

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

**LETRAMENTO EMERGENTE, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E
LEITURA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
ENSINO REGULAR**

ESMERALDA APARECIDA DE OLIVEIRA BARBOSA

**SÃO CARLOS
2014**

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

**LETRAMENTO EMERGENTE, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E
LEITURA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
ENSINO REGULAR**

ESMERALDA APARECIDA DE OLIVEIRA BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial (Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial), sob orientação da Prof.^a Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

**SÃO CARLOS
2014**

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

B238Le Barbosa, Esmeralda Aparecida de Oliveira.
Letramento emergente, consciência fonológica e leitura
de alunos com deficiência intelectual no ensino regular /
Esmeralda Aparecida de Oliveira Barbosa. -- São Carlos :
UFSCar, 2014.
77 f.

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

1. Educação especial. 2. Letramento emergente. 3.
Leitura. 4. Deficiência intelectual. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Esmeralda Aparecida de Oliveira Barbosa.**

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

Ass. Tânia de Rose

Profa. Dra. Lidia Maria Marson Postalli(UFSCar)

Ass. Lidia Maria Marson Postalli

Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli
(UNESP/Araraquara)

Ass. Luci Pastor Manzoli

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me deu a vida.

À Prof.^a Dra. Tânia Maria Santana de Rose, pela orientação, apoio e companheirismo.

À CAPES, pelo financiamento que permitiu a condução do trabalho.

Aos meus pais e aos meus irmãos, que sempre acreditaram em mim.

Às professoras Dras. Lídia Maria Marson Postalli e Luci Pastor Manzoli, pela atenção e pelas boas contribuições ao trabalho.

Às professoras Dras. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Débora de Hollanda Souza, pelo apoio de suplência à banca.

À Secretaria de Educação de Rio das Pedras, por permitir que o trabalho pudesse ser realizado nas escolas com as crianças.

À Karina Gardin Amaral, Coordenadora Pedagógica, que tão prontamente auxiliou na escolha dos participantes da pesquisa, sempre com muita disposição e simpatia.

Às escolas municipais “Prof.^a Angela Regina Sacaro Oriqui, “Prof.^o Augusto Elias Salles” e “Maria Aparecida Aguiar Degaspari”, bem como aos funcionários destas, que dedicaram seu tempo e atenção para o bom andamento do trabalho.

Aos participantes da pesquisa, que se colocaram à disposição para a realização do trabalho.

Ao José Carlos Barbosa, que me apoiou para a conquista desse sonho.

Aos meus amigos mais que queridos, meus amados, Thais e Maurilio, e os filhos queridos, Maurilio Neto e Davi, por me receberem todas às vezes que precisei ficar em São Carlos, me hospedando com tanto amor e carinho, tornando minha vida bem mais fácil em tantos sentidos. À vocês, minha eterna gratidão e meu amor.

Às minhas amigas queridas, Lilian e Melissa, que tanta ajuda me deram nesta caminhada, com as quais eu sempre pude contar, tanto nos momentos de alegria, quanto nos de estresse total. Obrigada pelas palavras de apoio. Amo vocês.

À Renata, com seu jeito doce e sereno, sempre buscando dar apoio em todos os momentos.

Às amigas Josilene, Ana Celia e Isadora, pelos poucos, mas ótimos momentos compartilhados.

À Eliane, da secretaria do Programa de Pós-Graduação, pessoa mais paciente não existe, sempre tão atenciosa e pronta para tudo que precisássemos, nos atendendo com seu sorriso doce em todos os momentos. Muito obrigada.

Aos demais funcionários do Programa, muito obrigada por tudo.

À Elida, minha doce amiga, companheira de todas as horas, sempre me animando, me fazendo rir, mesmo quando a vontade era chorar, meu mais que obrigada pela sua amizade sincera.

À Liége, amiga querida, sempre me ouvindo e me ajudando a acreditar em mim mesma, com toda doçura que é característica sua. À você, meu eterno afeto e gratidão.

À minha doce, amada e querida sobrinha-filha, Luana, que nunca me abandona, me faz acreditar que a vida também é feita de pessoas doces como ela, e que esteve, e está, sempre ao meu lado, não permitindo que eu desista nunca. À você, minha querida, eu ficarei devendo agradecimentos, pois não há suficientes para tudo que você faz e representa na minha vida. A TIA TE AMA MUITO!!!!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar, pela oportunidade e o privilégio de adquirir conhecimentos tão significantes na minha vida.

À todos, muito obrigada!

RESUMO

A proposta deste estudo surge do interesse por examinar o impacto da inclusão escolar em termos de possíveis benefícios de natureza acadêmica, como a aquisição das aprendizagens básicas de leitura para alunos com deficiência intelectual. O estudo teve como objetivos examinar o aproveitamento referente às habilidades do letramento emergente e às habilidades de leitura básicas apresentadas por um grupo de alunos com deficiência intelectual, que cursavam as séries iniciais do ensino fundamental em salas regulares, e contavam com o apoio do atendimento de ensino especializado fornecido em salas de recursos multifuncionais. Também buscou identificar as expectativas do professor da sala de recursos e dos pais quanto à aquisição de aprendizagens acadêmicas por parte dos alunos. A amostra é composta por cinco alunos, com diagnóstico de deficiência intelectual, que frequentavam turmas regulares do Ensino Básico e sala de recursos. Também fazem parte da amostra os pais dos alunos e professoras da Sala de Recursos. Os dados acerca do repertório de leitura e escrita dos alunos foram obtidos por meio de instrumentos de avaliação dos conhecimentos e habilidades do letramento emergente, da consciência fonológica e das habilidades de leitura e escrita requeridas no Ensino Básico. No caso de três dos participantes foi utilizado o Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Geral, para a obtenção de dados acerca do nível intelectual deles. Foram utilizadas entrevistas para a obtenção dos dados acerca das expectativas e das condições relativas à aprendizagem de leitura dos alunos, apresentadas pelos professores da sala de recursos e familiares. Os resultados indicaram que os alunos da amostra apresentaram familiaridade somente com uma parcela reduzida e menos crítica do conjunto de componentes do letramento emergente e de habilidades de consciência fonológica. Os alunos não exibiram nenhuma familiaridade com as habilidades de decodificação de palavras isoladas e em textos, não alcançando os critérios mínimos estabelecidos para a leitura nesta etapa da alfabetização. Também observou-se, em relação às experiências de ensino dos alunos na sala de recursos, que estas não contemplam a promoção dos componentes relevantes para a aquisição das habilidades de leitura. Discute-se as implicações para o processo de avaliação e para o ensino de leitura de alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Letramento emergente. Leitura. Deficiência intelectual

ABSTRACT

This study stems from an interest in examining the impact of school inclusion in terms of possible benefits of an academic nature, such as the acquisition of basic learning of reading for students with intellectual disabilities. The study aimed to examine the utilization of skills related to emergent literacy and basic skills of reading presented by a group of students with intellectual disabilities, attending the early elementary grades in regular rooms, and had the support of care specialized education provided in multi-functional features. Also sought to identify the expectations of the resource room's teacher and parents on the acquisition of academic learning by students. The sample consists of five students diagnosed with intellectual disability who attend regular classes of basic education and resource room. The data about the repertoire of reading and writing students were obtained through assessment instruments of knowledge and skills of emerging literacy, phonological awareness and reading and writing skills required in Basic Education. For three of the participants was used the Testing Colored Progressive Matrices Raven - General Scale, to obtain data about their intellectual level. Were used interviews to obtain data about the expectations and conditions relating to learning students' reading, presented by the resource room's teachers and family. The results indicate that students in the sample had familiarity with only a small portion and less critical of set components of emergent literacy and phonological awareness. Students no exhibited no familiarity with the skills of decoding individual words and texts, not reaching the minimum criteria for this stage of reading literacy. Also observed, in relation to the learning experiences of students in the resource room, they do not cover the promotion of relevant components for the acquisition of reading skills. We discuss the implications for the evaluation process and for teaching reading students with intellectual disabilities.

Key-words: Emergent literacy. Reading. Intellectual disability

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descrição dos participantes da pesquisa, 34

QUADRO 2 – Resultados do Inventário Portage Operacionalizado - Área cognição, 46

QUADRO 3 – Resultados do Inventário Portage Operacionalizado - Área linguagem, 47

QUADRO 4 – Resultados da Escala de Letramento Emergente, 48

QUADRO 5 – Resultados do Teste de Consciência Fonológica, 49

QUADRO 6 – Resultados do Levantamento de Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay,
50

SUMÁRIO

Introdução, 12

Aspectos específicos da inclusão de alunos com deficiência intelectual, 14

Uma breve revisão histórica sobre o ensino de leitura aos alunos com deficiência intelectual, 18

O ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual, 20

Justificativa, 31

Objetivos, 32

Método, 33

Aspectos Éticos, 33

Participantes, 33

Local, 34

Procedimentos, 35

Instrumentos e equipamentos, 35

1. Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Geral, 35

2. Inventário Portage Operacionalizado – IPO, 36

3. Escala de Letramento Emergente, 37

4. Teste de Consciência Fonológica, 39

5. Levantamento de Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay, 42

Resultados, 45

Discussão, 53

Considerações finais, 56

Referências, 58

Anexos e apêndices

Anexo 1: Autorização do Comitê de Ética, 62

Apêndice A: Entrevista com a professora da sala de recursos, 66

Apêndice B: Entrevista com as mães/responsáveis dos alunos, 70

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, 74

1. INTRODUÇÃO

O movimento mundial em prol de uma educação de qualidade, com acesso e oportunidades para todos, permitiu que novas leis surgissem, beneficiando o aluno que necessita de uma educação especial. No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, ocorre uma redefinição do papel da Educação Especial, passando a apoiar-se nos princípios da inclusão escolar, e ênfase no acesso dos alunos público alvo da educação especial, aos níveis máximos de desenvolvimento e aprendizagem.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 - BRASIL, 2001) reafirmam que todos devem ser educados em classes comuns das escolas regulares, com serviços e recursos educacionais especiais, garantindo a educação escolar desses alunos com necessidades especiais, desenvolvendo o pleno potencial de cada um deles. Neste panorama que se estabelece é totalmente necessário que os educadores sejam capacitados, que haja uma adaptação e flexibilização do currículo escolar, com métodos de ensino especializados, bem como a necessidade de processos de avaliação adequados. Esta perspectiva é reiterada na proposição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que estabelece a exigência de se educar todos os alunos num mesmo ambiente escolar comum, permitindo o acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

A educação especial passa a ser definida como

uma modalidade de ensino transversal, a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado - AEE - de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é previsto que no AEE o professor deveria identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos para a plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas. O decreto nº 6571 de 2008 prevê que o Ministério da Educação deve fornecer apoio técnico e financeiro para que sejam instaladas salas de recursos multifuncionais, para que haja capacitação dos professores, e recursos para que haja acessibilidade a estes atendimentos (BRASIL, 2008). Para a implementação deste decreto, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Na referida Resolução é inserida a definição do público alvo do AEE como sendo os alunos com deficiências (física, intelectual, sensorial); alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Ret); alunos com altas habilidades/superdotação. São apresentadas recomendações para que as aulas do AEE não sejam substitutivas às aulas das salas regulares. Prevê-se que a elaboração e execução do Plano de AEE sejam da competência dos professores que atuam nesta modalidade, articulados aos demais professores do ensino comum. Estabelece-se que o professor responsável pelo serviço do AEE teria a função de identificar e elaborar os serviços e os recursos que visem o atendimento ao aluno da educação especial, levando em consideração no planejamento que se deve avaliar a capacidade de funcionamento dos alunos e os aspectos acadêmicos que eles mais têm dificuldades (BRASIL, 2009).

Neste sentido, um dos principais desafios da educação inclusiva consiste em garantir aos alunos com necessidades educativas especiais o acesso pleno ao currículo em vigor para os demais alunos. A possibilidade de terem experiências de aprendizagem similares aos colegas é considerada como um dos aspectos mais ricos, positivos e desafiadores da inclusão escolar (BRASIL, 2009). São cada vez mais frequentes os argumentos, entre os estudiosos de impacto da política de Educação Inclusiva, que além do acesso ao currículo sejam garantidos resultados positivos na área acadêmica, tais como a aquisição das aprendizagens básicas previstas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e as demais (COOL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

O interesse que norteou a proposição do presente estudo envolve um questionamento cada vez mais crescente na área de educação especial, que é o de em que medida os alunos inseridos em contextos inclusivos estão tendo condições de terem um melhor aproveitamento em leitura, e de serem beneficiados de um ensino dirigido também para as aprendizagens acadêmicas. O referencial teórico do estudo compreende a apresentação dos principais aspectos envolvidos na definição de deficiência intelectual utilizada atualmente na área de Educação Especial, questionamentos relativos à explicitação e ao entendimento acerca da identificação, atendimento educacional e aos objetivos educacionais que vem norteando o trabalho junto a alunos com deficiência

intelectual, que frequentam salas comuns e salas de recursos multifuncional. Envolve também questionamentos e tendências presentes na pesquisa internacional acerca do ensino de leitura para estudantes com deficiência intelectual, e a aprendizagem das habilidades básicas de leitura destes alunos, além de linhas gerais do referencial teórico que vem norteando os estudos sobre o letramento emergente.

No presente estudo pretendeu-se examinar o aproveitamento em leitura de alunos com deficiência intelectual que frequentam as salas regulares e as salas de recursos multifuncional. Também buscou-se examinar as expectativas de pais e professores da Sala de Recursos em relação às aprendizagens acadêmicas desses alunos. Durante a introdução foram abordados temas como os aspectos específicos da inclusão de alunos com deficiência intelectual, uma breve revisão histórica de como se tem ensinado alunos com deficiência intelectual ao longo dos anos, e, mais recentemente, nos últimos anos, como é abordado academicamente o ensino de leitura para esse grupo de alunos incluídos no ensino regular.

1.1 Aspectos específicos da inclusão de alunos com deficiência intelectual

A definição de deficiência intelectual tem evoluído ao longo do tempo, sendo que a atual enfatiza a interação entre a pessoa com funcionamento intelectual limitado e seu ambiente (ALMEIDA, 2004; VELTRONE; MENDES, 2011). A partir de 2008 a *American Association on Intellectual Disabilities* (AAIDD) passa a destacar o caráter multidimensional, funcional e bioecológico da deficiência intelectual. Propõe uma definição para a condição de deficiência intelectual que reflete uma incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual, como no comportamento adaptativo. Para Font (2008), esta nova definição de deficiência intelectual traz implicações substanciais para as práticas profissionais, em especial no campo da avaliação educacional, possibilitando ampliar o alcance desta. Enfatiza a orientação funcional, sendo o foco da identificação dirigido para prover e definir a intensidade de apoios necessários, para que a pessoa melhore o seu funcionamento em um dado contexto histórico, cultural e social. Pressupõe-se que os apoios certos à pessoa possibilitariam uma melhora na maneira como esta funciona na vida cotidiana. Esta nova definição também delimita cinco abordagens para se considerar este sistema multidimensional: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (habilidades sociais, conceituais e práticas); participação, interações e papéis sociais; saúde (saúde

física, saúde mental e etiologia) e contexto (LUCKASON et. al, 2006 citado por VELTRONE; MENDES, 2011).

De acordo com Font (2008), tais dimensões apresentam as seguintes caracterizações:

1. *Dimensão I: habilidades intelectuais.* O conceito de inteligência adotado pela AAIDD abrange uma capacidade ampla e profunda para compreender nosso ambiente. O quociente intelectual (QI) continua sendo a melhor forma de representar o funcionamento intelectual de um indivíduo, sendo essencial a avaliação da inteligência para um correto diagnóstico da deficiência intelectual.

2. *Dimensão II: comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas).* Comportamento, ou conduta, adaptativo refere-se a um grupo de habilidades que as pessoas aprendem para funcionar em sua vida cotidiana. Dois pontos importantes são justificados nessa nova classificação da deficiência intelectual: as limitações no comportamento adaptativo ocorrem junto a pontos fortes em outras áreas de habilidade; as fortalezas e debilidades do indivíduo são examinadas em contextos comunitários típicos dos companheiros de idade e com relação às necessidades de apoio individualizado.

