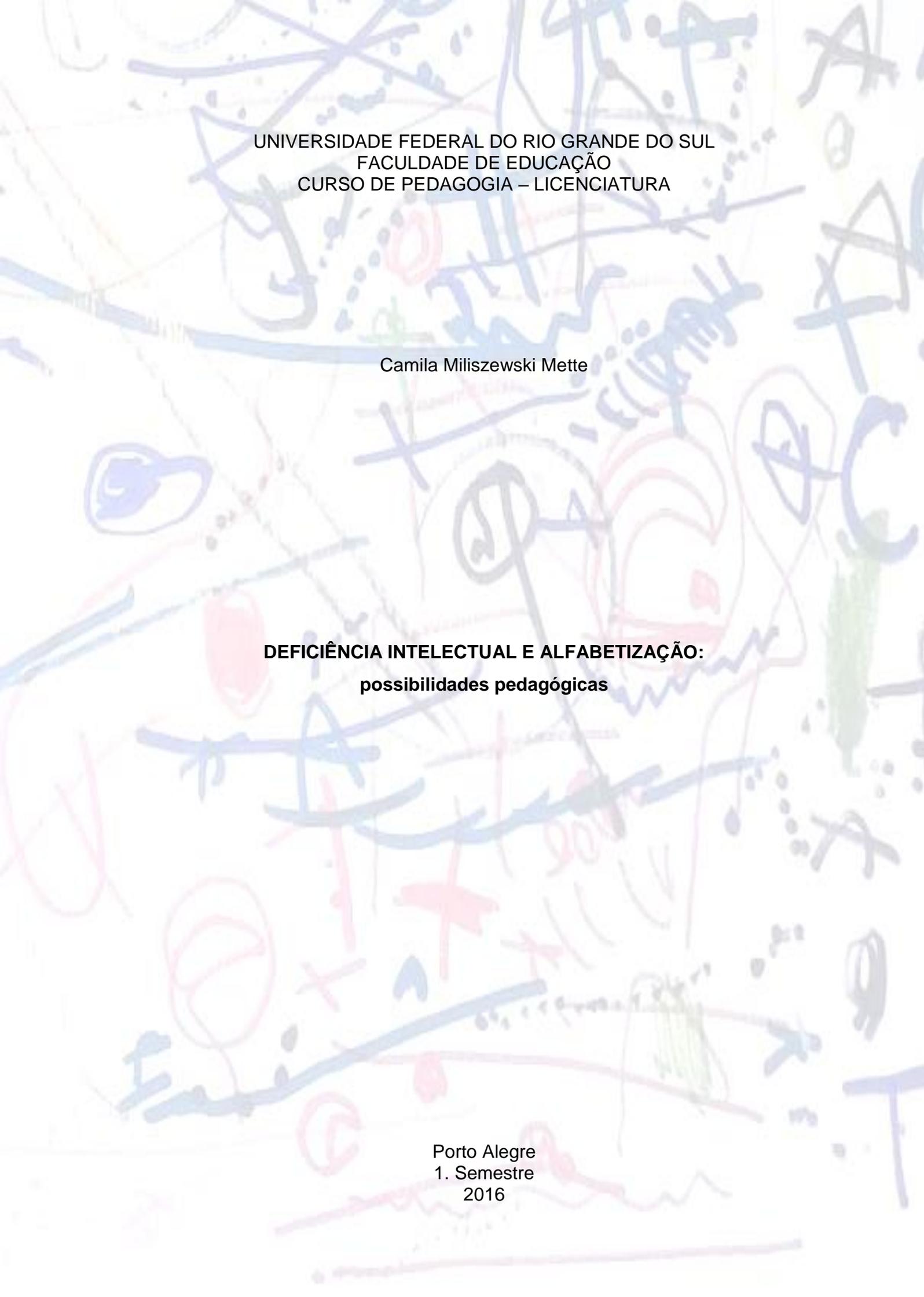


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Camila Miliszewski Mette

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ALFABETIZAÇÃO:
possibilidades pedagógicas**

Porto Alegre
1. Semestre
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Camila Miliszewski Mette

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ALFABETIZAÇÃO:
possibilidades pedagógicas**

Porto Alegre
1. Semestre
2016

Camila Miliszewski Mette

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ALFABETIZAÇÃO:
possibilidades pedagógicas**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: *Profa. Dra. Liliana Maria Passerino*

Porto Alegre
1. Semestre
2016

CIP - Catalogação na Publicação

Miliszewski Mette, Camila
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ALFABETIZAÇÃO:
possibilidades pedagógicas / Camila Miliszewski
Mette. -- 2016.
46 f.

Orientador: Liliana Maria Passerino.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre,
BR-RS, 2016.

1. Deficiência intelectual. 2. Alfabetização. 3.
Estratégias pedagógicas. I. Passerino, Liliana Maria,
orient. II. Título.

Para A. e demais crianças com deficiência que fui monitora. Foram os desafios que vocês me apresentaram que me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ter a oportunidade de agradecer por escrito é algo especial e, ao realizar esta pesquisa quero agradecer...

... à Liliana Passerino, primeiramente por aceitar ser minha orientadora. Em segundo lugar, pelo seu tempo e orientações, por sempre me acolher, com seu jeito espontâneo e carinhoso!

... às minhas amigas e colegas Margarete, Milca e Soeli, minhas parceiras durante esses quatro anos de graduação. Vocês alegravam as aulas e, foram muito importantes na minha constituição docente.

... à minha mãe que sempre esteve ao meu lado, apoiando minhas escolhas, me socorrendo nos momentos e situações mais difíceis durante a graduação e escrita deste trabalho. Também ao meu pai por preocupar-se e apoiar-me.

... ao meu esposo por estar ao meu lado, motivando-me, entendendo minhas ausências e por ler meus escritos.

... às professoras Daniele Noal Gai e Cláudia Freitas, que foram a banca avaliadora deste trabalho, por aceitarem, por lerem meu trabalho, pela disponibilidade em comparecer a apresentação e data especial. E, principalmente, pelas importantes considerações que me disseram a respeito do trabalho.

... à professora Luciana Piccoli por encantar-me pela alfabetização.

... aos professores que tanto me ensinaram, me formaram, me inspiraram nesses quatro anos de curso.

*O que eu penso a respeito da vida
É que um dia ela vai perguntar
O que é que eu fiz com meus sonhos
E qual foi o meu jeito de amar
O que é que eu deixei para as pessoas
Que no mundo vão continuar
Pra que eu não tenha vivido à toa
E que não seja tarde demais.
(Jorge Trevisol – Certas coisas pra dizer)*

RESUMO

A presente pesquisa está situada na área da alfabetização e educação especial, com foco nas estratégias pedagógicas para alfabetização de pessoas com deficiência intelectual. O objetivo consiste em analisar a potencialidade do uso de recursos e estratégias como auxiliares no processo de alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual. A linha de investigação se configura como de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. O Estudo de caso aconteceu com um sujeito com deficiência intelectual, foram planejados e praticados quatro encontros. Através de entrevistas, observação e do primeiro encontro constatou-se que o sujeito necessitava comunicar-se melhor. Para isso, os encontros visaram desenvolver a comunicação, colaborar na construção da autonomia do sujeito, enfocando na alfabetização como um meio para que esta autonomia aconteça. As análises aqui apresentadas são escritas à medida que descrevo os encontros realizados. Como resultados, destaco como estratégias e recursos mais potentes para o desenvolvimento dos objetivos propostos, a utilização de fichas de Comunicação Alternativa (CA), uma vez que além de facilitarem a comunicação, constituem-se como um recurso visual para que o sujeito se recorde do que estava fazendo após ter algum espasmo ou convulsão (comuns no sujeito pesquisado, por ter Síndrome de West). Também, verificou-se que atividades lúdicas e com curta duração podem render muito mais em termos de aprendizagens, já que se observou que quando o sujeito se concentrava tinha mais espasmos.

Palavras-chave: **Deficiência intelectual. Alfabetização. Estratégias pedagógicas.**

METTE, Camila Miliszewski. **Deficiência intelectual e alfabetização: possibilidades pedagógicas.** Porto Alegre, 2016. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fichas “SIM” e “NÃO”	23
Figura 2: Desenho livre realizado por Alice	27
Figura 3: A. pintando o jacaré	30
Figura 4: Quebra-cabeça montado por Alice	31
Figura 5: Alice com as fichas de Comunicação Alternativa	34
Figura 6: Leitura do Livro de receitas	34
Figura 7: Primeiro ingrediente do bolo	34
Figura 8: Mexendo a massa	35
Figura 9: Colocando leite	35
Figura 10: Medindo um copo de farinha de milho	35
Figura 11: Colocando a pitada de sal	35
Figura 12: Peneirando a farinha de trigo	35
Figura 13: Incorporando a farinha de trigo	35
Figura 14: Mexendo o bolo	36
Figura 15: Bolo na forma	36
Figura 16: Tirando o bolo do forno	36
Figura 17: Bolo de milho da Galinha ruiva pronto	36
Figura 18: Montando a casa com as fichas de Comunicação Alternativa	38
Figura 19: Montando a casa com as fichas de Comunicação Alternativa	38
Figura 20: Fichas colocadas uma cima da outra, conforme a história	39

SUMÁRIO

1	COMPOSIÇÃO DA PESQUISA	10
1.1	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	12
1.2	ALFABETIZAÇÃO NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	14
2	CAMINHOS QUE PERCORRI	16
2.1	DA CONSTRUÇÃO	16
2.2	DO CONTEXTO	18
2.3	DO SUJEITO	19
2.3.1	Alice na escola, na família e suas aprendizagens: nada mudou	20
2.4	DA FORMA DE BUSCA DE INFORMAÇÕES	21
3	ENCONTROS COM ALICE: ANÁLISES, DIVERTIMENTOS E DESAFIOS	22
3.1	PRIMEIRO ENCONTRO: PRIMEIRAS PERCEPÇÕES, DESAFIOS E REFLEXÕES	22
3.2	SEGUNDO ENCONTRO: INDO ALÉM DOS OBJETIVOS	29
3.3	TERCEIRO ENCONTRO: BOLO, NOVAS DESCOBERTAS E DESAFIOS	32
3.4	QUARTO ENCONTRO: ALEGRIAS E APRENDIZAGENS	37
4	CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR (RE)PENSANDO	41
	REFERÊNCIAS	43

1 COMPOSIÇÃO DA PESQUISA

Escrever este trabalho no final do curso torna-se importante e especial, pois ao acontecer quando estamos tão próximos de concluir o curso, nos coloca numa posição muito mais reflexiva. Além da reflexão e análise do objetivo e pergunta desta pesquisa, este trabalho me fez retomar os motivos que me levaram a escolher pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia e, o principal deles foi para trabalhar com pessoas público alvo da educação especial. Durante a graduação, estudei muito, conheci muitos outros temas e, realmente me interessei por vários deles, afinal, educação é um campo muito amplo e há muito a estudar, pesquisar e lutar. Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes), no qual estudei e coloquei em prática a lei 10.645/03 e senti muita vontade de seguir pesquisando sobre isso.

