



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS**

GLEISE CRISTINA PRUDENCIANO

**Contação de História para Alunos de AEE (Atendimento Educacional
Especializado) - Indicadores de apropriação de conhecimentos**

CAMPINAS
2019

GLEISE CRISTINA PRUDENCIANO

Contação de História para Alunos de AEE (Atendimento Educacional Especializado)

- Indicadores de apropriação de conhecimentos.

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Saúde Interdisciplinaridade e Reabilitação, na área de Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ORIENTADOR(A): PROF.^a DR^a CECÍLIA GUARNIERI BATISTA

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA GLEISE CRISTINA PRUDENCIANO, E ORIENTADO PELA PROF^a DR^a. CECÍLIA GUARNIERI BATISTA

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas
Maristella Soares dos Santos - CRB 8/8402

P951c Prudenciano, Gleise Cristina, 1965-
Contação de história para alunos de AEE (Atendimento Educacional Especializado) - indicadores de apropriação de conhecimentos / Gleise Cristina Prudenciano. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Cecília Guarnieri Batista.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação. 3. Educação especial. 4. Contação de história. I. Batista, Cecília Guarnieri, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Storytelling for AEE students (Specialized Educational Attendance)

- knowledge appropriation indicators

Palavras-chave em inglês:

Specialized Education Assistance

Education

Special education

Storytelling project

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Cecília Guarnieri Bastista

Ivani Rodrigues Silva

Maria Inês Bacellar Monteiro

Data de defesa: 15-08-2019

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8566-4318>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0351507418815093>

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO

GLEISE CRISTINA PRUDENCIANO

ORIENTADOR: CECÍLIA GUARNIERI BATISTA

MEMBROS:

1. PROFA. DRA. CECÍLIA GUARNIERI BATISTA

2. PROFA. DRA. IVANI RODRIGUES SILVA

3. PROFA. DRA. MARIA INES BACELLAR MONTEIRO

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da FCM.

Data de Defesa: 15/08/2019

Dedico este trabalho aos meus pais Antônio e Maria Aparecida (in memória) que com muito esforço me ensinaram a ter persistência e não desistir dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Nessa etapa final dessa jornada, deixo um agradecimento especial para as pessoas que foram essenciais nessa caminhada, dentre elas agradeço:

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cecília Guarnieri Batista, que acreditou em meu potencial e com muita generosidade, partilhou comigo um pouco de sua sabedoria.

À Prof.^a Dr.^a Ivani Rodrigues Silva, pelas valiosas contribuições na Banca da Qualificação e pelo pronto aceite em participar da banca de defesa dessa dissertação. Muito obrigada.

Às Professoras Dr.^a Heloisa Helena Pimenta Rocha (UNICAMP - FE) e Prof.^a Dr.^a Maria Inês Bacellar Monteiro (UNIFESP), por gentilmente aceitarem participar da banca de Defesa e contribuírem com os seus preciosos conhecimentos nesta dissertação.

Agradeço às Professoras Dr.^a Maria Elisabete Rodrigues Gasparetto e Dr.^a Rita de Cássia Letto Montilha, pelas valiosas contribuições na Banca da Qualificação desse trabalho e a todos os professores da pós que partilharam com excelência os seus conhecimentos.

Estendo os meus agradecimentos aos funcionários que fazem a estrutura da UNICAMP funcionar, sem eles nada disso seria possível.

Desejo igualmente agradecer a minha turma do mestrado, que com certeza são pessoas diferenciadas, dentre eles destaco a minha amiga querida Kátia, que com companheirismo me ajudou transpor várias barreiras nesta jornada.

Agradeço também a minha querida amiga Letícia Ruiz, pessoa iluminada e generosa essencial para o início dessa caminhada, sempre presente me apoiando, ajudando, ensinando o caminho das pedras. Minha querida, seja feliz.

Agradeço a Secretaria de Educação de Atibaia, especialmente às escolas participantes e ao Setor de Educação Inclusiva – CAADE, pelo incansável trabalho que realiza para uma educação mais inclusiva.

A minha imensa gratidão aos alunos que participaram deste percurso, espero ter contribuído pelo menos um pouco nessa caminhada que está apenas começando.

Por último, quero agradecer à minha família pelo apoio incondicional que me deram, especialmente ao meu marido João de Barros que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial. Aos meus filhos que com muito carinho sempre me acolheram, o Ábner pela sua paciência, compreensão e incansáveis revisões ao longo da elaboração deste trabalho e ao meu filho Marcos Paulo pelas escutas e palavras amorosas mesmo à distância.

Meu muito obrigado a todos, espero nesse percurso ter me tornado um ser humano melhor.

RESUMO

As salas de recursos multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foram criadas para propiciar o desenvolvimento do potencial do aluno que faz parte do público alvo da Educação Especial. Compreende-se que o ensino de crianças com deficiências e a inclusão escolar trazem consigo ainda muitos desafios a serem superados nas escolas. Entende-se também que este é um longo percurso que necessita de reflexões, apropriações e de entendimentos mais profundos, para tornar este espaço um lugar de todos. Considerando estas questões, o presente estudo teve como objetivo Identificar e descrever indicadores de desenvolvimento de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual no contexto da execução de um Projeto de Contação de Histórias no AEE (Atendimento Educacional Especializado). Participaram deste Projeto, a Pesquisadora, que é a Professora da sala de AEE, seis alunos com idades entre 7 a 11 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual, limítrofe e/ou deficiência física e dificuldades escolares, matriculados na sala de AEE, seus respectivos pais ou responsáveis e seus professores regentes de sala. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, com o intuito de coletar informações sobre o processo de aprendizagem da criança na sala de aula, com ênfase em leitura e escrita, e com os pais ou responsáveis, com a finalidade de conhecer o histórico das crianças. Os momentos de execução do Projeto de Contação de Histórias foram gravados em vídeo e/ou em áudio, e descritos em um diário de campo, com registros fotográficos das atividades propostas no projeto. A partir das transcrições de gravações, foi realizada análise microgenética. Para este estudo foi realizada análise de situações ocorridas em sala de aula, de dois dos participantes com deficiência intelectual, em termos de seu desempenho na Avaliação Inicial e Final, e de sua participação ao longo do projeto. Os dados preliminares permitiram a identificação de exemplos de aquisição (mudanças em relação ao reconto da história) e da participação nas atividades. Considera-se que os resultados podem contribuir para a elaboração de estratégias para o atendimento no AEE, favorecendo a inclusão desses alunos na sala regular de ensino.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado – AEE; Educação; Educação Especial; Contação de História.

ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance multifunctional resource rooms were created to provide the offer potential development for students who are part of the Special Education target audience. It is understood that inclusion in schools for children with educational disabilities brings many challenges to be overcome within schools. It is important to understand the long-term nature of the endeavor, corresponding responses, efforts and commitments required to create the right educational spaces for all. Considering these questions, the present study had as its objective to identify and describe the development indicators for students with intellectual and/or physical disabilities, in the context of the execution of the Storytelling Project within the AEE (Specialized Educational Assistance). Taking part in this Project were: a Researcher, who is a teacher in an AEE classroom; six students between 07 and 11 years old, with educational difficulties, whether thanks to intellectual and/or physical disabilities, enrolled in the AEE room; their parents or guardians; and their classroom teachers. Semi-structured interviews were conducted with the teachers in order to collect information about the children's learning processes in the classroom, with emphasis on reading; and with the parents or guardians, in order to know the children's backgrounds. The Storytelling Project execution moments were recorded by video and/or audio, and described in a field diary, with the proposed activities in the project recorded through photos. From the recording transcriptions, microgenetic analysis was carried out. For this study, two participants were analyzed in terms of their performance in the Initial and Final Evaluation, and their participation throughout the project. Preliminary data allowed the acquisition of examples of identification (changes in relation to the history retelling) and participation in activities. It is considered that the results can contribute to the elaboration of strategies of the AEE attendance, favoring the student's inclusion in the regular classroom.

Keywords: Specialized Education Assistance; Education; Special Education; Storytelling Project.

Sumário

1. Introdução.....	11
1.1. Políticas Inclusivas	11
1.2. O processo de desenvolvimento para Vygostky	28
1.3. Contação de História: Contribuições para Alfabetização e Letramento	34
2. Objetivo.....	45
3. Metodologia	46
3.1. Contexto de Realização do Estudo.....	46
3.2. Local de Realização do Estudo	48
3.3. Participantes	48
3.4. Aspectos Éticos	50
3.5. Procedimentos de Coleta de Dados	51
3.6. Projeto de Intervenção.....	51
3.7. Procedimento de Análise de Dados.....	53
4. Resultados	56
4.1. Participante Vitor	56
4.1.1. Caracterização do participante	56
4.1.2. Avaliação Inicial	58
4.1.2.1. Reconto Espontâneo.....	59
4.1.2.2. Reconto com Apoio	61
4.1.3. Avaliação Final	64
4.1.3.1. Reconto Espontâneo.....	64
4.1.3.2. Reconto com Apoio	67
4.1.4. Avaliação Inicial e Final – Modos de Participação	69
4.1.5. Sessões de intervenção – episódios significativos	70
4.1.6. Relato do professor da sala regular.....	87
4.1.7 Síntese Vitor	87

4.2. Participante Fátima.....	88
4.2.1. Caracterização da Participante.....	88
4.2.2. Avaliação Inicial.....	92
4.2.2.1. Reconto Espontâneo.....	92
4.2.2.2. Reconto com Apoio.....	94
4.2.3. Avaliação Final.....	97
4.2.3.1. Reconto Espontâneo.....	97
4.2.3.2. Reconto com Apoio.....	100
4.2.4. Avaliação Inicial e Final – Modos de Participação.....	102
4.2.5. Sessões de Intervenção – episódios significativos.....	104
4.2.6. Relato do professor da sala regular.....	122
4.2.7. Síntese Fátima.....	123
5. Discussão/Considerações Finais.....	124
6. Referências Bibliográficas.....	129
APÊNDICES.....	133
APENDICE I.....	133
APENDICE II.....	142
APÊNDICE III.....	143
APÊNDICE IV.....	145
APÊNDICE V.....	150
APÊNDICE VI.....	155
APENDICE VII.....	156
APENDICE VIII.....	157

1. Introdução

Este trabalho está voltado para a pesquisa sobre as condições de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, especialmente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O interesse por pesquisar esta temática surgiu da experiência com o trabalho na rede municipal de ensino do município de Atibaia, envolvendo alunos com deficiência.