3. *Dimensão III: participação, interações, papéis sociais.* Nesta dimensão entende-se que ambientes positivos estimulam o crescimento, o desenvolvimento e o bem-estar pessoal. Considera-se que todos os aspectos relacionados a participação do indivíduo com deficiência intelectual, nos ambientes típicos de indivíduos da mesma idade, são importantes. A participação e as interações sociais são observadas diretamente nas atividades cotidianas.

4. *Dimensão IV: saúde (física, mental e fatores etiológicos).* Saúde entendida como estado completo de bem-estar físico, mental e social, sendo que essas condições influem no funcionamento humano. É imprescindível atentar-se para a avaliação da saúde desses indivíduos, pois é comum os efeitos da incapacidade intelectual obscurecer a presença de problemas físicos e mentais. O enfoque da etiologia amplia a lista de fatores causais da deficiência intelectual para duas direções: o tipo de fator e o momento da aparição. E as categorias de fatores causais são quatro: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais.

5. *Dimensão V: contexto (ambientes e cultura).* Descreve as condições interrelacionadas em que as pessoas vivem diariamente. Envolve três níveis: microsistema (indivíduo, família, pessoas próximas); mesossistema (bairro,

comunidade); macrossistema ou megassistema (padrões globais da cultura, da sociedade, do país). Tais ambientes são importantes para os indivíduos com deficiência intelectual, uma vez que estes determinam o que fazem, onde, quando e com quem. Ambientes positivos proporcionam oportunidades, uma pessoa pode crescer e se desenvolver se lhe for apresentado serviços e apoios educacionais, por exemplo.

Além dessas cinco dimensões deverão ser considerados os chamados sistemas de apoio, mediadores entre o funcionamento do sujeito e as dimensões citadas. Tais sistemas de apoio podem ser classificados, segundo sua intensidade, em:

(a) *intermitentes* – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas. Aplicados particularmente em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa; (b) *limitados* – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente. Destinam-se a apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações voltadas para o atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização; (c) *extensivos* – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (por exemplo, diariamente, semanalmente). Recomendados para alguns ambientes (escola, trabalho, lar), sem limitações de temporalidade. (d) *pervasivos* – são constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida. São generalizados, podendo envolver uma equipe com maior número de pessoas (CARVALHO; MACIEL, 2003, p.152).

Este modelo de apoio dá sentido ao diagnóstico, identifica as limitações pessoais, desenvolvendo um perfil de apoio adequado e na intensidade devida, pelo tempo que durar a demanda. As áreas em que esse apoio se aplica são: desenvolvimento humano; ensino e educação; vida doméstica; vida comunitária; emprego/trabalho; saúde e segurança; comportamento; vida social; proteção e defesa (TURK, citado por CARVALHO; MACIEL, 2003).

Veltrone e Mendes (2011) destacam os dados do censo escolar de 2006 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério de Educação, os quais evidenciam que os alunos com deficiência intelectual compõem o maior contingente de alunos matriculados nas classes comuns e nos serviços de apoio, representando quase metade do alunado com necessidades educacionais especiais sendo escolarizados em classes comuns de escolas regulares.

Apoiados na hipótese de que as especificações presentes nos documentos oficiais atuais, acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, trazem implicações para a maneira como se passa a realizar a identificação, diagnóstico, avaliação e atendimento educacional destes alunos, Veltrone e Mendes (2011) realizaram

um estudo visando descrever e analisar as diretrizes oficiais do Ministério da Educação (MEC) para a identificação e diagnóstico da deficiência intelectual em escolares.

Os resultados do estudo, relativos a definição de deficiência intelectual, indicam que nos documentos oficiais do MEC é mantida a definição mais recente da AAIDD, de que a condição da deficiência é funcional e que não pode ser circunscrita somente à condição orgânica ou individual da pessoa, destacando-se a importância dos apoios oferecidos para a pessoa evoluir em suas habilidades adaptativas (VELTRONE; MENDES, 2011). Segundo as pesquisadoras, os resultados do estudo relativo aos objetivos de ensino, aprendizagem e atendimento educacional para alunos com deficiência intelectual, explicitados nos documentos oficiais, mostram que estes parecem ignorar que a condição de deficiência intelectual não é um conceito monolítico, pois engloba pessoas com dificuldades circunscritas à aprendizagem acadêmica até indivíduos com dificuldades acentuadas em todos os domínios do desenvolvimento. Tais documentos parecem ignorar a exigência de diretrizes específicas em função das necessidades educacionais também específicas deste alunado (VELTRONE; MENDES, 2011). As pesquisadoras concluem que os documentos não fornecem diretrizes mínimas sobre como deve ser o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual, e ainda permitem questionar "onde e como os alunos vão construir habilidades acadêmicas mínimas tais como aprender ler, escrever e contar?" (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 419).

Num estudo que visou propor sugestões teóricas, técnicas e críticas para potencializar o trabalho educacional junto aos alunos com deficiência intelectual, Santos (2012) destaca que o currículo e o planejamento propostos ao aluno com deficiência intelectual, em um contexto inclusivo, devem: gerar experiências que promova não só a minimização das dificuldades, mas principalmente o desenvolvimento de novas habilidades e o aperfeiçoamento de habilidades positivas que o aluno já possui; destacar que comportamentos desejados (por exemplo, atenção, escrita, leitura, uso dos materiais escolares, participação nas brincadeiras), dos alunos com deficiência, são favorecidos pelo convívio com modelos de comportamentos de alunos sem a deficiência; avaliar criteriosamente os progressos específicos (por exemplo, leitura, escrita, coordenação motora fina) e que tenha um registro deles, a fim de que objetivos apropriados sejam progressivamente traçados.

No Brasil ainda não há propostas concretas a respeito da importância de maior atenção à ampliação das oportunidades de aprendizagens dos alunos em contextos

inclusivos, apesar de recentes argumentações sobre este fato. Possivelmente, tal situação de indefinição quanto aos objetivos relacionados às aprendizagens acadêmicas, que poderiam estar norteando o trabalho junto à alunos com deficiência intelectual, que frequentam salas comuns e salas de recursos, apontado por Veltrone e Mendes (2011), pode estar contribuindo para a manutenção e a busca exclusiva de alcance dos objetivos tradicionais de um trabalho junto a estes alunos com deficiência intelectual, em que predomina o ensino de habilidades isoladas, e não há ênfase no ensino de leitura, nem mesmo em textos simples. Na literatura internacional há um forte questionamento sobre porque o foco do ensino para alunos com deficiência intelectual recai nas habilidades sociais, vocacionais e de vida diária, e exclusão de ensino de leitura para estes alunos (HEDRICK; KATIMS; CARR, 1999; BROWDER; WAKEMAN; SPOONER; AHLGRIM-DELZELL; ALGOZZINE, 2006).

1.2 Uma breve revisão histórica sobre o ensino de leitura aos alunos com deficiência intelectual

Katims (2000) apresenta um artigo cuja primeira parte contém uma revisão histórica de tentativas sistemáticas de ensino de leitura para pessoas com deficiência intelectual, documentadas ao longo dos últimos duzentos anos. Os esforços históricos são divididos em duas categorias. A primeira categoria inclui intervenções e esforços que envolvem o uso de treinos altamente sequenciados e hierarquizados e rotinas práticas, em que o ensino de habilidades isoladas, fora do contexto da leitura, como o conhecimento do alfabeto, os sons das letras individuais, e a decodificação de palavras predominam. A outra categoria implica intervenções de alfabetização e esforço que envolve integração, contextualização, ou abordagens construtivistas para instrução. Isto inclui leituras combinadas e métodos de escrita, uso de textos conectados, experiência de linguagem, e outras abordagens baseadas na linguagem, abordagens orientadas contextualmente, e métodos semanticamente ricos.

Dentre a primeira categoria estão os estudos voltados para habilidades básicas de instrução de alfabetização para pessoas com retardo mental¹, como a de Jean Marc Gaspard Itard, em 1800, com seu Método de Associação com Estimulação Psicológica. Ele é creditado como a primeira pessoa a documentar uma alta precisão de

¹ Em algumas partes do texto se verá escrito retardo mental ao se referir a deficiência intelectual. Isso se deve ao fato da pesquisadora ter procurado manter a forma como estava escrito no texto original do qual a expressão foi retirada.

procedimentos instrucionais e métodos de ensino de alfabetização para pessoas com deficiência intelectual. Utilizou uma técnica de rastreamento cinestésica multissensorial com letras do alfabeto de madeira. Ao final, um jovem com deficiência intelectual severa foi capaz de reorganizar as letras do alfabeto e expressar a mais simples das suas necessidades e desejos em sua própria escrita (KATIMS, 2000).

Outra contribuição citada é a de Samuel A. Kirk, em 1933, chamada de Abordagem Multissensorial com Traçado Manual. Foi aplicado um método de traçado multissensorial, como uma prática instrucional para ensinar leitura a estudantes com retardo mental leve a moderado. Três anos depois, junto com sua esposa e T. Hegge criaram uma abordagem de leitura sequencial e sistemática para pessoas com retardo mental (KATIMS, 2000).

Em 1969, foi a vez da Instrução Assistida por Computador (CAI). Uma das primeiras referências na literatura à pesquisa sobre o uso de instrução de leitura assistida por computador, aplicada especificamente a estudantes com retardo mental, pelo conselho de administração da cooperativa de serviços educacionais de Nova Iorque. Utilizou-se especificamente para ensinar habilidades de leitura para estudantes com retardo mental (KATIMS, 2000).

Na segunda categoria estão os estudos envolvendo a integração e contextualização de instruções de alfabetização para pessoas com retardo mental. Maria Deteressa Montessori apresentou a Abordagem da Integração de Leitura e Escrita, em que acreditava-se que o retardo mental é antes um problema pedagógico, ao invés de problema médico. A pesquisadora projetou um sistema para ensinar estudantes com retardo mental a ler e escrever através do uso de textos conectados curtos, sentenças em tiras, cartões de palavras e o uso de abordagem multissensorial. Diferenciou-se de outros por tentar ensinar a ler e escrever simultaneamente (KATIMS, 2000).

Em 1982 foi lançado o primeiro livro sobre retardo mental que recomendava o uso da linguagem como um todo. A recomendação veio do uso com sucesso desta abordagem com alunos com dificuldades de aprendizagem, em que se utilizaram abordagens de alfabetização contextualizadas para alunos com retardo mental. A ideia foi um marco na alfabetização destes alunos, incluindo leitura, escrita e a fala, e como estas se relacionavam com as atividades voltadas para estes alunos.

Em 1991 destaca-se os resultados do primeiro estudo empírico, realizado por Katims, para investigar os efeitos de um ambiente rico em literatura sobre um grupo de jovens estudantes com dificuldades, incluindo retardo mental, mostrando-se este

enfoque ser bastante promissor. Os estudantes eram imersos em um ambiente de aprendizagem que incluía uma biblioteca, um centro de escrita e várias leituras diárias feitas por professores de livros de histórias conhecidas e previsíveis. Os estudantes participantes obtiveram ganhos estatísticos e acadêmicos significativos, comparados aos do grupo controle. Posteriormente, estudantes com retardo leve a moderado progrediram significativamente no entendimento da linguagem escrita convencional, compreensão das histórias lidas pelos adultos, decodificação de palavras, e leitura e escrita emergente, quando expostos a estimulações, ambientes ricos em literatura, com instruções dirigidas e estratégias para desenvolver habilidades no contexto (KATIMS, 1996).

Como é possível verificar nesta breve exposição, foram várias as iniciativas ao longo da história em relação ao ensino de alunos com deficiência intelectual. Estas nos dão um panorama rico em termos do espírito de pioneirismo dos seus fundadores, seus pressupostos e a metodologia empregada. Muitos desses esforços são tão significantes que inspiraram e influenciaram pesquisas futuras sobre o ensino de leitura a alunos com deficiência intelectual.

1.3 O ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual

Nas duas últimas décadas verifica-se na literatura internacional um crescente interesse por investigações sobre o ensino de leitura (ALLOR; MATHES; ROBERTS; CHEATHAM; CHAMPLIN, 2010; BROWDER; AHLGRIM-DELZELL; COURTADE; GIBBS; FLOWERS, 2008). Além da importância da aprendizagem, a aprendizagem da leitura por parte de alunos com deficiência intelectual aparece como uma das demandas básicas derivadas do processo de inclusão destes alunos. Vários fatores vêm sendo considerados pelos pesquisadores da área de educação especial como contribuindo para o aumento da atenção sobre o ensino de leitura. Entre eles destaca-se o sólido conhecimento e entendimento sobre a leitura para alunos com desenvolvimento típico e para alunos que apresentam dificuldades na fase inicial da alfabetização.

Considera-se que o conhecimento sobre a leitura produzido nas últimas décadas possibilita um entendimento dos conteúdos críticos (conhecimentos e habilidades) que os alunos desde a educação infantil devem adquirir para se tornarem bons leitores. Fornece diretrizes para melhorar o ensino de leitura e garantir que toda criança possa aprender a ler, bem como para a prevenção e remediação de problemas de leitura (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998). A pesquisa sobre o ensino de leitura pode auxiliar na definição do que e do como ensinar alunos com deficiência intelectual,

ensinando-os a processarem palavras contidas em textos e a apreenderem o sentido dos mesmos. Pode-se destacar as contribuições teóricas sobre o desenvolvimento do entendimento da linguagem escrita de crianças pequenas e o entendimento sobre a articulação entre os diferentes componentes envolvidos na aquisição da leitura (KATIMS, 2001; BROWDER et al., 2006).

Os estudiosos destacam que uma das principais influências para o acentuado interesse por investigações sobre o ensino de leitura de crianças com deficiência intelectual, deriva do melhor entendimento que se tem sobre os conhecimentos observados em estudos a respeito da evolução da linguagem escrita que a criança pequena vai desenvolvendo. Tais estudos também estão relacionados com as contribuições teóricas sobre os componentes envolvidos na leitura, nas fases iniciais da alfabetização, a maneira como eles se articulam e deveriam ser ensinados. Pesquisas sobre o processo de aquisição da leitura tem possibilitado um entendimento de que aprendizagens e conhecimentos, relacionados ao processo de aquisição da mesma, começam a ser desenvolvidos desde a primeira infância, a partir das experiências que se tem com a linguagem escrita no ambiente familiar e da educação infantil.

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

A perspectiva do Letramento Emergente pressupõe que o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita seja entendido como um desenvolvimento contínuo, com origens desde o início da vida da criança. Este entendimento do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita sugere que não são claras as demarcações entre leitura e pré-leitura, escrita e pré-escrita, considerando o conhecimento e habilidades que ocorrem durante o período da Educação Infantil como legítimos e relevantes para as aprendizagens formais da leitura e escrita que ocorrerão nas séries iniciais do Ensino Fundamental (SULZBY; TEALE, 1991).

O termo Letramento Emergente surgiu no início da década de 1980, como tentativa de unificar os diferentes aspectos relativos à leitura e à escrita que emergiam antes do período escolar, tais como diferentes concepções sobre a escrita, consciência fonológica, conceitos a respeito da escrita, funções da escrita, leitura e escrita de faz-de-conta (SULZBY; TEALE, 1991). A partir destes termos, estes autores propõem o termo unificador *Letramento Emergente* para abranger *os comportamentos de leitura e escrita que precedem a alfabetização convencional, que criam condições para a efetivação das habilidades de decodificação e compreensão dos significados de textos* (SULZBY; TEALE, 1991).