Também, em meu estágio obrigatório realizado na 7ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com carga horária de 300h, em uma turma com 25 alunos do 1º ano do ensino fundamental, encantei-me pela alfabetização, pelos processos de aquisição da leitura e da escrita e pelas estratégias que precisamos criar para que as crianças avancem em suas hipóteses de escrita. Após o estágio, fiquei instigada a escrever este trabalho com este foco.

Todavia, por ser este um trabalho de imersão, em que eu iria me debruçar um semestre inteiro com estudos, leituras e pesquisas sobre o tema escolhido, juntei meus temas de interesse, refleti sobre o que me motivou pela escolha deste curso e então, ocorreu-me a ideia de unir minha antiga paixão: educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com a nova paixão: alfabetização, surgindo então o tema desta pesquisa.

Para auxiliar-me a pensar sobre o tema e para verificar o que já se conhece e se estudou, realizei pesquisas no site *google* acadêmico, no LUME (Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), no site SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*) que me levou a sites de revistas online como a Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial e Revista Diversidades. Também pesquisei no site do Ministério da Educação (MEC). O marco temporal selecionado nas pesquisas foi a partir do ano 2000.

À proporção que a pergunta ia tomando forma, surgiu-me uma dúvida em relação a qual conceito utilizar na sua formulação: letramento ou alfabetização? Ou utilizar os dois? Dessa forma, como o foco deste trabalho não é explicar sobre cada conceito, mostrando suas distinções e semelhanças, optei pelo conceito de alfabetização. Assim, entendo que “diferenciar conceitualmente alfabetização de letramento é uma opção e que ambos os processos poderiam ficar sob denominação única” (PICCOLI, CAMINI, 2012, p. 26). A partir do entendimento das autoras, a alfabetização a que se refere este trabalho é conceituada como algo amplo, como o uso da leitura e escrita em práticas sociais, em todos os espaços além da escola. Um sujeito alfabetizado não é aquele que só decodifica as palavras, mas aquele que as lê e interpreta, utilizando-as no meio social.

Considerando esta premissa sobre alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam, em seus estudos acerca do processo de aquisição da linguagem escrita, cinco níveis de hipóteses de escrita pelos quais as crianças passam até estarem alfabetizadas. A seguir, trago os níveis formulados pelas autoras, porém antes de apresentá-los, é importante ressaltar que a nomeação dos níveis com a correspondência da hipótese de escrita foi dada posteriormente (Ex.: Nível 1 e 2 - hipóteses pré-silábica). Seguem os níveis:

Nível 1 - “[...] *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma.*” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 193) [grifo das autoras]. Neste nível aparece a correspondência da escrita com o objeto: nomes de coisas grandes fisicamente, tem muitas letras e coisas pequenas fisicamente, tem poucas letras. Também aparece a escrita cursiva, símbolos e escrita bastão.

Nível 2 – “A hipótese central desde nível é a seguinte: *Para poder ler coisas diferentes [...] deve haver uma diferença objetiva nas escritas.*” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 202) [grifo das autoras]. Também há a hipótese de uma quantidade mínima de caracteres e a leitura das palavras é de forma global.

“Os níveis 1 e 2 da psicogênese ficaram conhecidos como níveis pré-silábicos.” (PICCOLI, CAMINI, 2012, p. 30).

Nível 3 – “Caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.* [...] É o surgimento do que chamaremos de *hipótese silábica*”. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 209) [grifo das autoras]. Neste nível a

criança lê silabicamente, ou seja, uma letra por sílaba; apresentando conflitos com as palavras monossílabas e dissílabas.

Nível 4 –

Passagem da hipótese silábica para alfabética. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba e a exigência de quantidade mínima de granas [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 214) [grifo das autoras]

É o nível conhecido como “silábico-alfabético”.

Nível 5 – Neste nível a hipótese de escrita é alfabética, há a compreensão de que cada fonema corresponde a um grafema. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

No livro *Psicogênese da Língua Escrita* as autoras não comentam se as crianças que participaram do teste tem deficiência. Entretanto, sabe-se que qualquer pessoa em processo de alfabetização passa pelos mesmos níveis de hipóteses de escrita apresentados no livro. No decorrer do texto comentarei mais a respeito.

1.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Em 2011 a Organização Mundial da Saúde (OMS), publicou o Relatório Mundial sobre Deficiência¹, em que assinalam que: “A deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional, e questionável”. O relatório aponta para transição de uma perspectiva individual e médica do termo deficiência para uma perspectiva estrutural e social. Ainda esclarece que é necessário fazer uma abordagem mais equilibrada do termo, levando em conta os diferentes aspectos da deficiência, sendo estes caracterizados por uma “interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais” (OMS, 2011, p. 03).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) em seu preâmbulo reconhece

que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

¹ Sob título World Report on Disability.

Para exemplificar esta afirmação, podemos pensar em uma pessoa cadeirante e uma pessoa sem deficiência que querem retirar um livro em uma biblioteca. Caso a biblioteca tenha acessibilidade, as duas pessoas poderão entrar, escolher e retirar seus livros com facilidade. Portanto, neste caso, a pessoa na cadeira de rodas não estará em condição desigual, em deficiência. Entretanto, caso a biblioteca não tenha acessibilidade para todas as pessoas, a biblioteca (ou qualquer ambiente em si) estará criando uma deficiência, pois produz uma barreira à participação e a inclusão (OMS). O meio produz muitos efeitos na autonomia das pessoas com deficiência.

A deficiência intelectual, por vezes, não é uma deficiência “visível” ou tão perceptível à primeira vista, como o exemplo de uma pessoa com deficiência física. Além disso, é uma deficiência difícil de ser conceituada, dada a complexidade do fenômeno, como afirmam Batista e Mantoan (2007, p. 13): “Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do saber”.

Para falar de deficiência intelectual é interessante pensarmos na sua história, a qual nos remete à antiguidade.

Há relatos e referências de como tratar as pessoas com deficiência intelectual, às vezes humanas e às vezes cruéis que podem ser encontrados nas sociedades antigas, tais como as egípcias, espartanas, romanas, chinesas e gregas, e alguns escritos religiosos como a Bíblia, o Alcorão, o Talmud e Darma. (CÁRNIO, SHIMAZAKI, 2012, p. 02)

Essas pessoas passaram, ao longo da história, por momentos marcados sempre pela marginalização, discriminação e preconceitos.

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2016) define que a “Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas. Esta deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade”². Com base nesta definição percebe-se que a pessoa com deficiência intelectual tem algumas limitações. Mas quem não tem limitações?

Também se pode notar que na definição dada pela AAIDD a deficiência intelectual é caracterizada por *limitações significativas no funcionamento intelectual*, mas que há funcionamento intelectual. Portanto, “as pessoas com deficiência mental

² Texto original: *Intellectual disability* is a disability characterized by significant limitations in both **intellectual functioning** and in **adaptive behavior**, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates **before the age of 18**. [grifos do site]

são capazes, não só de aprender a ler e a escrever, mas de utilizar tais práticas em situações do dia a dia, é capaz de elaborar as funções psíquicas superiores” (CÁRNIO, SHIMAZAKI, 2012, p. 08).

Milanez e Oliveira (2013) dizem que é necessário não nos fixarmos nos rótulos que a palavra deficiência intelectual nos remete e que devemos focar na pessoa e suas potencialidades de aprendizagem. Uma vez que todo sujeito, com deficiência ou não, tem potencialidades e limitações.

Ao pesquisar sobre alfabetização de pessoa com deficiência intelectual nota-se que, para que aconteça a aprendizagem são necessárias estratégias variadas e que os sujeitos pratiquem o uso social da escrita. Logo fica claro, que a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual acontece como em qualquer sujeito.

Tendo em vista o que foi apresentado, a pergunta desta pesquisa é: Qual a potencialidade do uso de recursos e estratégias como auxiliares no processo de alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual? Por conseguinte, tenho como objetivo: analisar a potencialidade do uso de recursos e estratégias como auxiliares no processo de alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual.

1.2 ALFABETIZAÇÃO NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Da mesma forma que Ferreiro e Teberosky em 1986, estudaram a aquisição da linguagem escrita por crianças sem deficiência como já foi escrito, Rita V. de Figueiredo (1999), estudou a aquisição da linguagem escrita por crianças entre quatro e sete anos com deficiência intelectual. Para tanto, Figueiredo adotou uma metodologia de pesquisa semelhante a elaborada pelas autoras.