Constatam-se muitos desafios neste processo de inclusão. Ao mesmo tempo, é possível dizer que existem muitas possibilidades, que envolvem não só a escola, como também as políticas que regem seu funcionamento. O processo de mudança de concepção da escola, para uma visão mais inclusiva, requer a participação de toda a sociedade e, numa visão mais micro, de toda a comunidade escolar: discussões, mudanças didáticas e metodológicas e olhares diferenciados e cooperativos.

Oliveira e Bagarollo, (1) entendem que nesse contexto, encontram-se muitas adversidades e questionamentos no que tange à didática, formação, metodologia, recursos (humanos e materiais), profissionais (de apoio e multidisciplinar), participação da família e estrutura física da escola, sendo que Monteiro, Camargo e Freitas (2) entendem de igual forma. Na rotina das escolas, esses fatores são elencados como barreiras, no sentido de atender este aluno em suas necessidades específicas e promover uma aprendizagem significativa e a inclusão de fato e de direito, conforme preconiza Oliveira et al (3).

Quadro teórico

1.1. Políticas Inclusivas

Desde a Constituição brasileira de 1988 (4), a escola está no centro das discussões sobre a inclusão, percebida como um espaço que deve receber todas as crianças e adolescentes. A Constituição estabelece a possibilidade de estudo de crianças com deficiência "preferencialmente na rede regular de ensino". Essa garantia começou a ser ampliada a partir do início da obrigatoriedade da matrícula universal no ensino regular.

O movimento mundial pela ampliação da participação de pessoas com deficiência nas diferentes esferas da sociedade tem envolvido a realização de

convenções para a discussão de metas entre os países e o estabelecimento de diretrizes para que os países signatários possam se organizar como uma sociedade mais inclusiva e menos discriminatória. Dentre esses movimentos mundiais, são particularmente influentes a Declaração de Jomtien (5), a Declaração de Salamanca (6) e a Convenção sobre os direitos da pessoa com Deficiência (7).

Direitos da Pessoa com Deficiência

Em 13 de Dezembro de 2006, foi homologada pelas Organizações das Nações Unidas – ONU, em Nova York, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (7), em comemoração ao dia internacional dos direitos humanos. Entendendo a relevância do tema e a urgência de ações a serem tomadas a favor dos direitos das pessoas com deficiências, o Brasil assina a Convenção e o seu Protocolo Facultativo em 30 de março de 2007 (7) e o torna base para a formulação das propostas elaboradas pelo MEC.

No Preâmbulo deste documento são lembrados alguns princípios consagrados na Carta das Nações Unidas. Entre eles, um dos citados é sobre a participação das pessoas com deficiência nas decisões que lhes envolvem, que representa o lema: “Nada sobre nós, sem nós” (7).

Esta Convenção, que ratifica outros documentos assinados por Estados partes das Nações Unidas, considera ainda em seu preâmbulo como um dos seus princípios:

“A universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação” (7:14).

Partindo desse pressuposto, reitera a “importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento” (7:15). Para tanto aponta a necessidade de formular, estabelecer e avaliar políticas e planos que proporcionem mais igualdade entre as pessoas. Uma das ações previstas nesse sentido é a que configura como crime o ato de discriminação, por representar a violação da dignidade do valor inerente ao ser humano (7).

Tendo em vista os direitos humanos, o documento da Convenção faz

referência a vários acordos e documentos assinados pela comunidade internacional. Entretanto, salienta que a maior parte dessa população vive em condições de pobreza, sendo reconhecida a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo dessa vulnerabilidade sobre as pessoas com deficiência (7).

O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências foi aprovado por votação no Congresso Nacional em 2008 (decreto legislativo 186).

Em 2009, a Presidência da República, ratificando a relevância do decreto acima, promulga a Convenção pelo decreto nº 6.949 e o sanciona como emenda Constitucional por força do artigo 5º, §3º (8).

Desta forma, em seu 1º artigo, destaca a importância da promoção dos direitos de todas as pessoas com deficiência:

“O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente “ (8).

Ainda em seu artigo 1º, determina como propósito um novo paradigma na lei, ao conceituar pessoas com deficiência de forma a enfatizar não só os aspectos físicos, mas as barreiras sociais.

“São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (8).

A resignificação desse conceito abre perspectivas para mudanças que são estabelecidas a partir dos princípios gerais elencados no Artigo 3º do referido decreto:

“O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas A não-discriminação; A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; A igualdade de oportunidades; A acessibilidade; A igualdade entre o homem e a mulher; e O respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade” (8).

Levando em consideração o descrito no Artigo 4º da Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, onde são definidas as Obrigações Gerais, solicita-se, em seu item 1b, que os Estados Partes alterem leis e práticas que

discriminem as pessoas com deficiências (8).

Ratificando os acordos internacionais, no Brasil existem diversas regulamentações dos direitos da pessoa com deficiência, organizada em alguns documentos distintos. De forma a fortalecer e organizar esses documentos em uma única lei nacional foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão-LBI. Fundamentada nas formulações da Convenção da ONU sobre os “Direitos da Pessoa com Deficiência”, foi sancionada em 6 de julho de 2015 (LBI nº 13.146 - Estatuto da pessoa com deficiência) (9).

Esta lei estabelece a unificação de leis e determinações sobre inclusão em diferentes aspectos da vida, relacionados a: saúde, habilitação e reabilitação profissional, Educação, moradia, trabalho, Assistência Social, cultura, esporte e lazer, transporte e mobilidade.

A LBI é considerada um grande avanço nas questões dos direitos humanos para as pessoas com deficiência, pois especifica com detalhamento, medidas já previstas nos acordos internacionais e na legislação nacional, com princípios ancorados nas determinações da Constituição Federal de 1988.

O processo de escolarização da Pessoa com Deficiência

Quanto ao processo de escolarização, um movimento se intensificou em vários países a partir da Década de 90, expresso na Conferência Mundial de Educação para Todos; esta tinha como meta, como explicitado em seu artigo 3º, garantir “igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (5).

Na conferência, é fortalecido e intensificado o movimento pela inclusão; é reforçada a concepção de uma educação que considere a diversidade humana. A escola, nesta concepção, deve se organizar para educar a todos, considerando cada especificidade. Esse movimento pela escola inclusiva, a princípio, parece bastante justo e possível, porém a maior barreira talvez seja a própria trajetória histórica de construção da escola, como um lugar de ensino de massas que exige do aluno uma adequação ao seu modo de funcionamento (5).

Reiterando e aprofundando as colocações da Conferência de Jomtien, quatro anos mais tarde, foi promulgada a Declaração De Salamanca (6). Esta declaração indica um novo paradigma, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que identifica as crianças em condições de

vulnerabilidade e propõem ações para que os países se organizem em condições favoráveis para a garantia e participação da pessoa com necessidades especiais no espaço comum de todas as instâncias da sociedade.

“Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola” (6:5).

Na Declaração de Salamanca, defende-se que todas as crianças são singulares, com competências e habilidades diferentes. Recomenda-se desta forma que os sistemas devem estruturar os seus programas educacionais com planejamentos e projetos pedagógicos que levem em conta as especificidades do alunado (6).

Em relação à inclusão da criança com deficiência no sistema regular de ensino, a Declaração de Salamanca enfatiza o direito dessas crianças de poderem usufruir de um ensino centrado em suas possibilidades e a contribuição que esta ação tem em relação ao combate à discriminação e formação de uma sociedade com atitude mais humanitária.

“Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (6:1).

Para tanto é proposto aos governos que articulem políticas públicas, com diretrizes ancoradas nos princípios da educação inclusiva. Desta forma recomendam que todas as crianças sejam matriculadas em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (6).

Nesse sentido se colocam como fomentadores de ações para enfrentar tais desafios e orientam para que as nações se apropriem da meta de inclusão de alunos

na escola regular, compartilhando experiências de governos que desenvolveram práticas de educação inclusiva (6).

Esse documento salienta também a importância da participação das pessoas com deficiência, seus pais e comunidade nas decisões e planejamentos, e, neste sentido, solicita aos governantes que criem mecanismos que:

“Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais” (6:3).

Recomenda, ainda, que nas escolas regulares todas as crianças com necessidades educacionais tenham o direito de usufruir um apoio extra que lhes assegurem uma educação efetiva, e que apenas como exceção uma criança seja encaminhada para sistemas especiais:

“O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças “(6:5).

Na Declaração de Salamanca, é enfatizada “a igualdade de acesso àqueles com necessidades educacionais especiais”, dentro de uma proposta de inclusão que reconheça o direito de educação para todos. Neste sentido é solicitado ao poder público a provisão de alterações nas legislações e elaboração de políticas públicas adequadas a esta visão. Solicita-se também disposição orçamentária que garanta a permanência da pessoa com deficiência nas escolas. Para tanto são necessárias ações que viabilizem, nas instituições escolares, espaços apropriados, materiais adequados e professores capacitados. Destacam também a importância do encorajamento das comunidades e das famílias das crianças com deficiência, no sentido de efetivarem o direito de matrícula de seus filhos em suas comunidades (6).

Esses princípios foram gradualmente incorporados à legislação brasileira. Especificamente em relação à Educação, a LBI dedica o Capítulo 4 em seus art. 27 a 30 (9), a este tema, com diretrizes que versam sobre acesso e permanência, com equiparação de direitos às demais crianças, de forma inclusiva (artigo 28). Para tanto, menciona a importância de disponibilizar oferta de profissional de apoio sem cobrança

extra aos pais dos alunos e de recursos para equidade no ensino, dentre outras determinações que já são asseguradas, inclusive em outras leis, a ser aplicadas em todas as instituições de ensino, públicas e privadas.

