, larga o lápis e diz "bobô". Interessante destacar o quão significativo se mostra a escrita para P1, a importância que ela apresenta e a atenção dispensada ao escrever. Após o término da atividade, P1 deita a cabeça sobre a mesa, dizendo que estava doente; a pesquisadora pergunta a ela o que estava sentindo e ela aponta para a cabeça dizendo "bebeça". A pesquisadora pergunta à aluna se quer voltar para a sala e ela diz que sim. Essa sessão foi a mais produtiva de todas as sessões anteriores, pois P1 demonstrou muito interesse pelos livros e atividades propostas.

#### • 5ª sessão/período matutino

Os componentes do letramento trabalhado na sessão foram: os itens de 1 a 5 ;10 - reconhecimento do próprio nome e 12- traçado e princípio alfabético.

Para intervenção, a pesquisadora utilizou os livros de histórias dispostos no painel de leitura, o Alfabético móvel para reconhecimento e escrita do nome e folha de sulfite A4, para escrita do próprio nome, do "papai" e da "mamãe", trabalhando os seguintes itens: 2 - interesse em livros, 3 - participação durante a leitura, 5- orientação na leitura, 10 - reconhecimento do próprio nome e 12 - traçado e princípio alfabético da Escala de LE.

#### → Engajamento de P1 na 5ª sessão

Inicialmente com os livros dispostos no painel de leitura, a pesquisadora chama a atenção de P2 para observá-lo e escolher um livro para leitura realizar a leitura. P2, como de costume já realiza a escolha não se importa com a fala da pesquisadora e levanta-se pegando um material disposto na prateleira da sala de recursos multifuncionais, sendo este um jogo de encaixe. A pesquisadora diz a ela que não é hora de utilizar o material, mas P1 insiste, e a

pesquisadora, com o intuito de melhorar a atenção de P1, permite usar o material momentaneamente. Após realizar o encaixe das peças dispostas no material, a pesquisadora diz a P1 que iria desenvolver as outras atividades: escolher e realizar a leitura para P1, perguntando se estava combinado e a aluna diz "tá bom". Foi escolhido pela pesquisadora o livro *A história da tartaruga*. Nesse momento, P1 pega novamente o material de encaixe. A pesquisadora pergunta a ela se quer voltar para a sala, pois precisa desenvolver as atividades. P1 faz sinal negativo com a cabeça. Desta maneira, a pesquisadora apresentou o livro para P1, começando pela a capa, e propôs a ela para virar as páginas uma a uma, o que foi correspondido. A pesquisadora inicia a leitura pedindo à aluna que nomeasse os personagens do livro. Quando apresentada a tartaruga, P1 disse "papai". Quando apresentadas no livro as várias casinhas da tartaruga, a pesquisadora questiona quem mora lá e P1 diz "vovó". Dando continuidade à leitura, em uma determinada página do livro em que a ilustração correspondia à noite, com várias estrelas, P1 observa e diz "mimi"(dormir). Nesse momento, P1 demonstra mais atenção, e a todos os personagens que a pesquisadora a questionava, atribuía a "papai" e "mamãe". Em rompantes, P1 levanta-se e pega um lápis, confirmando querer escrever. Como a pesquisadora continuou tentando realizar a leitura, P1 levanta-se novamente, vai até o painel de livros e faz a escolha espontânea de mais dois livros, o 8(*Tem alguma coisa debaixo do cobertor*) e 14 (*Coleções*). A pesquisadora pergunta então se ela quer que faça a leitura e P1 não responde. Novamente, a aluna se dispersa querendo outro material disposto na sala de recursos multifuncionais, assim a pesquisadora faz a proposta de novo, a de voltar para sua sala de aula e P1 diz "não", com veemência, sentando-se novamente. Momento em que P1 se mostrou interessada foi quando a pesquisadora depôs sobre a mesa uma folha de sulfite A4, contendo a letra vazada com inicial do nome de P1, disponibilizando tinta azul e pincel para esta pintar. Ela gostou muito da atividade, e a todo o momento a pesquisadora perguntava a P1 qual era a letra, e ela dizia: "Toia". Ainda com o nome disposto sobre a mesa, a pesquisadora utilizou as letras do alfabetário, solicitando à P1 que pegasse as letras correspondentes ao próprio nome. Fez trocas da letra "V" no lugar do "A", mas logo percebeu o erro e colocou no lugar correto; pegou também o "R" no lugar do "C" e a letra "C" no lugar da letra "O". Mesmo com essas trocas, P1 obteve 70% de acerto na atividade. Durante essa atividade, P1 também manteve atenção e a desenvolveu corretamente. Após, para trabalhar o componente 12 da Escala de LE, foi disponibilizada outra folha de sulfite A4, pedindo inicialmente a P1 a escrita do seu próprio nome. Novamente é perceptível o quanto P1 apresenta importância pela escrita, mesmo que não a faça de forma convencional; e não aceita

nenhuma intervenção. Ao solicitar a escrita da palavra "papai", a aluna diz "papapapapapai", batendo o lápis, e fazendo vários rabiscos na sua pseudoescrita. Situação interessante porque, nesse momento, P1 faz gestos, demonstrando com a mão que o pai bate. A pesquisadora pergunta a P1 se o papai batia, e ela balança a cabeça concordando. Ao solicitar a escrita da palavra mamãe, ela realiza sua escrita (não convencional) sem nenhum comentário, demonstrando novamente a importância que atribui à escrita. Ressalta-se o quão difícil foi a intervenção nessa sessão, pois P1 se apresentou totalmente inquieta e dispersa, principalmente no início e meio da intervenção.

#### • 6ª sessão /período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados foram os itens 1 a 5;6 - conceitos relativos à escrita, 8 - funções da escrita e 9 - reconhecimento de palavras do cotidiano.

Nessa sessão, a pesquisadora procurou incentivar novamente o interesse de P1 pelos livros, verificar o conhecimento dela sobre letras, palavras e frases, verificar se a escrita contém mensagem para P1 e o reconhecimento de palavras do cotidiano de P1.

#### → Engajamento de P1 na 6ª sessão

Nessa sessão, a pesquisadora disse a P1 que iria iniciar lendo novamente a historinha que escolheu para ela na sessão passada, o livro 2: *A história da tartaruga*. Ela aguardou, sem contestar, pois, como já havia realizado a leitura da história, já estava familiarizada com o livro e aceitou sem contestar mostrando interesse. A pesquisadora utilizou essa estratégia em ler novamente um dos livros trabalhado na sessão anterior porque percebeu que P1 ficava mais interessada quando a história era lida por mais de uma vez. A pesquisadora inicia a leitura dizendo "do começo" e pede para P1 abrir o livro na primeira página. P1 faz de maneira correta, virando uma a uma, mas era ela quem queria contar a história, não deixando a pesquisadora fazer a leitura. A pesquisadora questionava P1 para predizer a história e P1 correspondia, dizendo "aqui ó" a "tutu" (tartaruga). Quando questionada sobre a casa da tartaruga que havia na ilustração do livro, P1 disse "vovó", parecendo fazer referência com o livro do *Chapeuzinho vermelho*. Importante enfatizar o domínio que P1 queria ter sobre as atividades trabalhadas, dizendo a todo o tempo: "eu". Todos os questionamentos que a pesquisadora realizava, P1 apresentava respostas coerentes de acordo com o contexto do livro. Ao término da leitura do livro, P1 levantou-se rapidamente para pegar o material (jogo da

memória) disposto na sala. A pesquisadora disse que teria uma atividade legal para realizar, de pintura. No momento em que P1 senta-se novamente na cadeira, ocorre uma situação inusitada, pois ela prende o dedo embaixo da mesa, começando a chorar, mostrando o dedinho machucado. A pesquisadora perguntou a P1 se queria parar de fazer as atividades, mas esta disse que não. Como P1 se interessava muito por pintura, e já estava planejada na intervenção do dia, a pesquisadora, para tirar o foco do "dodoi", como a aluna dizia por várias vezes, alterou a ordem das atividades a serem trabalhadas. Ofereceram-se tinta e pincel para a pintura da letra inicial do nome de P1, disponibilizado em folha de sulfite A4, contendo todas as letras do nome dela e ela teria que pintar somente a letra inicial de seu nome. P1 realiza a atividade não permitindo a ajuda da pesquisadora em nenhum momento, dizendo: "eu".

A pesquisadora enfatizava constantemente a letra "V" do nome de P1 e ela correspondia. Não oferecendo a P1 nenhuma referência do nome, a pesquisadora disse que tinha um nome "lindo" para montar ali, dizendo "Vitória". A pesquisadora solicita a primeira letrinha do nome "V" e a aluna mostra, tentando montar, sozinha, o nome. A aluna, por várias vezes, olhava para o dedo dizendo "dodói" e a pesquisadora dizia que não havia machucado.

Finalizando as atividades, a pesquisadora utiliza a "Caixa Mágica" onde dispõe dentro dela todos os logos trabalhados anteriormente em outras sessões. P1 não aguarda tirar os rótulos de forma "surpresa" como proposto pela pesquisadora e rapidamente introduz a mão dentro da caixa. A pesquisadora explica então que será um por vez e P1 faz atribuições a cada logo apresentado: diz "eu, eu, eu" para pegar os logos. Não foi observado pela pesquisadora o mesmo desempenho nessa atividade demonstrado na sessão anterior. P1 levantou-se no meio da atividade pedindo "xixi" e a pesquisadora a acompanhou. Ao voltar, para nomear os rótulos, a pesquisadora tinha que falar o nome dos rótulos e P1 apenas repetia, não apresentando atenção.

#### • 7ª sessão/período matutino

Os componentes do LE trabalhados durante essa sessão de intervenção foram os itens : de 1 a 5; 10 - reconhecimento do primeiro nome, 11- leitura de faz de conta e 12 - traçado e princípio alfabético.

A pesquisadora desenvolveu a intervenção para que P1 demonstrasse orientação espacial na leitura de maneira a identificar e conceituar o início e o final do texto, o reconhecimento do próprio nome, instigar a leitura de faz de conta a partir do cenário trabalhado e ainda a escrita de seu próprio nome.