Nos resultados da pesquisa, Figueiredo (1999, p. 53) indica que “crianças portadoras³ de deficiência intelectual desenvolvem esquemas de interpretação da linguagem escrita semelhantes àqueles desenvolvidos por crianças ‘normais’”. A autora também ressalta que ainda há muito a ser estudado. Neste sentido, trago Figueiredo e Gomes (2007, p. 47) em um texto mais atual, no qual reafirmam que:

³ Termo utilizado na época de escrita do artigo para designar o que, atualmente, chamamos de pessoa com deficiência.

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares.

Tendo em vista o que as autoras relatam sobre os processos de aprendizagem de leitura e escrita das pessoas com e sem deficiência intelectual, percebe-se que as pessoas com deficiência intelectual precisam de métodos de ensino que explorem e apresentem textos e propostas de escrita com sentido, que sejam contextualizadas. Desse modo, as pessoas com deficiência intelectual são competentes para ler e escrever, desde que tais práticas evoquem circunstâncias do seu cotidiano, que vão além dos limites da escola, propiciando um pleno desenvolvimento do sujeito e de suas capacidades cognitivas (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2012).

Nessa mesma direção, é importante destacar que não são apenas as pessoas com deficiência que tem necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e com sentido, essa forma de atuar em sala de aula deve estar sempre presente no planejamento de qualquer atividade em qualquer sala de aula, com ou sem alunos com deficiência. Portanto, um planejamento que leve em consideração a diversidade de modos de aprender, estará também voltado para o aluno com deficiência.

Nos capítulos que seguem, conto como desenvolvi a pesquisa, explico o contexto, apresento o sujeito, bem como esclareço a metodologia utilizada. Após, relato todo o desenvolvimento da pesquisa, subdividindo, linearmente, os encontros que aconteceram com o sujeito. À medida que relato os encontros, já analiso as estratégias utilizadas e sua potencialidade como auxiliar no processo de alfabetização deste sujeito. Por fim, registro minhas considerações finais, fazendo uma retomada de todo o trabalho e escrevendo minhas reflexões. Também, deixo alguns questionamentos e desafios para serem estudados.

2 CAMINHOS QUE PERCORRI⁴

Neste capítulo, inicialmente, conto como desenvolvi esta monografia e apresento o tipo de pesquisa utilizada. Em seguida, esclareço o contexto em que aconteceu a pesquisa. Depois, apresento o sujeito e os procedimentos adotados.

2.1 DA CONSTRUÇÃO

A linha de investigação desta pesquisa se configura como de abordagem qualitativa, uma vez que vai ao encontro das cinco características básicas que Lüdke e André (1988, p. 11-13), apoiados em Bogdan e Biklen (1982) apresentam. Essas características são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação como processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A Análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Em direção similar, Godoy (1995, p.21) aponta que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada.” Para que essa análise com perspectiva integrada acontecesse, procurei várias formas de compreender o contexto que o sujeito vive e constrói suas relações, buscando melhor entender a dinâmica em que o caso acontece (GODOY, 1995).

As formas pensadas para compreender o contexto em que acontece o caso e conhecer mais sobre a história do sujeito foram: entrevistas, observação e as memórias que tenho de quando fui monitora dele em 2008. Desse momento em diante, para preservar a identidade do sujeito vou nomeá-lo como Alice, saliento que

⁴ Escrito a partir das colaborações e inspirações dadas pela professora e colegas da disciplina EDU 02100 Reflexão sobre a Prática Docente – 6 a 10 anos.

o nome real do sujeito também inicia com a letra A, essa escolha foi necessária, pois a letra inicial do nome dele aparece em várias partes deste trabalho.

Em relação às entrevistas, projetei entrevistar a mãe da Alice, a professora de português, a professora de matemática e, a professora do AEE. Entretanto, ao contatar a professora de português e a professora de matemática, descobri que elas conheceram a Alice somente este ano e fazia pouco tempo (em torno de um mês e meio) que estavam lecionando na turma dela. Ainda, percebi certa resistência por parte da professora de matemática em dar a entrevista. Devido a isso e porque as entrevistas não são o foco de análise deste trabalho, foram apenas uma técnica aplicada para conhecer o contexto do sujeito e suas aprendizagens, optei por entrevistar a professora de ciências, que ministra aulas para Alice desde o 6º ano, a professora que lecionou para ela no 5º ano – e que, assim como eu, também já foi monitora, a professora de português, a professora do AEE e a mãe de Alice.

Nessas circunstâncias, lembro as palavras de Lüdke e André (1988, p. 36) que dizem que é “preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem descobertos.” Com isso, elaborei um roteiro de entrevista para a mãe e outro para as professoras. As entrevistas com as professoras aconteceram na escola, o que foi muito importante, pois pude observar e evocar as memórias que tinha de quando fui monitora da Alice. E, a entrevista com a mãe foi na casa dela (regada a chimarrão com chá), no momento em que Alice estava na escola e durou até a sua chegada da escola.

Contudo, o objetivo desta pesquisa é analisar a potencialidade do uso de recursos e estratégias como auxiliares no processo de alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual. E, por ser um caso singular, situado num contexto e momentos específicos da vida do sujeito, este estudo define-se como sendo do tipo estudo de caso. Para melhor explicar este tipo metodológico de pesquisa, lanço mão das palavras de Lüdke e André (1988) que destacam que as características gerais do estudo de caso são que ele: visa à descoberta; enfatiza a “interpretação do contexto”; busca retratar a realidade de forma complexa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível de que outros relatórios de pesquisa.

Por conseguinte, a busca pela descoberta da potencialidade de recursos e estratégias como auxiliares no processo de alfabetização de uma aluna com DI e os meios que utilizei para a interpretação das múltiplas dimensões da vida do sujeito estudado, bem como a forma como é escrito este trabalho, apresentando os diferentes panoramas da mesma pessoa confirmam o tipo de pesquisa escolhido.

2.2 DO CONTEXTO

Esta pesquisa aconteceu com um sujeito que tem Síndrome de West. Segundo Filho et. Al. (2004, p. 91)

A Síndrome de West deve seu nome ao autor de mesmo nome que em 1841 descreveu pela primeira vez essa “forma peculiar de convulsão infantil” que é o espasmo em flexão associado ao retardo mental. [...] A síndrome de West se trata de entidade clínica rara, e constitui 2,4% de todas as epilepsias. [...] As manifestações clínicas surgem durante o primeiro ano de vida, especialmente entre o 3º e 8º mês. O elemento clínico fundamental da Síndrome de West é o espasmo que costuma ser em 70% dos casos em flexão. Esses espasmos consistem em contrações bruscas, breves, na maioria das vezes simétricas, maciças, nas quais predominam a flexão da cabeça sobre o tronco, os membros superiores se elevam e fletem diante do tronco e esse se flete sobre o abdômen. Repete-se em séries de três a quatro espasmos ou salvas de 30 a 50 espasmos consecutivos. Conjuntamente aos espasmos, costuma-se observar alterações motoras, sendo a mais frequente a hipotonia. Alteração da função cognitiva, com retardo mental em cerca de 80 a 90% dos pacientes e epilepsia em mais de 50%.

Assim sendo, Alice tem deficiência intelectual.

A pesquisa aconteceu neste semestre. Foram realizados três encontros com a Alice com duração em torno de 1h e 15min e um quarto encontro com duração de 20min. Os encontros aconteceram na casa dos meus pais, que é próxima da casa onde mora a Alice. Os mesmos tiveram como objetivos, desenvolver a comunicação, e principalmente colaborar na construção da autonomia do sujeito, enfocando na alfabetização como um meio para que esta autonomia aconteça.

2.3 DO SUJEITO

O sujeito dessa pesquisa é uma moça de 15 anos, chamada Alice. Uma de suas principais características é a sua alegria e espontaneidade, quando chega em algum lugar vai cumprimentando a todos. Ela está no 7º ano do ensino fundamental, mora no interior de uma pequena cidade do Rio Grande do Sul (RS), ama ir a escola e a igreja, também adora livros (ilustrados ou não), adora escrever e pintar. Alice tem cabelos longos e tem deficiência intelectual.

A minha relação com a Alice vem desde que ela era uma criança pequena, pois morávamos perto. Nossa relação se estreitou a partir do momento que fui sua monitora quando ela estava no 1º ano do ensino fundamental. Eu estava no 2º ano do Curso Normal e era monitora em uma turma de 25 alunos, com quatro alunos público alvo da educação especial. Destes quatro alunos, todos tinham diagnósticos e deficiências diferenciadas. Isso foi em 2009, dois anos após ser promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Eu comecei a atuar como monitora num momento muito complexo para aquela turma, para aquela escola e para aquela professora. Todos estavam vivendo experiências novas e muito diferenciadas. Ainda a minha entrada vem associada a uma experiência negativa de inclusão e de adaptação desses sujeitos com deficiência no ano anterior. Com tantos desafios, pude ter a experiência de estar presente nos primeiros anos que os sujeitos com deficiência tiveram seus direitos de estar em sala de aula garantidos naquela escola.

Contudo, estar na sala de aula era algo que Alice não gostava. E foi fazendo a adaptação de Alice na escola, fazendo com que ela gostasse de estar lá que me aproximei tanto dela. Portanto, neste momento final do curso escolho uma pesquisa que eu possa me reaproximar dela e “dar um retorno” de tudo que aprendi nestes quatro anos como aluna do curso de pedagogia. Já que foi o trabalho com essa turma e a turma do ano seguinte que fez escolher a pedagogia e escolher este tema como trabalho de conclusão de curso.