A partir das mudanças na legislação e das ações de inclusão na sociedade foram surgindo novas necessidades para atender o público de estudantes com deficiência. Na tentativa de apoiar a escola na adequação curricular e metodológica, uma das normativas criadas refere-se à organização de salas de recursos, com o apoio de um professor especialista na escola e a presença de cuidadores ou profissionais de apoio para o estudante. Essas políticas serão discutidas a seguir, como uma forma de apoio diferenciado criado nas escolas públicas brasileiras em todos os segmentos.

A organização do Atendimento Educacional Especializado

As propostas de organização do atendimento, na escola regular, passaram por várias modificações e aprimoramentos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a especificidade é contemplada inicialmente em seu artigo 4º Inciso III; a partir de 2013, foi ampliada a abrangência do público alvo, mas a ideia central continuou a mesma.

“Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino “ (10).

Em seu artigo 58, a lei estabelece que a Educação Especial deve ser constituída como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (10).

Estabelece no § 1º que, quando necessário, haverá um serviço de apoio aos educandos com deficiência.

“§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (10).

O termo Atendimento Educacional Especializado figura no Artigo 208, Inciso 3º da Constituição Federativa do Brasil e na LDBEN em seu Artigo 4. Considera-

se que a proposta da sala de recursos em uma visão inclusiva, representa uma forma de atender às necessidades dos alunos recém incluídos no sistema regular de ensino.

A partir desse período, houve vários movimentos que levaram a várias propostas de sistematização da Educação Especial. Cabe ressaltar, entre as mesmas, que em 2001 foram instituídas, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (11), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a finalidade de normatizar “a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” Art. 1º.

“§Único “O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (11).

Em seu artigo 2º, refere-se à organização da escola para o atendimento aos “educandos com necessidades educacionais especiais” e reafirma a matrícula de todos na escola regular de ensino.

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (11).

Desta forma, em seu artigo 3º, ratifica que a Educação Especial é uma modalidade inerente a todas as etapas da educação escolar; sendo assim, os sistemas de ensino devem se organizar no atendimento desses educandos (11).

Além disso, em seu artigo 8º, determina que os educandos da Educação Especial devem ser matriculados na sala de aula regular, distribuídos em salas diversas nas escolas. Esta divisão tem como finalidade a troca de experiências e a convivência com a diversidade (11).

No sentido de atender a esta demanda, assim como na LDBEN, ainda neste artigo, preconiza a formação continuada de “professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados”. Da mesma forma, orienta para que seja realizado um trabalho em colaboração, que os profissionais realizem as adaptações/flexibilizações necessárias para o atendimento desse aluno. Em seu artigo 8º - inciso V, menciona a organização da sala de recursos:

“Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (11).

Existem também diretrizes frente a situações de exceção, para o atendimento de alunos com necessidades acentuadas de adaptações, explícitas em seu Artigo 9º.

“As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. ”

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso” (11).

Nova formulação dessas resoluções foi apresentada no decreto nº 6.571/2008 que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, posteriormente alterado pelo decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Para melhor detalhamento das ações, a Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

“Art. 1º “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativo” (8).

Em seu Artigo 2º, ao definir a função do AEE, amplia a sua importância para além dos muros escolares.

“O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (8).

Para garantia de direitos daqueles que podem usufruir os benefícios desses recursos, o artigo Art. 4º delimita o “público-alvo do AEE”:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (8).

No sentido de efetivar a participação desse aluno no ensino regular, dando-lhe como garantia o atendimento no contraturno nas Salas de Recursos, ficou estabelecido no artigo 5º.

“O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (8).

Desta forma, entendendo a importância da oferta do AEE nas escolas, faz-se necessário que as unidades escolares, quando da elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, priorizem o atendimento dos alunos da Educação Especial e prevejam a sua organização, conforme o artigo 10º.

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE” (8).

Conforme o artigo 12º, os atendimentos devem ocorrer com um professor que possua uma “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (8).

Esta Resolução determina que o profissional que atua na sala de AEE tem como função fomentar e articular ações no sentido de estabelecer um ambiente mais acessível e inclusivo na unidade escolar que atua (8).

Para tanto, especifica as atribuições do Professor do AEE que, de forma geral, deve atender o aluno, capacitando-o por meio dos recursos específicos da tecnologia assistiva. Esta é uma das possibilidades que favorece a construção de um ambiente de oportunidades, para que este aluno adquira e amplie a sua aprendizagem, promovendo desta forma, autonomia e participação (8).

Nesse sentido, o profissional de AEE deve atuar junto à família, trabalhando nas áreas intersetoriais e em parceria com o professor da sala de aula comum do ensino regular, dando suporte e orientações para que seja proporcionado de fato um ambiente inclusivo (8).

Com a finalidade de viabilizar e apoiar a permanência desse aluno na sala regular de ensino e no contraturno, o decreto 7.611/2011, que altera o a lei do FUNDEB nº 6.253 de 2007, garante para o aluno público alvo da Educação Especial em seu parágrafo § 1º, que: “A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado” (12).

Estabelece que este atendimento especializado pode ocorrer em outros centros especializados, conforme cita abaixo:

“§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14 (NR)” (12).

É muito importante salientar que o atendimento na sala de recursos multifuncionais não substitui o ensino da sala de aula regular. Ele vem complementar ou suplementar a formação do aluno, com o propósito de eliminar barreiras para sua plena participação na sociedade. Assim sendo, para atingir este propósito, o professor

da sala de recursos multifuncionais ou de AEE, precisa envolver todos na escola, realizar um trabalho em cooperação constante, muito próximo ao professor da sala regular de ensino, e se utilizar de várias estratégias no sentido de promover o desenvolvimento do educando.

Busca de estudos publicados em periódicos, sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE

Levando-se em consideração o processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas com Atendimento Educacional Especializado - AEE no Brasil, foi realizada uma busca na base de dados SciELO (Scientific Eletronic Library Online), para ter uma ideia da produção acadêmica sobre esse tema. Foram utilizados os seguintes descritores para a triagem dos artigos: “atendimento educacional especializado”, “sala de recursos” e “salas de recursos multifuncionais”. A busca foi realizada sem restrição de período.

Todos os artigos encontrados na base de dados SciELO e realizados no Brasil, com os respectivos descritores, foram organizados nos quadros apresentados a seguir. Os quadros trazem as seguintes informações: ano de publicação, referência completa, indicação da natureza do estudo e síntese do mesmo. Para a definição dos dois últimos itens, foi feita a leitura do resumo de cada artigo e, em alguns casos, a leitura do artigo.

Quadro 1 – Artigos encontrados no SciELO a partir do descritor “Atendimento Educacional Especializado”.

Ano	Nº	Referência	Natureza do Estudo	Síntese
2011	1	Pérez SGB, Freitas SN. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. Rev Educ. 2011. set; n. 41: p. 109-24.	Documental	Análise das leis do AEE, e garantia de atendimento para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)
2013	2	Galvão NCSS, Miranda TG. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola da escola regular. Rev Bras Educ Espec. 2013. mar; v. 19. n. 1: p. 43-60.	Trabalho de campo	Estudo de caso – entrevistas e discussão com professores do AEE, referentes a atuação do AEE para os alunos com surdocegueira, matriculados na educação Básica do ensino regular, da cidade de Salvador/BA

2014	3	Calheiros DS, Fumes NLF. A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. Rev Bras Educ Espec. 2014. jun; v. 20. n. 2: p.249-64.	Documental	História da Educação Especial do município de Maceió/Al e análise do atual processo de implantação da política do (AEE) na rede municipal.
2015	4	Santiago MC, Santos MP. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. Educ & Real. 2015. jun. v. 40. n. 2: p. 485-502.	Trabalho de campo	Estudo de Caso com relato envolvendo o processo de formação de professores, no Ciclo de Formação continuada e inclusão na educação.
2016	5	Anache AA, Resende DAR. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. Rev Bras Educ. 2016. jun. v. 21. n. 66: p. 569-91.	Trabalho de campo	Pesquisa colaborativa com grupo focal e resposta a questionário referente avaliação da aprendizagem conduzida pelos professores de (AEE) de um município brasileiro.
2016	6	Baptista CR, Viegas LT. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Rev Bras Educ Espec. 2016. set; v. 22. n. 3: p. 429-42.	Documental	Análise do processo de reconfiguração das proposições que vinculam a Educação Especial e a educação regular dos alunos com deficiência e as possibilidade em relação aos centros de atendimento alternativos.
2016	7	Oliveira CCB, Manzini EJ. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. Rev Bras Educ Espec. 2016. dez; v. 22. n. 4: p.559-76.	Trabalho de campo.	Estudo de Caso, análise: documental, entrevista e observação. Avaliação dos motivos para o encaminhamento dos alunos para a SRM e identificação dos alunos que frequentam a SRM.
2017	8	Santos JOL, et al. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. Rev Bras Educ Espec. 2017. set; v. 23. n. 3: p. 409-22.	Documental	Análise e discussão referentes aos dados relacionados a oferta e a demanda das SRM, como espaço do AEE, mapeados na Rede Municipal de Manaus.
2017	9	Borges WF, Tartuci D. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual. Rev Bras Educ Espec. 2017. mar; v. 23. n. 1: p.81-96.	Trabalho de campo	Análise e discussão referentes às concepções dos professores de AEE em relação a Tecnologia Assistiva e sobre a incipiência do conceito.
2017	10	Santiago MC, Santos, MP, Melo SC. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. Ensaio: Aval Pol Publ Educ. 2017. set; v. 25. n. 96: p. 632-51.	Trabalho de campo	Entrevistas coletivas e participação, nas formações continuadas. Discussão referentes ao processo de identificação e avaliação dos alunos com deficiência e inclusão
2017	11	Pasian MS, Mendes, EG, Cia F. Aspectos da Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional especializado: um estudo em larga escala. Educ Rev. 2017. v. 33.	Trabalho de Campo	Questionário on line, para análise referente a organização das SRM, a partir da criação e expansão do AEE.
2018	12	Vieira AB, Ramos IO. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. Educ Real. 2018. mar; v. 43, n.1: p.131-51.	Teórico	Relação da Educação Especial com as produções de Boaventura de Sousa Santos.