### → Engajamento de P1 na 7ª sessão

Nessa sessão de intervenção, a pesquisadora disse a P1 que realizaria a leitura de um livro que esta gostava muito. A pesquisadora pegou o livro 14- *Coleções* do painel de leitura para realizar a leitura de *Chapeuzinho vermelho*. A pesquisadora utilizou essa história novamente por causa do interesse de P1 e com o objetivo de trabalhar a leitura de faz de conta, utilizando como recurso a caixa nomeada como "Solte a Imaginação", confeccionada pela pesquisadora, haja vista o interesse de P1 pela história durante as sessões anteriores de intervenção. A caixa, confeccionada em papelão e encapada com material emborrachado com 60 centímetros de altura por 80 centímetros de largura, continha, em sua base, o cenário do livro e os personagens (*Chapeuzinho vermelho, lobo mau, vovozinha e o caçador*) em forma de dedoches para P1 manuseá-los. Conforme a pesquisadora lia o livro, pedia para P1 pegar os personagens correspondentes ao momento da história lida. Após, a pesquisadora colocou todos os personagens confeccionados como dedoches nos dedos e pediu para P1 ir pegando e contando a história dentro do cenário. O primeiro personagem que P1 pegou foi o lobo mau, colocando-o atrás da árvore que fazia parte do cenário dizendo "fica aí". Em seguida, pegou a vovó e a colocou próximo ao lobo; então a pesquisadora questiona: "Vai colocar a vovó perto do lobo?". P1, sem dizer nada, pega a vovó e a coloca no sentido contrário ao do lobo mau. P1 não permitiu que a pesquisadora tocasse no cenário. Conduziu a história a sua maneira. A pesquisadora pergunta aonde irá colocar Chapeuzinho vermelho e ela a coloca na porta da casinha da vovó. P1, conduzindo a história a sua maneira, pega o lobo que havia colocado atrás da árvore, e em tom rude conversa como sinal de explicação e o coloca novamente atrás da árvore, onde ficou o tempo todo durante a história. Pega os demais personagens (vovó, Chapeuzinho vermelho e caçador) enfileirados em frente à casinha da vovó. Importante salientar que P1 não deixou o lobo mau fazer parte de sua história em nenhum momento, somente quando brava lhe chamou atenção.

Após, a pesquisadora pediu à P1 para guardar os personagens dentro da caixa e ela dizia "não, meu", mas, mesmo assim, guardou todos os personagens e retirou o lobo detrás da árvore, olhando para pesquisadora dizendo "é ele". Em seguida, a pesquisadora ofereceu para P1 massinha de modelar e solicitou a ela que fizesse um dos personagens da história trabalhada, perguntando-a se poderia ser o gorrinho de Chapeuzinho vermelho e P1 concordou por meio de movimento positivo com a cabeça. Nesse momento, a pesquisadora trabalhou a cor vermelha com P1 para fazer o gorrinho da Chapeuzinho. P1 demonstrou familiaridade com a cor trabalhada (vermelha). Após o término da atividade, a pesquisadora

entregou para P1 uma ficha, medindo 30 centímetros de comprimento por 5 centímetros de largura, constando o primeiro nome da aluna em letras com a fonte 72, em negrito. A pesquisadora pergunta à P1: “O que está escrito aqui?” e ela rapidamente responde: "Toia" (Victória). Entrega outra folha a P1 constando seu nome novamente. Cada letra do nome era separada por linhas, com a intenção de delimitar o espaço para P1 escrever. Como já ocorrido nas sessões anteriores, P1 demonstra importância ao ato de escrever. Não aceita nenhum tipo de auxílio da pesquisadora, realizando a escrita do nome cuidadosamente, letra por letra, representando-as em movimentos circulares, cada uma delas.

#### • 8ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados nesta sessão foram os itens de 1 a 5 ; 10- reconhecimento do primeiro nome, 12 - traçado e princípio alfabético e leitura compartilhada do livro 3 – *Beijo do bicho*.

A pesquisadora buscou incentivar o interesse pela leitura de livros, orientar o manuseio correto deste, a participação durante a leitura compartilhada, identificar o título da história, ensinar reconhecer o nome, a primeira letra e a escrita dela.

#### → Engajamento de P1 na 8ª sessão

Nessa sessão, a pesquisadora disse à P1 para escolher um livro para a leitura, mostrando a capa e realizando a leitura do nome do livro 3 – *O beijo de bicho*. A pesquisadora solicitou à P1 que mostrasse com o dedo o nome do livro. Ela pega um lápis com grafite preto, que estava disposto em uma caixa sobre a mesa, e acompanha corretamente a escrita do livro, apontando para a letra "o", nomeando-a corretamente, sem que a pesquisadora tenha solicitado. Nesse momento, a pesquisadora elogia muito P1. Com o lápis acompanhando a leitura, P1 aponta para as letrinhas, mostrando-se concentrada durante a leitura de várias letras das palavras escritas, dizendo: "a", "i", "o", repetindo várias vezes "eu". Inicialmente, P1 não deixou a pesquisadora realizar a leitura, tendo que ler, mesmo sem a aluna demonstrar muita atenção, pois esta queria ler as letras o tempo todo. A pesquisadora pediu à P1 para virar a página, uma a uma, e assim ocorria. Como o livro se tratava do beijo de alguns animais, P1 mostrava-se interessada pela história. Em uma determinada parte do livro, no beijo do cachorro, a pesquisadora perguntou o que o cachorro estava fazendo e P1 disse: "babanho" (banho). Com frequência P1 dizia "eu" por várias vezes durante a leitura do livro. No beijo

do porco-espinho, P1 diz "ui", e a pesquisadora pergunta o que foi e P1 diz "pipinho" (espinho), nomeando e apontando por várias vezes a letra "i". A pesquisadora, também em consonância com a solicitação de P1, começou a perguntar o nome de algumas letras contidas no livro. Pediu, ainda, para P1 predizer o que achava que iria acontecer na próxima página. P1 rabiscou o livro em uma determinada parte e a pesquisadora pediu a ela para acompanhar com o dedo a história e não mais com o lápis; P1 resistiu, mas atendeu a pesquisadora apontando as letras do livro com o dedo. O que a pesquisadora pode perceber foi que P1 parecia estar no papel de uma professora, no qual quem conduzia a aula e realizava as perguntas era ela, tentando claramente inverter os papéis. A pesquisadora disse à P1 que iria trabalhar outra atividade, apresentando novamente o nome disposto na ficha confeccionada previamente pela pesquisadora. Perguntou à P1 o que estava escrito na ficha esta disse, sem dificuldade, "eu", batendo várias vezes sobre seu peito; a pesquisadora aponta e pergunta o nome de algumas letras do nome. E P1 disse corretamente: "i" e "o". Com o lápis disponibilizado pela pesquisadora, P1 realiza a escrita de seu nome, dizendo "aqui, aqui, ó", mostrando como estava escrevendo seu nome, muito concentrada. A pesquisadora elogiou o nome de P1 dizendo que era lindo. A pesquisadora continua solicitando a leitura das letras do nome, principalmente a letra "V", que P1 disse "aqui", mostrando corretamente a letra "V", dizendo "Toia"(Victória). A pesquisadora utiliza para finalizar as atividades uma escrita espontânea com P1, onde estava preparada previamente pela pesquisadora, uma folha de sulfite A4, contendo os seguintes desenhos: pão, mesa, banana e telefone. A pesquisadora solicitou à P1 que nomeasse os desenhos. P1 pegou o lápis com o mesmo cuidado que desenvolvia as demais atividades de escrita e realizou a escrita uma a uma, ora com rabiscos para escrever os nomes dos objetos, ora com movimentos circulares. Foi solicitada à P1 a escrita de seu nome nessa folha, sem recurso visual, e realizou da mesma maneira que realizava com recurso visual, ora rabiscos, ora círculos.

Entre a 8ª e a 9ª sessão de intervenção, ocorreu uma pausa de duas semanas consecutivas, porque, segundo informações da Direção da escola, P1 precisou viajar com a mãe por causa de problemas familiares e após adoecer (crise de bronquite).

#### • 9ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados nessa sessão foram os itens de 1 a 5 ; 10 reconhecimento do primeiro nome, 11- leitura de faz de conta e 12 - traçado e princípio alfabético, e leitura compartilhada do livro 14 (Coleções: *Os três porquinhos*) e o livro 10 (*O que é que não é*).

A pesquisadora incentivou a escolha dos livros para leitura, leitura em voz alta dos livros 14 e 10, o manuseio dos livros, demonstração do título da história, fazer questões relativas à história, discriminação de letras e escrita do próprio nome.

### → Engajamento de P1 na 9ª sessão

Nesta sessão, a pesquisadora solicitou inicialmente que P1 fizesse a escolha de um livro. Ela vai ao painel de leitura e pega o livro 14(*Coleções*), e a primeira história era *Os três porquinhos*. A pesquisadora disse a P1 que iria realizar a leitura do livro, esta "puxa" o livro dizendo "eu". A pesquisadora concorda, mas conduz a leitura. Faz a leitura do título do livro solicitando que P1 a faça também, o que não ocorre, pois a aluna demonstrava ansiedade em virar as páginas. "Puxou" novamente o livro já virando as páginas de forma aleatória, não seguindo a sequência da história. A pesquisadora pegou o livro novamente e disse: "Vamos virar as páginas uma por vez?" e P1 disse "não". Mesmo com essa resistência, a pesquisadora conduz a leitura do livro e P1 presta atenção. Na medida em que a pesquisadora relatava a história, P1 ia acompanhando as ilustrações com o dedo, dizendo por várias vezes "aqui ó". Quando a pesquisadora contou a história referente ao segundo porquinho, P1 apontou para ele e disse: "ó, dois" (entendendo a pesquisadora que ela se referia ao segundo porquinho). Quando a pesquisadora mostrou as ferramentas dos porquinhos para a construção das casas, P1 disse "papai", e apontou para o "martelo". A pesquisadora solicitou à P1 que virasse a página e assim ela fez corretamente, pois estava envolvida na história, prestando muita atenção e interagindo com a pesquisadora. Ao término da leitura, a pesquisadora fecha o livro e P1 diz "não". Durante as perguntas sobre a história, do que eram feitas as casinhas, apontando para a casinha de palha, ela "puxou" novamente o livro e disse: "contá"(ela é quem iria contar). Olhou o lobo e a pesquisadora perguntou o que tinha acontecido com ele e P1 disse: "a bum, bum, bum" (queimou bumbum). Nesse momento, P1 levantou-se e pegou um material disposto na sala (jogo de panelinhas). A pesquisadora propôs a P1 que, após o término das atividades, elas brincariam juntas e ela concordou dizendo "pera", dirigindo-se até o painel de leitura sem a pesquisadora solicitar. Pegou os livros 6(*Só um minutinho*), 9(*O livro estreito*), 10 (*O que é que não é*), 12(*O tempo*) e 14 (*Coleções*), dispondo-os sobre a mesa. P1 sentou-se à mesa e a pesquisadora pediu a ela para escolher um livro para ler. P1 pegou um livro por vez, observou e o separou; importante ressaltar que fez a escolha dos livros com cautela, observando a capa de cada um. Pegou o livro 10 (*O que é que não é*) e o reservou, colocando os demais no canto da mesa. A pesquisadora perguntou se é esse livro que