2.3.1 Alice na escola, na família e suas aprendizagens: nada mudou

Para este trabalho relatarei os aspectos das entrevistas que considero importante para conhecer o sujeito e seu contexto, tanto da fala da mãe, como das professoras.

Através da entrevista com a mãe, com nome Rosa⁵, pude conhecer como foram os primeiros anos de vida da Alice, como e quando foi diagnosticada a Síndrome e como é sua relação com a mãe e demais membros da família entre outras coisas. Rosa contou-me que a gravidez foi normal e que Alice era um bebê com desenvolvimento normal até os seis meses de vida, porém ela notou desde a primeira vez que foi amamenta-la que ela se afogava ao mamar. Até que com 6 meses Alice teve num dia, oito convulsões, a levaram ao coma. Ela foi trazida ao hospital Santo Antônio em Porto Alegre/RS e após alguns dias Rosa foi chamada para uma reunião com sete médicos, que disseram (a mãe conta a fala a seguir muito emocionada): “Mãe, tu vai ter uma nenê para sempre na tua vida, teu bebê está com três lesões no lado do cérebro” e então disseram que ela tinha uma síndrome rara, muito mais rara em meninas, a Síndrome de West.

Na entrevista com a mãe, percebi o quanto as famílias de pessoas com deficiência precisam de apoio. Também, senti a angústia e preocupação da mãe porque Alice já está no 7º ano do ensino fundamental, logo se formará e não poderá mais ir a escola, ficando sem nenhuma atividade. Esta fala evidencia a importância de um trabalho como o realizado pela Sala de Integração e Recursos (SIR) do Programa Trabalho Educativo (PTE) das escolas municipais de Porto Alegre/RS. De acordo com Santos e Christofari (2011, p. 57-58): “A SIR PTE é um apoio oferecido pelas Salas de Recursos aos alunos em fase de conclusão do ensino fundamental, auxiliando-os ao ingresso no mercado de trabalho.”

Apesar das preocupações, Rosa alegre-se ao contar que Alice é uma criança feliz, que superou muito as expectativas de desenvolvimento que os médicos lhe deram. Conta que Alice se relaciona bem com seus irmãos, com ela e com o pai.

Na fala das professoras, encontrei o relato comum de *não estarem preparadas, não terem sido formadas* para dar aulas para pessoas como a Alice

⁵ Nome fictício.

Dizem que Alice é uma “guria tranquila, pois fica no canto dela”. Ela possui bom relacionamento com os colegas e professores. As professoras disseram que a Alice gosta de estar na escola e relataram uma preocupação do que acontecerá com ela quando já tiver terminado o ensino fundamental (mesma preocupação apontada pela mãe).

As professoras destacaram como aprendizagens dela, a escrita da letra inicial do seu nome, ou seja, a letra A. Conhece algumas cores, fazendo relação na pintura com a cor verde para as árvores e conhece a cor laranja.

No momento em que fiz as entrevistas, aproveitei para observar a escola e, percebi que nada havia mudado desde o tempo em que fui monitora da Alice. O velho discurso de *não estar preparada* se mantinha, a interação dos alunos com deficiência restringida somente aos monitores, os monitores continuavam sendo estudantes do ensino médio sem nenhuma formação para estar exercendo a função que exercem, as crianças com deficiência sentadas no fundo da sala com o monitor ao lado.

2.4 DA FORMA DE BUSCA DE INFORMAÇÕES

Para esta pesquisa foram planejados e realizados quatro encontros com o sujeito. O número reduzido de encontros foi uma escolha necessária tendo em vista o pouco tempo disponível para a realização desta monografia e a quantidade de falas para análise das entrevistas. Também, porque em quatro encontros percebi que poderia cumprir com o objetivo da pesquisa: analisar a potencialidade do uso de recursos e estratégias como auxiliares no processo de alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual. Os encontros apesar de acontecerem na casa dos meus pais, tiveram momentos de intervenção e de inusitado, como relatarei a seguir, o que poderia acontecer em uma escola também.

No próximo capítulo relato os quatro encontros com Alice, ressaltando os principais pontos, já fazendo a análise das estratégias e recursos utilizados. Também ao final da descrição e análise de cada encontro, o leitor encontrará as reflexões que escrevi em meu diário logo após o final de cada encontro.

3 ENCONTROS COM ALICE: ANÁLISES, DIVERTIMENTOS E DESAFIOS

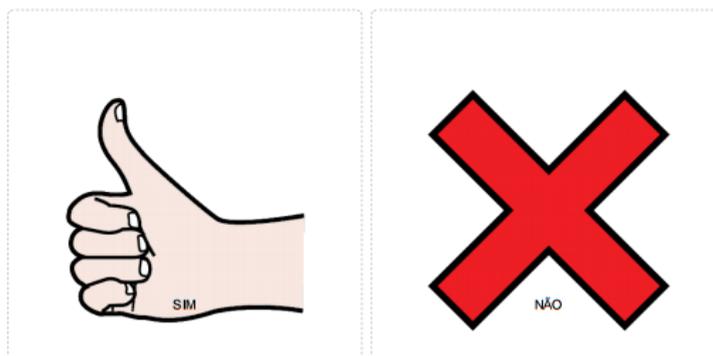
São tantos detalhes, tantas subjetividades que nos envolvem como sujeitos que qualquer descrição que eu faça de algum momento nosso não irá corresponder, exatamente, como aconteceu. Também, é importante assinalar que os encontros, que foram minimamente planejados aconteceram da mesma forma que um planejamento para uma turma: aconteceram imprevistos, foram necessárias “cartas na manga”, improvisos e, um olhar atento para saber em quais momentos eu deveria investir mais e provocar mais ou, talvez, quais momentos eu deveria “parar por ali” e observar, prestar atenção no tempo de Alice e esquecer o meu tempo, que é tão diferente do dela, que é diferente, como seria se comparado com qualquer pessoa. Pessoas têm tempos diferentes, formas distintas de aprender e ensinar, de se expressar e de calar, de olhar e de sentir e, nesses encontros com Alice, que descrevo nos desdobramentos deste capítulo, fui experienciando essas diferenças.

3.1 PRIMEIRO ENCONTRO: PRIMEIRAS PERCEPÇÕES, DESAFIOS E REFLEXÕES

Criei tanta expectativa para esses encontros, que realiza-los me deixou muito feliz e satisfeita naquele momento. Para o primeiro encontro planejei objetivando fazer uma sondagem dos conhecimentos dela em relação ao raciocínio lógico e a leitura e escrita, procurando verificar quais suas necessidades para que seja autônoma. Também, procurei observá-la para perceber suas necessidades, curiosidades, interesse, formas de raciocinar, conhecer sua coordenação motora.

Por já ter trabalhado como monitora da Alice em 2008, pelas observações que fiz enquanto entrevistava suas professoras e por conhecer um pouco do momento atual da vida do sujeito, eu sabia que ela não expressava, de forma clara, as palavras “Sim” e “Não” (ela não fala essas palavras). Então, julguei que seria importante que ela aprendesse a dizer ou mostrar “Sim” ou “Não”. Para isso utilizei as duas fichas a seguir, retiradas do site do Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo (Scala):

Figura 1: Fichas “SIM” e “NÃO”



Fonte: Acervo Pessoal

Mostrei as fichas para Alice e expliquei que quando ela quisesse dizer sim, ou quisesse algo poderia me mostrar a ficha do sim ou falar sim e, fiz a mesma coisa com a ficha do não. Pedi que ela fizesse com a mão o sinal do sim e que aquele sinal também poderia ser o sim, então quando pedi que apontasse com o dedo a palavra sim, ela acertou e quando pedi que apontasse o “não”, ela errou. Insisti, mas ela só sabia apontar para o dedo da ficha Sim. Por isso, acredito que talvez seja melhor utilizar somente letras para as fichas. Durante as intervenções que seguem, procurei fazer perguntas de sim e não como resposta e apresentava as fichas, mas não obtive respostas satisfatórias. Contudo, em momentos distintos, consegui que ela falasse as palavras sim e não.

Para fins de sondagem, ciente dos limites desse tipo de atividade, realizei duas provas envolvendo raciocínio lógico matemático e duas atividades envolvendo relação entre palavra e gravura que foram retiradas do Caderno de Provas Cognitivas, elaborado pelo grupo de pesquisa Linguagem Escrita Revisitada (LER) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, também foram adaptadas para o contexto da sujeita.

Após, as atividades do Caderno, realizei uma atividade com letras móveis, para que ela reconhecesse algumas letras (algumas que a professora do AEE tinha me falado, alguma que eu resolvi incluir para testar). Como atividade de encerramento dei uma folha A3 como alguns materiais, como canetinha, giz de cera e lápis de cor para que ela desenhasse livremente. Também a proposta do desenho era para que eu tivesse algum registro dela.

Em relação as provas de raciocínio lógico, o primeiro teste que fiz com ela foi de “Seriação aditiva simétrica”, o qual consiste em colocar em ordem crescente 10 palitos de tamanho que variam do menor para o maior, sendo quem um deles tem a

cor diferente dos demais. Utilizei para esta prova 9 palitos na cor verde e 1 palito na cor vermelha. Nesta prova, Alice não conseguiu colocar os palitos em “escada”, nem com somente três palitos. Ela pegou palito por palito e brincou com eles, me mostrava, apontava pra eles; pegava um, pegava outro, mas não pegava o de cor vermelha. Solicitei que me apontasse o palito de cor diferente dos demais, mas não apontou. Quando dei somente três palitos pra ela (pequeno e grande na cor verde e médio na cor vermelha), ela procedeu da mesma maneira.