O desenvolvimento do letramento emergente envolve um processo contínuo resultante de contatos informais que a criança desde pequena tem com materiais escritos e das observações dos usos que o adulto faz destes materiais, o entendimento das funções da escrita de forma lúdica, os conhecimentos sobre os aspectos formais da escrita, tais como: domínio das convenções da escrita, consciência fonológica, consciência fonêmica, correspondência entre o que é falado e o que pode ser escrito, compreensão da estrutura e organização do texto escrito (como, por exemplo, uma história, conhecimento sobre as convenções da escrita - manipulação de livros, como a escrita é organizada espacialmente, entendimento ou concepções da escrita que aparecem nas tentativas de tentar escrever), conhecimento sobre conteúdo da escrita (que ela representa ideias significativas, que os padrões da linguagem escrita utilizada nos livros que aparecem nas suas tentativas de leitura de faz-de-conta, desenvolvem conceitos como letra, palavras, estória), e conhecimento das letras (SULZBY; TEALE, 1991).

Lonigan, Purpura, Wilson, Walker e Clancy-Menchetti (2012) mostram que pesquisas têm identificado uma relação entre as competências de letramento emergente e aquelas que são desenvolvidas no período da alfabetização, ou as convencionais. Essas competências são divididas em dois grupos básicos – as relacionadas ao código e aquelas relacionadas ao significado. Da mesma forma, as intervenções são dirigidas ao código ou ao significado. As intervenções relacionadas ao código são planejadas para ensinar aos alunos as habilidades para adquirir o princípio alfabético com sucesso, e assim, tornarem-se decodificadores precisos e leitores fluentes do texto; as intervenções relacionadas ao significado são planejadas para estimular o desenvolvimento da linguagem oral e compreensão de textos.

Um amplo conjunto de evidências mostra que os conhecimentos e habilidades relacionados à leitura e escrita que ocorrem antes do período inicial da

escolarização, ou seja, as habilidades relacionadas ao código e à linguagem, representam a base para o sucesso na aquisição das habilidades formais de leitura e escrita (LONIGAN et al., 2012). Em suma, pode-se considerar que a pesquisa sobre letramento emergente destaca a importância dos anos da Educação Infantil na construção da base para a aquisição da aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental.

A demonstração da forte associação entre os componentes do letramento emergente e as habilidades formais de leitura e escrita contribui para a identificação de metas a serem alcançadas junto às crianças da Educação Infantil, tendo em vista a prevenção do fracasso escolar em leitura e escrita, bem como destacar a importância da criança ter experiências ricas nesse quesito, dentro do contexto familiar e também em sala de aula.

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

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

Para crianças pequenas que tem estas oportunidades no contexto familiar, a experiência no contexto da Educação Infantil pode representar mais um apoio a este desenvolvimento. No entanto, crianças provenientes de ambientes familiares pouco letrados, de famílias que não tem condições de propiciar experiências em leitura e escrita, terão, em grande parte, o desenvolvimento do letramento emergente dependente das experiências no âmbito da Educação Infantil (LONIGAN et al., 2012).

A literatura tem fornecido também sólidas evidências de que a consciência fonológica tem um papel de destaque na aprendizagem do sistema alfabético de escrita como o Português, no qual os componentes sonoros da palavra, isto é, os fonemas, são representados por letras ou pequenos grupos de letras. A consciência fonológica é entendida como a habilidade explícita e consciente de compor e decompor os sons da fala até o nível dos fonemas (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998).

A evolução da consciência fonológica se dá de forma gradativa, se iniciando geralmente pela consciência dos sons das palavras em frases e das sílabas das palavras até chegar à consciência dos fonemas como unidades independentes da fala. Os estudos têm estabelecido dois níveis das habilidades de consciência fonológica. O primeiro, uma consciência fonológica simples, da qual fazem parte as habilidades de segmentar, misturar e isolar sílabas. O segundo, uma consciência mais elaborada, chamada de consciência fonêmica, da qual fazem parte as habilidades de segmentar palavras em fonemas, misturar e isolar fonemas (YOPP, 1992).

Cardoso-Martins e Soares (1989), pesquisadoras brasileiras dedicadas ao estudo da leitura, destacam a importância do papel da consciência fonológica para o sucesso em leitura:

A literatura evidencia que a consciência dos sons que compõem a fala desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura. Os estudos mostram uma correlação positiva entre a consciência fonológica – medida anteriormente à aprendizagem da leitura – e a aprendizagem posterior da leitura. Os resultados dos estudos de treinamento também atribuem um papel importante à consciência fonológica: o treinamento da habilidade de decompor e compor os sons da fala tem um efeito positivo sobre a aprendizagem da leitura, principalmente quando este treinamento associa-se ao treinamento da correspondência som-letra (p. 87).

Estudos experimentais clássicos envolvendo intervenções dirigidas para a promoção da consciência fonológica entre crianças no período da educação infantil demonstram que elas melhoram as habilidades de leitura nas séries iniciais, e que crianças pré-escolares apresentam maiores dificuldades em realizar tarefas envolvendo fonemas, porque ainda não possuem o apoio da escrita (BYRNE; FIELDING-BARNSLEY, 1991).

Uma das implicações advinda dos resultados da pesquisa sobre consciência fonológica foi destacar a importância das crianças da educação infantil terem oportunidade de desenvolverem tais habilidades. No Brasil, estudos têm fornecido subsídios sólidos sobre intervenções eficientes para a promoção de consciência fonológica no período da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (BANDINI; de ROSE, 2005).

A concepção tradicional sobre leitura implicava que o trabalho com a linguagem escrita fosse iniciado basicamente nas séries iniciais da escolarização formal. A literatura mostra que desde o período da educação infantil até as primeiras séries do ensino fundamental, a perspectiva da prontidão para a alfabetização vem norteadando o ensino de alunos com deficiência intelectual. Esta perspectiva tem como alvo a minimização das dificuldades típicas da deficiência, tais como atenção, discriminação, memória e raciocínio. Apoiar-se em um entendimento de que a aquisição das aprendizagens de leitura seja, principalmente, função de maturação biológica e dependente de habilidades, tais como reconhecimento e discriminação de figuras concretas e abstratas, junção e associação de figuras e de símbolos, ordenação seriada de objetos, lembrança de palavras, dígitos, símbolos ou figuras, complementação e cópia de figuras, dissociação e reunião de objetos e de elementos (KOPPENHAVER; COLEMAN; KALMAN; YODER, 1991; SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998; KATIMS, 1996).

Katims (2000) apresenta os resultados de um estudo sobre o estado da arte do ensino de leitura, tal como representado em uma amostra recente de livros e textos usados na formação de professores de educação especial. As descrições das características acadêmicas, procedimentos de avaliação e procedimentos de ensino presentes nos livros foram examinados e considerados indicadores das expectativas transmitidas quanto às aprendizagens de leitura previstas para alunos com deficiência intelectual.

Os resultados evidenciaram que a expectativa em termos de aprendizagem, transmitida pelos livros, era a de que no máximo os alunos com deficiência intelectual moderada poderiam aprender a identificar e memorizar uma lista de palavras. Os livros transmitiam uma visão pouco otimista em relação às possibilidades acadêmicas dos alunos com deficiência intelectual. Ele argumenta que esta tendência por uma baixa expectativa quanto às aprendizagens possivelmente contribuiu para que, na prática, os educadores assumam que as crianças com deficiência intelectual têm menos possibilidade de aprender a ler plenamente, implicando na ênfase na prontidão para a alfabetização e em um ensino de leitura restrito a memorização de palavras funcionais (KATIMS, 2000).

Soares (2003) destaca que nas últimas décadas, especialistas na área da leitura, em particular do campo da psicologia cognitiva, têm enfatizado a relação entre leitura de palavras e compreensão de textos. Ao ler, o leitor desenvolve duas atividades fundamentais: identifica as palavras que compõem o texto e constrói significados para o que lê. Segundo a pesquisadora, o acesso ao mundo da escrita se faz basicamente por duas

vias ou dois processos: uma através do aprendizado de uma técnica (a alfabetização), que envolve relações entre sons, letras, fonemas e grafemas. A outra via (letramento), consiste no desenvolver as práticas de uso dessa técnica, ou seja, o letramento. O aprender a técnica de alfabetização envolve o domínio do código de convenções da leitura e da escrita e das relações entre sons com letras, fonemas com grafemas, a aprender que se lê de cima para baixo, da esquerda para a direita, entre outros.

O processo de alfabetização e letramento ocorre de forma simultânea e interdependente, um não se dá antes do outro. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas também diferentes em termos de processamento cognitivo. Significa que a alfabetização, a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e das relações fonema/grafema não é pré-requisito para o letramento. Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. É necessário ensinar a alfabetização ao mesmo tempo em que se incentiva o letramento. Soares (2003) argumenta que para tal é necessário que a criança tenha oportunidade de experimentar um ambiente alfabetizador e de ter ensino direto dos aspectos fônicos (relações fonemas e grafemas).

Os avanços da Psicologia Cognitiva da Leitura permitem a identificação detalhada das competências envolvidas na leitura: consciência fonêmica, domínio das relações fonemas-grafemas, fluência, vocabulário e compreensão (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998; SOARES, 2003). Os principais componentes da leitura que vem sendo destacados são: a capacidade de lidar com livros e textos impressos; a consciência fonológica (capacidade de discriminar sons); consciência fonêmica (a ideia de que as diferentes letras estão associadas a diferentes sons); conhecimento do princípio alfabético (a ideia de que há uma relação entre a presença e posição de um grafema e o som que ele tem na palavra); o desenvolvimento do léxico (quanto mais desenvolvido o vocabulário, maior a capacidade de leitura e compreensão de leitura); a capacidade de decodificação (a capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita em uma palavra oral); a fluência da leitura que inclui as correções e ritmos no decorrer da leitura; desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão de textos, incluindo o conhecimento sobre a estrutura do texto, lógica e usos sociais dos diferentes tipos de textos, estratégias gerais de compreensão do texto.

A leitura é entendida como um processo integrado, em vez de um conjunto de habilidades isoladas, sendo que um bom leitor envolve-se de forma articulada no reconhecimento automático das palavras escritas em textos e na busca do significado da

mensagem do texto (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998). Este referencial tem fundamentado os questionamentos acerca do ensino de leitura de alunos com deficiência intelectual quanto a não estar focalizado nos componentes relevantes da leitura (decodificação e compreensão de textos), restringir-se a focalizar em habilidades de leitura isoladas, em detrimento de um trabalho que envolva todos os componentes da leitura de forma simultânea e integrada.

Nestas duas últimas décadas, revisões da pesquisa sobre ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual têm contribuído para o surgimento de um conjunto de questionamentos acerca do que se ensina e como se ensina leitura para estes alunos (KATIMS, 2000; BROWDER et al., 2006). Entre os principais questionamentos relativos ao ensino de leitura destacam-se o distanciamento entre o que se ensina para estes alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e o que seria esperado que eles aprendessem (KATIMS, 2000), o predomínio de uma expectativa pessimista a respeito das possibilidades de avanços da capacidade de leitura desses alunos entre os profissionais da área (ALLOR; MATHES; CHAMPLIN; CHEATAM, 2009), e que o referencial utilizado na pesquisa sobre o ensino de leitura não leva em conta os subsídios teóricos derivados da pesquisa sobre aquisição de leitura de alunos sem deficiência (KATIMS, 2001; BROWDER et al., 2006), bem como acerca de abordagens e procedimentos efetivos para favorecer o sucesso em leitura (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998; KOPPENHAVER et al., 1991).

Katims (2000), entre outros, tem argumentado que os resultados em termos de ganhos na capacidade de leitura de alunos com deficiência intelectual poderiam ser melhorados a partir de uma mudança na concepção de leitura, exclusivamente envolvendo a aquisição sequencial das habilidades mais simples para as mais complexas, por uma concepção de leitura que seja utilizada para a comunicação, obtenção de informações, experienciando o prazer que a leitura proporciona.

A literatura internacional mostra que a experiência relacionada ao ensino de leitura entre alunos com deficiência intelectual é o ensino de um vocabulário visual (reconhecimento global) de palavras funcionais consideradas como protetivas, tais como sinais de trânsito e de rua (exemplo, pare), sinais de conveniência do dia a dia (exemplo, homem, mulher), palavras de cautela (perigo, cuidado, cães) e nomes de objetos comuns (KATIMS, 1991). É cada vez mais acentuado o questionamento em relação a esta tendência, uma vez que é uma distância tanto em termos de objetivos e abordagens sobre o ensino de leitura de crianças com deficiência e crianças com desenvolvimento típico.

Há o entendimento de que o processo de desenvolvimento, tanto do letramento emergente, quanto da aquisição da fase inicial destes alunos, se daria de forma semelhante, portanto, tanto os objetivos a serem alcançados, quanto às abordagens de ensino, deveriam ser semelhantes (BROWDER et al., 2006; ALLOR et al., 2009; 2010).

Observou-se ser reduzido o número de estudos que visam ensinar os componentes de leitura mais ligados a decodificação das palavras, tais como as habilidades de consciência fonológica, consciência fonêmica, decodificação e compreensão de leitura (ALLOR et al., 2009; 2010). Os poucos estudos voltados para a ampliação de vocabulário e compreensão de textos tem explorado somente as habilidades básicas, como usar uma palavra global no contexto de uma atividade funcional ou igualar/parear uma palavra a uma figura, envolvendo uma compreensão por meio do concreto usando figura ou atividade (KATIMS, 2000; 2001).

Browder et al. (2008) e Allor et al. (2009; 2010) hipotetizam que esta tendência para o ensino de um leque tão limitado de componentes de leitura possa estar refletindo as expectativas tradicionais e pessimistas que ainda predomina entre pesquisadores e profissionais da área de educação especial. Eles destacam que este tipo de expectativa possivelmente compromete o aprimoramento da alfabetização de alunos com deficiência intelectual, na medida em que se pressupõe que eles possuem potencial para adquirir somente um vocabulário de palavras globais, mas não teriam condições de decodificarem e lerem com fluência e compreensão. Por outro lado, este tipo de pressuposto traz como implicação a falta de ênfase em leitura que é a de que, possivelmente, parte dos alunos não esteja aprendendo a ler devido a não estarem sendo ensinados a ler, ou pelo menos não são ensinados com métodos que se mostram eficientes para a aprendizagem de alunos sem deficiência.

Embora a aquisição de um repertório de palavras globais represente uma realização importante para os alunos com deficiência intelectual, esta ênfase tem resultado em programas de leitura que focalizam em atividades de sub-habilidades, com poucas oportunidades para ouvir, ler ou escrever o texto através de uma simples palavra, raramente engajando o aluno em textos bem construídos e com sentido (KLIEWER, 1998). Esta quase exclusiva ênfase no reconhecimento de palavras globais tem implicado que os alunos em geral não têm oportunidades para decodificar palavras desconhecidas – os alunos com deficiência intelectual – e eles precisariam de um trabalho de vocabulário de reconhecimento de palavras e também de desenvolver a capacidade de decodificar

palavras desconhecidas usando análise fonética dentro do contexto de um texto conectado.

Considera-se que a ênfase em não ensinar leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual seja apoiada em uma suposição prévia de que não é possível ensinar leitura devido à natureza e à severidade da deficiência intelectual. E que crianças com deficiência intelectual são menos capazes de obter progressos necessários para que consigam passar a ler. Esta concepção pessimista gradualmente vai sendo substituída por uma visão mais otimista quanto às possibilidades dos alunos com deficiência intelectual aprenderem a ler e a escrever. Este otimismo apoia-se nas contribuições derivadas de pesquisas mais recentes que tem mostrado que os alunos com moderadas a severas limitações cognitivas podem demonstrar a capacidade para a leitura desde que o contexto de ensino seja apropriado (ALLOR et al., 2009; 2010; SNOW; GRIFFIN; BURNS, 2005).