2018	13	Oliveira, NDM, Cordeiro AFM. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado. Educ Rev. 2018; v.34.	Trabalho de Campo	Pesquisa, questionário, de análise sobre a compreensão das equipes diretivas relativas ao AEE.
2019	14	Neves LR, et al. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educ Real. 2019; v. 44. n. 1.	Teórico	Políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva dos últimos 10 anos e psicanálise.

Quadro 2 – Artigos encontrados no SciELO a partir do descritor “Sala de Recursos”

Ano	Nº	Referência	Natureza do Estudo	Tema
2011	1	Baptista CR. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev Bras Educ Espec. 2011. ago; v. 17. n. 1: p. 59-76.	Documental/ Teórico	Reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro e local.
2012	2	Lopes E, Marquezine MC. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. Rev Bras Educ Espec. 2012. v. 18. n. 3: p. 487-506.	Trabalho de Campo	Pesquisa com entrevistas semiestruturadas. Análise da percepção dos professores em relação a sala de recursos e do AEE, no processo de inclusão.
2017	3	Fachinetti, TA, Gonçalves AG, Lourenço GF. Processo de Construção de Recurso de Tecnologia Assistiva para Aluno com Paralisia Cerebral em Sala de Recursos Multifuncionais. Rev Bras Educ Espec. 2017. dez; v. 23. n. 4: p. 547-62.	Trabalho de Campo	Estudo de caso, gravação dos atendimentos Implementação, avaliação do recurso de Tecnologia Assistiva para um aluno com Paralisia Cerebral.

Quadro 3 – Artigos encontrados no SciELO a partir do descritor “Sala de Recursos Multifuncionais”

Ano	Nº	Referência	Natureza do Estudo	Tema
2014	1	Calheiros DS, Fumes NLF. A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. Rev Bras Educ Espec. 2014. jun; v. 20. n. 2: p.249-64.	Documental	Implantação da política do atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal alagoana.
2016	2	Oliveira CCB, Manzini EJ. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. Rev Bras Educ Espec. 2016. dez; v. 22. n. 4: p.559-76.	Trabalho de campo.	Estudo de Caso, análise: documental, entrevista e observação. Avaliação dos motivos para o encaminhamento dos alunos para a SRM e identificação dos alunos que frequentam a SRM.
2016	3	Anache AA, Resende DAR. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. Rev Bras Educ. 2016. jun. v. 21. n. 66: p. 569-91.	Trabalho de campo	Pesquisa colaborativa com grupo focal e resposta a questionário referente avaliação da aprendizagem conduzida pelos professores de (AEE) de um município brasileiro.
2017	4	Pasian MS, Mendes, EG, Cia F. Atendimento educacional especializado: aspectos da	Trabalho de Campo	Questionário on line. Análise sobre a opinião dos professores de SRM em relação à sua

		formação do professor. Cad Pesqui. 2017; v. 47. n. 165: p. 964-81.		formação.
2018	5	Papi SOG. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial. Educ Real. 2018. jun; v. 43. n. 2: p. 747-70.	Trabalho de Campo	Estudo de caso. Questionário e entrevista Atuação dos professores iniciantes nas salas de recursos multifuncionais.

Para o descritor Atendimento Educacional Especializado, foram encontrados 14 artigos. Para o descritor Sala de Recursos 3 artigos. Para o descritor Sala de Recursos Multifuncionais 5 artigos, sendo que 2 estão em duplicidade com os artigos do Quadro 1, são eles o de nº 5 (Anache e Resende, 2016) e o de nº 7 (Oliveira e Manzini, 2016). No total, excluindo-se as repetições, foram encontrados 20 artigos.

Em relação ao conjunto de artigos, quanto à natureza do estudo, 3 são teóricos, 5 documentais e 12 envolvem trabalho de campo.

Quanto aos temas, os estudos teóricos e documentais abordam: estudos de legislação, análise das políticas públicas relacionando-as com proposições de autores conhecidos.

Os estudos teóricos têm a seguinte temática: relação entre as produções de Boaventura e os pressupostos da Educação Especial na perspectiva inclusiva (1); discussão do AEE a partir da psicanálise (1).

Os estudos documentais abordam os seguintes temas: processo de implantação do AEE, análise da oferta e demanda em três municípios (3); análise das leis e garantia de atendimento de alunos com AH/SD (1); e discussão referente as reconfigurações de atendimento aos alunos de Educação Especial nos centros de atendimento alternativo (1).

O estudo teórico/documental envolveu o levantamento do contexto de leis, e políticas públicas nacionais e locais em relação a Educação Especial e educação inclusiva (1).

Os estudos que envolveram pesquisa de campo estiveram centrados nos seguintes temas: relatos de profissionais de educação, relativos à formação, concepções e percepções de professores no que tange à atuação em sala de recursos / AEE (6); organização de salas/coordenação de serviços (2); relatos sobre encaminhamento e avaliação dos alunos (3); e uso de Tecnologia Assistiva na sala de recursos (1). De todos os estudos, o de Fachinne, Gonçalves e Lourenço (2017), foi o único que envolveu a descrição de um programa de intervenção, e que utilizou metodologia de observação das atividades realizadas. Nos demais estudos,

predominou o uso de entrevistas como método de pesquisa.

O estudo que envolveu programa de intervenção será descrito a seguir. Fachinne, Gonçalves e Lourenço (2017) realizaram um trabalho que teve como objetivo, avaliar, escolher e implementar um recurso apropriado de Tecnologia Assistiva (T.A). Os participantes foram a pesquisadora, uma professora de Sala de Recursos Multifuncionais e um aluno com Paralisia Cerebral que estava matriculado na educação infantil Fase V.

Os procedimentos metodológicos consistiram em registro da entrevista com professora, avaliação e observação dos atendimentos, que foram filmados e posteriormente analisados, com o apoio de um formulário de observação. Todos esses registros foram fundamentais para a elaboração, compreensão e conclusão das etapas do fluxograma de atividades para elaboração do recurso de TA. As etapas descritas no decorrer do fluxograma foram: 1. Entender a situação, 2. Gerar ideias, 3. Escolher alternativas, 4. Representar a ideia, 5. Construir o objeto, 6. Avaliar o uso e 7. Acompanhar o uso.

Em entrevista realizada com a professora, verificou-se que a mesma tinha conhecimentos sobre o tema, citou alguns exemplos de softwares e afirmou que não utilizava a Tecnologia Assistiva na Sala de Recursos Multifuncionais por não ter esses softwares disponíveis na sala de recursos onde atuava. As autoras comentam que a professora só considerava como Tecnologia Assistiva os recursos ligados a softwares, uma vez que havia na sala de aula jogos adaptados que poderiam ser utilizados como recursos de TA. E ressaltam os benefícios da Tecnologia Assistiva para favorecer a inclusão escolar e contemplar as necessidades individuais dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial.

Para avaliar o aluno, a pesquisadora o observou durante a realização das atividades junto com a professora e verificou suas habilidades motoras, auditivas, visuais, de comunicação e interação. Foi feito levantamento das dificuldades do aluno, seu nível de comprometimento e também suas potencialidades. Constatou-se a necessidade de desenvolvimento da coordenação motora fina (pegar peças pequenas, alinhar etc.) e de ensino da identificação de cores.

A partir das necessidades do aluno e das condições encontradas, foi construída uma rampa com um pinball adaptado para que miçangas deslizassem na rampa e caíssem em dois recipientes diferentes, com algum material que deixasse as miçangas afundarem, com objetivo de permanecerem escondidas e o aluno buscá-las

com as mãos. As miçangas eram de cores diferentes e o objetivo era que cada cor caísse em um recipiente diferente para que o aluno identificasse em que recipiente caiu determinada cor e, assim, buscar nos recipientes (uma mão em cada recipiente) as miçangas. Essas eram, em seguida, colocadas em feira (fio de nylon).

O recurso de Tecnologia Assistiva foi uma alternativa para ampliar as habilidades funcionais do aluno, tendo em vista que a avaliação e as observações mostraram que o aluno não conseguia realizar atividades de encaixe com autonomia, e que isso era um objetivo a ser trabalhado no atendimento educacional especializado.

Por meio das estratégias propostas, de criação de um recurso para atividade de caráter lúdico, o aluno foi incentivado a utilizar as duas mãos na atividade, a fazer movimentos de pinça, e, também, a identificar cores.

Após algumas adaptações necessárias, foi verificado que o desempenho motor do aluno nessa atividade foi consideravelmente melhor que o analisado na observação anterior. O modelo favoreceu o bom desempenho do aluno, porque ofereceu a ele a oportunidade de observar uma ação concreta de como a atividade pode ser realizada.

É importante destacar a troca de experiências e informações entre a professora e a pesquisadora, que foram imprescindíveis na elaboração do recurso de TA que atendeu a demanda específica do aluno. Pode-se considerar que todos no processo foram favorecidos, o aluno que pode usufruir de um recurso lúdico e significativo para a sua aprendizagem. A professora e a pesquisadora em um processo formativo, estabeleceram uma relação de parceria e possibilidades para o uso de TA.

Relatos de intervenções realizadas em salas de recurso, especialmente os que trazem descrições de atividades e de interações entre professor e aluno, são ricos, porque possibilitam o compartilhamento de experiências entre os múltiplos atores do processo de inclusão.

A implantação do AEE no Brasil tem se efetivado nos últimos 15 anos. Tem envolvido experiências variadas, voltadas para alunos com diferentes dificuldades. Entretanto, encontram-se poucos relatos publicados em periódicos, que falem sobre as estratégias de intervenção adotadas pelo professor de AEE, com descrição das interações observadas entre professor e alunos.

1.2. O processo de desenvolvimento para Vygotsky

Vygotsky reconhece o processo de desenvolvimento genético e natural (maturação) presentes em outras abordagens psicológicas¹ e acrescenta a concepção do desenvolvimento psicológico do homem. Ele afirma que este desenvolvimento acontece com a apropriação da cultura que acontece à medida que o indivíduo adquire o domínio de instrumentos culturais já construídos pela sociedade, constata-se esta afirmação quando ele divide este desenvolvimento em duas linhas (13).