ela queria e P1 disse "é". Disse "ó", e a pesquisadora pediu para ela contar. P1 colocou o livro de ponta cabeça e percebeu que algo não estava correto, e a pesquisadora pediu para colocá-lo de maneira correta. P1 rapidamente posicionou o livro e já virou a primeira página com orientação da pesquisadora de virar uma página por vez. Quando apareceu a ilustração de uma injeção, P1 fez referência com "dodói". Ao ver a aranha, disse para a pesquisadora "pepega", (vai te pegar), encostando o livro na pesquisadora; quando viu a luz, disse "aúuuuuu"; e o cachorro, ela ficou indignada, pois na ilustração não aparecem todas as patas dele, então questiona a pesquisadora: "pata?". P1 foi descrevendo as ilustrações do livro, página por página, interagindo com a pesquisadora. O livro mostra várias cenas de animais e situações cotidianas, P1 as descreveu uma por vez, com o auxílio da pesquisadora, fazendo referências com seu entorno cotidiano: "pai, "mãe", "au,au". Após parabenizar P1 pela atenção e participação, dizendo "muito bem, parabéns", a pesquisadora dispôs sobre a mesa o Alfabeto móvel degrau, cujo material é confeccionado em MDF, sendo cinco peças de cada letra do alfabeto, totalizando 130 peças. Em seguida, em uma folha de sulfite A4 e o nome já escrito, a pesquisadora pediu a P1 para pegar as letras correspondentes as do seu nome, uma por vez. P1 nomeou-as com a pesquisadora e, quando questionado o nome da letra "i" e "a", P1 respondeu corretamente, já os reconhecendo. A pesquisadora a elogia novamente pelo desempenho. Com o lápis de escrever, a pesquisadora pediu para P1 escrever as letras do nome, perguntando se queria ajuda e ela diz: "não, eu". P1 observou as letras e fez a seu modo, uma a uma, não utilizando mais os movimentos circulares na escrita, fazendo com o lápis, embaixo de cada letra, uma linha horizontal, com toda a atenção.

#### • 10ª sessão/período matutino

Nessa sessão, os componentes da escala de LE trabalhados foram: 1 a 5; 12 - traçado e princípio alfabético.

A pesquisadora incentivou os interesses pela leitura de livros, o manuseio correto e a familiarização com eles, e observou o nível de escrita da criança.

#### → Engajamento de P1 na 10ª sessão

A pesquisadora iniciou a sessão pedindo à P1 para escolher o livro para a leitura. P1 disse "você", querendo dizer para a pesquisadora pegar. A pesquisadora falou novamente a ela que o escolhesse. Dessa maneira, P1 foi até o painel de leitura e pegou os seguintes livros: 2 –

(A história da tartaruga), 3(Beijo de bicho), 4 (Bichionário), 11 (Os sete camundongos cegos), 12 (O tempo) e 14 (Coleções). P1 os dispôs sobre a mesa, e a pesquisadora pediu para ela que escolhesse um para leitura. P1 escolheu o livro 11 (Os sete camundongos cegos) e disse "esse", levando-o ao colo, e, virando as páginas de forma não organizada, falou: "ó, aqui ó dois", mostrando os camundongos. Dessa maneira, a pesquisadora pediu à P1 para mostrar a frente do livro, o começo do livro, contudo, pareceu não se importar com as orientações da pesquisadora, "Ó", passando o dedinho sobre a escrita, mostrando que estava lendo. A pesquisadora perguntou: Ah! Você está lendo o livro para mim? P1 responde "É". Pediu-se à P1 que observasse a capa do livro, que lesse o nome do livro e mostrasse com o dedinho onde estava escrito o nome do livro e continuasse acompanhando. Nesse momento, P1 levanta-se dizendo "lápiz", pegando-o dentro da caixa de lápis que ficava exposta sobre a mesa, e continuou a acompanhar frase por frase do livro, até simulando a leitura de algumas letrinhas. Importante enfatizar como P1 demonstrou orientação em sua leitura, identificando o início e final do texto, iniciando a leitura pela esquerda e retomando da direita para esquerda até o final da linha, virando as páginas uma a uma. Novamente, P1 demonstrava estar no papel de professora, pois ela chamava a atenção da pesquisadora para a leitura e as letras, dizendo várias vezes "aqui, ó" e batia no livro, e, quando a pesquisadora fazia alguma pergunta relacionada à história, P1 dizia "eu", olha "aqui ó", batendo novamente com o lápis no livro. Situação interessante, pois sua atitude confirma o quanto mudou seu engajamento, posicionamento e familiaridade com os livros desde o início das primeiras sessões. Continuando as atividades, a pesquisadora trabalhou com o nome de P1 em três momentos. Primeiro, entregou à P1 uma folha de sulfite A4, com o nome dela (centralizado, fonte 72, em negrito) e pediu para ela ler o que estava escrito. P1 diz rapidamente "Toia" (Vitória). No segundo momento, entregou outra folha sulfite A4 com o nome disposto na parte de cima da folha (fonte 72, em negrito), com espaços entre as letras e delimitados por linhas quadriculadas, sendo uma letra do nome dentro de um quadrado. Dentro de cada quadrado, a pesquisadora fez as letras do nome de P1 pontilhadas, e pediu para ela passar por cima, com a intenção de direcionar melhor sua escrita. O terceiro momento constou de uma folha de sulfite A4, contendo letras aleatórias (A, M, V, F, X e K), escritas em fonte 72, em negrito, sendo três letras dispostas do lado esquerdo da folha (M, V e F) e três do lado direito (X, Ke C), constando apenas a primeira letra do nome de P1 de modo a discriminá-la entre as demais. P1 pegou a folha, observou e ouviu a orientação da pesquisadora, que solicitou para ela que fizesse um círculo na letra inicial de seu nome. P1 começa a apontar para todas as letras,

fazendo ora movimentos circulares ao redor delas, ora rabiscos na horizontal. A pesquisadora perguntou a P1 qual letra estava circulando e o nome, e P1 respondeu "Toia" (Vitória), não fazendo a relação correta com a letra "V", circulando todas as demais.

#### • 11ª sessão/período matutino

Nessa sessão, os componentes trabalhados foram os itens de 1 a 5 da escala de LE; 8-funções de escrita e 10 - reconhecimento do primeiro nome.

A pesquisadora incentivou os interesses pela leitura de livros e o manuseio correto do livro, verificou se a escrita continha mensagem para P1 e se esta reconheceu o próprio nome.

#### → Engajamento de P1 na 11ª sessão

Nessa sessão, a pesquisadora disse a P1 que pegasse o livro para leitura, dizendo o nome *Bichionário*. Como ele apresenta em sua capa todo o alfabeto, P1 apontou para as letras e disse "ó". Ao realizar a leitura do nome da história, a pesquisadora apontou para algumas letras e pediu à P1 identificar a letra "o" e ela fez de maneira correta. Já com a letra "a" e "i", quando solicitada, não soube dizer o nome correto da letra "A", falando "o". A cada letra do alfabeto correspondia o nome de um bicho, que foi solicitado à P1 que repetisse o nome de cada um deles. Todas as páginas foram viradas uma a uma por P1 corretamente. Quanto à letra "D" de dinossauro, P1 pegou a mão da pesquisadora simulando que o animal iria mordê-la. Quando P1 virava mais de uma página, a pesquisadora pedia a ela para voltar e fazer de forma correta, e ela fazia. A pesquisadora mostrou o "L" e perguntou de qual animal e P1 falou "leão". Em algumas ilustrações dos bichos, P1 passou o dedo por cima delas e ao solicitar que virasse a página, disse "pera"; então, a pesquisadora perguntou o que ela estava fazendo e ela disse "lápiz". Ao visualizar a "rã" a pesquisadora perguntou que bicho era e P1 coaxou como a "rã"; com o "T", observou o bicho e disse "tatu"; com a letra "V", respondeu "o"; e a pesquisadora falou que era a letrinha do nome dela e ela disse "eu não, o seu", apontando para a pesquisadora, e mostra a letra inicial do seu nome. Ao mostrar a letra "S", que correspondia ao sapo, a pesquisadora cantou a música do *Sapo cururu* e P1 fica a ouvir atentamente. Nesse momento, P1 demonstrou um pouco de cansaço, abaixando a cabeça sobre a mesa, pedindo "água". A pesquisadora pediu para P1 fechar o livro e colocá-lo com a capa virada do lado correto, e ela rapidamente o virou, e também solicitou a ela que mostrasse com o dedinho onde estava escrito o nome do livro, e ela também aponta corretamente.