Outra fonte de referencial teórico, que os pesquisadores de ensino de leitura na área de educação especial têm utilizado, apoia-se nas contribuições derivadas dos estudos sobre prevenção de fracasso e remediação de baixo aproveitamento, ou de deficiências específicas em leitura, de alunos sem deficiência intelectual (ALLOR et al., 2009). Nos últimos 30 anos, esta linha de pesquisa tem contribuído para o entendimento dos conteúdos críticos que devem ser adquiridos pelos alunos, tendo em vista o alcance do sucesso para chegarem a tornarem-se leitores competentes (ALLOR et al., 2010). Os estudos com crianças com risco de fracasso escolar também mostram a importância do desenvolvimento dos conceitos de escrita, da linguagem oral, da consciência fonológica e especialmente da consciência fonêmica, conhecimento das letras, concepção de escrita, compreensão de histórias. Intervenções efetivas na Educação Infantil têm tido como alvo o ensino destes múltiplos componentes de uma maneira integrada e abrangente, incluindo os conceitos sobre a escrita, linguagem oral, consciência fonológica e fonêmica, conhecimento das letras, concepção de escrita, reconhecimento de palavras, fluência e compreensão (ALLOR et al., 2009; 2010).

Neste sentido, o foco deveria ser no ensino para estes alunos aprenderem a decodificar e a compreenderem o que estão lendo, aprendendo pela experiência com palavras inseridas em textos bem construídos e com sentido, e não ao contrário, em que se observa o foco de ensino na exclusiva identificação de palavras isoladas (BROWDER et al., 2008; KATIMS, 1996).

Katims (2001) hipotetiza que um dos principais obstáculos para o aprimoramento do ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual seja a falta de

clareza e desconhecimento dos professores acerca do desenvolvimento do letramento emergente, bem como o desconhecimento a respeito da concepção atual sobre leitura. Argumenta que os processos de desenvolvimento do letramento emergente e da aquisição de habilidades básicas de leitura dos alunos com deficiência intelectual seriam semelhantes aos dos observados entre alunos com desenvolvimento típico. Neste sentido, propõe que as habilidades que vem sendo alvo do ensino de leitura para os alunos sem deficiência deveriam também ser alvo do ensino junto a alunos com deficiência intelectual.

Com base neste referencial, no estudo de 2001, ele estabelece critérios mínimos para as aprendizagens de leitura que seriam alvo e deveriam nortear as avaliações para esta área. Para tal, ele retoma a concepção de leitura compartilhada por estudiosos (SNOW; GRIFFIN; BURNS, 2005; SOARES, 2003), criticando a concepção de leitura somente pautada em decodificação, sem considerar o envolvimento ativo dos alunos com interpretar o que lê significativamente. Ele desenvolveu um trabalho no qual propõe um nível mínimo de aquisição de leitura que deveria ser alcançado por qualquer aluno, incluindo os com deficiência intelectual. Deveriam demonstrar ler palavras contidas em um texto narrativo em um nível mínimo (demonstrando uma capacidade inicial de decodificar palavras contidas em um texto com significado e contendo várias frases); compreender o texto narrativo; escrever pelo menos duas letras ou combinações de letras que representem sons em palavras em uma tarefa de ditado envolvendo consciência fonêmica; escrita de forma correta de pelo menos duas palavras contendo duas ou mais letras em uma tarefa de escrita livre de palavras.

O estudo realizado por Katims (2001) contribui para mostrar a necessidade de inserir as aprendizagens de leitura como objetivos a serem alcançados junto aos alunos. Neste estudo, procurou-se verificar em que medida um nível mínimo de leitura e escrita era alcançado por alunos com deficiência intelectual, de leve a moderada, que frequentavam o Ensino Básico 1, Ensino Básico 2 e Ensino Médio. Participaram do estudo 132 alunos com deficiência intelectual leve e moderada (QI médio igual a 54,69%, variando de 29 a 76).

Foram obtidos os seguintes resultados: acurácia quanto ao reconhecimento de palavras em textos narrativos (decodificação), e o grau de compreensão dos textos lidos mostram que, respectivamente, somente 44 % e 26% dos alunos foram capazes de alcançar o nível mínimo. Dentre estes alunos, 41% demonstraram consciência fonêmica ao escreverem dois ou mais fonemas a partir de um ditado de frases; 71% conseguiram

escrever corretamente pelo menos duas palavras em tarefa de escrita livre de palavras. Destaca-se que somente 22% dos alunos alcançaram integralmente o critério mínimo estabelecido para a decodificação de palavras, compreensão de texto, consciência fonêmica e escrita livre. Somente esta reduzida parcela de alunos foi capaz de ativamente engajar-se com a linguagem escrita de forma significativa e eficiente.

A partir dos resultados que evidenciam que um número reduzido dos alunos foi capaz de alcançar os critérios mínimos estabelecidos para os diferentes componentes de leitura, Katims (2001) sugere que os programas de ensino destinados a alunos com deficiência intelectual, desde a educação infantil até a transição para a inserção do adulto no mundo do trabalho, deveriam balancear um trabalho com as habilidades sociais e habilidades de vida diária, com ensino intensivo e extensivo de ensino de leitura e escrita, com ênfase na busca do significado, bem como a necessidade dos profissionais que trabalham com esta população passarem a ter familiaridade com as recentes e novas contribuições teóricas e práticas relativas ao ensino de leitura derivadas da pesquisa atual sobre o tema.

2. JUSTIFICATIVA

No Brasil, uma das principais linhas de investigações sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual tem abordado a identificação das percepções dos professores da sala regular e da sala de recursos, acerca das possibilidades e dificuldades envolvidas no trabalho junto a estes alunos no âmbito da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental. Nas discussões dos estudos, tem sido evidenciado que os benefícios valorizados e a serem alcançados são, em geral, nas áreas de desenvolvimento social e a socialização dos alunos (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011). Cabe, nesse sentido, perguntar-se: estão esses alunos com deficiência intelectual, inclusos nas escolas regulares, alcançando as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem que os demais alunos?

Há uma necessidade de se conhecer também outros tipos de benefícios previstos, como o de aquisição de aprendizagens acadêmicas e envolvimento dos alunos com o currículo escolar comum. Pressupõe-se que para tal estudo, como o desenvolvido por Katims (2001), que visa examinar de forma cuidadosa e objetiva o aproveitamento em leitura dos alunos, poderia contribuir para o entendimento, em nosso meio educacional, dos reais benefícios na área acadêmica, que os alunos com deficiência

intelectual incluídos estão usufruindo, mais especificamente os benefícios quanto à aquisição das habilidades básicas de leitura. Pressupõe-se, também, que estudos que possibilitassem o exame da familiaridade dos alunos com deficiência intelectual, que estão frequentando o primeiro ciclo do ensino fundamental, com conhecimentos e habilidades de letramento emergente, contribuiriam para a identificação de benefícios que deveriam estar sendo garantidos e seriam esperados como decorrência da inclusão dos alunos em escolas regulares (KATIMS, 2000; ALLOR et al., 2009; 2010).

Espera-se que os resultados relativos ao aproveitamento em leitura e ao trabalho realizado na sala de recursos junto aos alunos contribuam para reflexão sobre o ensino que vem sendo propiciado aos alunos, dirigido para que desenvolvam o conjunto de habilidades do letramento emergente e adquiram as aprendizagens básicas de leitura requeridas na fase inicial da escolarização formal, bem como destacar algumas recomendações recentes derivadas da literatura internacional acerca das condições favorecedoras da promoção do letramento emergente e das condições favorecedoras da aquisição das habilidades básicas de leitura por parte de alunos com deficiência intelectual.

3. OBJETIVOS

O estudo teve como objetivos:

Geral: examinar o aproveitamento referente às habilidades do letramento emergente e às habilidades de leitura básicas, apresentadas por um grupo de alunos com deficiência intelectual, que cursavam as séries iniciais do ensino fundamental em salas regulares, e contavam com o apoio do atendimento de ensino especializado fornecido em salas de recursos multifuncionais.

Específico:

1. identificar as expectativas do professor da sala de recursos e dos pais quanto à aquisição de aprendizagens acadêmicas por parte dos alunos.

2. descrever como se apresentam os componentes do letramento emergente, as habilidades de consciência fonológica e os componentes envolvidos nas aprendizagens formais de leitura, como consciência fonêmica, decodificação de palavras, fluência e compreensão de textos.

4. MÉTODO

4.1 Aspectos éticos

Este projeto de pesquisa teve sua realização pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) e foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Parecer nº 166978 (**Anexo 1**). Após a deliberação do projeto houve mudanças nos objetivos do estudo, o que faz com que o Anexo 1 não corresponda exatamente a pesquisa em pauta.

Todos os pais/responsáveis e a professora assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE** (em duas vias – **Apêndice C**). Este termo foi elaborado pela pesquisadora em linguagem acessível à compreensão de cada grupo de participantes e conta com a explicitação das questões éticas pertinentes: ausência de custos financeiros, liberdade em recusar a participação ou de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa e o compromisso da pesquisadora com o sigilo e anonimato dos participantes, inclusive na edição de imagens. Ou seja, é garantida a inteira responsabilidade da pesquisadora de conduzir o estudo somente com a autorização das participantes; manter sigilo da identidade dos mesmos; respeitar a vontade e o interesse do profissional e da criança em participar do estudo; informar à diretoria da Instituição e aos pais/responsáveis pelos alunos os resultados da pesquisa.

4.2 Participantes

Foram participantes do estudo 5 alunos com deficiência intelectual, incluídos em escolas regulares de uma cidade de pequeno porte do Estado de São Paulo. Além dos alunos também participaram do estudo 2 mães, 1 pai e 1 responsável de um dos alunos, bem como 2 professoras da Sala de Recursos. A indicação dos participantes foi feita pela Orientadora Pedagógica do município, mediante a consulta às Coordenadoras das escolas frequentadas pelas crianças. O critério para a escolha dos participantes foi o de que as crianças apresentassem diagnóstico de deficiência intelectual, considerado de leve a moderado, e que estivessem matriculadas no Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano. Também se considerou a assiduidade das crianças e a possibilidade de colaboração dos responsáveis pelas crianças. A coordenadora pedagógica apresentou uma lista com as crianças inclusas nas escolas do município que apresentavam algum grau de deficiência

intelectual. Dentre esses alunos foram selecionados 5 por irem ao encontro dos objetivos do presente estudo.

No Quadro 1 estão colocados os principais dados dos 5 alunos participantes da pesquisa.

Quadro 1: Descrição dos participantes da pesquisa

	P1	P2	P3	P4	P5
IDADE*	8a11m	8a7m	8a5m	11a1m	8a8m
SÉRIE	3º ano	2º ano	2º ano	3º ano	2º ano
SEXO	M	F	M	M	F
NÍVEL SOCIOECONÔMICO	Médio	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo
ESCOLAS FREQUENTADAS	1	1	2	3	3

* A média de idade dos alunos é de 9 anos.

Todos os participantes frequentavam a Sala de Recursos Multifuncional duas vezes na semana. Das 3 salas multifuncional frequentadas, 2 se localizavam em ambientes diferentes da escola regular dos alunos, que é o caso dos participantes 1, 2, 4 e 5. O participante 3 frequentava a Sala Multifuncional que funcionava na própria escola que estudava.

4.3 Local

O trabalho com as crianças foi realizado nas escolas frequentadas por cada uma delas, um conjunto de três escolas diferentes. Foi utilizada a biblioteca de cada escola para a coleta dos dados junto aos alunos, envolvendo a aplicação dos instrumentos de avaliação.

As entrevistas para a coleta de dados junto às professoras da Sala de Recursos (**Apêndice A**) ocorreram nas Salas Multifuncionais das escolas em que as atividades da sala de recurso foram realizadas. Com as mães, algumas entrevistas (**Apêndice B**) foram realizadas em suas próprias casas e outras no ambiente escolar do filho.

5. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

5.1 Instrumentos e equipamentos

O nível intelectual dos alunos participantes foi avaliado pelo **Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Geral** (RAVEN, 2002) e para a caracterização das áreas de cognição e linguagem (comunicação) foram utilizados os itens destas áreas contidos no **Inventário Portage Operacionalizado - IPO** (WILLIAMS; AIELLO, 2001). Para a avaliação dos componentes de letramento emergente foi utilizada a **Escala de Letramento Emergente** (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998), adaptada por Fernandes (2002), e para a avaliação dos componentes de leitura foram utilizados o **Levantamento de Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay** (CLAY, 1985), traduzido e adaptado por de Rose, Braz, Aguilera e Domeniconi (1998), e o **Teste de consciência fonológica** (PACHECO, 2009).

O **Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Geral** (RAVEN, 2002) revela a capacidade que um indivíduo possui para apreender figuras sem significado submetidas a sua observação, descobrindo as relações existentes entre elas, imaginando a natureza da figura que completa o sistema de relações implícito, e ao fazer isso, desenvolvendo um método sistemático de raciocínio.

A escala consta de 60 itens divididos em 5 séries com 12 itens cada uma. Em cada série, o primeiro item tem solução óbvia, e as dificuldades vão aumentando paulatinamente. As 5 séries fornecem oportunidades para compreender o método e as apreciações progressivas da capacidade de um indivíduo para a atividade intelectual. A escala propõe-se a abranger toda a gama do desenvolvimento intelectual a partir do momento em que uma criança é capaz de compreender a ideia de completar a figura com a peça que falta.

Os escores são expressos em percentis, com suas classificações:

PERCENTIS	NÍVEL	SIGNIFICADO
Igual ou superior a 95	I	Inteligência superior
Abaixo de 95 até 90	II+	Inteligência definidamente superior à média
Abaixo de 90 até 75	II	Inteligência superior à média
Abaixo de 75 até 50	III+	Inteligência mediana
Abaixo de 50 até 25	III-	Inteligência mediana
Abaixo de 25 até 10	IV	Inteligência inferior à média
Abaixo de 10 até 5	IV-	Inteligência definidamente inferior à média
Igual ou inferior a 5	V	Indício de deficiência mental

RAVEN, J. Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Geral, 2002

O Inventário Portage Operacionalizado – IPO (WILLIAMS; AIELLO, 2001) é composto por um inventário comportamental que lista 580 comportamentos em cinco áreas (socialização, linguagem, autocuidados, cognição e desenvolvimento motor) por faixa etária de zero a seis anos². Nesse estudo, foram avaliados os comportamentos nas áreas de cognição e linguagem. O Inventário Portage Operacionalizado orienta que se deve escolher uma faixa etária de aplicação logo abaixo da idade do aluno para iniciar a avaliação³.

Foram solicitadas aos cinco alunos 22 atividades na área de cognição e 14 atividades na área de linguagem, relativas à faixa etária de 5-6 anos. Estas atividades envolvem questões sobre identificação de numerais, reconhecimento de vogais, reconhecimento das letras do alfabeto, identificação de letras maiúsculas e minúsculas, sequência, temporalidade, cálculos simples, leitura e memória. A orientação que se tem desse instrumento é que caso o aluno obtenha 15 erros consecutivos deve-se mudar de faixa, sempre para a menor, até que ele consiga realizar as atividades com maiores acertos do que erros. No entanto, o foco era avaliar o conhecimento das crianças na faixa etária referente à sua idade, na faixa etária de 5-6 anos.

² Embora a idade média dos alunos supere a idade indicada, o Inventário Portage Operacionalizado foi utilizado com os alunos por não haver outro teste disponível para os objetivos propostos.

³ Para todos os alunos foi utilizado a faixa etária de 5-6 anos.

A **Escala de Letramento Emergente** (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998), adaptada por Fernandes (2002), tem por objetivo avaliar os 12 componentes do letramento emergente. Avalia:

1. *Interesse em livros.* Ao entrar em uma sala com vários livros disponibilizados sobre a mesa, observa-se a interação entre a criança e os livros, se a criança pega os livros espontaneamente. De acordo com o nível de interesse e interação a pontuação varia de 0 a 3 pontos: 0 pontos para nenhum interesse, 1 ponto se precisou de incentivo para olhar, 2 pontos se precisou ser encorajada e 3 pontos se pegou os livros espontaneamente. A pontuação máxima é de 3 pontos.