Já a segunda prova lógico-matemática, que tinha como objetivo quantificar e classificar, Alice respondeu de forma que melhor pude perceber seus conhecimentos. Claro, que dentro dos limites que este tipo de teste tem. Para esta prova, utilizei como material 5 gravuras de galinhas e 4 gravuras de vacas, uma tesoura e um pincel. Seguindo os procedimentos, conforme descrito no Caderno, mostrei as gravuras e a tesoura para Alice e pedi que nomeasse. Ela nomeou, apontando com o dedo indicador conforme falava: “inha” para galinha, “aca” para vaca, não disse nada sobre o pincel e “ora” para tesoura (8min25s na gravação). Após a nomeação, solicitei que ela separasse os objetos pelo que combina e o que não combina. Não obtendo resposta, pedi que me mostrasse os animais e ela me mostrou as vacas e galinhas, então mostrei como dedo uma parte da mesa em que estávamos trabalhando e disse pra ela colocar todos os animais ali. Ela foi colocando as gravuras corretas, então no meio do processo ela pegou a tesoura, e no mesmo instante eu disse: “Tesoura é um animal Alice? É um animal?” Ela riu. Ela não estava achando que tesoura é um animal, estava brincando comigo e, essa brincadeira dela fica mais clara, na medida que continuamos a classificação. Ela coloca os animais no local que indiquei. Eu continuo insistindo: “E agora? O que fazemos com a tesoura?” Ela deu risada. Quando fiz o mesmo em relação ao pincel, ela não emitia reação, apenas ficava quieta.

Aproveitei o momento para testar o que a professora do AEE me falou sobre ela conseguir nomear as partes do próprio corpo e, procurei investigar se ela sabia as partes do corpo nos animais das gravuras. À medida que fui perguntando sobre as partes do corpo, ela foi me apontando corretamente. Segue diálogo:

Legenda: P – Pesquisadora e A - Alice

P – O que que é isso aqui A.? Diz pra mim o nome.

A – Aca, haam!

P – É uma vaca. E essa aqui, qual é parte da vaca?

Ela não aponta, então eu mostro as tetas da vaca, pois ela já havia apontado com o dedo.

P – Essa tu sabe qual é.

A – Eta, ham!

P – Risada. E essa aqui, que parte essa aqui da galinha?

A – Inha.

P – É o...? Essa parte que parte é essa da vaca? A pa... ta. A pata! Essa tu sabe...

A – Eta. (teta).

P- Agora nós vamos fazer assim: vamos fazer diferente! Eu quero que tu me mostre onde está a cabeça da vaca.

Ela aponta.

P – Aaaa rá! E onde é que está o rabo da vaca? O rabo.

Ela não acerta. Aponta para as tetas.

P – Essa aqui tu sabe o que que é?

A – Edo. (dedo)

P – E o rabo onde é que esta? Vou te dar uma dica. Ó E a pata, os pés da vaca? Onde é que estão.

A – At. (pata)

P – Patas estão ai, e a orelha da vaca? Aah mas eu estou vendo que a A. sabe bastante! Agora vamos ver se tu sabe da galinha: onde que estão as patinh.. os pés da galinha? E a cabeça? E o bico? (ela vai apontando corretamente)

A. dá risada, quando pergunto pelo bico, mas aponta certo.

P – E o olho? Aaa rá! E a pena da galinha? No rabo?

A. ri.

[...]

P – Ah mas eu já vi que tu sabe demais! Agora eu quero [...].

Depois desse diálogo pedi que fizesse um grupo de vacas e um grupo de galinhas e, ela separou corretamente. No caderno de provas havia muitas outras perguntas para prosseguir na prova, entretanto percebi que, naquele momento, Alice não conseguiria responde-las porque exigiam muito da fala. Então prossegui com as outras provas, que foram para relacionar gravura e escrita.

Na primeira prova, mostrei a figura da galinha e pedi que a identificasse, e coloquei ao lado uma ficha escrito GALINHA e li para ela. Depois apresentei outra figura com uma galinha e pedi que ela me dissesse o que é, então peguei uma ficha

com o nome dela e pedi que ela lesse pra mim. Então Alice sorriu. Neste momento, constatei algo que já havia refletido durante este encontro: preciso ficar atenta aos sinais da Alice são muito sutis, são sorrisos, poucas palavras, piscadas, silenciamentos e através desses sinais, preciso entender, o que ela quer que eu entenda.

Prossegui com a segunda prova. Nesta prova, apresentei a gravura de uma menina fazendo bolhas de sabão, e pedi que ela me dissesse o que ela está vendo e fui fazendo perguntas e comentários. Depois apresentei a frase: “MARIA FAZ BOLHAS DE SABÃO”, li a frase pra ela apontando com o dedo para a palavra que ia lendo. Então perguntei, onde está escrito sabão e ela acertou; li novamente a frase mostrando as palavras com meu dedo e perguntei onde está escrito Maria e ela apontou para o faz e, teve uma convulsão, por isso acredito que ela errou. Aproveitando que, escrevi esta parte detalhada em meu diário de encontros com Alice, não posso deixar de destacar que seus espasmos e convulsões, características de sua síndrome, a atrapalham muito e em diversos momentos, por exemplo: quando está caminhando, uma convulsão de poucos segundos levam-na ao chão; quando está tomando algo, um espasmo a faz virar ou bater o rosto no copo ou caneca; quando está próxima a mesa, dependendo do espasmo, ela pode bater o rosto na mesa; uma convulsão a faz perder toda sua concentração no que está fazendo, deixando-a perdida até que ela mesma consiga se situar.

Retornando as intervenções que estava descrevendo, Alice também recobrou seus pensamentos, e eu perguntei onde está escrito bolhas ao que ela apontou para as bolhas do desenho. Insisti para que repetisse a frase comigo, fui falando palavra por palavra e pedindo que ela repetisse. “Maria” e “faz” ela não repetiu, mas “bolhas” sim, elogiei-a e ela deu risada, também falou sabão (“abão”), por fim insisti na palavra Maria e ela falou. Alice achou tudo muito engraçado e, eu a elogiei por ter falado. Novamente perguntei onde está Maria e bolhas e ela mostrou as palavras corretas. Assim como Gomes e Figueiredo encontraram em seus estudos com crianças com deficiência intelectual:

Nessa situação, [também] observa-se que a criança ainda não opera com as regras de funcionamento da escrita alfabética. O emprego desse expediente pode ser um indicador da capacidade de fazer associações, sendo certo compreendê-lo também como um indício da competência de mobilização de conhecimentos anteriores na tentativa de atribuir significado a escrita (GOMES; FIGUEIREDO, 2005, p. 6)

Partimos para a atividade com as letras, escolhi as letras tendo como base o que supus que ela conheceria e as letras que a professora do AEE me disse que ela conhecia: A, O, M, P, C, X, B e E. Para esta atividade, fiz perguntas e pedidos como: Aponta pra mim pra letra da Alice; Pega a letra da Emynem; Tu sabe qual é a letra do ovo? Então pega pra mim etc. Ela acertou todos os pedidos e perguntas que fiz. Incluí mais algumas letras (T, V e L), que eu sabia que eram significativas pra ela e são as letras iniciais de nomes de pessoas que ela falou durante esta atividade. Também, ao perceber seu interesse e animação com as letras, resolvi investir mais e criar uma história com ela, fui inventando: “Pra começar me alcança a letra do meu nome, eu sou casada com o Tiago, por isso temos que ficar juntos, então me alcança a letra do nome dele, nós somos teus amigos, traz a tua letra aqui junto com as nossas. De quem tu é amiga? Da Emynem? Põe a Emynem aqui junto [...]”

Para finalizar, dei uma folha A3 e os materiais para que Alice desenhasse livremente. Fiz algumas intervenções e perguntas enquanto ela desenhava. Ela adora desenhar, se eu deixasse ela passaria muito tempo desenhando. Percebi enquanto desenhava, que ela procurava os espaços em branco da folha para desenhar. Segue o desenho:

Figura 2: Desenho livre realizado por Alice



Fonte: Acervo pessoal

A. desenhou mais do lado direito da folha, pois seu braço cobria o lado esquerdo. É possível observar que ela desenhava várias vezes a letra inicial de seu nome. A letra C e T em azul foram escritas por mim, pois entendi que ela queria que eu escrevesse, um pouco acima da letra T em azul, há uma letra bem parecida como T em preto, que foi ela quem fez logo após eu ter feito o T em azul. Ela desenhava violões (que o Tiago toca), desenhava a letra X (aponta e fala “is”), desenhava olhos, nariz e boca, na qual passou batom com canetinha (dizendo “atom”).

Com o desenho, fica claro, que A. encontra-se, conforme Ferreiro e Teberosky no nível 1, com hipótese de escrita pré-silábica.

Neste primeiro encontro, refleti no meu diário: *Tenho que ser mais ‘dura’ com ela para que ela se concentre. Devo mudar minha postura de amiga, madrinha para professora/pesquisadora. Percebo que nos momentos que falo sério, ela responde melhor e se concentra mais.* Também escrevi: *“Não sei o que planejar para o desenvolvimento dela... Como ensiná-la? O que é importante pra ela? Que sentido tem para A. meus trabalhos pedagógicos?; ela demora pra responder, mas responde ou me mostra, devo esperar.*

Com a reflexão acima senti-me de maneira semelhante ao que as professoras de A. me contaram na entrevista, entretanto questionei-me no sentido de desafiar-me a pesquisar e aprender como ensiná-la. Em contrapartida, Brabo (2013, p. 114) afirma que

não basta apenas dominar competências de como ensinar/atender a um aluno com deficiência na classe comum. É preciso estar sensibilizado para a situação de ensino do aluno com deficiência, ter a convicção de que esse aluno tem direito a essa educação junto aos outros alunos, e que sua inclusão, por mais desafiadora que seja, é possível e benéfica não só para ele, mas para toda a comunidade escolar e sociedade.