Posteriormente, foi apresentado à P1 um quebra-cabeça cuja figura era um sapo. Rapidamente, ela virou as peças sobre a mesa e começou a montar. Importante destacar a atenção de P1 em realizar esse tipo de atividade. Observou as peças semelhantes, para encaixá-las, e, quando não as encaixava, tentava com outra peça, conseguindo montá-lo, com orientação da pesquisadora. Após foram apresentadas à P1 as dez figuras, das quais cinco eram palavras impressas (gato, porco, sapo, lobo, cachorro) e cinco com ilustrações dos mesmos animais. As fichas foram dispostas sobre a mesa e P1 foi pegá-las sem a orientação da pesquisadora, que pediu para esperar a explicação. Desse modo, solicitou à P1 que colocasse as figuras na sua mão direita e as palavras (letras) em sua mão esquerda. P1 separou corretamente as palavras das figuras. Posteriormente, foi pedido a P1 identificar a palavra "cachorro", e ela mostra o "gato"; então, é solicitado a ela que identificasse a palavra "lobo" e P1 mostra "porco". Finalizando as atividades da sessão, a pesquisadora apresentou a P1 a ficha contendo seu nome, deixando-a sobre a mesa. Perguntou: "O que estava escrito? Qual o nome da primeira letrinha de seu nome?" P1 não respondeu e apontou para a pesquisadora dizendo "seu"; contudo, a pesquisadora dispõe sobre a mesa o alfabetário já utilizado nas sessões anteriores contendo somente as letras correspondentes ao nome de P1. Esta observa as letras uma a uma e as coloca corretamente sobre cada letra do nome, trocando apenas a letra "V" pela "A" e a "C" colocou-a invertida. A pesquisadora perguntou: Olhe bem para letrinha, está certo? P1 observa e as coloca corretamente. A pesquisadora aponta para o nome de P1 e pergunta novamente: O que está escrito aqui? P1 bate no peito e diz "eu" e é muito elogiada pela pesquisadora.

#### • 12ª sessão /período matutino

Nessa sessão, os componentes da escala de letramento trabalhados nesta sessão inicial de intervenção foram os itens 1 a 5:1 - interesse em livros e 2 - interesse durante a leitura de histórias, 3 - participação ativa durante a história; 4- conhecimento e manuseio do livro. e 5- - orientação na leitura.

A pesquisadora incentivou os interesses pela leitura de livros, o manuseio correto e a familiarização com os livros e a participação de P1 no momento da leitura.

→ Engajamento de P1 na 12ª sessão

A pesquisadora disponibilizou previamente os livros: 3 (*Beijo de bicho*), 2 (*A história da tartaruga*), 8 (*Tem alguma coisa debaixo do cobertor*) e 13 (*O grande livro da família*) sobre a mesa, pedindo a P1 para observar os livros e realizar a escolha de um deles para leitura. Após a leitura do nome dos livros, a pesquisadora perguntou qual ela escolhia e P1 disse: "não". Em seguida, pegou todos os livros, separando-os e colocando-os um sobre o outro. Após, os organizou novamente, colocando-os enfileirados. Olhou para o livro 8 e a pesquisadora perguntou se queria a leitura daquele livro, e P1 respondeu: "não". Novamente é pedido para P1 escolher um livro, e esta respondeu "não", recusando-se a fazer a escolha. A pesquisadora a disse que então iria escolher o livro, pegando o livro 2- *A história da tartaruga*. P1 tomou o livro da mão da pesquisadora dizendo "não, aqui ó", apontando para colocá-lo onde estavam os demais livros enfileirados, recusando-se a ouvir a leitura. A pesquisadora tentou novamente -"Já que você não quis escolher, eu vou ler este livro para você", e pegou os demais livros que P1 havia enfileirado, colocando-os no canto da mesa, deixando apenas o livro escolhido para a leitura do livro *A tartaruga e a boneca*. Para reter mais atenção de P1, sabendo que ela gosta de acompanhar a leitura com o lápis, a pesquisadora perguntou se queria a leitura com o lápis, e P1 inicialmente disse "não" e, logo em seguida, "qué". A pesquisadora abriu a primeira página do livro que não continha nenhuma escrita e pergunta a P1: Cadê as letrinhas? P1 "balança os ombros". Pediu a P1 para virar a página, que fez corretamente, e esta pegou o lápis e rabiscou a capa do livro; a pesquisadora perguntou a P1 se achava correto rabiscar o livro e esta respondeu "não". Contudo, durante a leitura da história, P1 mostrou-se interessada, virando a página uma a uma conforme solicitado pela pesquisadora, que realizava alguns questionamentos, como: Quem caiu dentro do rio? P1 novamente "balança os ombros". A pesquisadora continuou a leitura e P1 olhava para o livro em silêncio, apenas observando; para cada ilustração que aparecia, P1 passava o dedo por cima das ilustrações contornando os desenhos. Quando a pesquisadora insistiu em sua resposta, P1 passou o dedo de forma horizontal rapidamente pela folha dizendo de modo ríspido: "aqui, ó". P1 manifestou-se ao ver os olhos da boneca, pois estavam diferentes, colocando o dedo no olho da pesquisadora dizendo "ó". Após, a pesquisadora pediu para P1 contar a história e esta começou a virar as páginas. Ela foi assim virando as páginas e, quando questionada como a boneca ficou, disse "chola" (chora), e apontou para a pesquisadora e disse "você", repetindo "chola" para a pesquisadora. Novamente, P1 ressaltou sobre o olho estragado da boneca, apontando agora para o livro. Observou a brincadeira da

ilustração e falou "bola" sem ser perguntada, e fechou o livro rapidamente. Após, a pesquisadora trabalhou com o quebra-cabeça de animais, atividade esta que P1 desenvolveu com atenção, analisando as peças parecidas, encaixando-as corretamente.

### • 13ª sessão /período matutino

Os componentes da escala de LE trabalhados nesta sessão foram os itens de 1 a 5 ; 6- conceitos sobre a escrita e 10- reconhecimento do próprio nome.

A pesquisadora realizará a leitura do livro em voz alta, observará o conhecimento de P1 sobre o conceito de letra, palavras e frases e ainda o reconhecimento do próprio nome.

#### → Engajamento de P1 na 13ª sessão

P1 chegou à sala dirigindo-se diretamente para o painel disposto com os livros, pegando o livro 08 (Tem alguma coisa debaixo do cobertor), sentou-se na cadeira já disposta, apontando com o dedo para o título do livro, demonstrando certa familiaridade com o livro. A pesquisadora pergunta se P1 quer que ela leia o livro, e esta acena com a cabeça dizendo “é”. Durante a leitura do livro a pesquisadora questiona P1 sobre algumas situações ocorridas no livro, perguntando o que aconteceria na próxima página, e P1 apontava para figura dizendo “mamãe”, não demonstrando paciência, querendo virar as páginas rapidamente (irava corretamente uma página por vez). Quando era solicitado para contagem dos personagens do livro (os duendes), P1 aponta para os personagens dizendo “cato” (quatro) e “um”. Quando visualizava outros personagens os nomeava dizendo “o palácio”( o palhaço), “uso” (urso). Durante a leitura P1 demonstra interesse e maior atenção pelo livro, o que no início da pesquisa não ocorria. Prosseguindo, a pesquisadora utilizando uma folha de sulfite A4, escreve uma palavra relacionada ao livro(Janice), e uma frase simples (O ovo estava embaixo do cobertor). A pesquisadora solicita que P1 aponte e circule apenas uma letra na primeira palavra e P1 faz corretamente apontando e nomeando a letra “A”, dizendo “aqui ó”. Dando continuidade, a pesquisadora solicita de P1 que circule uma palavra dentro da frase escrita, necessitando da ajuda da pesquisadora, e ao ser solicitado de P1 circular a frase, a mesma faz um grande círculo irregular ao redor da frase. Prosseguindo, com o nome de P1 já escrito em folha sulfite A4, a pesquisadora pergunta o que estava escrito, e P1 aponta para si dizendo “Toia”. Ainda trabalhando com o nome, utilizando as letras do alfabetário, é solicitado à P1 montar seu nome, obtendo como modelo a folha de sulfite já contida o nome de P1. A

pesquisadora auxiliou P1 na atividade, nomeando cada letra e indicando a P1, que reconheceu e pegou corretamente apenas a letra “A” e a letra “O”.

#### • 14ª sessão /período matutino

Os componentes do letramento emergente trabalhados nesta sessão foram os itens de 1 a 5, da escala de LE, 11- Leitura de faz-de-conta, e 12- traçado e princípio alfabético.

A pesquisadora buscou incentivar a participação de P1 na leitura do livro, seu interesse e engajamento nas atividades de sequência da leitura do livro como: começo, meio e fim do mesmo. E ainda a escrita do próprio nome.

#### → Engajamento de P1 na sessão

Nesta sessão a pesquisadora inicia mostrando a P1 o livro nº 14 (*O patinho feio*) previamente escolhido pela pesquisadora e já disposto sobre a mesa. Diferentemente do início das sessões iniciais P1 sentou-se, pegou o livro começando a virar as páginas de forma desordenada. A pesquisadora orienta P1 a virar as páginas uma por vez, conforme ia realizando a leitura do livro. P1 demonstrou atenção a cada página e nomeava os personagens dizendo “o pato”. Ficava atenta quando a pesquisadora lia sobre a tristeza do patinho feio. E quando questionada o que iria acontecer na próxima página, P1 gesticulou como se estivesse chorando, apontando para o Patinho feio, já querendo virar a próxima página demonstrando certa impaciência, mas com interesse pela história. Ao ver o cisne que o Patinho feio de transformou P1 leva a mão à boca demonstrando espanto. Ao término da leitura a pesquisadora volta à capa do mesmo pedindo para P1 mostrar onde estava escrito o título da história do livro e P1 apenas aponta dizendo “aqui ó”, empurrando o livro dizendo “não qué”. Dando continuidade utilizando como recurso o alfabeto de degrau, a pesquisadora solicita a P1 montar o próprio nome, disponibilizando ainda uma ficha contendo o nome de P1 para auxiliá-la na montagem do nome. P1 foi pegando rapidamente as letras de forma aleatória. Neste momento houve a intervenção da pesquisadora mostrando as letras do nome para P1, que pegou as letras do nome, mas não na ordem correta. A pesquisadora auxilia P1 em colocar seu nome em ordem perguntando a P1 que palavra havia montado e P1 aponta dizendo “Toia” Finalizando a sessão, a pesquisadora disponibiliza a P1 uma folha de sulfite A4 e lápis preto, pedindo para observar o nome montado sobre a mesa e tentar fazer igual. Imediatamente diz “não qué”, dizendo estar com sono. A pesquisadora insiste mais uma vez, e

P1 pega o lápis e vai oralizando a sua maneira as letras do nome, realizando uma escrita não convencional, demonstrando cuidado para escrever dizendo “A”, “O”, mesmo que não sendo essas letras, encerrando assim as atividades.