2. *Interesse durante leitura de histórias.* Uma história longa e uma história curta são lidas para a criança, e observa-se o nível de interesse pela leitura, seguindo a pontuação de 0 a 3 pontos para cada leitura feita: 0 pontos para nenhum interesse, 1 ponto para pouco interesse, 2 pontos para interesse e 3 pontos para interesse contínuo. A pontuação máxima é de 6 pontos.

3. *Participação ativa durante a leitura.* Observa-se a participação da criança no momento da leitura feita pela pesquisadora. É avaliado a partir de seus comentários sobre o conteúdo ou figuras, suas respostas às perguntas do adulto (estimando o que virá a seguir), completando sentenças da história retomada pelo adulto e relacionando a história com o que sabe ou conhece. A pontuação máxima é de 3 pontos: 0 pontos para nenhuma participação, 1 ponto para pouca participação, 2 pontos para participação e 3 pontos para alta participação.

4. *Conhecimento sobre o manuseio do livro.* Um livro é apresentado ao aluno para que o manuseie, e em seguida pede-se que se faça a leitura. Neste caso, é medida a forma como o aluno manipula este livro. É dado 1 ponto se a criança segura o livro de forma correta, com a capa para a frente, 1 ponto se posiciona o livro com texto e título na posição correta e 3 pontos se vira as páginas uma a uma. A pontuação máxima é de 5 pontos.

5. *Orientação na leitura.* Observa-se se a criança demonstra orientação espacial na leitura, podendo pontuar 3 pontos na atividade: 1 ponto se a criança identifica ou conceitua o início e o final do texto, 1 ponto se começa a leitura pela esquerda, 1 ponto se acompanha o texto com o dedo enquanto ele é lido, retomando da direita para a esquerda ao final da linha.

6. *Conceitos relativos à escrita.* Mede-se o conhecimento do aluno sobre letras, palavras e sentenças. É feita uma leitura em 3 diferentes ocasiões e pede-se à

criança que circule uma letra, uma palavra e uma sentença. A pontuação máxima é de 5 pontos: 1 ponto se a criança identifica letra, 1 ponto se identifica palavra, 1 ponto se identifica sentença, 1 ponto se identifica uma letra maiúscula e 1 ponto se identifica uma letra minúscula.

7. *Relação entre palavra falada e palavra escrita.* São lidos três pares de palavras e três sentenças curtas para a criança, solicitando que ela circule ou aponte uma palavra específica. A pontuação máxima é de 6 pontos: 1 ponto para cada resposta correta.

8. *Funções de escrita.* Mostra-se a criança 10 figuras, das quais 5 apresentam palavras impressas. Primeiro, pede-se à criança que separe as figuras que contêm palavras das que não contêm. Em seguida pede-se que identifique o que está escrito nas figuras selecionadas por ela, avaliando se a escrita contém mensagem para a criança. A pontuação pode variar de 0 a 5 para cada uma das etapas, seja na separação correta dos desenhos com e sem palavras impressas, quanto na leitura correta das palavras encontradas. A pontuação máxima é 10 pontos.

9. *Reconhecimento de palavras do cotidiano.* Pede-se para a criança reconhecer 10 palavras presentes no cotidiano, como Coca-Cola, Nescau, entre outras, mostrando-se os logos das marcas. A pontuação máxima é de 10 pontos, 1 ponto para cada resposta correta.

10. *Reconhecimento do primeiro nome.* O nome da criança é escrito no papel e consegue 1 ponto se responder corretamente a pergunta “O que está escrito aqui?”.

11. *Leitura de faz-de-conta.* Este item mede o conhecimento da estrutura da linguagem escrita. Após ouvir a estória em voz alta pela pesquisadora, pede-se para a criança ler a estória. A pontuação é feita de acordo com a maneira em que a criança faz a leitura da estória, fazendo-se as seguintes observações: 1 ponto se a criança classificou e comentou itens das figuras, 2 pontos se construiu oralmente uma exposição sequencial das figuras, 3 pontos se criou a história com entonação e formulação da língua escrita, 4 pontos se usou a escrita de maneira pré-convencional para ler, e 5 pontos se leu a história convencionalmente. A pontuação máxima é de 5 pontos.

12. *Traçado e princípio alfabético.* Observa-se o nível de escrita da criança pedindo que ela escreva seu nome e as palavras mamãe ou papai. Cada produção é medida em duas dimensões: traçado do domínio e princípio alfabético. Para o traçado do domínio são dados os seguintes pontos: 1 ponto se a escrita se assemelha a desenho, 2 pontos se a escrita assemelha-se a rabisco ondulado, 3 pontos se é rabisco parecido com letra, 4 pontos se são unidades parecidas com letras, 5 pontos se houver presença de letras e 6

pontos se for escrita convencional. Para a verificação do entendimento alfabético as produções são examinadas de acordo com 3 categorias: 0 pontos para nenhuma evidência do princípio alfabético, 1 ponto para alguma evidência do princípio alfabético e 2 pontos para padrão consistente. A pontuação máxima é de 16 pontos.

O **Teste de Consciência Fonológica** (PACHECO, 2009) é composto por tarefas que visam a produção de rimas, identificação de sons iniciais, finais e mediais diferentes, e síntese fonológica unindo síntese de fonema inicial e restante da palavra baseando-se em testes que exigiam as mesmas habilidades na língua portuguesa. O teste é composto pelas seguintes atividades:

1. 6 tarefas de *identificação de rimas* – máximo de 6 pontos: nesta atividade apresenta-se à criança uma palavra que serve de estímulo e outras três palavras, das quais uma apresenta a possibilidade de rima. Essas palavras são apresentadas oralmente e visualmente por meio de figuras. A criança deve indicar entre as três palavras a que rima com a palavra estímulo.

Exame: identificação de rima

torneira – foguete – bicicleta – cadeira

faca – moto – saci – boca

vassoura – tesoura – chinelo – óculos

boné – ônibus – pé – flor

rato – boneca – sapato – flauta

anel – pincel – trem – maçã

2. 6 tarefas de *síntese silábica* – máximo de 6 pontos: neste teste a criança ouve 6 palavras pronunciadas com suas sílabas separadas e deve uni-las sonoramente para formar a palavra. Nesta atividade conta-se com a ajuda do lúdico, neste caso um cachorro de pelúcia chamado Tom, que precisa de ajuda para entender algumas palavras e que também tem um amigo robô, que fala tudo separado e por esse motivo ele não o entende. Tom pede a ajuda da criança para compreender o que o robô fala.

Exame: síntese silábica

so – pa

la – go

sol – da – do

ca – be – ça

bi – ci – cle – ta

cho – co – la – te

3. 6 tarefas de síntese de fonema inicial e restante da palavra – máximo de 6 pontos: seis palavras são pronunciadas segmentando o fonema inicial do restante da palavra. A criança deve unir os dois trechos pronunciando a palavra completa. A mesma estratégia do robô é utilizada.

Exame: síntese fonema inicial/restante da palavra

fl – or

s – ol

v – aca

pr – ato

fl – auta

t – ampa

4. 4 tarefas de *identificação de sílaba inicial diferente* – máximo de 4 pontos: ao ouvir 3 palavras distintas a criança deve identificar entre elas a que começa com a sílaba diferente.

Exame: identificação de sílaba inicial diferente

bola – sino – bote

vaca – vaso – lupa

mesa – copo – cola

suco – pele – sujo

5. 4 tarefas de identificação de sílaba final diferente – máximo de 4 pontos: ao ouvir 3 palavras a criança deve indicar qual delas não combina com as restantes de acordo com sua sílaba final.

Exame: identificação de sílaba final diferente

pote – saci – bate

caça – massa – coco

lado – saci – dedo

pato – sala – mola

6. 4 tarefas de identificação de sílaba medial diferente – máximo de 4 pontos: ao ouvir 3 palavras a criança deve indicar qual delas não combina com as restantes de acordo com sua sílaba medial.

Exame: identificação de sílaba medial diferente

mensagem – caneta – passado

barriga – palito – terrível

cereja – morena – sapato

cinema – moleque – planeta

7. 3 tarefas de identificação de sílaba inicial diferente – máximo de 3 pontos: 3 grupos de 4 palavras são apresentados por meio de figuras e nomeadas pela aplicadora para que a criança identifique entre as quatro palavras apresentadas a palavra que inicia com a sílaba diferente.

Exame: identificação da sílaba inicial diferente

macaco – maçã – mala – dedo

fogão – caneta - foguete – folha

bola – bota – moto – botão

8. 3 tarefas de identificação dígrafos diferentes – máximo de 3 pontos: 3 grupos de 4 palavras são apresentados oralmente para que a criança identifique as 3 palavras que iniciam com o mesmo dígrafo.

Exame: identificação de dígrafos iniciais semelhantes

copo – brinco – braço – bruxa

prego – prato – ônibus – prédio

flauta – boneca – flor – flecha

9. 3 tarefas de identificação do fonema inicial diferente – máximo de 3 pontos: 3 grupos de 4 palavras são apresentados oralmente para que a criança identifique a palavra que não inicia com o mesmo fonema inicial.

Exame: identificação do fonema inicial diferente

casa – coelho – colher – óculos

banana – bengala – igreja – bicicleta

peixe – pato – pião – vassoura

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

O Levantamento de Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay (CLAY, 1985), traduzido e adaptado por De Rose et al. (1998) e Garcia e De Rose (2004), tem por objetivo identificar alunos no final da 1ª série que têm risco de fracasso com dificuldades nas aprendizagens básicas de leitura e escrita. Avalia os seguintes componentes de leitura:

I. *Escrita livre de palavras.* Nesta atividade é dada uma folha em branco para a criança. Pedem-se a criança que escreva seu nome e o nome de seu colega que mais

gosta. Estimula-se a criança a escrever três palavras de sua preferência. É dado 1 score para cada acerto. Pontuação máxima é de 5 pontos.

II. *Escrita de palavras ditadas*. São ditadas duas frases simples para a criança escrever: “Pitoco come bolo” e “Ele bebe limonada”. É dado 1 score para cada resposta correta. Pontuação máxima é de 2 pontos.

III. *Conceitos de escrita*. É lido o livro “Um palhaço diferente” e através de 18 itens avalia-se os seguintes pontos:

1. Orientação de livros: a criança segura um livro e é solicitado que mostre a frente do livro. 1 ponto para a resposta correta.

2. Conceito de que a escrita e não a figura traz a mensagem. Perguntar a criança antes de fazer a leitura: “onde começo a ler?”. 1 ponto para a escrita, o ponto para a figura.

3. Regras direcionais. Pedir para a criança apontar para onde a leitura começa. 1 ponto para apontar a esquerda.

4. Regras direcionais. Perguntar para que lado a estória segue. 1 ponto para esquerda a direita.

5. Regras direcionais. Perguntar para onde a leitura segue após final da linha. 1 ponto para mover-se e passar a esquerda.

6. Regras direcionais. Perguntar qual página é lida primeiro. 1 ponto para a página esquerda.

7. Apontar palavra por palavra enquanto a leitura é feita. 1 ponto para o comportamento correto de apontar as palavras.

8. Conceito de primeiro e último. Pedir para o aluno mostrar a primeira e a última parte de uma estória. 1 ponto para cada resposta correta.

9, 10, 11, 12, 13. Pontuação. Apontar para um ponto final, vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação, aspas e perguntar o significado. 1 ponto para cada resposta correta.

14. Correspondência entre letras maiúsculas e minúsculas. Apontar 4 letras maiúsculas e pedir que a criança encontre a letra minúscula correspondente no texto. 1 ponto para cada resposta correta.

15. Conceito de letras. Solicitar que aponte duas letras. 1 ponto para cada resposta correta.

16. Conceito de palavra. Solicitar que aponte apenas uma palavra e duas palavras. 1 ponto para cada resposta correta.

17. Conceito de primeiras e últimas letras. Pedir que a criança mostre a primeira e última letra de uma palavra. 1 ponto para cada resposta correta.

18. Conceito de letra maiúscula. Pedir que aponte uma letra maiúscula. 1 ponto para a resposta correta.

A pontuação máxima é de 23 pontos.

IV. *Identificação de letras*. Nesta atividade utilizou-se uma folha com as letras do alfabeto impressas, agrupadas em maiúsculas e minúsculas, dispostas randomicamente, num total de 52 letras. Pede-se a criança que reconheça cada uma das letras e indique palavras começadas com a letra citada. É dado um escore para cada letra identificada e cada palavra citada. Pontuação máxima é de 78 pontos.

V. *Reconhecimento de palavras do cotidiano*. São mostradas duas listas, no total de 30 palavras do cotidiano, de fácil acesso para a criança através de televisão, propaganda, e solicitado que as reconhecesse. O objetivo é observar o reconhecimento de palavras globais, verificando como ocorria a leitura de cada palavra, quais erros cometia, se reconhecia apenas algumas letras ou sílabas. É dado um escore para cada resposta correta. Pontuação máxima é de 30 pontos.

VI. *Leitura de livros*. É utilizado o livro “O Galo Maluco”, com 111 palavras de sílabas simples e frases de fácil compreensão, rico em ilustrações. Observa-se como o aluno faz a leitura do texto. É dado um escore para cada palavra lida corretamente. Pontuação máxima é de 111 pontos.

Para o registro dos dados das avaliações foram utilizados os seguintes equipamentos: filmadora e tripé Samsung, modelo HMX-F80, netbook HP Pavilion. Os materiais necessários para a aplicação dos instrumentos de avaliação do letramento emergente e das habilidades de leitura, foram: livros infantis, figuras recortadas, alfabeto móvel, jogos de memória, lápis coloridos e lápis preto, régua, sulfite, brinquedos, potes com várias medidas de pesos, figuras impressas, letras e numerais impressos. Além disso, foram utilizadas folhas previamente preparadas para anotar os registros do desempenho dos alunos nas atividades de avaliação.

Para a identificação das condições pessoais de deficiência, das condições presentes na sala de recursos e no contexto familiar que afetam a aprendizagem foi utilizado um **Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Apêndice A e Apêndice B)**. Para obter a compreensão da visão das professoras das Salas Multifuncionais sobre os alunos participantes, a entrevista abordou questões tais como o desempenho do aluno

(aproveitamento, engajamento nas tarefas, interesse/motivação e aspectos que eram trabalhados pela professora).

Com as mães, o pai e a responsável as entrevistas buscaram identificar dados sobre o nível socioeconômico da família, como foi a gravidez da criança, relação da família com as dificuldades da criança (educacionais e pessoais), interação dos familiares com a criança, como a família lida com a situação da deficiência da criança perante a sociedade, obter dados sobre o histórico familiar do aluno, quais as prioridades da família em relação ao aluno, relação da família com a escola e quais as expectativas dos pais em relação à aprendizagem de seus filhos. A mãe da participante 6 não aceitou dar a entrevista, no entanto, alguns dados foram colhidos de outras fontes, tais como da professora da sala de aula, da escola e observações feitas pela pesquisadora.

Cabe uma ressalva de que todas as entrevistas foram gravadas. No entanto, devido a problemas técnicos, as entrevistas dos participantes 1 e 2, embora tenham sido registradas, foram perdidas.

6. RESULTADOS

O estudo visou examinar o letramento emergente e as competências em leitura previstas para as séries iniciais do ensino fundamental. Procurou-se descrever o repertório relativo aos componentes do letramento emergente (o interesse pela leitura de livros, a participação ativa em leitura, a leitura de faz-de-conta, o conhecimento sobre as funções da escrita e sobre as convenções da escrita, o conhecimento das letras, o desenvolvimento das concepções sobre a escrita e o reconhecimento de palavras funcionais comuns no meio da criança), e ao repertório relativo aos vários componentes requeridos para o aluno tornar-se um leitor (tornar-se capaz de usar linguagem oral e vocabulário, consciência fonológica, consciência fonêmica, decodificação de palavras, fluência e compreensão).

Inicialmente serão apresentados os resultados referentes às áreas cognitiva e de linguagem. Em seguida, os resultados relativos aos componentes do letramento emergente, às habilidades de consciência fonológica e às habilidades de reconhecimento de palavras, consciência fonêmica, decodificação de palavras e escrita de palavras. Ao final, serão descritos os resultados relativos às expectativas dos professores que fornecem o atendimento educacional especializado e da família em relação a aprendizagem da leitura.