A partir disso, considero que estar sensibilizado e atento ao que se propõem para um sujeito com deficiência poderá, com o passar do tempo, ficar mais claro sobre a potencialidade das estratégias utilizadas.

3.2 SEGUNDO ENCONTRO: INDO ALÉM DOS OBJETIVOS

Como, inicialmente, pensei em somente três encontros com a Alice, não me preocupei em fazer um projeto, dessa forma os encontros tem poucas conexões de temas, mas os objetivos, estes sim, foram muito bem planejados.

Para este segundo encontro, planejei, de forma rápida a retomada das fichas “sim” e “não”; Contação e interpretação do livro “E o dente ainda doía” – Ana Terra (história de repetição); Quebra-cabeça de jacaré (pintar, recortar e montar); Cantar e fazer gestos da música “Eu conheço um jacaré que gosta de comer”; Montar palavras com alfabeto móvel, confecção das letras do alfabeto com massinha de modelar; escrever o nome Alice.

Nossos encontros iniciam quando vou buscá-la de carro em casa, ela me aguarda sempre feliz. No caminho já vamos conversando, ela aponta as casas que passamos no caminho e diz o nome das pessoas que moram nelas.

Na casa de meus pais, começamos mais um encontro. Enquanto termino de organizar tudo, entrego o livro “E o dente ainda doía” para ela ir olhando. Depois de tudo organizado, pedi o livro para ela, sentei-me ao seu lado e comecei a ler a história. Durante a leitura da história ela teve vários espasmos e uma convulsão. Teve alguns espasmos (ou convulsões) em que ficou parada por vários segundos e salivou. Quando voltava em si, eu percebia seu olhar perdido, ela estralava seus dedos e fazia alguns movimentos e gestos que costuma fazer: apontar objetos, como seu próprio relógio de pulso e o meu relógio de pulso, mostrar o cabelo. Também, durante a contação, ela apontava para as gravuras do livro, como que me mostrando, dizia: “ali ó”. Em um momento da leitura ela pareceu entender a repetição que acontece na história, pois riu. Ela também achou graça do final da história.

Após a leitura, entreguei o livro para ela e fiz algumas perguntas de interpretação. Como ela não falou, resolvi fazer solicitações como: “Onde tem jacaré? Mostra pra mim.” Ela mostrou, outra gravura, então insisti pelo jacaré e ela acertou. Pedi que me mostrasse outras gravuras, mas logo percebi que seu

interesse era pelas letras. Então pedi que me mostrasse algumas letras (A, O, E, D) e ela mostrou corretamente.

Após, entreguei a gravura do jacaré pra ela pintar e perguntei: O que é isso aqui Alice?” Ela: “Caé”. Também falei pra ela escolher a cor do jacaré e ela escolheu a cor verde. Ajudei-a a pintar por alguns instantes. Enquanto pintava o jacaré ela foi me mostrando e apontando: unha, dente. Também, pegou o giz que estava pintando e passou na boca do jacaré e disse: “atom ó”.

Figura 3: A. pintando o jacaré⁶



Fonte: Acervo pessoal.

Depois da pintura, eu recortei o jacaré, para que ficasse mais fácil de entendê-lo na hora de montar e, dei para Alice montar. Ela foi tentou montar o jacaré por tentativa e erro. Ela conseguiu encaixar a cabeça ao corpo algumas vezes, nesses momentos, ela me mostrava e sorria, mas ao tentar encaixar o rabo ela já desmanchava o que havia conseguido.

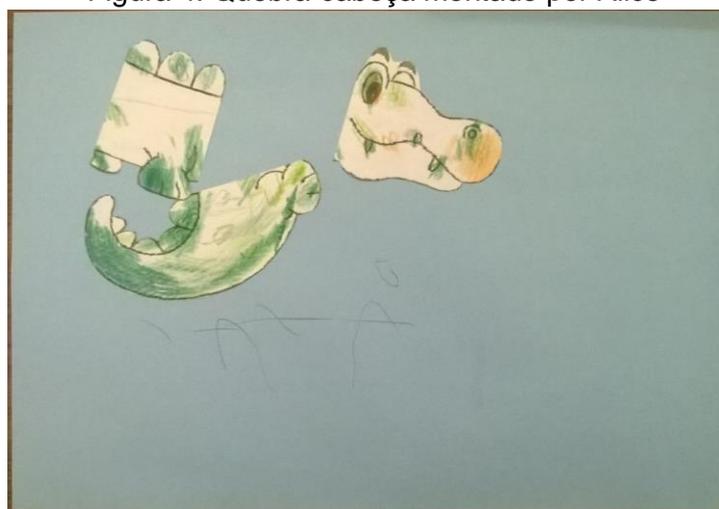
Durante suas tentativas de montar o jacaré, Alice ouviu uma galinha e já disse “inha” e, eu nem estava prestando atenção aos sons a nossa volta. Enquanto que ela, em vários momentos se mostrou atenta ao que acontecia ao seu redor. Aproveitei e mostrei as fichas de “Sim” e “Não” que havíamos trabalhado no primeiro encontro, ela sorriu, pois reconheceu-as, então apontou com o próprio dedo para as fichas e disse: “ó dedo ó”. Então eu disse: “quando tu terminar de montar o jacaré aponta pra mim a ficha do sim, tá?” e deixei as fichas na mesa. Ela, imediatamente, mostrou a ficha “não”. Fico em duvida se foi coincidência ou se ela quis, realmente, dizer que não, o jacaré não está montado.

Percebi que ela, estava com dificuldade de montar, então montei o jacaré pra ela, explicando e desmontei pra que ela continua tentando. Um pouco depois,

⁶ O rabo do jacaré foi pintado pela pesquisadora.

chegou uma pessoa na casa e acabou nos atrapalhando. Por isso, resolvi passar cola e entregar parte por parte do jacaré (começando pela cabeça) e a Alice colou no papel. Assim que ela acabou de colar, me lembrei que deveria ter deixado ela passar a cola, foi um grande descuido de minha parte. O jacaré ficou assim:

Figura 4: Quebra-cabeça montado por Alice



Fonte: Acervo pessoal

Logo depois brincamos com a música “Eu conheço um jacaré”. Alice não se mostrou muito alegre com música. Agora, neste momento de escrita, percebo que talvez a música não fosse adequada ao seu interesse e, principalmente, idade. Por vezes, ao planejar eu imaginava a mesma Alice que fui monitora em 2008. Entretanto, eu mudei e ela mudou, cresceu, amadureceu. Depois da música, passamos para as massinhas de modelar e isso, ela adorou!

Como reflexão desde encontro, anotei em meu diário: “*Cada vez mais percebo que não há sentido em fazer atividades isoladas. É necessário trabalhar em conjunto, o outro (colega) auxilia muito no processo de aprendizagem.* Nessas circunstâncias Gomes e Figueiredo (2005, p. 12) dizem que: “Parece evidente o fato que a relação com o conhecimento está ligada à forma de interação com este e com o outro.”

Claro que é importante o acompanhamento do sujeito, no sentido de dar mais condições e auxiliar sua aprendizagens. Por isso, percebo o quanto o Atendimento Educacional Especializado é importante. Mas, é mais importante que as aprendizagens aconteçam em sala de aula. Neste sentido Tezzari (2015, p. 133) enfatiza que o AEE “não substitui a escolarização do aluno, que deverá frequentar a

sala de aula comum”, ressaltando “que é preciso muito cuidado para que a educação especial não fique reduzida ao atendimento educacional especializado e, mais ainda ao trabalho desenvolvido na sala de recursos”. (2015, p.134)

Percebi também que a Alice tem um grande potencial para aprender e, principalmente, muita vontade de aprender.

Não sei a que ponto estes dois encontros proporcionaram crescimento para o sujeito. Entretanto, para minha formação docente foram muito importantes. Entendi, de uma vez por todas, que um sujeito com Deficiência Intelectual aprende e constrói seu pensamento como qualquer outra criança. E, como qualquer outra criança, tem seu jeito de aprender, seu modo singular de aprender. E que assim como se deve apresentar estratégias de ensino diferenciadas para que se atinja todos os alunos, também se deve pensar em estratégias de ensino para o aluno com Deficiência Intelectual”.

3.3 TERCEIRO ENCONTRO: BOLO, NOVAS DESCOBERTAS E DESAFIOS

Como escrevi no início da subseção acima, para este encontro também a busquei de carro e pude notar uma aprendizagem de Alice No encontro passado (2º encontro), quando íamos descer do carro na casa de meus pais para o encontro, pedi que soltasse o cinto de segurança, ela não sabia, então mostrei como proceder e pedi que tirasse, ela teve dificuldade e eu a ajudei a tirar. Neste mesmo encontro, na volta para casa, pedi que soltasse o cinto, então ela já conseguiu soltá-lo sozinha. Já para o terceiro encontro, quando chegamos na minha casa, desci do carro e fui buscá-la no banco do carona, e qual não foi a surpresa? Ela já estava me esperando sem o cinto de segurança! Fiquei muito feliz com a aprendizagem. Também, percebi que tinha conseguido atingir um pouco dos objetivos que eu havia proposto para estes encontros: “Desenvolver autonomia”.

Este pequeno momento, é passível de muitas reflexões: primeiro porque é necessário um olhar atento para perceber tal aprendizagem; segundo porque mostra que, como docentes, estamos sempre ensinando e que não podemos perder oportunidades de ensinar e aprender; terceiro porque deixa claro que Alice é capaz, sim, de aprender.

Para este encontro, planejei iniciar com as fichas de “Sim” e “Não”, apresentar as fichas dos sentimentos; contação de história “O bolo da galinha ruiva” e algumas atividades com fichas relacionadas a história; fazer o bolo da galinha ruiva; retomada das fichas com ingredientes do bolo; desenho do que fizemos.