“a linha do desenvolvimento natural, ou seja, os processos de crescimento e maturação, e a linha do desenvolvimento cultural, ou o domínio de vários meios ou instrumentos culturais” (13:245)

Dentro dessa perspectiva, Vygotsky afirma que a fala é um dos primeiros e o principal instrumento de inserção cultural da criança na sociedade.

“ele devotou uma grande quantidade de energia ao estudo da integração da fala a outros processos mentais, entre eles principalmente a resolução de problemas, ou ao pensamento. Mas, como foi observado acima, os instrumentos culturais também podiam ser mapas, diagramas, símbolos abstratos etc. Ele acreditava que o desenvolvimento infantil era, em grande medida, equivalente ao domínio desses vários instrumentos culturais” (13:245).

Vygotsky (14) faz a relação entre desenvolvimento e aprendizado quando afirma que,

“desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (14:56).

Ao falar do papel do outro social para Vygotsky, Oliveira afirma que

“E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal” (14:58).

¹ Piaget e Wallon. Oliveira (2004)

O autor considera que uma avaliação formal permite identificar aquilo que está presente, de forma estável, no desenvolvimento de uma pessoa. Mas que, se o examinador fizer diferentes solicitações para diferentes pessoas com mesmo nível de acerto nessa avaliação formal, poderá identificar diferenças em seus processos mentais e em seu potencial de desenvolvimento. Apresenta, nesse sentido, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (15):

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (15:97). [.....]

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (15:98).

O autor enfatiza a importância de avaliar o nível de desenvolvimento potencial, que captura processos de mudança, e de não se fixar na avaliação fechada do nível de desenvolvimento real. Encoraja, dessa forma, a avaliação ao longo da interação com pessoas que dominam certos conhecimentos especialmente o professor, mas também os parceiros em situação de grupo.

“O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (15:98).

Nesse sentido, analisando o desenvolvimento da criança no ambiente escolar. Destaca-se a importância para que o professor esteja atento ao desenvolvimento real e potencial do aluno, para que neste sentido ele consiga fazer intervenções atuando assim na zona de desenvolvimento proximal desse aluno. Esta é uma forma de possibilitar desenvolvimento e por consequência o aprendizado desse aluno.

Além de discutir os processos de desenvolvimento e aprendizado de forma geral, Vygotsky se dedicou, especificamente, a discutir a questão das alterações no desenvolvimento, com foco em crianças surdas, cegas ou com deficiência intelectual. Nesses trabalhos, o autor destaca a importância da “educação social” e o

desenvolvimento do potencial dessas crianças (13).

O autor leva em conta as alterações orgânicas das crianças, mas destaca, especialmente, as relações que se estabelecem no meio social, como fatores relevantes para o desenvolvimento. O autor considerava que as alterações corporais,

“afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo” (13:75).

Nesse sentido, Vygotsky era contrário à segregação desses alunos em instituições ou escolas especiais. Ele acreditava no potencial dessas crianças e sustentava a ideia de que a deficiência representava muito pouco em relação ao potencial que poderia ser desenvolvido. Ele tinha a convicção de que, se fossem inseridas nas escolas regulares, teriam mais possibilidades de desenvolvimento e seriam, conseqüentemente, incluídas na sociedade. (13)

Em relação a essas crianças, Veer & Valsiner (13) falam sobre as postulações de Vygotsky:

“A partir dessas premissas, Vygotsky raciocinou que a Educação social, baseada na compensação social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças ‘defeituosas’” (13:75).

Estabelecendo uma relação com as afirmações de Vygotsky, serão apresentados, a seguir, dois trabalhos embasados na perspectiva histórico-cultural. Estas pesquisas trazem como destaque a valorização do potencial dos participantes.

Pinto, G. U., Góes, M. C. R. (2006) (16)

Este trabalho aborda a importância da imaginação para o desenvolvimento e o brincar como uma das formas mais propícias a esse processo.

Participaram desse estudo doze crianças do programa de educação infantil, na faixa etária de quatro a seis anos, que frequentavam um instituição de educação especial. A maioria tinha déficits na área cognitiva e de linguagem. O trabalho de campo aconteceu durante sete meses, com sessões semanais de brincadeiras livres. As atividades foram filmadas e analisadas posteriormente.

As propostas envolviam o desenvolvimento de brincadeiras de faz de conta.

Constatou-se que, no início das sessões, as crianças começavam brincadeiras solitárias e dependiam da ajuda da pesquisadora para ampliação de encenação e encorajamento de interação com parceiros. Os episódios do estudo serão descritos a seguir.

Primeiro episódio: três meninos iniciam a brincadeira, com auxílio da pesquisadora. Os brinquedos envolvidos eram: uma boneca, um ferro de passar e uma bancada de ferramentas. Uma das crianças tenta fazer parceria com os colegas na encenação, apenas uma inicia interação, mas logo se dispersa, mostrando interesse pelo outro brinquedo, ficando apenas a pesquisadora nessa interação.

Segundo episódio: participam uma menina Marta, que não tem déficit intelectual (e sim deficiência física) e um menino. A menina articula a encenação, que seria de um casal com dois filhos (bonecas). A menina propõe a ida ao médico e a simulação de tomar café, cenas cotidianas na vida dos casais, o menino participa conforme o orientado pela menina e encorajado pela pesquisadora.

Terceiro episódio, as crianças simulam uma situação em que um deles leva um tiro, a pesquisadora provoca perguntando o que iriam fazer. Eles inicialmente o levam para o cemitério e, depois, Marta, faz a sugestão de levá-lo ao médico para acordar. No momento que ele acorda, todos batem palmas para ele. Nesse episódio, eles atuam de maneira integrada, com quebra da realidade ao propor a ressurreição da criança, que já tinha, inclusive, sido enterrada simbolicamente. As análises dão ênfase ao papel da pesquisadora e de Marta, na articulação de ações.

Conforme descrito acima, o brincar é uma forma de melhorar a socialização e favorecer a aquisição de conceitos, mas isto não acontece de forma automática. É necessário criar condições concretas nas interações sociais, nas relações que a criança estabelece com adultos e parceiros. O profissional da educação é fundamental para que esta atividade aconteça e tenha repercussões no desenvolvimento das crianças.

Souza, F. S., Batista, C. G. (2016) (17)

O artigo em questão buscou identificar habilidades cognitivas e sociais em crianças e adolescentes com dificuldades escolares, cuja avaliação no teste WISC IV indicava valores abaixo de 70. As crianças e adolescentes participavam de um programa de educação não formal, em um centro universitário de atenção à saúde.

Para o relato, foram selecionados uma criança e um adolescente, com o QI

entre 40 e 49, bem como seus responsáveis e profissionais da instituição escolar. Com o intuito de realizar uma análise detalhada, as sessões constaram de observação, gravação em áudio e vídeo com posterior transcrição dos episódios significativos.

A menina Roberta de nove anos e oito meses cursava o quarto ano da Educação Fundamental em uma escola pública. Estava em fase inicial de alfabetização (reconhecia letras e escrevia seu primeiro nome).

Nos atendimentos da educação não formal, ocorriam poucas interações com as crianças do grupo e com os adultos. Ela falava pouco, e não mantinha atenção durante os momentos das histórias, sendo necessária intervenção da pesquisadora, para ocorresse alguma participação. Nas atividades mais ligadas à manipulação e criações artísticas, a menina demonstrava mais interesse.

Além de participar de intervenções em grupo, passou a participar, também, de sessões de atendimento individual, das quais serão selecionados alguns episódios significativos.

Episódio: Atividade - Jogo aprendendo os opostos.

Jogo com 12 pares de peças que diferem em relação a um tipo de atributo (exemplo: alto e baixo). Objetivo: associar duas figuras opostas e encaixar as peças formando os pares. As cartas que formavam pares tinham desenhos com estilo semelhante.

1º par - *Fechado x aberto*

Roberta seleciona um par correto de figura no meio das demais: A) menina e torneira aberta e B) menina (igual à da outra figura) e torneira fechada. A pesquisadora aponta as dimensões (*fechado e aberto*), dando modelo à criança.

2º Par - *Muito x pouco*

Roberta pega duas cartas no meio das demais: A) vaso cheio de flores e B) vaso com uma flor. A criança responde corretamente às perguntas da pesquisadora sobre o atributo.

5º par - *Dormindo x acordado*

Roberta pega duas cartas: A) menino acordado e B) menino dormindo.

Inicialmente Roberta faz a distinção entre “sol” e “lua”. A pesquisadora pergunta novamente:

P: “O que o menino está fazendo?” Pesquisadora aponta a carta A

R: “Levantando”

Em seguida, a menina responde às mesmas perguntas da pesquisadora para a carta B e identifica o atributo relevante (“*dormindo*”).

9º par - *Gordo x Magro*

Roberta pega a carta de um palhaço magro e de um menino. Logo em seguida, devolve a carta do menino para o monte e pega a carta de um palhaço gordo.

Inicialmente a menina identifica uma diferença que não é relevante na carta do palhaço gordo (chapéu) e a pesquisadora apresenta a dimensão relevante (“*gordo*”). Em seguida após a pergunta da pesquisadora, identifica a dimensão oposta na outra carta (“*emagrecido*”).

Análise do episódio: As tarefas envolvidas do jogo são: identificar o par, em seguida, identificar as dimensões em que o atributo varia nas duas figuras. Roberta tem facilidade de identificar os pares, e, quando erra, corrige-se e busca o par correto (provavelmente, pela semelhança de estilo).

As dificuldades surgem na identificação do atributo relevante. Algumas vezes identifica os atributos de forma independente, e, em outras, necessita de pistas e apoios. No conjunto das ações, observou-se a presença, em vários momentos, de compreensão, raciocínio, abstração a partir de estímulos visuais, atenção, concentração e persistência na tarefa. Foram, assim, identificados indicadores de seu desenvolvimento potencial.

O segundo participante, o menino Fábio com 12 anos e cinco meses e QI na faixa entre 40-49, cursava o quinto ano da Educação Fundamental em uma escola pública e tinha atendimento no AEE. Estava em processo inicial de alfabetização (reconhecimento de letras e escrita do nome), e realizava operações de adição e subtração com uso de material concreto.