Os resultados do Raven obtidos pelos participantes 3 e 5, ambos no 2º ano, apontaram a classificação no percentil abaixo de 10 até 5 (nível intelectual IV-), indicativo de inteligência definidamente inferior à média. O resultado obtido pelo aluno 4, do 3º ano, enquadrou-se no percentil igual ou inferior a 5 (nível intelectual V), indicativo de deficiência intelectual. Dado que a decisão de aplicar o Raven ocorreu depois da coleta de dados dos participantes 1 e 2, não foi possível obter informações a respeito da capacidade de aprendizagem destes alunos com este instrumento.

O Quadro 2 apresenta os resultados relativos às 22 habilidades da área de cognição que foram avaliadas, sendo as mesmas designadas para avaliar o repertório de crianças na faixa de 5 a 6 anos.

QUADRO 2: Resultados do Inventário Portage Operacionalizado - Faixa etária 5-6 anos - área cognição

ITENS	P1	P2	P3	P4	P5
1. Conta até 20	-	√	√	-	√
2. Nomeia 10 numerais	-	√	√	√	√
3. Identifica esquerda e direita	√	√	√	√	√
4. Diz as vogais em ordem	√	√	√	-	-
5. Escreve o nome com letra de forma	-	√	√	√	√
6. Nomeia 5 letras do alfabeto	√	√	-	√	√
7. Ordena objetos em sequência	-	-	√	-	-
8. Nomeia as letras maiúsculas do alfabeto	-	-	-	√	-
9. Coloca numerais de 1 a 10 na sequência	-	√	√	√	√
10. Identifica a posição dos objetos	-	-	-	√	√
11. Nomeia as letras minúsculas do alfabeto	-	-	-	-	√
12. Emparelha letras maiúsculas e minúsculas	-	-	√	-	-
13. Aponta numerais de 1 a 25	-	-	√	-	-
14. Copia um losango	-	-	√	-	-
15. Completa um labirinto simples	-	√	√	-	-
16. Diz os dias da semana em ordem	-	√	-	-	-
17. Soma e subtrai até três elementos	-	√	√	-	√
18. Diz o mês e dia do aniversário	-	-	-	-	-
19. Lê dez palavras impressas	-	-	-	√	-
20. Prediz o que vai ocorrer	√	√	√	√	-
21. Aponta para objetos inteiros/partidos ao meio	-	√	√	√	√
22. Conta de memória de 1 a 100	-	-	√	-	√
ESCORE TOTAL= 22	4	12	15	10	11
PORCENTAGEM	19%	55%	68%	45%	50%

Observa-se que o participante 1 consegue realizar 4 das atividades propostas, como identificar esquerda e direita, dizer as vogais, nomear letras do alfabeto e prever o que vai acontecer em estórias. Os participantes P2, P4 e P5 tiveram pontuações semelhantes, em torno de 50% de acertos, envolvendo atividades como identificar esquerda e direita, nomear numerais, escrever o próprio nome com letra de forma, nomear 5 letras do alfabeto, prever o que vai acontecer em estórias, colocar numerais em sequência e apontar para objetos inteiros e partidos ao meio. O P3 foi o que obteve uma porcentagem maior de acertos, 68%, sendo que além de realizar as atividades já citadas, também obteve sucesso com sequência, emparelhar letras maiúsculas e minúsculas, copiar figuras geométricas, completar um labirinto, contar de memória de 1 a 100.

Os resultados indicam que a maioria dos alunos domina em torno de 45 a 68% das habilidades cognitivas, sendo que as não dominadas são as que requeriam conhecimentos relacionados à leitura, como reconhecimento das letras e decodificação de palavras. O participante 1 mostrou um repertório mais restrito que os demais.

O Quadro 3 mostra os resultados relativos às tarefas de linguagem apresentados pelos participantes 2, 3, 4 e 5.

QUADRO 3: Resultados do Inventário Portage Operacionalizado - Faixa etária 5-6 anos - área linguagem

ITENS	P1	P2	P3	P4	P5
1. Indicar alguns, muitos, vários elementos	SI*	√	√	√	√
2. Diz seu endereço	SI*	-	-	-	√
3. Aponta para conjuntos com mais, menos e poucos elementos	SI*	√	√	√	-
4. Conta piadas simples	SI*	-	-	-	-
5. Relata experiências diárias	SI*	√	√	-	-
6. Descreve um local ou movimento	SI*	-	√	-	-
7. Responde a “por quê?” com explicação	SI*	√	√	√	√
8. Narra fatos na sequência	SI*	-	-	-	-
9. Define palavras	SI*	√	√	√	-
10. Responde a perguntas sobre antônimos	SI*	-	√	-	√
11. Responde perguntas condicionais	SI*	√	√	-	√
12. Usa ontem e amanhã corretamente	SI*	-	√	-	-
13. Interesse por palavras novas/desconhecidas	SI*	-	-	-	-
ESCORE TOTAL= 13	SI*	6	9	4	5
PORCENTAGEM	SI*	46%	70%	30%	39%

*SI: Sem informação

O P3 obteve uma pontuação significativa nas atividades realizadas, atingindo 70% de acertos. Tais tarefas envolviam indicar diferentes quantidades de elementos, responder a perguntas sobre por que e condicionais, definir palavras, antônimos, usar termos amanhã e hoje. A P2 demonstrou desempenho em tarefas relacionadas ao cotidiano, responder a perguntas sobre por que e condicionais, indicar diferentes quantidades de elementos. Os participantes P4 e P5 tiveram desempenho semelhante, em tarefas de responder a perguntas sobre por que e condicionais, antônimos, dizer o endereço e indicar diferentes quantidades de elementos.

Pode-se verificar no Quadro 4 os resultados obtidos com as atividades de letramento emergente.

QUADRO 4: Resultados da Escala de Letramento Emergente

Sub-escalas	P1		P2		P3		P4		P5	
	Esc	Porc								
1. Interesse em Livros Pont. Máxima 3	2	67%	2	67%	2	67%	2	67%	2	67%
2. Interesse durante a leitura de estórias Pont. Máxima 6	6	100%	6	100%	5	84%	6	100%	2	34%
3. Participação ativa durante a leitura Pont. Máxima 3	2	67%	3	100%	1	34%	3	100%	1	34%
4. Conhecimento sobre o manuseio do livro Pont. Máxima 5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%
5. Orientação na Leitura Pont. Máxima 3	1	33%	1	33%	3	33%	0	0%	0	0%
6. Conceitos relativos a escrita Pont. Máxima 9	7	78%	9	100%	9	100%	7	78%	9	100%
7. Relação entre palavra falada e palavra escrita Pont. Máxima 6	3	50%	6	100%	6	100%	6	100%	6	100%
8. Funções da Escrita Pont. Máxima 10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%
9. Reconhecimento de palavras do cotidiano Pont. Máxima 10	3	30%	3	30%	2	67%	5	50%	2	67%
10. Reconhecimento do primeiro nome Pont. Máxima 1	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%
11. Leitura de faz-de-conta Pont. Max. 5	2	40%	2	40%	2	40%	2	40%	1	20%
12a. Traçado Pont. Max. 12	8	67%	12	100%	10	84%	10	84%	10	84%
12b. Princípio alfabético Pont. Max. 4	0	0%	0	0%	1	25%	1	25%	1	25%
Score total (77)	50	65%	60	78%	57	74%	58	76%	50	65%

O P1 e a P5 obtiveram porcentagem de acertos semelhantes, 65% do total de 77 pontos. Os acertos mais relevantes foram em relação a interesse por livros, manuseio do livro, conceitos relativos a escrita, relação entre palavra falada e escrita, traçado e reconhecimento do próprio nome. Os participantes P2, P3 e P4, tiveram acertos que variaram de 74% a 78%. As pontuações mais significativas dizem respeito a interesse por livros e durante a leitura de histórias, manuseio do livro, conceitos relativos a escrita, relação entre palavra falada e escrita, funções da escrita, traçado e reconhecimento do próprio nome.

Os participantes demonstraram baixo domínio no uso de orientações e convenções para a leitura, baixo domínio do reconhecimento de palavras do cotidiano e baixo domínio da leitura de faz-de-conta e não possuem domínio do princípio alfabético. Tais componentes do letramento emergente envolvem um conhecimento mais sofisticado da linguagem escrita. A leitura de faz-de-conta, que deve ser fortemente estimulada, permite com que as crianças construam suas percepções, avalie o seu grau de conhecimento da leitura e da escrita (SNOW; GRIFFIN; BURNS, 2005; KATIMS, 2000).

O Quadro 5 traz os resultados das habilidades de consciência fonológica dos participantes.

QUADRO 5: Resultados do Teste de Consciência Fonológica

Tarefas	P1		P2		P3		P4		P5	
	Esc	Porc								
1. Rima Pont. Máxima 6	4	67%	6	100%	5	84%	5	84%	5	84%
2. Síntese silábica Pont. Máxima 6	6	100%	6	100%	6	100%	6	100%	6	100%
3. Síntese fonema inicial Pont. Máxima 6	6	100%	6	100%	5	100%	6	100%	6	100%
4. Identificação sílaba inicial diferente Pont. Máxima 4	0	0%	2	50%	4	100%	4	100%	2	50%
5. Identificação sílaba final diferente Pont. Máxima 4	0	0%	1	25%	4	100%	2	50%	1	25%
6. Identificação sílaba medial diferente Pont. Máxima 4	0	0%	2	50%	0	0%	1	25%	1	25%
7. Identificação sílaba inicial com apoio de figuras Pont. Máxima 3	0	0%	1	33%	3	100%	3	100%	3	100%
8. Identificação dígrafo inicial Pont. Máxima 3	0	0%	1	33%	2	67%	1	33%	1	33%
9. Identificação fonema inicial Pont. Máxima 3	0	0%	3	100%	3	100%	3	100%	2	67%
Escore Total = 39	16	41%	28	72%	32	82%	31	80%	27	70%

O P1 obteve baixa pontuação nesse teste, alcançando 41% de acertos, em atividades de rima, síntese silábica, síntese fonema inicial. Nas demais tarefas obteve 0%. O P2 obteve 100% de acertos nestas mesmas atividades e na identificação de fonema inicial. Nas tarefas de identificação de sílaba inicial, medial e final diferente e na identificação de dígrafo, obteve baixa pontuação, variando de 33% a 50% de acertos. Os três últimos participantes obtiveram 84% de acertos nas atividades de rima. P3 ainda obteve 100% de acertos em tarefas de síntese silábica, síntese fonema inicial, identificação de sílaba inicial e final diferente, identificação de sílaba com apoio de figuras e identificação de fonema inicial. Os dois últimos participantes obtiveram 100% de acertos em tarefas de síntese silábica, síntese fonema inicial e identificação de sílaba com apoio de figuras. Nas demais atividades a porcentagem variou de 33% a 67%.

Os resultados obtidos nas tarefas de leitura e escrita são apresentados no Quadro 6.

QUADRO 6: Resultados do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita

Sub-escalas	P1		P2		P3		P4		P5	
	Esc	Porc	Esc	Porc	Esc	Porc	Esc	Porc	Esc	Porc
1. Escrita livre de palavras Pont. Máxima 5	0	0%	2	40%	3	60%	3	60%	3	60%
2. Escrita de palavras ditadas Pont. Máxima 2	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
3. Conceitos de escrita Pont. Máxima 23	8	35%	18	78%	19	83%	21	92%	19	83%
4. Identificação de letras Pont. Máxima 78	27	35%	55	70%	53	68%	73	94%	72	92%
5. Reconhecimento de palavras do cotidiano Pont. Máxima 30	0	0%	0	0%	3	10%	3	10%	2	7%
6. Leitura de livros Pont. Máxima 111	0	0%	0	0%	11	10%	0	0%	0	0%
Escore total = 149	35	23%	75	50%	89	60%	100	67%	96	65%

O P1 obteve uma pontuação geral pouco significativa, variando de 0% a 35%. As atividades em que pontuou foram sobre conceitos de escrita e identificação de letras. Nas atividades de escrita de palavras ditadas, reconhecimento de palavras do cotidiano e leitura de livros não pontuou. A P2 obteve pontuação elevada em tarefas de conceitos de escrita e identificação de letras, atingindo 78% de acertos. Na atividade de

escrita livre de palavras teve baixa pontuação, e não alcançou pontos em atividades de escrita de palavras ditadas, reconhecimento de palavras do cotidiano e leitura de livros.

Os participantes 3, 4 e 5, obtiveram alta pontuação em tarefas de escrita livre de palavras, conceitos de escrita e identificação de letras. Nas tarefas de escrita de palavras ditadas, reconhecimento de palavras do cotidiano e leitura de livros tiveram baixa pontuação, variando de 0% a 7%.

A seguir serão apresentados os resultados referentes aos relatos dos professores acerca do trabalho que vem sendo feito com cada um dos participantes na sala de recursos multifuncional (os objetivos de ensino que norteiam o trabalho realizado com os alunos na sala de recursos e o grau de alcance dos mesmos), bem como os relatos do responsável pelo aluno às suas percepções quanto a deficiência intelectual do aluno e das competências acadêmicas que esperaria que o filho viesse a desenvolver.

Segundo a professora 1, no trabalho na sala de recursos que vem realizando junto a P1 ela tem priorizado que ele envolva-se em atividades que requerem uso de memória, de sequência de eventos, ampliação do vocabulário e manter-se engajado na rotina das atividades. Utiliza o método de instruções de passo a passo, recordando as atividades feitas anteriormente antes de passar para a próxima atividade.

A professora relata que o participante 1 apresenta acentuada dificuldade nas tarefas propostas na sala de recursos, também tem dificuldade de concentrar-se na atividade até chegar o final da mesma, e apresenta um vocabulário restrito. Ela considera que seria importante ampliar o vocabulário do aluno com o uso de palavras diferentes das que está acostumado no cotidiano, trabalhar focalizando na superação das dificuldades que ele apresenta.

Em relação ao participante 1, o relato da professora 1 indica uma preocupação com as aprendizagens ligadas a superação de necessidades como aumento do vocabulário, entendimento, memória etc. Por um lado, não há por parte da professora nenhuma menção a um trabalho com aprendizagens de leitura e escrita. Por outro lado, as expectativas explicitadas pela mãe são de que a escola deveria contribuir para que o filho aprendesse a ler e a escrever.

O participante 1 obteve baixas percentagens de acerto nas tarefas de letramento emergente, consciência fonológica, de leitura e escrita avaliadas. Estes resultados indicam que o alcance de aprender a ler e a escrever para este aluno parece não estar sendo o foco do trabalho que vem sendo realizado por ele no âmbito escolar.

Em relação a participante 2, a professora 1 ressaltou, principalmente, características motivacionais e da relação da aluna estabelecida com colegas, que a seu ver contribuem para o baixo aproveitamento. Ela aponta que a aluna tem uma autoestima muito baixa e é rejeitada pelos colegas devido a problemas de higiene. É baixa a frequência da aluna na sala de recursos. O trabalho da professora tem priorizado que P2 envolva-se em atividades que requerem uso de memória, de sequência de eventos, ampliação do vocabulário. Utiliza o método de instruções de passo a passo, recordando as atividades feitas anteriormente antes de passar para a próxima atividade.

A professora 2 avalia o desempenho do participante 3 como sendo lento, ou seja, ele alcança o esperado, mas de forma mais lenta. Possui escrita simples, com muitas dificuldades, e a leitura está aquém da escrita. Para a professora o aluno apresenta um nível de deficiência intelectual, embora isso não venha a afetar sua capacidade de alcançar um bom aprendizado. A saída é buscar atividades que trabalhem o que interessa ao aluno.