• **15ª sessão /período matutino**

Os componentes da Escala de Letramento Emergente trabalhados nessa sessão foram os itens de 1 a 5, da escala de LE, 6- conceitos relativos à escrita; 7- relação entre palavra falada e palavra escrita e 8 – funções da escrita.

A pesquisadora incentivará o interesse pela leitura de livros, familiaridade com as palavras do cotidiano, a localização de palavras ou sentença escrita, distinguir palavras escritas e que as não apresenta escrita.

→ **Engajamento de P1 na sessão**

A pesquisadora iniciou a sessão solicitando que P1 realizasse a escolha de um livro para realizar a leitura. P1 foi até o painel de leitura e pegando vários livros de forma aleatória e colocou bruscamente sobre a mesa. A pesquisadora pede a P1 separar apenas um livro para realizar a leitura. P1 separou o livro nº 06- “Só um minutinho”. P1 demonstra interesse pelo livro, observando as ilustrações da capa. Já apontou para personagem do livro Vovó Carocha e disse “vovó”, Apontou para o senhor Esqueleto dizendo “ai”, demonstrando receio. Durante a leitura P1 demonstrava entender a história, pois a pesquisadora realizou com muita ênfase para que P1 realmente entendesse a história. A pesquisadora percebeu que durante a atividade P1 estava demonstrando certa dispersão, pedindo para sair da sala dizendo “a lá ó”, apontando para o pátio da escola. A pesquisadora dizia que assim que terminasse as atividades ela iria sair. Prosseguindo a pesquisadora apresentou em uma folha de sulfite A4 contendo três palavras (Lobo mau, Chapeuzinho, Vovó) e uma frase (O Lobo mau morreu) e solicitou que P1 circulasse dentro da 1ª palavra apenas uma letra, que com o lápis começa a fazer rabiscos sobre uma letra apenas, demonstrando um cuidado com a escrita, maneira esta que P1 sempre demonstrou quando lhe era solicitado a escrita dela. Em seguida a pesquisadora leu a frase para P1 pedindo para circular. P1 faz um grande círculo, demonstrando engajamento no que lhe estava sendo proposto, sendo elogiada pela pesquisadora. P1 terminava a atividade e apontava para fora da sala dizendo “saí”. A pesquisadora novamente diz que iremos terminar a atividades. Dando continuidade e avaliando as funções da escrita foi apresentado a P1 dez



fichas sendo que cinco delas (Gato, Porco, Sapo, Lobo, cachorro) com palavras impressas e cinco com ilustrações dos animais escritos. A pesquisadora dispôs as fichas sobre a mesa e solicitou a P1 para separar de um lado as fichas que possuíam palavras, e do outro lado as fichas somente com ilustrações. P1 realizou a atividade sem dificuldade, separando-as corretamente. Ainda com as fichas dispostas e separadas sobre a mesa a pesquisadora solicita a P1 a ficha com a palavra “lobo” e P1 pega a ficha com a palavra “sapo”; solicita a ficha com a palavra “Gato” e P1 pega corretamente. A pesquisadora a elogia e diz que as atividades terminaram e que ela poderia sair. Ao término da sessão conversei com a coordenação da escola e relatei que P1 estava um pouco inquieta querendo sair da sala. A coordenadora alegou que era devido a uma dança que P1 iria participar na escola e que o ensaio seria naquele dia, e P1 sabia, pois segundo a coordenadora P1 gostava muito de participar de dança.

### ➤ **Sessões realizadas com P2**

#### • **1ª sessão/período matutino**

Os componentes da escala de letramento trabalhados nesta sessão inicial de intervenção foram os itens 1 a 5, da escala de LE: 1 - interesse em livros e 2 - interesse durante a leitura de histórias, 3 - participação ativa durante a história; 4- conhecimento e manuseio do livro. e 5-

A pesquisadora buscou incentivar o interesse pelos livros, observar a familiaridade de P2 com os livros de histórias, o manuseio correto do livro, disponibilizando previamente todos os 14 livros sobre a mesa.

#### → **Engajamento de P2 na 1ª sessão**

A aluna chegou à sala e sentou-se na cadeira já em contato visual com os livros, não os tocando. No momento em que a pesquisadora olhou e disse a P2 "Quantos livros lindos!", perguntando se ela tinha gostado, esta acenou com a cabeça que sim, mas não os tocou, olhando fixamente para a pesquisadora, que disse que podia pegar, tocar e olhar os livros. Imediatamente, P2 foi direto ao livro 14 (*Coleções*), "empurrando" os demais. Pegou o livro e disse "pesado". Ela olhou fixamente a capa do livro e a pesquisadora perguntou quem estava nela e P2 respondeu: "mamãe", "vovó". Interessante que P2 não abre o livro; fica atenta com olhar fixo na capa; abriu o livro somente quando a pesquisadora disse a ela que poderia abri-lo e olhar. P2 o faz com delicadeza, virando a página lentamente e já dizendo "nossa, a

‘poca’" (com admiração) para a primeira ilustração que vê (neste caso, a primeira história do livro: *Os três porquinhos*). P2 vira a página e diz "a casa". A pesquisadora pergunta o que estava acontecendo na cena observada e P2, mesmo não conseguindo se comunicar convencionalmente, por conta da dificuldade na fala, contou a sua maneira, gesticulando com as mãos, mostrando-se muito expressiva. Ao ser questionada sobre o que havia ocorrido com o porquinho, P2, apontando o dedo indicador, respondeu: "Foi casa dele e sopou", também fazendo o barulho com a boca, assoprando, buscando dar mais fidedignidade ao que estava contando para pesquisadora, que continuou perguntando: e depois? P2 responde "caiu". P2 vira uma folha por vez, demonstrando cuidado e importância pelo livro. Nesse momento a pesquisadora diz para P2 aguardar e levantou-se para verificar um problema na câmera de filmagem. P2 segura a pesquisadora para não se levantar, dizendo "não", tamanho era seu interesse pela história.

Ao final da história, P2, com gestos, demonstrou felicidade ao ver que o lobo caiu da chaminé, batendo na folha do livro, apontando o dedo indicador novamente para o lobo como se estivesse explicando o porquê do ocorrido. Após foi solicitado à P2 que fizesse a escolha de mais um livro para realizar a leitura. Ela escolheu o livro 5 - *Os dez sacizinhos*. P2 ouviu a história atentamente, com participação ativa, descrevendo a cada cena, todos os momentos, conforme os sacizinhos apareciam, mas não fez relação com os numerais, que eram o propósito do livro. Quando a pesquisadora solicitou a contagem dos sacizinhos, P2 não respondeu, e ficou olhando fixamente para a pesquisadora, demonstrando não entender. A aluna, mesmo participativa, não demonstrou o mesmo interesse que na primeira história lida. Importante enfatizar o quão produtivo foi essa primeira sessão de intervenção com P2, o interesse intenso que demonstrou pelos livros de histórias e seu engajamento positivo em todos os itens trabalhados da Escala de LE.

#### • 2ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de Letramento Emergente trabalhados nessa sessão inicial de intervenção foram: ítem 1 a 5, da escala de LE, e 11 – leitura de faz-de-conta.

A pesquisadora incentivou P2 a realizar a escolha dos livros para leitura, solicitou o manuseio do livro, realizou a leitura dos livros solicitados por P2 e do livro 7 (*Balas, bombons e caramelos*) previamente selecionado pela pesquisadora; instigou P2 a acompanhar a leitura com o dedo indicador juntamente com a pesquisadora; solicitou à aluna para prever o que poderia ocorrer na próxima página do livro lido e incentivou a leitura de faz-de-conta.

Foram utilizados materiais como quebra-cabeça de animais, previamente selecionados, para P2 fazer referência ao livro trabalhado.

### → Engajamento de P2 na 2ª sessão

Todos os livros estavam novamente dispostos sobre a mesa, e P2, com a mesma atitude, não tocou nos livros sem autorização da pesquisadora, que perguntou a ela se lembrava de qual livro tinha mais gostado na sessão anterior. Para a surpresa da pesquisadora, não fez a escolha do livro anterior- *Os três porquinhos*. Ela escolheu o livro 9 (*O livro estreito*). A pesquisadora disse à P2 que tinha escolhido um livro para fazer a leitura, se poderia ser assim. P2 concordou. A pesquisadora mostrou o livro, e percebeu o interesse da aluna por ele: *Balas, bombons e caramelos*. A pesquisadora apresenta a capa do livro, enfatizando o nome dele, e o nome da autora, explicando para P2 quem escreveu a história. P2 ouve a história muito atenta. Importante descrever a observação de P2 em todos os movimentos e fala da pesquisadora. Após a pesquisadora perguntou à P2 o que via no livro e que agora era ela quem iria contar a história. P2 inicia dizendo "um biçu" e perguntado a ela que "bicho" era aquele, P2, com a mão na pesquisadora, disse "uau", simbolizando uma mordida. Ao virar a página, disse "ai", "com medo", "coba". Virou a página de forma correta e sem a pesquisadora solicitar, curiosamente P2 transferiu a pergunta à pesquisadora, apenas segurando a página do livro, sem virá-la, que perguntou: "Quem é aqui?" P2 termina de virar a página e diz novamente "tô cum medo". A pesquisadora questiona qual animal era aquele e P2 respondeu "calé" (jacaré), continuando "que medo, ui, ui", largando o livro e se encolhendo toda. P2 mostrou-se novamente muito expressiva, e, durante os questionamentos, interagiu o tempo todo, até o término do livro. A pesquisadora, após o término da leitura, dispôs sobre a mesa um quebra-cabeça de animais (material previamente selecionado) e apresentou o nome do animal (elefante) escrito no papel de sulfite A4, e solicitou a ela que o desmontasse e depois, o montasse novamente. P2 realizou com facilidade a montagem do animal (elefante) e foi elogiada pela montagem correta do quebra-cabeça, mas, quando perguntado qual era a figura e onde estava escrito o nome do animal, ela não emitiu resposta, e ficou olhando para a pesquisadora. Ao perguntar qual era o nome do animal, P2 respondeu "livo", mostrando que havia no livro. Assim, foi solicitado à P2 que pegasse o livro e mostrasse qual era o animal que ela tinha montado, e ela respondeu "fanti" (elefante), mas só consegue achá-lo no livro com o auxílio da pesquisadora, demonstrando certa insegurança. Conforme combinado inicialmente com P2, a pesquisadora pediu o livro que aquela havia

escolhido (9), para fazer a leitura. A pesquisadora realizou a leitura do livro acompanhando-a com o dedo indicador e solicitou a P2 que fizesse de forma semelhante, que correspondeu à solicitação. A pesquisadora conduziu da mesma maneira das leituras anteriores, fazendo perguntas relacionadas aos personagens e às cenas da história, e P2 respondeu a todas as indagações corretamente, sem hesitar.