Fábio nos atendimentos do programa de educação não formal, apresentava dificuldade para manutenção do foco nas atividades desenvolvidas. Os momentos que o menino demonstrava mais habilidades eram os que envolviam diálogos sobre jogos de futebol (placar dos jogos do final de semana).

Também passou a participar de sessões individuais (além da participação em grupo), das quais foi extraído o episódio descrito a seguir.

Episódio: Jogo da memória.

Inicialmente ocorreu a formação da sequência das figuras, devido o interesse do participante, a pesquisadora seleciona duas peças com figuras

semelhantes, sendo quatro pares diferentes. As imagens são: flor, embrulho de presente, bolo de aniversário e árvore de natal. As peças são dispostas com a figura voltada para baixo.

As peças no relato são identificadas pelo nome da figura e pela ordem que foram viradas. (P - pesquisadora, F - Fábio)

Fábio começa o jogo:

F: 1ª jogada - Embrulho de presente 1 e flor 1

P: 2ª jogada - Bolo de aniversário 1 e flor 2

F: 3ª jogada - Flor 1 e Flor 2 – forma par

P: 4ª jogada - Embrulho de presente 2 e embrulho de presente 1 – forma par.

F: 5ª jogada – Árvore de natal 1 e árvore de natal 2 – forma par com as peças que restaram na mesa.

Análise do episódio: Fábio demonstra atenção e memorização ao observar que a figura que a pesquisadora virou combinava com a dele da 1ª jogada, fazendo dessa forma o par da 3ª jogada. Nas duas últimas jogadas, ele se utiliza, além de atenção e memorização, de estratégia específica: vira primeiro a peça desconhecida, para, em seguida, tentar pareá-la com a peça conhecida.

Ao longo do episódio, foram observados: memória visual, raciocínio, atenção e persistência na tarefa, habilidades relevantes para uma criança considerada desatenta, e de difícil envolvimento e participação nas atividades propostas.

Os dados mostram a importância da busca de indicadores de desenvolvimento, que é uma forma de se obter uma visão para além dos limites das crianças e de destacar os seus potenciais. É importante salientar que as observações aconteceram em um ambiente acolhedor e sem cobranças e com atividades dentro do centro de interesse. Nesse contexto, foi possível identificar conhecimentos escolares, envolvimento nas tarefas e modos de interação social requeridos em diversos contextos. Estes são indicadores importantes para desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças.

1.3. Contação de História: Contribuições para Alfabetização e Letramento

Textos em sala de aula – análise crítica - proposições

As práticas tradicionais de alfabetização vêm sendo alvo de críticas há algum tempo. Uma dessas críticas, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (18), lembra que, durante muito tempo as escolas iniciaram a alfabetização dos alunos a partir do ensino de sílabas, frases e palavras

descontextualizadas. Depois dessa etapa, solicitava-se aos alunos que elaborassem frases, e eram realizadas atividades de leitura de fragmentos, que não poderiam ser considerados como textos. Após esta primeira iniciação na escrita e na leitura, eram disponibilizados livros, formulados de modo a conter preferencialmente sílabas simples, sem atrativos que pudessem torná-los interessantes para os alunos. PCNLP (18).

Na mesma direção, Geraldi (19), apresenta diversos trabalhos sobre a continuidade dessas práticas nos currículos elaborados para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Silva (20), menciona pesquisas realizadas na década de 80, sobre a forma de inserção da leitura de textos nessa disciplina. Eram escolhidos livros considerados como clássicos da literatura, escolhidos previamente pelos professores, que os consideravam muito apropriados para introdução do aluno no mundo da leitura e da compreensão dos textos, assim como no ensino da língua culta. A crítica é centrada na forma autoritária adotada na realização das atividades, incluindo preenchimento de fichas e provas de conteúdo, sem espaço para participação dos alunos (19).

As críticas apresentadas em Geraldi et al. (19), não centram na escolha de clássicos para leitura dos alunos, pois na crença desses professores esta seria uma leitura altamente recomendável e a forma que eles tinham para inserir o seu aluno no mundo da cultura letrada. Conforme os autores, estes livros muitas vezes eram indicados pelos professores, por serem os únicos a que eles mesmos tiveram acesso. A crítica fundamenta-se na forma que eram disponibilizadas e solicitadas estas leituras, de forma burocrática e autoritária, onde não se considerava a predileção ou ponto de vista desse leitor no caso o aluno.

Rojo (21) concorda com a importância do acesso à leitura nas escolas, e destaca a contribuição dos programas oficiais que incentivam e disponibilizam livros impressos, para aproximação dos alunos aos variados textos nas escolas. Afirma que se pode constatar uma certa “democratização” da cultura impressa, fato que ainda não ocorre com as culturas valorizadas das mídias digitais e de outros espaços culturais, como por exemplo o cinema, museus, teatros e espetáculos. Ao mesmo tempo a autora faz questionamentos em relação à eficácia dessas ações isoladas para a superação do fracasso escolar e efetividade do letramento nas camadas populares que frequentam as escolas públicas. Levando em consideração o fato de que as pessoas são envolvidas em eventos de letramento diariamente, é importante que

ocorra nas escolas articulação e a valorização entre a cultura do contexto social local com os contextos culturais valorizados de forma global. Desta forma que a escola contribuirá com este aluno para a vida em sociedade e seus vários letramentos.

A autora expõe o caminho para democratização da leitura e do letramento, e a sua importância no mundo contemporâneo. Valoriza o que chama de “multiletramentos” ou “letramentos múltiplos”, no sentido de colocar em contato os letramentos das culturas locais e os letramentos valorizados, universais e institucionais. E também dá destaque aos “letramentos multissemióticos”, que trazem ampliação para o campo da imagem, música e outras semioses para além da escrita. Ainda menciona os letramentos críticos e protagonistas, e lembra que os significados são contextualizados, o que traz a importância de pesquisar o autor, a finalidade do texto, quando foi escrito, onde foi publicado, e para que escreveu. Também é destacada a importância de, ao longo das leituras, fazer escolhas éticas entre os discursos disponíveis (21).

Nesse sentido, destaca-se como relevante a escolha de textos/mídias que estabeleçam a ponte entre cultura e tradição local e os tesouros da literatura e arte universais. E, ao mesmo tempo, a elaboração de atividades de leitura que favoreçam uma análise crítica dos textos.

Uma vez disponibilizados textos apropriados em sala de aula, cabe pensar nas práticas de utilização deles. Geraldi et al. (19) apresenta várias colocações sobre o tema, e as estende, também, para a questão da produção de textos – as “redações”. Em relação a estas, o autor considera que a estratégia para produção e correção das mesmas era artificial: os textos eram redigidos pelo aluno para o professor e, por este motivo, escritos de forma a agradar seu leitor, ou seja, o professor. Essas produções não cumpriam uma função social, pois não eram elaboradas com a finalidade de se produzir um livro da turma, apresentá-las em murais ou jornais da escola. Esta mesma didática era extensiva às simulações de leituras, pelo fato dos textos serem utilizados como base para a análise textual. Para o autor, essas estratégias não tornam o aluno uma pessoa hábil no ato de ler e escrever, pelo fato de não fazer uso de forma social.

Para ilustrar seu ponto de vista, o autor apresenta uma metáfora de Chauí, segundo a qual “o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz - água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis” (19:92). O autor apresenta algumas formas

de leitura prescritas pelo professor: busca de informações, estudo do texto, pretexto, fruição do texto. Em relação a esta última, inicia com uma crítica ao sistema capitalista, no sentido de que exige sempre uma utilidade para cada atividade realizada. E apresenta uma alternativa:

“Com “leitura – fruição de texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado” (19:97-8).

Nesse sentido, Geraldi em Geraldi et al. (19), sugere medidas para recuperar a vivência do leitor, com base em três princípios: 1) o caminho do leitor, em que enfatiza a importância do histórico de experiências anteriores; 2) o circuito do livro, com sugestão de que uma comunidade (por exemplo, o conjunto de alunos de uma sala), crie condições de incentivo à leitura; 3) a afirmação “Não há leitura qualitativa no leitor de um livro”(19:112), com o incentivo à oferta de múltiplas experiências de leitura, de modo que quantidade (e comparações entre livros) gere qualidade.

Destaca-se, entre as colocações dos autores citados, a importância de exposição a textos/mídias significativas, bem como a oferta de múltiplas atividades que levem à leitura como fruição do texto. Especialmente nas séries iniciais, cabe, ainda, retomar a tradição da contação de histórias, como forma de introduzir a literatura para os alunos.

Contação de História – resgate de uma tradição

O ato de se contar histórias é uma das mais antigas formas de difusão cultural, que acontecia de forma oral - “viva voz”. As pessoas contavam histórias nas rodas de conversas, fazendo do contador o centro das atenções. Os trovadores conseguiam entrada em palácios e aldeias contando histórias do gosto popular (22) e (23).

Conforme Souza e Bernardino (22), foi a partir do advento da escrita que surgiram as coleções de histórias, reais e de ficção, o nascimento da literatura e, posteriormente, da literatura infantil.

“Com o aparecimento da escrita, surgem, ao lado das histórias orais, as histórias escritas – e, com essa, surgiram tanto a história, propriamente dita, como relatos de eventos que se acredita terem de fato acontecidos, como a

literatura, ou seja, relatos de eventos imaginados (ficção). A literatura infantil nasce dos contos populares por isso a contação de histórias é a origem da literatura” (22:237).

De acordo com Silva et al (24), em um passado mais recente, existia nas famílias o hábito de contar histórias originais ou com pequenas alterações, que foi se perdendo com o tempo. As autoras atribuem essa perda ao fato de a mulher ter entrado no mercado de trabalho ou ao acesso à tecnologia, no caso a televisão e outras mídias, tão presentes nas vidas das crianças hoje em dia. Entretanto, sugere-se que vários fatores devem ser buscados, para explicar eventuais mudanças de hábitos de conversação e contação de histórias nas famílias.