Destaca que há muito esforço e empenho por parte do aluno para aprender. Tira proveito do que é ensinado, envolve-se nas tarefas, interessa-se por determinados assuntos. Quando o assunto é do seu interesse costuma ir melhor nas atividades e concentrar-se melhor. O aluno percebe que está num nível de aprendizagem diferente dos colegas e é comum ouvi-lo dizer que não quer faltar às aulas porque quer aprender.

A professora tem procurado identificar as principais dificuldades do aluno e propiciado atividades que atinjam o objetivo de superá-las. Atividades com histórias tem cumprido esse papel de maneira mais eficaz. A professora tem procurado também, na medida do possível, ler com as crianças histórias que tenham filmes sobre as mesmas, para que possa tirar elementos dessas histórias na realização das atividades com os alunos, e em geral, para isso, utiliza-se do computador com eles.

Nas entrevistas com as mães, pai e responsável, percebeu-se que a mãe do participante 1 demonstrou ter consciência das dificuldades da criança, principalmente em relação às aprendizagens básicas, como leitura e escrita. Considera como prioridade para a educação do filho que ele consiga aprender a ler e a escrever. A família procura estimular este aprendizado disponibilizando livros infantis para a criança, e durante as férias escolares mantendo o aluno em aulas particulares de reforço.

O relato da mãe de P2 indica que ela não acredita que a filha tenha algum tipo de deficiência. Explicita que discorda e não compartilha com a visão da escola de que a sua filha tem deficiência. Contudo, procura atender as solicitações da escola, tais

como o pedido de levá-la ao neurologista. Considera como prioritário que a filha continue frequentando a escola, estudando e que futuramente possa ingressar em uma faculdade.

O pai do participante 3 destaca que a maior dificuldade do aluno é em relação à leitura, sendo que às vezes ele escreve, mas não consegue ler. O pai percebe em casa que ele escreve as palavras, mas não sabe ler o que escreve. O pai manifesta considerar importante que seu filho venha a aprender a leitura e justifica como sendo esta atividade necessária para viver na sociedade atual. O pai espera que o filho tenha uma vida melhor no futuro, tenha um bom emprego, faça uma faculdade.

Os dados relativos ao aproveitamento acadêmico do P4 foram fornecidos pela sua irmã, sua responsável legal. De acordo com ela, as dificuldades do aluno estão mais relacionadas às atividades escolares do que pessoais, se distrai facilmente e não se interessa pelos afazeres escolares. Frequenta a escola regular e a sala de recursos. A irmã acha que seria importante ele se consultar com a fonoaudióloga e psicóloga e espera que o aluno venha a aprender a ler e escrever.

7. DISCUSSÃO

O estudo possibilitou a identificação do nível de familiaridade dos alunos com os conjuntos de componentes envolvidos no letramento emergente, na habilidade de consciência fonológica e na aquisição da leitura requerida na fase inicial do Ensino Fundamental, bem como verificar se o aproveitamento em leitura atende a critérios mínimos previstos na alfabetização e letramento dos alunos nesta etapa de escolarização.

Os resultados indicaram que os alunos da amostra apresentaram familiaridade somente com uma parcela reduzida e menos crítica do conjunto de componentes do letramento emergente e de habilidades de consciência fonológica. Os alunos não exibiram nenhuma familiaridade com as habilidades de decodificação de palavras isoladas e em textos, não alcançando os critérios mínimos estabelecidos para a leitura nesta etapa da alfabetização. Também se observa que não há, em relação às experiências de ensino dos alunos na sala de recursos, a promoção dos componentes relevantes para a aquisição das habilidades de leitura.

Na discussão dos resultados, apresentada por Katims (2001), são destacadas algumas condições que possivelmente estejam contribuindo para o baixo aproveitamento em leitura. Para o entendimento da baixa realização dos alunos da amostra deste estudo, a discussão das condições apresentadas por Katims pode ser útil.

Recentemente, observa-se que alguns pesquisadores, que estudam aspectos da qualidade e do impacto da inclusão de alunos com deficiência intelectual, passam a apontar argumentos e preocupações semelhantes às apresentadas na literatura internacional. Em contextos inclusivos, a baixa prioridade que vem sendo dada ao ensino de habilidades acadêmicas, tais como a leitura para alunos com deficiência, e possivelmente a ausência de oportunidades de ensino dirigido para a aquisição da leitura, passam a ser foco de preocupação entre estes pesquisadores (VELTRONE; MENDES, 2011; SANTOS, 2012). Os resultados obtidos junto a esta pequena amostra contribuem para apoiar a pertinência de tais questionamentos.

Entre as principais condições que vem sendo apontadas como contribuindo para o baixo aproveitamento de alunos com deficiência intelectual na área de leitura, será discutida a relativa falta de familiaridade dos alunos com os componentes que são considerados preditivos do alcance do sucesso nas habilidades de decodificação e compreensão de textos. A falta de familiaridade dos alunos da amostra em relação aos componentes críticos, como entendimento do princípio alfabético, consciência fonêmica, conhecimento das letras, possivelmente contribui para a compreensão do baixo aproveitamento em leitura e pode contribuir para a definição dos aspectos que precisariam ser trabalhados junto aos alunos, tendo em vista o aumento das chances de terem avanços na leitura (ALLOR et al., 2009; 2010).

Os pontos fortes (demonstrar interesse pelos livros e histórias lidas, manuseio do livro e conhecimentos sobre a escrita), ou seja, os componentes do letramento emergente familiares para eles podem ser considerados como uma condição favorecedora na medida em que podem ser fortalecidos e também servirem de apoio para ancorar a promoção do desenvolvimento dos demais componentes críticos. Dado que os alunos encontram-se frequentando turmas de segundas e terceiras séries do Ensino Fundamental, pode-se, entre as exigências ou objetivos de leitura previstos para tais séries, destacar-se a defasagem acentuada entre eles e os colegas de sala de aula, em conformidade com as informações obtidas junto aos professores. As aquisições dos alunos são em geral encontradas entre crianças no período inicial da educação infantil. O desenvolvimento destes componentes se dá, em princípio, a partir do envolvimento das crianças com a linguagem escrita nos diversos contextos (familiar e da educação infantil) e da observação de adultos, interagindo com materiais escritos, e que poderiam estar favorecendo tais entendimentos por parte das crianças pequenas e escolares. Por exemplo,

o que e quanto a criança aprende sobre a estrutura da linguagem escrita ao observar e ouvir o adulto ler histórias.

Pode-se supor que as experiências dos alunos com escrita e leitura, mediadas pelos adultos, não foram eficientes, ricas ou suficientes, no sentido de garantir o desenvolvimento da leitura de faz-de-conta, e a evolução do uso de formas menos convencionais da linguagem escrita para uso mais convencionais. O papel eficiente do adulto para a promoção de tais habilidades requer que ele ancore a criança em torno da sua zona de desenvolvimento proximal. A pouca oportunidade de interação de crianças com deficiência intelectual com livros, em atos de leitura e escrita conduzidos pelos adultos ou pessoas letradas, tem sido amplamente documentada (KATIMS, 2000; 2001; SULZBY; TEALE, 1991). Em relação à aquisição de habilidades de consciência fonológica, a literatura evidencia que muitas delas podem ser desenvolvidas a partir de jogos e brincadeiras, outras, como a consciência fonêmica, requerem um ensino direto (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998; YOPP, 1992).

Em princípio, o baixo aproveitamento em relação ao letramento emergente, à consciência fonológica e às habilidades de leitura dos alunos, poderia ser compreendido à luz de uma ausência de oportunidade de ensino, tal como vem sendo demonstrado na literatura.

Os resultados indicam que os alunos não contam com um repertório de reconhecimento de palavras funcionais, ou seja, que podem ser reconhecidas globalmente. As revisões sobre o ensino de leitura mostram que o ensino do reconhecimento global de palavras funcionais tem sido um dos principais objetivos do ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual (KATIMS, 2000; 2001; ALLOR et al., 2009; 2010) e que ele tem se dado de forma eficiente. O alcance deste objetivo, no âmbito do ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual, é reconhecido como a principal e mais sofisticada meta que vem sendo proposta para estes alunos. Um dos principais questionamentos dos atuais estudiosos do ensino de leitura é o reconhecimento de palavras que não requer a decodificação, ou seja, a aquisição de uma das principais habilidades de leitura. Cabe destacar que, possivelmente, os alunos do estudo não tiveram oportunidade de adquirirem este repertório funcional básico.

Conclui-se, dessa forma, que o estudo contribuiu para mostrar a necessidade de conhecer melhor o que está ocorrendo com o aproveitamento de letramento emergente e de leitura da amostra desses alunos. No entanto, estudos posteriores deveriam estar sendo desenvolvidos junto a amostras mais amplas e

diversificadas, tais como alunos com deficiência intelectual no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, bem como alunos inseridos no Ensino Médio. Dados para a avaliação do aproveitamento em leitura poderiam estar sendo obtidos a partir de várias fontes, contando além de avaliações formais como as realizadas neste estudo, com avaliações formais e informais conduzidas pelos professores da sala regular e da sala de recursos.

Uma dificuldade encontrada neste estudo refere-se aos critérios pouco precisos e genéricos utilizados pelo sistema de ensino para a identificação da deficiência intelectual e encaminhamento do grupo de alunos para a sala de recursos, não sendo disponibilizados dados considerados básicos na definição de deficiência intelectual. No âmbito do sistema municipal de ensino ao qual estavam inseridos, os participantes do estudo eram considerados alunos alvo da população da educação especial, com deficiência intelectual e com acesso ao atendimento do professor da sala regular e ao atendimento do professor da sala de recursos. No entanto, foi verificado que a documentação relativa à avaliação dos alunos, que estaria fundamentando a identificação dos participantes como deficientes intelectuais, mostrou-se muito genérica para dois casos e inexistente para três outros participantes.

Dado que não havia uma avaliação, com critérios mínimos confiáveis, nos prontuários de três dos participantes, dificultando a correta identificação das necessidades intelectuais destes alunos, optou-se pela aplicação do Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Geral (RAVEN, 2002), medida amplamente utilizada no Brasil, para que fosse possível identificar o grau da deficiência intelectual na qual os alunos estavam classificados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo proporcionou evidências empíricas acerca do aproveitamento em leitura de um grupo de alunos, baseadas na aplicação de instrumentos de avaliação dos componentes do letramento emergente e da leitura, adequados e confiáveis. Neste sentido, contribui para disponibilizar instrumentos precisos que poderiam ser utilizados para avaliar os componentes de leitura em amostras maiores e diversificadas e compará-los. Dado que ainda não são disponíveis dados sobre como os professores avaliam as habilidades de leitura dos alunos com deficiência intelectual, possivelmente a disponibilização de instrumentos como os utilizados neste estudo, para

uso dos professores, poderia consistir em um recurso relevante. Eles poderiam obter uma visão mais completa e abrangente dos aspectos fortes e dos aspectos que precisariam ser aprimorados, sendo útil para embasar decisões quanto aos objetivos que seriam adequados para o trabalho junto aos alunos. Os resultados de estudos de avaliação das habilidades de leitura de alunos com deficiência intelectual podem ser úteis para o estabelecimento de objetivos claros e adequados aos alunos, na medida em que fornecem informações baseadas em instrumentos planejados especificamente para avaliar as habilidades de leitura e escrita e que vão na mesma direção dos objetivos presentes nos currículos trabalhados junto aos alunos sem deficiência.

O estudo evidencia a necessidade de serem oferecidas aos alunos com deficiência intelectual, que frequentam classes regulares e a sala de recursos multifuncional, oportunidades reais de ensino de leitura que fossem sistemáticas e eficazes. Seria recomendável a capacitação de professores, bem como a realização de estudos que fossem norteados pela tendência observada na literatura atual quanto à melhoria do ensino de leitura para os alunos com deficiência intelectual. Esta tendência destaca que este ensino deveria ser pautado nas abordagens e procedimentos de ensino que mostram-se bem sucedidos para o ensino de crianças com desenvolvimento típico, tanto as que apresentam como as que não apresentam dificuldades de aprendizagem. Estudos com tais propósitos poderiam vir a subsidiar decisões sobre práticas e procedimentos de ensino necessários para que os alunos passem a ter acesso a parte curricular de natureza acadêmica, tal como os seus colegas com desenvolvimento típico.

Seria importante que o professor pudesse ter estas metas inseridas, além das demais áreas tradicionalmente trabalhadas junto a estes alunos. Outro aspecto seria o de trabalhar com práticas recentes, tais como a integração e contextualização das palavras inseridas nos textos, em consonância com as práticas que vem sendo desenvolvidas para alunos com desenvolvimento típico e alunos com deficiência intelectual.

Um aspecto importante a ser considerado diz respeito aos instrumentos e procedimentos para a avaliação do aproveitamento em leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual. Katims (2001) sugere que os professores poderiam contribuir com este tipo de estudo, mas não há uma tradição de uso em sala de aula de avaliações formais e informais e inventários. E instrumentos como os utilizados no estudo podem contribuir para avaliar a leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, bem como os instrumentos oficiais utilizados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC Campinas*, v. 16, p. 33-48, 2004.
- ALLOR, J.H.; MATHES, P. G.; CHAMPLIN, T. M.; CHEATHAM, J. P. Research-based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities. **Education and training in developmental disabilities**, v.44, n. 3, p. 356-366, set. 2009.
- ALLOR, J.H.; MATHES, P. G.; ROBERTS, J. K.; CHEATHAM, J. P.; CHAMPLIN, T. M. Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: findings from the first three years of a longitudinal study. **Psychology in the Schools**, v.47, n. 5, p. 445-466, 2010.
- ANVARI, S. H.; TRAINOR, L. J.; WOODSIDE, J.; LEVY, B. A. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. **Journal of Experimental Child Psychology**, 83, 111-130, 2002.
- BANDINI, H. H. M.; de ROSE, T. M. S. Programa de treinamento de consciência fonológica aplicado em salas de pré-escolas. **Fono Atual**. São Paulo, v. 31, p. 31-40, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001. Acesso em 20 mai. 2014.
- _____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em 07 ago. 2013.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para a educação especial**. Brasília: SEESP, 2009. Acesso em 20 mai. 2014.
- BROWDER, D. M.; WAKEMAN, S. Y.; SPOONER, F.; AHLGRIM-DELZELL, L.; ALGOZZINE, B. Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. **Council for Exceptional Children**, v. 72, n.4, p. 392-408, 2006. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em 08 jul.2013.
- BROWDER, D. M.; AHLGRIM-DELZELL, L.; COURTADE, G.; GIBBS, S. L.; FLOWERS, C. Evaluation of the Effectiveness of an Early Literacy Program for Students With Significant Developmental Disabilities. **Council for Exceptional Children**, vol. 75, n. 1, p. 33-52, 2008. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em 10 jun.2012.

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

CARDOSO-MARTINS, C.; SOARES, M. B. A Consciência fonológica de crianças das classes populares: O papel da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, p. 86-97, 1989.

CÁRNIQ, 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 04 jun.2012.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia: Sociedade Brasileira de Psicologia**, v. 11, n. 2, p.147-156, 2003. Disponível em < http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.pdf> Acesso em: 09 jun.2012.

CLAY, M. M. **The Early detection of reading difficulties**. Exeter, NH: Heinemann,1985

COOL, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Vol. 3, 367 p.

DE ROSE, T. M. S.; BRAZ, G. P.; AGUILERA, F.; DOMENICONI, C. Adaptação e avaliação do levantamento de diagnóstico de leitura e escrita de Clay. In: XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. **Anais de Resumos de Comunicação**. Ribeirão Preto, SP, p. 161-162, 1998.

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

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

FONT, J. A avaliação dos alunos com deficiência mental. In: SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 367-396.

HEDRICK, W. B.; KATIMS, D. S.; CARR, N. J. Implementing a multimethod, multilevel literacy program for students with mental retardation. **Focus on autism and other developmental disabilities**, v. 14, n. 4, p. 231-239, 1999.

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.

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

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

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

KLIEWER, C. Citizenship in the literate community: na ethnography of children with Down syndrome and the written word. **Council for Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 167-180, 1998.

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, n. 1, p. 34-44, 1991.

Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Seção 1.

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

LONIGAN, C. J.; PURPURA, D. J.; WILSON, S. B.; WALKER, P. M.; CLANCY-MENCHETTI, J. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **Journal of Experimental Child Psychology**, p. 1-20, 2012. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

RAVEN, J. **Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Geral**, 2002.

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

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

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 16-21, 2003.

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

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.

SULZBY, E.; TEALE, W. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D. (Eds.) **Handbook of reading research**, v. 2. p. 727-757, New York: Longman, 1991.

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

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, v. 21, n. 50, p. 413-421, set-dez. 2011.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **O Inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias**. SP: Editora Memnon, 2001. 299 p.

YOPP, H. K. Developing phonemic awareness in young children. **The Reading Teacher**, v. 45, n. 9, p. 696-703, 1992.

ANEXO 1
PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Nº 166978

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LEITURA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ADAPTAÇÃO DE UMA ABORDAGEM ABRANGENTE E INTEGRADA

Pesquisador: ESMERALDA APARECIDA DE OLIVEIRA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 04956412.6.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Medicina

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 166.978

Data da Relatoria: 11/12/2012

Apresentação do Projeto:

Os objetivos e as abordagens do ensino de leitura de alunos com deficiência intelectual vem sendo revistos e ampliados. Pesquisadores têm argumentado que o êxito do ensino de leitura destes alunos pode ser garantido se ele aprender, simultaneamente, as características de ensino dos múltiplos componentes de leitura, norteando-se por uma abordagem que deliberadamente procure ensiná-lo a integrar estas habilidades umas com as outras, aplicando-as na leitura do texto. Sendo assim, surge a seguinte questão: como uma abordagem de ensino de leitura, caracterizada por ser abrangente e integrada, pode trazer subsídios para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual? Baseado nessa questão, e dadas as exigências advindas das novas perspectivas para o ensino de leitura, bem como a exigência de uma maior ênfase nas aprendizagens acadêmicas dos alunos com deficiência intelectual, pretende-se neste estudo: adaptar um conjunto de procedimentos e atividades de ensino de leitura fundamentados em uma abordagem abrangente e integrada de ensino para estudantes com deficiência intelectual; descrever o repertório de leitura destes estudantes com base em medidas de avaliação dos componentes básicos da leitura; analisar o aproveitamento e engajamento dos estudantes no conjunto de atividades propostas; descrever os ajustes necessários nas atividades em função do nível de domínio das habilidades e do ritmo de aprendizagem dos estudantes, tendo em vista o aprimoramento da adaptação dos procedimentos e atividades propostos. O estudo será uma pesquisa de campo, do tipo exploratória, com procedimentos de estudos exploratório-descritivos. A população será composta por duas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



crianças, entre seis e sete anos, com deficiência intelectual, matriculadas numa escola de educação especial do Centro de Reabilitação de Piracicaba, no horário de aula das crianças. Os pais serão esclarecidos a respeito da pesquisa, assinarão o TCLE caso concordem, porém não participarão ou estarão presentes no ato da pesquisa. Serão utilizados quatro instrumentos para avaliar as habilidades dos alunos: Escala de Letramento Emergente, Inventário Portage Operacionalizado - IPO, Levantamento de Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay e a Prova de Consciência Fonológica. Para o registro dos dados será utilizado o diário de campo. Os procedimentos de coleta de dados serão divididos em três fases: Fase 1: aplicação dos instrumentos avaliativos específicos; Fase 2: adaptação das atividades relativas ao ensino dos componentes de leitura; Fase 3: aplicação do conjunto de atividades. Este conjunto de atividades será aplicado aos dois alunos, três vezes na semana, ao longo de doze semanas, com o tempo de duração de 40 minutos cada sessão. As atividades ocorrerão no local de estudos dos alunos. Durante as atividades serão utilizados filmagens, gravações e o diário de campo para o registro dos dados. Será feita uma análise descritiva dos dados registrados, sendo que a descrição do conjunto de atividades e do desempenho dos alunos serão analisadas conjuntamente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Adaptar um conjunto de procedimentos e atividades de ensino de leitura fundamentados em uma abordagem abrangente e integrada de ensino para estudantes com deficiência intelectual.

Objetivo Secundário:

1) Caracterizar o repertório de leitura de estudantes com deficiência intelectual com base em medidas de avaliação dos componentes básicos da leitura. 2) Analisar o aproveitamento e engajamento dos estudantes no conjunto de atividades propostas. 3) Descrever os ajustes necessários nas atividades em função do nível de domínio das habilidades e do ritmo de aprendizagem dos estudantes, tendo em vista o aprimoramento da adaptação dos procedimentos e atividades propostos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora os riscos e benefícios são descritos como segue.

Riscos:

O risco mínimo será o de não manutenção de sigilo e anonimato dos sujeitos da pesquisa, sendo que a responsabilidade assegurada pela pesquisadora não permitirá esta ocorrência. Considera-se que este procedimento não sujeitam os participantes a riscos maiores dos que os encontrados nas suas atividades cotidianas, a não ser pela possibilidade dos participantes ficarem constrangidos ou

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Indecisos ao responderem a alguns itens do questionário.

Benefícios:

Os possíveis benefícios estão relacionados a possibilidade dos jovens estudantes virem a desenvolver a leitura de maneira adequada, e conseqüentemente alcançarem o mínimo de alfabetização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de relevância para a área que se destina.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado.

Recomendações:

Nenhuma recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 10 de Dezembro de 2012

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A
ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS

Dizer os objetivos, o que tem sido trabalhado com os alunos.

Como os alunos reagem a este ensino.

O que a sala de recursos pode contribuir para o aluno.

Como é a criança.

O que a professora da sala de recursos faz de importante para as crianças e, em função disso, ver como a criança reage.

Ter uma fotografia do que é na sala de recursos.

Desde quando se tem trabalhado com as crianças: o que tem trabalhado, que áreas, com que objetivos e pedir para justificar.

Se a professora tem alguma avaliação acadêmica, algum plano em que se baseia para o ensino, o que ensina: percepção, parte acadêmica, prontidão para alfabetização, se há um currículo do que ensina.

O que considera importante ser trabalhado.

Nome do aluno: _____ Data: _____

Nome da professora: _____ Escola: _____

PARTE A

1. Como você avalia o desempenho do aluno, como é?

Aproveitamento

Engajamento nas tarefas

Realização das tarefas

Interesse/motivação (gosta ou não)

Tarefas de casa

Rotinas e exigências

2. Alcança o esperado para a idade?

3. O que você acha que vai bem? (satisfatório)

4. O que você acha que não vai bem? (insatisfatório)

5. Como você lida com o que não vai bem?

6. Como você lida com o que vai bem?

7. O que você faz/tenta que dá certo?

8. O que você faz/tenta que não dá certo?

9. Como é sua relação com o aluno?

PARTE B

1. Como é o relacionamento do aluno com você?
2. Em termos de comunicação, como você vê o aluno: comunicativo, arredio?
3. É uma criança respeitosa ou não, tensa, provocadora ou tranquila, obediente ou desobediente, rebelde ou solícito?
4. Como ele se relaciona com você:
Nas atividades acadêmicas?
Fora das atividades acadêmicas?
5. É uma criança com iniciativa?
6. Em sala de aula como ele se manifesta em relação a você, gosta, reclama?
7. E você em relação a ele?
8. O que é fácil na relação dele com você e o que não é fácil?
9. O que você tenta fazer pra ter uma boa relação com ele?
10. O que funciona e o que não funciona?

PARTE C

1. Como ele é com os alunos, colegas?
Briga
Agressão
Aceitação
Queixas/gozações/humilhações
Amigos de apoio
2. Como os colegas são com ele?
Briga
Agressão
Aceitação
Queixas/gozações/humilhações
Amigos de apoio
3. O que você faz/tenta em relação ao aluno com os colegas?
4. O que você faz/tenta em relação aos colegas com o aluno?
5. O que você faz que parece ser importante para o aluno? (expectativa do professor em relação ao aluno)

PARTE D

Pensando na ótica da criança:

1. O que ela percebe em relação a situação acadêmica dela? O que ela faz?

Como reage/lida?

2. O que você acha que seria importante?

3. O que ela percebe em relação a situação social (professores e colegas)? O que ela faz? Como reage/lida?

4. O que você acha que seria importante?

5. O que ela percebe em relação a sua vida fora da escola? O que ela faz? Ela se manifesta? Como /reage/lida?

6. O que você acha que seria importante?

APÊNDICE B
ENTREVISTA COM AS MÃES/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS

I. IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome da criança: _____ Sexo: _____ Cor: _____
 Data de nascimento: _____ Natural de _____
 Endereço: _____ Fone: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

II. CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA:

5. Número de:

Filhos: ____ Nome: _____ Idade: _____
 Nome: _____ Idade: _____
 Nome: _____ Idade: _____

Pessoas que vivem na mesma casa: _____

Pessoas que trabalham: _____

Pessoas que estudam: _____ Escola pública: _____
 Escola particular: _____

Quem trabalha: _____

O que faz: _____

Quem contribui para a renda familiar: _____

6. Habitação: casa própria ou alugada/bom estado de conservação/tem quintal/horta/jardim

Utilidades domésticas: fogão, ferro elétrico, geladeira, liquidificador, televisão, DVD, chuveiro, automóvel, computador, radio, aspirador de pó, máquina de lavar, microondas

7. Alimentação:

Média mensal gasta com alimentação: _____

Alimento mais consumido: _____

8. Saúde:

8.1 Gravidez foi planejada? ____ Houve acompanhamento pré-natal? _____

8.2 Breves descrições do parto: (local, complicações, nasceu de termo, peso, amamentou)

8.3 O que a família faz quando a criança fica doente?

8.4 Há outros membros na família portadores de deficiência? _____

8.5 Se sim, qual tipo? _____

8.6 Se a doença persiste aonde leva: convenio, SUS, particular, farmácia?

8.7 A que médicos leva?

Medicação que a criança recebe atualmente:

Nome: _____ Dosagem: _____ Horário: _____

Para que serve: _____

9. Hábitos sociais:

- 9.1 Quantas horas trabalham fora do lar: pai: _____ mãe: _____ filhos: _____
- 9.2 O que a família costuma fazer em dias de folga: _____
- 9.3 Quais membros da família estão presentes? _____
- 9.4 Há oportunidades em relação a descanso, diversão, tempo para você ou tempo para você e seu marido juntos? _____
- 9.5 Há oportunidades de ir a festas, reuniões, passeios ou de estar com amigos?
- 9.6 A que grupos pertencem a criança e família (ex.: Associação de Bairro, Movimento Negro, etc.):

III. CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA:

10. Motivo do treinamento:

- 10.1 Quais as dificuldades da criança?
- 10.2 Quais os pontos fortes e fracos?
- 10.3 Para que precisa de ajuda para fazer?
- 10.4 Como a família percebeu que a criança tinha problemas?
- 10.5 Qual a idade quando percebeu?
- 10.6 O que foi feito?
- 10.7 O que a família responde aos outros (vizinhos, etc.) a respeito do problema da criança?
- 10.8 Como a família encara o problema da criança?
- 10.9 O que tem ajudado a família a enfrentar estas dificuldades (técnicas de enfrentamento)?
- 10.10 Com quem a família pode contar como apoio emocional quando as coisas não vão bem?
- 10.11 Como você descreveria os aspectos positivos de sua família?
- 10.12 Quais são seus sentimentos em relação a apoio, afeto e calor humano para você e outros membros da família?
- 10.13 Quais as três principais necessidades para sua família atualmente?
- 10.14 Há ou houve pessoas com problemas de saúde na família: (epilepsia, retardo mental, alcoolismo):
- 10.15 Há pessoas nervosas na família
- 10.16 A criança tem ou teve convulsão? E se sim, com que idade?
- 10.17 Apresenta sinais de que terá convulsão? Quais?
- 10.18 A criança já teve problemas sérios de saúde? Quais?
- 10.19 A criança já sofreu algum acidente? Quais?
- 10.20 A criança já frequentou ou frequenta alguma escola, creche ou instituição? Quais?
- 10.21 Como foi ou é o desempenho da criança neste local?
- 10.22 Se a criança está na escola, ela tem tarefas? Com quem faz as tarefas?

11. Rotina:

- Como foi o dia de seu filho ontem ou hoje?
- Isso é o que ele faz normalmente?
- Onde e como o seu filho brinca normalmente?
- Com que costuma brincar?
- Qual o tipo de brincadeira que mais gosta?
- Que brinquedos ele tem?
- Que brinquedos usa mais?

12. Prioridades:

O que vocês consideram prioritário de ser ensinado a seu filho?

Vocês consideram seu filho fácil de criar? Por quê?

Vocês sentem dificuldade em ensinar seu filho? Em que?

O que a família espera desse programa?

13. Que atendimentos adicionais a criança recebe atualmente: fisio, fono, TO?

A criança precisaria de outros atendimentos?

Se sim, quais:

14. Agenda semanal da criança (anotar a atividade e nome da pessoa da família que está presente e/ou leva a criança):

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
Manhã							
Tarde							
Noite							

15. Quais itens, em cada categoria, a criança gosta e quais não gosta:

	GOSTA	NÃO GOSTA
Alimentos doces		
Alimentos salgados		
Bebida		
Fruta		
Carinho		
Brincadeiras		
Pessoas		
Animais		
Programas de TV		
Música		

IV. OBSERVAÇÕES ADICIONAIS:

16. Comentário ou perguntas adicionais da família:

17. Quais as expectativas dos familiares em relação a escola?

17.1 Como se dá a relação da família com a escola?

Data: _____ de _____ de _____.

Entrevistador: _____

APENDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
portador (a) do RG _____, responsável pelo (a) menor
_____, estou ciente de que meu (minha)
filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de
Mestrado, intitulado **“Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de
alunos com deficiência intelectual no ensino regular”**, sob a responsabilidade da
acadêmica Esmeralda Aparecida de Oliveira Barbosa, sob a orientação da pesquisadora
Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose, vinculada ao Programa de Pós-graduação em
Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar.

Fui informado (a) que essa pesquisa terá os seguintes objetivos: 1) Descrever o
repertório de letramento emergente e das aprendizagens de leitura apresentadas por um
grupo de alunos com deficiência intelectual que estão incluídos em escolas regulares; 2)
Descrever as expectativas dos pais e professores de salas de recursos em relação a
aprendizagem de leitura por parte dos alunos.

Permito que meu filho (a) seja filmado (a) e observado (a) durante as atividades
de ensino de leitura.

Fui informado (a) que a participação de meu filho (minha filha) é voluntária, tendo
eu liberdade de autorizar ou não a participação na pesquisa, estando a vontade para
interromper a participação a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o
presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa e a de meu filho
(minha filha) em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em nossa
relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável.

Fui informado (a) que os possíveis riscos envolvidos na pesquisa para seu (sua)
filho (a) seriam sentir algum desconforto ou inibição ao participar das atividades.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica
Esmeralda Aparecida de Oliveira Barbosa, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maria
Santana de Rose.

Fui informado (a) que eu e meu filho (minha filha) poderemos solicitar
esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos
necessários para o presente estudo.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade e de meu filho (minha filha) não sejam reveladas. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizados nomes fictícios.

Fui informado (a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à oferta gratuita do projeto de extensão vinculado a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, não implicando em gastos extras para a participação de meu filho (a).

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a participação de meu filho (minha filha), além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado (a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Pesquisadora principal
Esmeralda Ap. de Oliveira Barbosa
Tel.: (16) 8132-4743
Rod. Washington Luís, Km 235
E-mail: barbosa.esmeralda@yahoo.com.br

Orientadora
Profa. Dra. Tânia Maria S. de Rose
Tel.: (16) 3351-8461
Rod. Washington Luís, Km 235
E-mail: rose@ufscar.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do (a) meu filho (a) na pesquisa e concordo que ele (a) participe. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-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. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do pai/responsável pelo participante da pesquisa

Nome: _____

RG: _____