### • 3ª sessão/período matutino

Os componentes da escala de letramento trabalhados nesta sessão inicial de intervenção foram os itens 1 a 5, da escala de LE, e item 10- reconhecimento do primeiro nome.

A pesquisadora estimulou P2 à leitura de livros, orientou na leitura, discriminou pares de palavras e sentenças curtas, expressou-se de forma lúdica por meio de ilustrações sobre a história lida e ensinou a primeira letra do nome, com escrita e letras do alfabetário.

#### → Engajamento de P2 na 3ª sessão

Como nas sessões anteriores, P2 aguardou a pesquisadora sentada, mas já manuseando os livros, sem esperar autorização, como nas sessões anteriores. A pesquisadora fez um combinado com P2, solicitando a ela que escolhesse o livro para a pesquisadora fazer a leitura. P2, sem hesitar, pegou um único livro - 8 (*Tem alguma coisa embaixo do cobertor*). A pesquisadora apresentou a capa do livro, fez a leitura do título e pediu para P2 mudar a página. O livro trata de uma menina que chorou porque sua mãe não tem tempo para brincar com ela, somente cuida de seu irmãozinho menor, tendo que brincar com seus amiguinhos imaginários debaixo do cobertor. Interessante destacar que P2 ficou silenciosa, situação bem diferente da postura dela nas leituras das sessões anteriores. Observou com atenção os personagens do livro, e respondeu somente quando a pesquisadora a questionou. Ora demonstrava atenção total, ora parecia não querer ouvir a história, tentando fechar o livro por duas vezes. Ao final do livro, a pesquisadora pediu para P2 nomear todos os amiguinhos da menina e ela disse: "ovo", "uso", "tem", e, não terminando de falar, bateu a mão no livro dizendo satisfeita "abôoo" (acabou).

Após, a pesquisadora pediu para P2 realizar a ilustração dos personagens da história, e ela falou "ah tia", mas fez os desenhos, conforme a pesquisadora mostrava no livro. Quando questionada sobre o nome dos personagens, disse "biçu", o urso da história. Para a pintura, foram disponibilizados lápis colorido e canetinha esferográfica, sendo elogiada constantemente durante as atividades, além de letras do alfabetário contendo apenas as de seu

nome. A pesquisadora perguntou qual era a letra de seu nome e P2 pegou a letra "M" e a "A", que a nomeou corretamente.

Em seguida, apresentou seu nome escrito em uma folha de sulfite A4, e a pesquisadora solicitou a ela P2 que realizasse a escrita de seu nome. Importante destacar que, após esse pedido, P2 deita cabeça na mesa, desanimada, mas não por falta de interesse. A pesquisadora se propõe a ajudá-la, e a aluna levanta a cabeça rapidamente e pega no lápis, solicitando auxílio da pesquisadora todo o tempo. Ressalta-se que a pesquisadora observou que P2 apresentava certa resistência quando o assunto era escrita, aparentava-se desmotivada, situação essa que a pesquisadora tentou observar durante as próximas sessões de intervenção.

#### • 4ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados nessa sessão inicial de intervenção foram os itens 1 a 5, da escala de LE, 6- conceitos relativos à escrita, 7- relação entre palavra falada e palavra escrita, 9 - reconhecimento de palavras do cotidiano e 11 - leitura de faz de conta.

A pesquisadora estimulou o interesse pela leitura de livros, a participação durante a leitura de faz de conta, o manuseio do livro, identificando o título da história, trabalhou conceitos relativos à escrita, suas funções e reconheceu palavras que fazem parte do cotidiano de P2.

#### → Engajamento de P2 na 4ª sessão

De acordo com a adaptação que a pesquisadora realizou por causa da necessidade de mudanças na disposição dos livros para P1, o painel de leitura, confeccionado pela pesquisadora, foi apresentado a P2, que logo começou a observar a disposição dos livros. Foi perguntado à aluna se preferia que os livros ficassem no painel ou dispostos sobre a mesa e P2 apontou com o dedo dizendo "aqui" (no painel). Assim, a pesquisadora pediu para P2 pegar o livro trabalhado na sessão anterior, *Tem alguma coisa embaixo do cobertor*. Foi solicitado à P2 que realizasse a leitura dele, o que surpreendeu, recontando de seu modo, porque, quando trabalhado com esse livro na sessão anterior, não demonstrou interesse, se lembrou de partes das histórias, virando as páginas uma a uma, nomeando os objetos que estavam debaixo do cobertor. Após foram apresentados à P2, previamente confeccionado pela pesquisadora em uma folha de sulfite A4, três pares de palavras, para que fizesse um círculo na palavra dita pela

pesquisadora. As palavras utilizadas foram dos personagens do livro número 8, já familiarizado por P2, com o objetivo de a atividade se tornar mais significativa para a aluna. Foi apresentada também outra folha contendo palavras e sentenças. A pesquisadora fez a leitura por três vezes e pediu para P2 circular uma palavra e após uma sentença. P2 não obteve êxito em nenhuma das atividades. Nessa sessão de intervenção, foram apresentados para P2 dez rótulos de produtos conhecidos. Destes, feito um por vez, P2 reconheceu e nomeou oito deles, mostrando facilidade em reconhecer os rótulos que lhe pareciam bastante familiar. Para trabalhar o item 12 da Escala de LE, a pesquisadora solicitou à P2 a escrita de seu nome, e, depois, a escrita de "papai" e "mamãe". Novamente, como observado nas intervenções anteriores, P2 fixou o olhar na pesquisadora, aguardando ajuda, ao mesmo tempo em que pegou o braço da pesquisadora e passou por trás de seu pescoço, dizendo "minha mão", colocando-a sobre a mão dela juntamente com o lápis; isto demonstrou dependência para escrita, dando a impressão de que está acostumada com esse tipo de ajuda.

#### • 5ª sessão/período matutino

Os componentes trabalhados nessa sessão de intervenção foram: Os componentes da Escala de LE trabalhados nessa sessão foram os itens de 1 a 5, da escala de LE, 10- reconhecimento do primeiro nome, 11- leitura de faz de conta e 12- traçado e princípio alfabético.

A pesquisadora estimulou o interesse pela leitura de livros, a participação durante a leitura compartilhada, manuseio do livro, reconhecendo o título da história, apresentou o nome para reconhecimento e trabalhou com seu traçado e o montou também na ordem correta.

#### → Engajamento de P2 na 5ª sessão

Ao dar as boas-vindas à P2, esta já olhou e disse: "tô com medo". A pesquisadora perguntou o porquê, dizendo que não havia motivo para estar com medo, e perguntou a ela o que queria fazer primeiro e a aluna apontou para o painel de livros. Foi pedido à P2 para se levantar e escolher um livro para leitura. P2 escolheu o livro 4- *Bichionário*. A pesquisadora iniciou mostrando a capa do livro para P2; leu o título e autor do livro; solicitou a ela que virasse a página, que é separada pelas letras do alfabeto. Em seguida, questionou P2 sobre qual era a primeira letra e ela responde corretamente, "A", pois todo o alfabeto estava disposto no livro, de "A" a "Z". Assim ocorreu com as demais páginas. Em determinado momento da leitura, P2 pediu à pesquisadora virar o rosto, dizendo "surpresa", e perguntando de sua

maneira, qual seria o próximo bicho. Esta é a segunda vez que P2 se coloca no papel da pesquisadora, invertendo a ordem do desenvolvimento das atividades, pois era ela quem solicitava as respostas. A pesquisadora respondeu, mas voltou a conduzir a leitura, e P2 voltou a participar ativamente, página por página lida. Todos os animais que apareciam no livro, a pesquisadora pedia para P2 repetir o nome, e ela o fazia na maioria das vezes. Quando chegou no "M" de "morcego", P2 se levanta da cadeira e "pula" no colo da pesquisadora, dizendo ter muito medo. A mesma atitude ocorreu quando visualizou o "P" de "porco-espinho". Para virar a página novamente, P2 disse "não, não, não", alegando medo. Após o término da leitura, a pesquisadora chamou atenção de P2 para o tanto de letras que visualizaram. Assim, pediu para achar a letra "C" do nome da aluna, abrindo o livro na página correspondente dizendo que era a letra de seu nome. Em seguida, entregou à P2 uma folha de sulfite A4 contendo a letra "C" em molde vazado para pintar, utilizando pincel e tinta. P2 realizou com extrema atenção e capricho a pintura da letra inicial de seu nome; quando a pesquisadora perguntou se já havia terminado, ela respondeu: "pera, pera, pera". Foram feitos elogios à P2 por essa atividade. Ainda trabalhando com o nome, foi mostrada à P2 uma ficha plastificada com seu nome, previamente confeccionada pela pesquisadora. Perguntada sobre o que estava escrito, P2 responde "eu". Após foi oferecido à P2 um pote contendo somente as letras do nome (alfabetário) e solicitou a ela que observasse as letras e montasse seu nome. P2 pegou as letras aleatoriamente e as colocou em cima da letra corretamente de seu nome. A pesquisadora solicitou então que reiniciasse, colocando-as em ordem, e P2 necessitou de auxílio.

#### • 6ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados nessa sessão foram os itens 1 a 5, da escala de LE, 9 – reconhecimento de palavras do cotidiano e 11 - leitura de faz de conta.

A pesquisadora incentivou os interesses pela leitura de livros, o manuseio correto do livro, a familiaridade com as palavras do cotidiano e reconheceu a estrutura da linguagem escrita.