Considero relevante contar que neste encontro eu estava fisicamente muito cansada e, que por isso, talvez eu possa ter deixado passar algum momento, fala, expressão ou gesto significativo e perdido alguma oportunidade de intervenção. Enfim, nosso estado de humor, espírito e físico afetam, diretamente, nossa forma de agir e pensar, refletindo em todas as nossas ações, incluindo a ação docente.

Dito isso, inicio este encontro mostrando e reexplicando, rapidamente, as fichas de “Sim” e “Não”. Em seguida, mostrei as fichas com os sentimentos e fiz algumas perguntas como: “O que tu acha dessa pessoa aqui, está feliz ou triste?”. Alice me disse: “viu”. Conforme fui mostrando as fichas e perguntando ela dizia: “Olha esse aqui?” e apontava. Sempre emitia alguma reação. Quando mostrei a ficha da pessoa doente, ela disse: “Hãã! Óóóó”, reação que sempre emite quando vê alguém com machucado.

Após apresentar todas as fichas com sentimentos, mostrei as fichas de feliz e triste e, Alice apontou para o cabelo da gravura. Chamei atenção para a boca da gravura e expressei em meu rosto, chamando atenção para a boca, as expressões que tinha nas fichas. Ela deu risada. Perguntei de várias formas qual era a ficha feliz e qual era a triste e ela acertou. Então perguntei, apontando para as fichas: “Como é que tu está hoje Alice? Tu está feliz ou está triste?” Tive que insistir e, Alice apontou para a ficha com expressão triste. Perguntei novamente e ela, apontou pra ficha triste de novo.

Agora, neste momento de escrita, aponto três possibilidades para Alice mostrar a ficha triste: a primeira é que ela estava, realmente triste, pois estava sem ir a escola, pois o micro-ônibus que a leva estava estragado; a segunda hipótese é que a ficha com expressão triste estava escrito “azarado” (um grande descuido meu) e ela pode ter relacionado com a letra do próprio nome; a terceira é que Alice estava brincando comigo. Seja qual for dessas hipóteses, ela apontar para a ficha triste deixou-me muito tocada naquele momento. Por isso eu continuei insistindo para saber se ela estava feliz ou triste, mostrei outras fichas em que se podia dizer que uma pessoa estava feliz ou triste, como: agradável X desagradável; sortuda/azarado e ela acertou tudo o que solicitei.

Figura 5: Alice com as fichas de Comunicação Alternativa



Fonte: Acervo Pessoal

Depois da atividade com fichas, falei que iria contar uma história e contei a história “O bolo da galinha ruiva”, utilizando como recurso para contação as fichas (retiradas do Scala) com os personagens e ingredientes do bolo da história. Depois da contação, solicitei que ela separasse os animais dos ingredientes do bolo, Alice não separou-os e, não fiquei insistindo muito nesta atividade. Partimos então para a cozinha para fazermos o bolo de milho da galinha ruiva.

Peguei o livro de receitas e lemos a receita. A seguir relato em fotos, as etapas de preparação do bolo:

Figura 6: Leitura do Livro de receitas



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 7: Primeiro ingrediente do bolo



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 8: Mexendo a massa



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 9: Colocando leite



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 10: Medindo um copo de farinha de milho



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 11: Colocando a pitada de sal



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 12: Peneirando a farinha de trigo



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 13: Incorporando a farinha de trigo



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 14: Mexendo o bolo



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 15: Bolo na forma



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 16: Tirando o bolo do forno



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 17: Bolo de milho da Galinha ruiva pronto



Fonte: Acervo Pessoal

Durante todas as etapas de preparo do bolo Alice fez com muita atenção, teve uns poucos espasmos durante o processo. Claro, que ela adorou fazer bolo. Quando o bolo estava no forno, representei-lhe as fichas com os ingredientes do bolo ela ficou muito mais interessada, separou os ingredientes utilizados e falou o nome de cada ingrediente. Mas, para que eu conseguisse isso, tive que fazer brincando, utilizando a ludicidade, ao contrário do que eu havia refletido no primeiro encontro no qual escrevi que deveria ser mais “dura” com a Alice para que se concentrasse, porém com o segundo encontro e este encontro descobri que com a ludicidade, com a brincadeira Alice responde muito melhor. Nesse âmbito Fortuna (2000, p. 10) diz que:

O mais prolífico efeito da atividade lúdica é indireto: desenvolve os mecanismos indispensáveis à aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos. Como se vê, é mais amplo do que ensinar conteúdos, com a vantagem de oportunizar o desenvolvimento intelectual e afetivo através da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os próprios conteúdos.

Outro aspecto que me deixou surpresa foi a motricidade da Alice em colocar os ingredientes. Um fato importante foi que no início ela mal batia o bolo com a colher, então mostrei para ela como se bate e ela já saiu batendo igual.

3.4 QUARTO ENCONTRO: ALEGRIAS E APRENDIZAGENS

Este quarto e último encontro foi planejado não só após a escrita e análise dos encontros anteriores, como também em conjunto com a minha orientadora Liliana Passerino. Planejamos uma atividade mais curta e intensa, utilizando as fichas de Comunicação Alternativa do Scala. A atividade foi a contação da história “A Casa Sonolenta de Audrey Wood” e a construção do cenário da história através das fichas de comunicação alternativa.

Para este encontro fui buscá-la de fusca, então não pude verificar se ela ainda sabe tirar o cinto. Como sempre, ela me aguardava ansiosa e alegre. No caminho, ela estava eufórica, rimos e muito e conversamos. Alice também teve alguns espasmos.

Assim que chegamos à casa dos meus pais, ela já foi falando o nome das minhas cadelas e, dizendo para saírem de perto dela, pois no encontro passado, elas quase a derrubaram. Entramos em casa e ela sentou para olhar uma revista que trouxe junto, enquanto eu terminava de organizar os materiais para o encontro. Enquanto olhava a revista ela teve alguns espasmos e salivou durante eles e, logo em seguida teve o que acredito ser uma convulsão, como estava sentada, ela jogou o tronco para trás e esticou as pernas, ficando assim por uns 15 segundos. Quando pareceu ter voltado, esperei alguns instantes e brinquei com ela, Alice respondeu-me, mas parecia não ter voltado a si totalmente. Então, ela tentou sentar-se reta, mas Alice voltou-se para trás novamente, erguendo dessa vez só a perna direita.

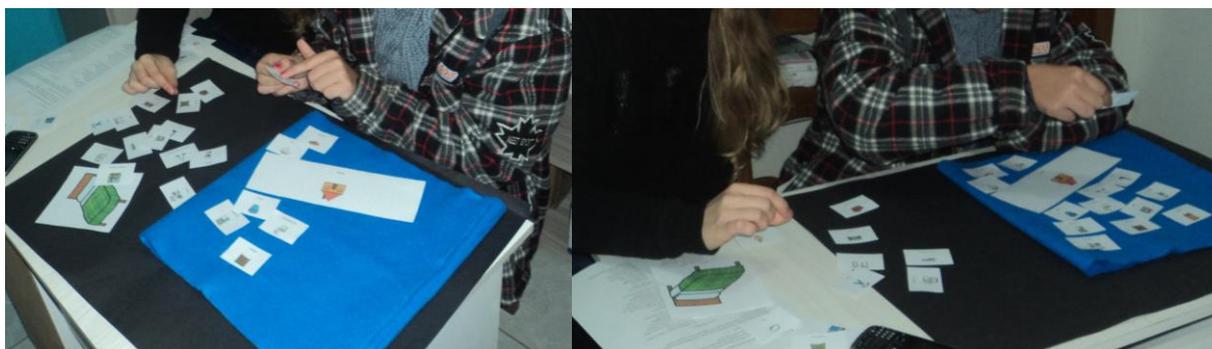
Instantes depois recobrou-se e continuou a fazer o que estava fazendo, e logo voltou também sua alegria.

Esses momentos em que ela fica nessa “ausência” fico me perguntando: o que acontece? Será que ela sente dor? Como ela se sente após a “convulsão”? Esses momentos existem na consciência dela? Essas convulsões afetam suas capacidades intelectuais? Ou pior vão diminuindo sua capacidade intelectual?

Depois desse momento, optei por trazer alguns livros que tenho e olhar com ela, então tomamos café da tarde e realizei a atividade com ela.

Para a atividade utilizei feltro, a história da Casa Sonolenta, pano preto (para contraste) e as fichas com velcro atrás. Assim que entramos na sala onde seria realizada a atividade, Alice já se encantou com as fichas, começou a aponta-las e dizer o nome de tudo o que via. Então, expliquei que contaria uma história e que ela construiria o cenário. Comecei: “Agora vou começar a história de uma casa, mas não é qualquer casa! É uma casa sonolenta! Onde que tem uma casa aqui Alice? Pega ela e gruda aqui (apontando para o feltro).” Ela colou a ficha da casa. Segui perguntando que mais que tem aqui nas fichas que tem numa casa? O que tem na tua casa? Então ela foi pegando as fichas ou apontando para elas. Para cada ficha que ela reconhecia a gravura ela tinha alguma reação como: perguntar o que é (mesmo ela sabendo o que é), dizia “mãe” quando era algo que a mãe usava, disse água quando pegou a ficha do balde, apontava e dizia “ó”, as vezes ria...

Figuras 18 e19: Montando a casa com as fichas de Comunicação Alternativa



Fonte: Acervo Pessoal

Após, colar todas as fichas do que tinha dentro da casa, viramos a página do feltro e continuei a história: “Era uma vez uma casa sonolenta

onde todos viviam dormindo.

Nessa casa

tinha uma cama

uma cama aconchegante,

numa casa sonolenta,

onde todos viviam dormindo.”