Para Giordano (25) a literatura oral hoje é ofertada na escola e em outros espaços, como bibliotecas, projetos em ONGs e hospitais. Existe hoje a preocupação do resgate dessa tradição, entretanto, cabe lembrar que se deve ter cuidado quanto à escolha das histórias, uma vez que elas podem, de um lado, favorecer a libertação, e, de outro, ser instrumento de confinamento, dependendo da abordagem adotada em termos de valores humanos. Confrontando esta realidade com a vida moderna, observam-se hoje, questões muito ligadas à competitividade e ao consumismo, em que várias histórias veiculam a importância de ter em detrimento do ser, empobrecendo dessa forma o jogo simbólico e a imaginação.

Conforme Souza e Bernardino (22) e Mateus et al (23), fundamental que seja criado na a escola um ambiente profícuo para a inserção da literatura infantil e da contação de histórias. É importante que os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, criem espaços que estimulem e proporcionem ao aluno a ampliação de seus conhecimentos e de seus mundos simbólicos. Isto leva o aluno a perceber outras realidades, de pessoas e lugares, ampliando dessa forma o seu repertório e a sua noção de mundo.

Segundo Souza e Bernardino (22) e Mateus et al (23), inserir a literatura infantil e a contação de história na prática pedagógica é dar a oportunidade ao aluno de refletir com e sobre o texto, de ampliar a sua linguagem, oralidade e a sua narrativa, aprender palavras novas e contextualizadas, fazer recontos e relatos. Esse é um dos recursos essenciais para formação do hábito e comportamento leitor, que se considera implementado quando a criança procura sempre um livro para olhar e contar histórias, com textos escritos ou não.

Quando a criança tem espaços para vivenciar os recontos de histórias, lhe

são proporcionados momentos para que estabeleça a relação entre a fantasia e a realidade (22).

As histórias abrem possibilidades imaginativas, abrangendo as emoções das pessoas. Os adultos lidam com esta questão de forma racional, enquanto a criança mergulha em um mundo imaginário. Nesse universo a criança é estimulada pelo prazer da leitura, que pode lhe proporcionar estímulos importantes para a formação do leitor (23).

O professor tem um vasto terreno para explorar, dentro e fora do contexto real dos alunos. Os contos levam o educando a um confronto sobre as motivações do herói e do seu inimigo, produzindo na criança identificação com situações ligadas a valores universais, como liberdade, verdade, justiça, a amizade, a solidariedade etc. Ao mesmo tempo, os enredos são permeados pelas disputas que envolvem a inveja, a traição, a covardia, a desigualdade, entre outros. Estas são questões importantes para serem abordadas, pois delimitam a vida em sociedade e ajudam na formação do cidadão Souza e Bernardino (22) e Mateus et al. (23).

Alguns estudos recentes envolvendo Contação de Histórias

Vários estudos envolvendo a contação de histórias vêm sendo realizados no âmbito da educação formal e não formal. A seguir serão mencionados quatro estudos, escolhidos por representarem diferentes possibilidades de adoção dessa estratégia, em diferentes locais, conforme descrição a seguir.

Silva, Garcia e Silva (2013) (24)

Realizaram estudos em escolas de educação infantil e fundamental da região de Viçosa, MG, como parte de uma mobilização ampla sobre Contação de Histórias, com participação da universidade local, editoras, livrarias e prefeitura Municipal de Viçosa.

O início deste projeto ocorreu a partir do contato dos estagiários com a rotina das escolas da educação infantil e fundamental do município de Viçosa e região. Constatou-se, nesses contatos, o interesse dos professores pela literatura infantil, porém, averiguou-se que muitos professores não contemplavam o uso desta estratégia de ensino em seus planejamentos. Os professores justificam que havia carência de livros de histórias nas escolas ou creches, falta de tempo na rotina escolar e desconhecimento de como implementar a utilização destes de modo que atendessem

o currículo escolar.

Foi realizada uma entrevista individual, utilizando a técnica da conversa clínica, com o objetivo de ouvir os professores e estabelecer, junto aos mesmos, ações para sua capacitação, em atividades de oficina com caráter teórico e prático. Após análise das respostas, foram oferecidas oficinas aos sábados, para os professores da Educação Infantil do município de Viçosa com módulos presenciais e não presenciais, com carga horária de 36 horas de aulas teóricas e práticas.

A finalidade dos projetos foi de propiciar momentos lúdicos, sendo dessa forma uma oportunidade para que os professores pudessem refletir sobre a sua prática pedagógica e redimensioná-la. As dinâmicas desses momentos foram importantes para que o professor percebesse o seu papel de propiciador de encantamentos por meio da narração de histórias infantis.

Como forma de expansão de possibilidades, as oficinas tiveram como objetivo capacitar o professor na arte de contar e representar as histórias. Com a intenção de reaproveitar o lixo reciclável, utilizou-se de materiais descartáveis para criação de elementos da história. Desta forma, uma das fases da capacitação dos professores envolveu as apresentações das histórias na praça da cidade. A dinâmica na praça incluía também, apresentações de teatros e brincadeiras de rodas cantadas.

“Enquanto brincam de roda de mãos dadas, as crianças se socializam e conhecem a cultura tanto local quanto de outras regiões. A música “Eu vou andar de trem” já virou tradição e, ao ouvirem o CD com o som do trem, as crianças já se aproximam, participam da dança na praça, sentando-se logo em seguida na lona colocada no chão da praça porque sabem que ali é o cantinho reservado para elas ouvirem as histórias e brincarem de roda” (24:66).

Este projeto virou um evento na cidade, sendo inclusive divulgado pelas mídias e muito bem aceito por toda comunidade. Como reflexo de toda repercussão, professores que não estavam envolvidos nas dinâmicas procuraram os oficinairos para se inteirar e saber como que poderiam aproveitar os recursos recicláveis e desenvolver técnicas para contação de histórias (24).

Considerou-se que as ações desenvolvidas dentro de todo o contexto dos projetos, envolvendo a comunidade local, repercutiu na melhoria da educação do município. Em relação aos professores de educação infantil, constatou-se apropriação de práticas no planejamento, com inserção diária de literatura e, por várias vezes, a utilização de recursos não estruturados (sucatas) para dar vida a cenários e

personagens das histórias infantis. (24)

Farina (2016) (26)

A autora realizou um estudo para alunos com idades entre 5 a 10 anos, em uma biblioteca escolar. Este estudo teve como objetivo despertar o prazer pela leitura utilizando-se como recurso a contação de histórias.

A metodologia utilizada foi a partir das técnicas de observações e anotações sobre os títulos dos livros escolhidos pelas salas, preparação dos alunos, comportamento no momento da apresentação. Para as narrativas foram utilizadas histórias diversas, desde contos de fadas até as de aventuras. Inicialmente as bibliotecárias contaram a história com vestimentas que representavam as personagens do livro. Após essa apresentação cada turma escolheu um livro para representar (26).

Constatou-se no projeto, que as crianças tímidas se utilizaram de figurinos ou objetos domésticos para fazer o reconto. Ao pegar o microfone, surpreenderam aos colegas de sala, devido à desenvoltura e espontaneidade com que se comunicavam e se expressavam, e na tonalidade e velocidade da voz imitando os personagens. Evidenciavam, dessa forma, conhecimento em relação à narrativa.

“Nesse momento a voz pode ser explorada, pois proporciona ao leitor-ouvinte uma vontade de ouvir o que será falado, podendo ocorrer mudanças, desde aterradorante, tranquila, delicada, dando entender o tempo e espaço que ocorre a história, ou até mesmo inventar uma voz diferente como a de um bebê e outros personagens, chamando a atenção para si dos outros alunos da turma” (26:30).

Todos na escola se envolveram e criaram os universos onde estavam inseridos os seus personagens, com acessórios, desde os mais simples, como uma peça representativa (1º e 2º anos), até os mais elaborados (4º e 5º anos), incluindo, ainda, a construção de um cenário pela turma do 3º ano (26).

No momento dos recontos, as crianças faziam as transformações requeridas nas histórias, com expressões faciais e corporais, fato que envolvia o público. A autora destaca o reconto feito por um aluno com deficiência que não tinha muita comunicação com os colegas, e que, no momento do reconto de uma história em quadrinhos, narrou modulando a voz, prendeu a atenção do público e os motivou a fazer outros recontos. Pode-se observar, no decorrer do projeto, que o ato de ouvir

e recontar histórias constituiu um incentivo à leitura. Essa dinâmica estimulou alguns alunos muito tímidos a fazer o reconto, e fomentou, na sala do 3º ano, a escrita de histórias ilustradas (26).

Constatou-se a importância deste projeto pelo fato de ter incentivado a leitura entre as crianças, proporcionado espaço para o desenvolvimento de suas habilidades e o despertar da espontaneidade entre eles (26).

Sales e Batista (2016) (27)

Em uma instituição especializada de Educação Especial, foi desenvolvido um projeto por Sales e Batista (27), em contexto de grupo com a participação de crianças na faixa etária de 7 a 12 anos com diagnóstico de deficiência intelectual. O estudo teve como objetivo descrever aspectos do funcionamento da narrativa oral e caracterização da produção de narrativas, com foco nas possibilidades criadas nas interações com o outro. A metodologia utilizada tem caráter qualitativo. Participaram da pesquisa três crianças do sexo feminino. As crianças encontravam-se matriculadas na Rede Municipal de Ensino Regular. Todos os participantes apresentavam queixas de alterações de linguagem, detectadas pela família e ou pela escola (27).

O estudo envolveu o reconto de histórias, em grupo, e uma avaliação individualizada, do início ao final da intervenção. Nessas avaliações, foi solicitado que cada criança fizesse o reconto da história “Os três porquinhos”. Primeiro a pesquisadora contava a história para o participante e depois solicitava que a criança recontasse sem ajuda, e depois, a criança refazia a história, com apoio da pesquisadora (27).

As intervenções foram realizadas em grupo para as outras histórias. Era contada a história pela pesquisadora e o grupo vivenciava com atividades lúdicas. Ao final de cada sequência de atividades envolvendo cada história, a pesquisadora entregava o livro para os participantes, e fazia o reconto coletivo com perguntas abertas e intervenções a fim de organizar a narrativa (27).