#### → Engajamento de P2 na 6ª sessão

Nessa sessão, a pesquisadora pediu à P2 que escolhesse um livro para realizar a leitura, primeiro, de uma história curta e posteriormente, de uma história longa. P2 foi até o painel de livros e escolheu o 9 (*O livro estreito*). P2 pediu para a pesquisadora virar o rosto querendo fazer surpresa com o próprio livro. A pesquisadora mostrou a capa e fez a leitura do nome do livro. Após, solicitou à P2 que virasse as páginas do livro, uma a uma, e P2 assim o

fez. A cada página a pesquisadora questionava P2 sobre as ilustrações, pedindo para nomear os personagens. P2 os nomeou, e ao ver ilustração da pipa, quando a pesquisadora perguntou o que estava acontecendo, ela respondeu: "céu", "pipa". A cada página P2, sem a pesquisadora questionar, já descrevia a ilustração. Todas às vezes que P2 virava a página, como mão virava o rosto da pesquisadora dizendo "pesa" (surpresa). Após P2 virar a última página, a pesquisadora perguntou se era o final do livro e ela respondeu: "já". A pesquisadora mostrou a capa do livro novamente e P2 falou "não, outro" (não, outro), levantando-se para pegar outro livro, o 14- *Coleções*. P2 aponta para a historinha de *Chapeuzinho vermelho* e a pesquisadora inicia a leitura. P2 ouve a história atentamente, não interrompendo a pesquisadora em nenhum momento, ouvindo toda a história. Após, a pesquisadora disse que era a vez de P2 contar a história e a cada cena, pede à aluna para contar o que aconteceu. Pela atenção dispensada por P2 em ouvir a história, a pesquisadora esperava mais participação dela, mas ela apenas nomeava os personagens "vovó", "uau" (lobo). Ao perguntar o que o caçador fez com o lobo, P2 falou "bum", fechando o olho e deitando a cabeça na mesa. Em seguida, ao trabalhar com os logos, com os rótulos disponibilizados em uma pasta, a pesquisadora os apresentou perguntando se ela se lembrava dessa atividade, um a um para P2, como em forma de suspense para a aluna, com o objetivo de a atividade ficar mais atrativa. P2 virou as costas para pesquisadora, retirou os óculos e tampou os olhos, interagindo com a pesquisadora que foi tirando um rótulo por vez. P2 leu os rótulos a sua maneira: para Nescau - "Toddy"; Sucrilhos - somente observou; Danone - "coco", Sazon - "Cumê"; Coca-Cola - "Coca" (dizendo "eu quero"); Fandangos (salgadinho) - "eu quero"; creme dental - fez gesto simulando escovar os dentes; bolacha - "bolaça"; leite ninho - "leiti, mamãe faiz" e cotonete, simbolizou com o dedo limpando o ouvido - "limpa vido" (limpar ouvido). A pesquisadora elogiou bastante P2 pela atividade realizada.

#### • 7ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados nessa sessão inicial de intervenção foram item 1 a 5, da escala de LE, 10 - reconhecimento do primeiro nome e 11 - leitura de faz de conta.

A pesquisadora estimulou o interesse pela leitura de livros, a participação durante a leitura compartilhada, o manuseio do livro, reconhecendo o título da história, e apresentou o nome para reconhecimento.



→ **Engajamento de P2 na 7ª sessão**

Nessa sessão, a pesquisadora inicia dizendo a P2 que iria realizar a leitura do livro14(*Coleções: Chapeuzinho vermelho*). P2 "puxou" o livro para ela e disse "eu", observando atentamente a capa e apontando e predizendo a história, disse "aqui a vovó". A pesquisadora pediu à P2 que abrisse o livro e, virando a página, iniciou a leitura. P2 ouviu atentamente a história. No momento em que apareceu a cena do caçador e o lobo, P2 começou a bater palmas e disse "a lá", "a vovozinha", batendo na mão da pesquisadora, demonstrando satisfação. A pesquisadora, ao terminar a história, disse à P2 que era a vez dela de contar a história. P2 abre primeiramente o livro, após tira o óculos, ajoelhando-se na cadeira e começa a gesticular, colocando as mãos na cintura, dizendo "muito lobo, nossa", "longe, longe, longe". A cada página, P2 contava e gesticulava a história, encenando, e tornava a colocar os óculos. Por exemplo, ao visualizar a página em que o lobo mau chega à casa da vovó, P2 bateu na mesa e disse "quem é"? gesticulando um tiro no lobo. Gesticulando, retirou os óculos novamente e ficou em pé na cadeira; a pesquisadora disse que ela poderia se machucar. P2 continuou gesticulando e contando a história, ficando brava com o lobo. A pesquisadora perguntou se todos ficaram felizes e P2 respondeu "feliz", dando um abraço na pesquisadora. Após, a pesquisadora disse que iriam fazer outra atividade e P2 falou "Ah! Não!" e a pesquisadora, "Ah! Sim!". Nesse momento, P2 pegou sua bolsinha que estava disposta no canto da mesa, retirou um celular e começou a simular uma ligação. A pesquisadora perguntou à ela com quem estava falando e P2 respondeu "namorado", em seguida disse "meu filo (filho) tá mau, mau , mau", colocando a mão no rosto mostrando preocupação. A pesquisadora falou somente a P2 que ela não tinha idade para ter namorado, e continuou a atividade com o alfabetário, para P2 montar o nome. Foi disponibilizada primeiramente, a ficha com o nome de P2. A pesquisadora perguntou: "O que está escrito aqui?" ea aluna levou a ficha bem próxima de seu rosto, olhando as letras, mas não reconheceu seu nome, e a pesquisadora disse que era o nome dela. Dispôs sobre a mesa o alfabetário contendo somente as letras do nome de P2 e pediu a ela para colocar as letras do nome sobre a ficha. P2 colocou a letra "L" inicialmente invertida, o "I" corretamente, depois a letra "M", "A" e "C" também invertida, empurrando as letras juntamente com as fichas. A pesquisadora disse que iriam organizar as letras na posição correta, pedindo para P2 ler o seu nome novamente. P2 foi parabenizada pelo desempenho positivo na atividade.

### • 8ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados nessa sessão inicial de intervenção foram item de 1 a 5, familiarização com os livros, 5- orientação na leitura, 6- conceitos relativos à escrita, 7- relação entre palavra falada e palavra escrita, 9 - reconhecimento de palavras do cotidiano e 11 - leitura de faz de conta.

A pesquisadora estimulou o interesse pela leitura de livros, a participação durante a leitura de faz de conta, o manuseio do livro, identificando o título da história, trabalhou conceitos relativos à escrita, suas funções e reconheceu palavras que fazem parte do cotidiano de P2.

### → Engajamento de P2 na 8ª sessão

De acordo com a adaptação que a pesquisadora realizou por causa da necessidade de mudanças na disposição dos livros para P1, o painel de leitura, confeccionado pela pesquisadora, foi apresentado a P2, que logo começou a observar a disposição dos livros. Foi perguntado à aluna se preferia que os livros ficassem no painel ou dispostos sobre a mesa e P2 apontou com o dedo dizendo "aqui" (no painel). Assim, a pesquisadora pediu para P2 pegar o livro trabalhado na sessão anterior, *Tem alguma coisa embaixo do cobertor*. Foi solicitado à P2 que realizasse a leitura dele, o que surpreendeu, recontando de seu modo, porque, quando trabalhado com esse livro na sessão anterior, não demonstrou interesse, se lembrou de partes das histórias, virando as páginas uma a uma, nomeando os objetos que estavam debaixo do cobertor. Após foram apresentados à P2, previamente confeccionado pela pesquisadora em uma folha de sulfite A4, três pares de palavras, para que fizesse um círculo na palavra dita pela pesquisadora. As palavras utilizadas foram dos personagens do livro número 8, já familiarizado por P2, com o objetivo de a atividade se tornar mais significativa para a aluna. Foi apresentada também outra folha contendo palavras e sentenças. A pesquisadora fez a leitura por três vezes e pediu para P2 circular uma palavra e após uma sentença. P2 não obteve êxito em nenhuma das atividades. Nessa sessão de intervenção, foram apresentados para P2 dez rótulos de produtos conhecidos. Destes, feito um por vez, P2 reconheceu e nomeou oito deles, mostrando facilidade em reconhecer os rótulos que lhe pareciam bastante familiar. Para trabalhar o item 12 da Escala de LE, a pesquisadora solicitou à P2 a escrita de seu nome, e, depois, a escrita de "papai" e "mamãe". Novamente, como observado nas intervenções anteriores, P2 fixou o olhar na pesquisadora, aguardando ajuda, ao mesmo tempo

em que pegou o braço da pesquisadora e passou por trás de seu pescoço, dizendo "minha mão", colocando-a sobre a mão dela juntamente com o lápis; isto demonstrou dependência para escrita, dando a impressão de que está acostumada com esse tipo de ajuda.

#### • 9ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados nessa sessão foram: ítem 1 a 5, da escala de LE, mais o item 6- Conceito sobre a escrita, 8- Funções da língua escrita, 9 - reconhecimento de palavras do cotidiano e 11 - leitura de faz de conta.

A pesquisadora estimulou o interesse pela leitura de livros, a participação durante a leitura de faz de conta, o manuseio do livro, identificando o título da história, trabalhou conceitos relativos à escrita, e leitura de faz de conta e ainda discriminação e montagem do nome de P2.