Disse: “tinha uma cama, onde tem uma cama aqui? Gruda lá.” Prossigui:

"Nessa cama

tinha uma avó,

uma avó roncando. Cadê a vó?” Alice dava risada e já pegou a ficha com a avó e grudou no feltro. Então prossigui a história, contando que em cima tinha um menino, um cachorro, um gato, um rato até chegar a pulga e acordar a todos. É uma história de repetição, conforme eu ia repetindo, ia mostrando as figuras e a Alice se divertiu muito durante a contação. No final, “montamos” o quarto da mesma forma que montamos a casa.

Figura 20: Fichas colocadas uma cima da outra, conforme a história



Fonte: Acervo Pessoal

Na figura acima pode perceber que Alice colocou as figuras uma acima da outra, como é dito na história. Demonstrando seu conhecimento espacial.

Considero importante relatar que logo que comecei a atividade Alice teve três espasmos seguidos, o que me deu a impressão de que quando ela se concentra ela tem mais espasmos ou “convulsões”. Quando vi que ela teve os espasmos logo no

início da atividade investi mais na ludicidade ao contar a história, ela riu durante toda a contação e não teve mais espasmos.

Esta atividade mostrou-se muito potencial para a aprendizagem da Alice por diversos motivos, dentre eles, destaque: o interesse dela pelas imagens e a motivação em realizar o que eu pedia porque ela sabia que conseguiria fazer, a comunicação que estabelecemos pois com a imagem eu sabia o que ela queria me dizer (por exemplo: a pegar a ficha com o balde, Alice disse água, então eu disse “Ah sim o balde pra colocar água” e ela disse: “a mãe”, eu disse: “Aaah a mãe coloca água no balde!” E ela deu risada ficando feliz que eu tinha entendido o que ela quis dizer). Também, com esta atividade pude perceber suas aprendizagens, pois ela não pegou a ficha com gravuras que não tem em casa para grudar no feltro.

Como Bez e Passerino (2015, p. 32) salientam:

quando a comunicação alternativa é adaptada para as necessidades [...] [dos sujeitos], esta atuaria como um fator de facilitação e de aproximação, visto que estaria propiciando outras formas de comunicação e estabelecendo, dessa forma, uma “ponte” com outras pessoas.

Com esta atividade esta “ponte” entre eu e Alice ficou tornou-se concreta.

4 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR (RE)PENSANDO

Neste momento, considero importante retomar o objetivo desta pesquisa e refletir sobre como ela se realizou. Para então, escrever minhas considerações deste momento.

Com o intuito de unir meus interesses: educação especial e alfabetização e, minha vontade de dar um retorno aos alunos com deficiência que fui monitora, pensei na possibilidade de alfabetizá-los e analisar suas construções. Mas isso, mostrou-se complexo demais para tão pouco tempo disponível para realização desta pesquisa. Assim, em conjunto com a profa. Liliana Passerino, projetamos a possibilidade de fazer um estudo de caso e analisar a potencialidade dos recursos e estratégias que eu iria utilizar como auxiliares no processo de alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual. E este aluno com deficiência intelectual seria, uma aluna, a Alice.

Então, iniciaram-se as pesquisas para conhecer mais sobre o assunto escolhido. Essas pesquisas foram apresentadas na introdução. Nesta parte conceituei teoricamente o que é deficiência, trazendo uma perspectiva histórica e com definições de documentos afirmei meu entendimento, com bases em Ferreiro e Teberosky e Piccoli e Camini, sobre alfabetização e, já apresento autores e escritos relacionando os dois temas: alfabetização e deficiência intelectual. Também faço apontamentos, com base em Figueiredo, que diz que as crianças com deficiência intelectual em fase de alfabetização passam pelos mesmos níveis de hipótese de escrita apontados por Ferreiro e Teberosky.

Feito isto, apresentei a metodologia e o contexto do sujeito. Já no contexto do sujeito é possível fazer algumas considerações. Nas entrevistas com os professores, ouvi o discurso de sempre: “não fui formada para trabalhar com esse tipo de aluno. A escola não está preparada para lidar com ela.” A partir desse falho discurso pode-se questionar: Se o professor não está preparado para trabalhar com o aluno com deficiência, está preparado para qual aluno? Alunos são diferentes, não existe o aluno que “fui formada” para trabalhar. E, como disse a profa. Gabriela Brabo, em aula na disciplina de Intervenção Pedagógicas e Necessidade Educativas Especiais, se referindo ao fato das escolas “não estarem preparadas: “A escola não está preparada e nunca vai estar porque não quer. O aluno chega na escola, a escola

não recebe porque não está preparada, mas não procura se preparar. Aprende-se a fazer fazendo.”

Com essa fala da professora, ainda acrescento que além de se aprender a “fazer fazendo”, aprende-se a fazer quando se tem vontade, quando se tem interesse. Uma vez que, o que percebi é que Alice vai para a escola, ela está naquele espaço, mas a inclusão não acontece, pois sua interação é só com o monitor e os professores seguem com suas aulas pensadas para a grande maioria da turma, sem se preocupar com a aprendizagem da Alice. Além disso, é fundamental dizer, que a inclusão, não deveria acontecer só nas escolas em que há “boa vontade”, a inclusão é lei, é direito de todos.

Também, é importante escrever que a Síndrome de West é muito complexa e, que ainda há muito a se conhecer sobre ela. Algo que fico a questionar é em que ponto as convulsões e espasmos afetam a memória e capacidade cognitiva da Alice e, como lidar com isso. Assim, a Alice nos propõem muitos desafios.

Dentre as estratégias utilizadas nos encontros para auxiliar o processo de alfabetização, as que se mostraram mais potenciais foram as atividades lúdicas e com o uso de imagens simples. As atividades lúdicas mostraram-se potenciais, pois notei que quando a Alice estava aprendendo brincando ela tinha menos espasmos e, a presença de imagens, possibilita que ela se recorde do que estava fazendo quando tem espasmos e convulsões. Além disso, as imagens possibilitam maior comunicação. Também, através das diversas estratégias utilizadas nos encontros, percebi que as atividades não podem ser muito longas, são necessários momentos curtos e intensos.

Pensando em sua inclusão em sala de aula, seria necessário uma docência compartilhada para atender as demandas dela. Também, é imprescindível que haja acompanhamento com outros profissionais da área da saúde, como fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional. Alice é um sujeito que tem condições de aprender muito, tem vontade de aprender e se desenvolver apesar do diagnóstico da síndrome de West. São necessárias estratégias pedagógicas que a coloquem como protagonista de suas aprendizagens, que a instigue a querer saber mais.

REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Faq on intellectual disability**. 2010. Disponível em:

<http://www.aamr.org/content_104.cfm> Acesso em: 02 abr. 2016.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília: Mec, 2007. Cap. 1. p. 13-39. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRABO, Gabriela. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. Tese de doutorado. UFRGS – FACED – PPGEDU. Porto Alegre, 2013, p. 105-132. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72692/000885292.pdf?sequence=1>> Acesso em: 4 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

Acesso em: 26 abr. 2016.

CÁRNIO, Maria Silvia; SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual**. Teoria e prática da educação, v. 14, n. 1, p. 143-151, 2012. Disponível em:

<<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16112>> Acesso em: 30 mar. 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Evolução da Escrita. In: **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 191-232.

FIGUEIREDO, Rita Vieira; GOMES, Adriana Limaverde. A Emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. In: 26^a

Reunião da ANPED, 2005, Poços e Caldas. Novo governo novas políticas?, 2005.

Disponível em: <

http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/leitura_escrita/a_emergencia_das_estrategias.pdf> Acesso em: 5 jun. 2016.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>
Acesso em: 2 jun. 2016.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Redação do Texto. In: FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação**. 14. ed. Porto Alegre: Brasul Ltda., 2008. Cap. 6. p. 41-54.
GODOY, Arilda Schimidt. Características da pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988;

MILANEZ, Simone G. Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta S. de. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação In: **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Orgs.: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andrea Regina Nunes. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela. Sobre Comunicação e Linguagem. In: PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela. **Comunicação alternativa: Mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2015. Cap. 3. p. 20-34. Disponível em: <http://www.upf.br/editora/images/ebook/Comunicacao_alternativa_SCALA_PDF.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PEREIRA FILHO, Alfredo Lopes et al. Avaliação dos achados ao exame dos potenciais evocados do tronco cerebral em indivíduos com síndrome de West. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, [s.l.], v. 70, n. 1, p.90-93, jan. 2004. FapUNIFESP (SciELO) Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rboto/v70n1/a15v70n1.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012

POULIN, Jean-Robert; Barros, Francisca Jamília Oliveira de; Figueiredo, Rita Vieira. **Caderno de Provas Cognitivas**. Universidade Federal do Ceará, 2015.

RODRIGUES, Graciela. **Entre Fazeres e Saberes Singulares: A Sala de Integração EeRecursos**. Londrina: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/SERVICO/169-2011.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

ROTTA, Newra Tellechea et al. Vigabatrina no tratamento da epilepsia de difícil controle em pacientes com Síndrome de West e esclerose tuberosa. **Arch Neuropsiquiatr**, v. 61, n. 4, p. 988-90, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v61n4/a18v61n4.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2016.

SANTOS, Kátia Silva; CHRISTOFARI, Ana Carolina. O Atendimento Educacional Especializado: significados e configurações possíveis nas redes municipais de ensino de Vitória da Conquista-BA e de Porto Alegre-RS. **Polyphonia**, Br, v. 22/1, p.51-65, jun. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/sv/article/viewFile/21209/12437>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

SAÚDE, Organização Mundial da. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Sedpcd, 2011. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 01 maio 2016.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org). **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Mazini, 2015. p. 129-146. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 mar. 2016.