#### → Engajamento de P2 na 9ª sessão:

Nesta sessão a pesquisadora inicialmente solicita que P2 realize a escolha de um livro, sendo que o livro escolhido por ela foi o livro nº 9: "O livro estreito". A aluna solicita o que ela mesma manuseie o livro e a pesquisadora concorda, aproveitando o momento, pois conforme ia realizando a leitura para P2, solicita que a aluna vire as páginas uma a uma, ainda pedindo para acompanhar com o dedo. A aluna como de costume se mostra muito interessada pela história e realiza as atividades solicitadas, inclusive acompanhando com o dedo de forma correta. Na sequência de atividade a pesquisadora solicita a P2 para apontar dentro do livro uma letra da palavra (relógio). A aluna aponta de maneira aleatória, perpassando o dedo por toda a frase, não discriminando letra. Após a pesquisadora pede para apontar a palavra (tempo) e após uma frase, e P2 reage da mesma maneira demonstrando uma não familiaridade com material escrito, mas denotando um pouco mais de atenção para realizá-los. Após é solicitado a aluna realize o reconto da história, e a mesma expressa alegria, já voltando o livro na 1ª página, já iniciando apontando para as ilustrações, que mesmo não apresentando fala convencional, consegue demonstrar que entendeu a história. A pesquisadora elogia a aluna que gosta muito. Após foram disponibilizadas sobre a mesa 10 figuras sendo 5 contendo escrita e 5 não escrita (ilustrações). A pesquisadora pediu a P2 para separar as figuras onde haviam escrita (letras) das que não continham. Foi solicitado pela pesquisadora fazer a separação das figuras que continham escrita. P2 demonstrou atenção, e mesmo as vezes confundindo-se e trocando as figuras pelas palavras, ao ser questionada separava as

corretamente. Mesmo com alta pontuação no item, observou-se pela pesquisadora que relacionado à sessão inicial, P2 apresentou pontuação abaixo da apresentada na avaliação inicial. Assim a pesquisadora decidiu aplica-la novamente em outra sessão realizando adequações mais significativas e que chamasse maior atenção de P2.

Dando continuidade à sessão é e são disponibilizadas sobre a mesa várias letras do alfabeto móvel, bem como uma folha de sulfite com o nome da aluna impresso em letras maiúscula, fonte 48 e plastificado em negrito. A pesquisadora pede a aluna observar e dizer o que ali estava escrito. P2, sem titubear e diz “eu” apontando para si. Então a pesquisadora pede para P2 pegar as letras referentes a seu nome e coloca-las sobre as letras iguais (de seu nome). Inicialmente ficou apenas olhando para as letras, como se estivesse as reconhecendo, a pesquisadora incentiva a aluna a pegar a primeira letra de seu nome, e P2 pega a letra “A”, então a pesquisadora pega a letra correta “C” mostrando para P2, pedindo para repetir. E desta mesma maneira, foi ocorrendo o desenvolvimento da atividade, letra por letra, onde a aluna se mostrou muito interessada pela montagem de seu próprio nome, demonstrando maior segurança. Nesta sessão importante destacar que, devido a aluna começar a se queixar de dores abdominais, a sessão foi encerrada 10 minutos antes dos 30 minutos previstos.

#### • 10ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados nessa sessão foram ítem1 a 5, da escala de LE, 8- Funções da língua escrita, 10- Reconhecimento do próprio nome, 12 – Traçado e princípio alfabético.

A pesquisadora estimulou o interesse pela leitura de livros, a participação durante a leitura de faz de conta, o manuseio do livro, identificando o título da história, trabalhou as funções da língua escrita, ainda discriminação e montagem do nome, bem como a escrita.

#### → Engajamento de P2 na 10ª sessão:

O livro foi escolhido previamente pela pesquisadora “Chapeuzinho vermelho” que já estava sobre a mesa quando P2 adentrou a sala. A pesquisadora instiga P2 a visualizar o título do livro, onde a história começava e desta vez não realizou a leitura, foi fazendo perguntas a aluna referente aos personagens, com objetivo de verificar se a aluna apresentava autonomia para contar a história sozinha. Inicialmente a pesquisadora pergunta a criança onde está o

título do livro e P2 aponta para primeira letra, já mostrando e demonstrando algum entendimento sobre as letras.

P2 vai dando as respostas de forma coerente, mas durante os questionamentos, coloca outros personagens na história, falando “onça”.

A pesquisadora continua realizando perguntas a aluna, e como de costume, P2 gesticula, pedindo silêncio para pesquisadora. Neste momento ao ser questionada sobre o que aconteceu com o lobo, P2 se coloca embaixo da mesa e começa a soprar, dizendo: “porquinho”, e passa a soprar, percebendo a pesquisadora que a aluna havia feito relação com outra história, neste caso a história de ‘Os três porquinhos’, quando questionada P2 pede a pesquisadora ter calma, dizendo: “respira..., respira mais uma vez”, momento este em que a pesquisadora achou muito engraçado, pois P2 percebeu que a pesquisadora estava indo um pouco rápido demais.

Assim diz a aluna que estamos contando a história de Chapeuzinho Vermelho, e que dos porquinhos era outra história. Ao questionar o que aconteceu com o lobo na história, P2 gesticula como se estivesse atirando, respondendo de forma coerente. Dando continuidade, para trabalhar o item 8 da escala, a pesquisadora confeccionou previamente 5 fichas contendo palavras da história trabalhada e 5 fichas com desenhos, coloridas e plastificadas. A aluna diz “a não”. E a pesquisadora diz “a sim”, e P2 pede: “calma..., respira”. Assim a pesquisadora apresenta e solicita o que tem que fazer. Inicialmente P2 pega as fichas corretamente, fazendo a troca apenas de uma palavra pelo desenho. A pesquisadora realiza novamente a atividade, agora com outras 10 fichas referentes a animais. P2 apresentou também dúvida e troca em uma palavra. A pesquisadora orienta e demonstra a forma correta. Para trabalhar a escrita do nome foi disponibilizado para a aluna seu nome escrito em uma folha sulfite, e escrito em letras de imprensa, com espaços delimitados. A pesquisadora solicita a P2 o que estava escrito. Inicialmente diz não saber e em seguida já diz “Camila”. Importante observar que já não aponta para si para dizer que é seu nome, agora já está nomeando corretamente, o que a pesquisadora atribui como avanço significativo. Ao solicitar a escrita do nome, a aluna já apresentou maior interesse, já pegando no lápis, com autonomia, tentando realizar a escrita do próprio nome. Realizou tentativas de escrita em cada espaço referente a cada letra, com atenção, fazendo traçado da letra “A”. Em seguida continua tentando fazer o traçado da letra “A” por várias vezes e a pesquisadora pede para escrever então a palavra “papai” e “mamãe”, realizando traçados aleatórios, mas demonstrando maior interesse e autonomia nas tentativas de escrita. Ainda sobre o nome a pesquisadora utilizando Alfabeto móvel de degrau. A

pesquisadora solicita que pegue as letras referentes a seu nome e P2 faz de forma aleatória. Com intervenção da pesquisadora que ajuda a aluna a contrair as letras, monta o nome e questiona P2, que responde dentre algumas letras sobre a mesa e seu nome disposto ao lado, aponta de forma correta para seu m=nome, conseguindo discriminá-lo se dificuldades, finalizando assim a sessão de intervenção do dia.

### • 11ª sessão/período matutino

Os componentes da Escala de LE trabalhados nessa sessão foram item 1 a 5, mais o item, 7- Relação entre palavra falada e escrita; 8 –Funções da língua escrita, 10- Escrita do próprio nome.

A pesquisadora estimulou o interesse pela leitura de livros, a participação durante o manuseio do livro, identificando o título da história, trabalhou conceitos relativos à escrita, bem como a escrita do próprio nome.

#### → Engajamento de P2 na 11ª sessão:

Previamente ao início da sessão a pesquisadora já organizou a sala disponibilizando sobre a mesa cinco livros, e logo a P2 adentrar a sala, pede para que a aluna escolha um livro para pesquisadora realizar a leitura. P2 escolhe o livro nº 3: “Beijo de bicho”. Realiza a leitura para P2 que como de costume apresenta total atenção. A aluna apresenta-se muito mais desinibida, com mais segurança quando questionada sobre a história do livro. Assim a pesquisadora utilizando uma folha sulfite, escreve a palavra “beijo”, solicitando para mostrar a letra “B”, não conseguindo discriminá-la. Então aponta para palavra “Beijo, escrita na folha. P2 fica olhando para pesquisadora, ocorrendo a mesma situação com o reconhecimento da frase. Assim sendo a partir da necessidade observada na 9ª sessão de intervenção, a pesquisadora aplica novamente o item 8 da escala, a fim de verificar novamente o desempenho de P2 neste componente, devido a ter apresentando resultado inferior a avaliação inicial. Desta maneira, a pesquisadora confeccionou as 10 fichas, contendo ilustrações e palavras da história do livro 14-(Coleções)- “Chapeuzinho Vermelho” sendo as palavras: Vovó; Lobo, Chapeuzinho; Mamãe e caçador, sendo as ilustrações as mesmas referentes às palavras. As figuras trabalhadas foram recortadas e plastificadas, e as ilustrações com cores vibrantes, bem como as 5 palavras relacionadas às ilustrações. As fichas foram dispostas pela pesquisadora sobre a mesa, primeiramente perguntou a P2 se reconhecia aqueles personagens.

P2 nomeou cada um deles, como não conseguiu nomear a palavra caçador, fez movimento com as mãos como se estivesse atirando, demonstrando ser o caçador. Prosseguindo a pesquisadora mostra a mão direita e a mão esquerda para P2, e pede que em sua mão direita colocar apenas as fichas contendo palavras, e na mão esquerda da pesquisadora somente as ilustrações (a pesquisadora explicou e mostrou a mão solicitada, por P2 desconhecer questões de lateralidade). P2 olhava para as fichas e olhava para pesquisadora, e se mostrou confusa ao fazer a diferenciação palavras/ desenho), ora separava corretamente, ora ficava olhando para as figuras e as pegava de volta das mãos da pesquisadora. A aluna continuou apresentando a mesma pontuação em que apresentou na 9ª sessão, separando corretamente 7, das 10 fichas apresentadas. P2 não separou corretamente a palavra “caçador”, “Chapeuzinho” e “Vovó”, colocando juntamente com as figuras, o que continuou denotando uma não familiaridade com a palavra escrita, e que visivelmente ficou evidente maior número de sessões de intervenções, bem como adequações para maior envolvimento nas atividades escritas. Após, a pesquisadora disponibilizou uma folha de sulfite contendo o nome de P1, e abaixo uma tabela quadriculada com espaços vazados para realizar a escrita de seu próprio nome. Com comportamento bem diferente das sessões iniciais, onde apresentava total resistência em até pegar no lápis de escrever, P2 iniciou a simular rabiscos, relacionados as letras, com muito mais interesse e autonomia. A pesquisadora a elogiou, para maior incentivo e a aluna gostar muito, sentindo-se provavelmente mais motivada, finalizando assim a sessão de intervenção.

## ANEXOS



ANEXO A - Autorização Condicionada da Instituição Coparticipante assinada pela diretora responsável