Durante o reconto oral, apoiado no livro com imagens, observou-se na situação de grupo, o uso de recursos de apoio na construção da narrativa entre os participantes. Como forma de apoio, os participantes utilizaram como recursos, além do livro, gestos e olhares complementados pelas intervenções da pesquisadora.

foi possível observar exemplos destes a partir das intervenções e P., que se mostrou como colaboradora da produção narrativa, atribuindo sentidos às enunciações das participantes e inserindo novas possibilidades de exploração de assuntos e menção de informações da narrativa” (27:218).

Constatou-se, a partir do estudo das autoras “que as crianças com alterações de linguagem associadas a deficiência intelectual podem se beneficiar do uso de recursos paralinguísticos, gestuais e visuais para produção de narrativas orais” (27:219).

Destacou-se também a importância da organização e planejamento de atividades significativas que favoreçam as trocas de vivências pessoais entre os participantes. Neste sentido, as intervenções utilizadas ao longo do estudo propiciaram aos participantes a produção de narrativas orais, desenvolvimento linguístico por meio da contação de histórias, associações com o seu contexto social e interação com os seus parceiros (27).

Belancieri, Rodrigues, Capellini, Reis (2018) (28)

As autoras desenvolveram um estudo dentro de um hospital, para pacientes na área de pediatria com o objetivo de estruturar e avaliar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção a partir da Contação de Histórias para pacientes pediátricos hospitalizados. A metodologia envolveu pesquisa interventiva com crianças hospitalizadas na pediatria para procedimentos eletivos de dois ou três dias. Entrevista semiestruturada com os pais ao final do projeto. As atividades de Contação de Histórias foram realizadas na Brinquedoteca da pediatria do hospital, em dois dias da semana com ampla participação das crianças em 10 encontros gravados em vídeo e imagem e registrados em diário de campo hospital. (28).

A maioria das histórias utilizadas foram os contos de fadas, cada um ressaltando um aspecto da história a ser desenvolvido com as crianças. Como exemplo no conto de fadas da “Branca de Neve”, foi ressaltado o valor da amizade, sendo feito um paralelo entre os ambientes desconhecidos, hospital e a floresta, onde nos dois casos, se encontra alguém que lhe dê segurança. No caso da floresta, para a personagem, os sete anões, e no caso das crianças, a equipe do hospital (28).

“As histórias reportavam as crianças hospitalizadas à família, à escola e aos amigos que ficaram “lá fora”. Eram recordações que possibilitavam a redação

e reprodução de histórias cheias de emoções, medos, angústias, mas também de alegria e resgate do convívio familiar e social” (28:60).

Devido à rotatividade dos pacientes, participaram deste estudo 50 crianças de ambos os sexos, com idades variando de 1 a 13 anos. No final, foi realizada a entrevista com os pais das crianças a fim de saber o seu entendimento sobre a contribuição da intervenção com contação de histórias (28).

As autoras trouxeram os relatos dos pais, segundo os quais, com as atividades, eles e as crianças ficaram mais calmos. Um deles destacou que “a filha estava chateada lá na cama, mas agora estava com sorriso no rosto” (28:61).

Como resultados da pesquisa, as autoras afirmam que a intervenção envolvendo a contação de história no hospital pode contribuir, favorecendo de forma positiva as questões relacionadas à hospitalização de crianças. Foi possibilitado, por meio dessas estratégias, que as crianças se sentissem mais próximas de sua rotina escolar. Outro resultado constatado é referente à contribuição que pode trazer à instituição hospitalar, paciente e pais, pelo fato do ambiente ter ficado mais harmonizado (28).

Com base nos estudos citados, considera-se que a dinâmica da Contação de Histórias constitui uma estratégia importante para o desenvolvimento global das crianças.

Contação de histórias no AEE

Em decorrência das demandas globais e da legislação do país, as políticas públicas necessitam ser implementadas e reformuladas com a finalidade de derrubar as barreiras sociais e atender a todas as pessoas, em nome da igualdade de direitos. Constata-se, em âmbito geral, que várias políticas públicas vêm sendo viabilizadas. Em relação ao ensino, mais especificamente na escola, estas políticas visam o público alvo da Educação Especial, e buscam a garantia do acesso à escola regular, a promoção da aprendizagem e a permanência de todos de maneira igualitária. No sentido de promover e assegurar a inclusão desses alunos nos níveis mais elevados da aprendizagem e do ensino, foram implementadas as políticas públicas que viabilizaram a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, de forma a implementar o Atendimento Educacional Especializado, que tem como função principal eliminar as barreiras para plena participação desse aluno foco da Educação Especial. Declaração de Salamanca (6); Convenção sobre os direitos da pessoa com Deficiência (7);

Resolução nº4/2009 (8); Lei/L13146 (9); CNE/CEB nº 2 (11) Decreto 7.611/2011 (12).

Em relação à alfabetização e letramento, as críticas aos modos tradicionais de ensino, e as sugestões de novas formas de utilizar textos em sala de aula se aplicam, também, ao planejamento de ações de Educação Especial. Nesse sentido, é relevante a adoção de textos completos, significativos em termos da tradição cultural, do aluno e do ambiente educacional em que ele se insere. Na escola, é importante que o acesso ao livro esteja relacionado à reflexão, à leitura crítica, de modo a favorecer o acesso e a valorização a cultura local e globalizada. PCNLP. (18); Geraldi et. al. (19); Rojo (21).

A contação de história vem ao encontro do uso contextualizado da língua, do uso do livro e de suas possibilidades. É por meio das tramas que envolvem os personagens e os elementos constantes nos livros, que os alunos têm a oportunidade de se identificar e fazer relação com os seus contextos sociais. Constata-se também a ampliação ou contextualização do repertório envolvido nas histórias, assim como possibilidade de aquisição, elaboração ou reelaboração do entendimento de conceitos articulados entre os elementos da história. A contação de histórias abre possibilidades para a vivência do mundo da imaginação, que envolve heróis e vilões, princesas e príncipes, ricos e pobres em confrontos ou aproximações de valores sociais e culturais. Além das inúmeras possibilidades, para um trabalho envolvendo a Contação de Histórias nas escolas, pode-se ainda destacar como uma ótima estratégia de ensino para o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais no AEE. Tem-se nesse recurso uma estratégia eficaz para o favorecimento do ensino tanto da sala regular assim como no AEE. Souza e Bernardino (22); Mateus et al (23); Silva et al (24); Giordano (25); Farina (26); Sales e Batista (27); Belancieri, Rodrigues, Capellini, Reis (28).

2. Objetivo

Identificar e descrever indicadores de desenvolvimento de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, no contexto da execução de um Projeto de Contação de Histórias no AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Cabe lembrar que o projeto completo foi realizado com 6 alunos, que participavam do AEE (3 com diagnóstico de deficiência intelectual, 1 limítrofe, 1 com dificuldade de aprendizagem e 1 com deficiência física). Para o presente relato, foram

destacados dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual.

3. Metodologia

O método adotado foi de estudo de caso, apropriado para compreender as manifestações gerais de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas. O projeto de intervenção foi desenvolvido no ambiente natural dos sujeitos, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada, caracterizando, desta forma, uma pesquisa qualitativa Ludke e André (29).

As gravações em vídeo e de voz, serviram para posteriormente serem transcritas e analisadas, tendo como função a análise microgenética de episódios significativos ao longo da intervenção conforme Goés (30).

As anotações sobre dados significativos referentes às intervenções são focadas no processo:

“A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (29:12).

Tendo em vista as afirmações de Ludke e André (29), ressalta-se nesta pesquisa o foco na compreensão de exemplos de desenvolvimento, ao longo das atividades de ensino, voltadas para alunos de Educação Especial.

3.1. Contexto de Realização do Estudo

O Projeto foi desenvolvido em escolas da rede municipal de Atibaia. Nesse município, a Secretaria de Educação mantém o Centro de Apoio e Atendimento ao Desenvolvimento Educacional (CAADE). O setor presta apoio às escolas da rede municipal (creche, Infantil, Fundamental I e EJA-Ensino de Jovens e Adultos), com foco na inclusão dos alunos no ensino regular por meio de equipe interdisciplinar.

O atendimento do CAADE abrange alunos com grande defasagem de aprendizagem e ou de desenvolvimento e os alunos público alvo da Educação Especial. Sendo estes alunos com diferentes deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, Transtorno do Espectro Autista – TEA, Altas Habilidades ou Superdotação.

Em Julho de 2016 a Secretaria Municipal de Educação – SME, junto com

Conselho Municipal de Educação fixaram normas no município para a Educação Especial, para a Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, por meio da Resolução 05/2016. Esta resolução municipal está em consonância com as legislações que envolvem o tema em âmbito nacional. Esta resolução prevê a Educação Especial como modalidade transversal no Projeto Político da Escola conforme destacado em seu preâmbulo:

“Inserir a Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar” (31).

Subordinado ao CAADE existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Consiste em salas de recursos multifuncionais que funcionam em algumas escolas como polos de atendimentos ou como salas de itinerância. Estas salas atendem várias escolas dos núcleos das escolas isoladas (afastadas do centro da cidade) e escolas de período integral.

“Art. 5º Na ausência de espaço físico adequado para instalação da Sala de recursos Multifuncionais, na Unidade Escolar e/ou na comprovada inexistência em escola próxima, ou ainda inexistência do número mínimo de alunos, dar-se-á por meio de atendimento itinerante” (31).

O trabalho realizado no AEE do município de Atibaia abrange as seguintes modalidades: atendimento individual ou em grupo de aluno no contraturno escolar; acompanhamento do aluno em sala de aula regular, com apoio técnico e pedagógico ao professor referente ao planejamento de atividades e ao desempenho do aluno. O público alvo da Educação Especial atendidos pelo AEE, definido na Resolução SME/CME nº 05, Art. 1º.

“I– alunos com Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II– alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA;

III– aluno com Altas Habilidades ou Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (31).

Além desse serviço, algumas escolas contam com profissionais de apoio que auxiliam diariamente de forma direta a criança com deficiência para a qual seja detectada a necessidade de atenção mais individualizada. Esse profissional é importante para o apoio de alunos com limitações permanentes no ambiente escolar. Este profissional é designado para o acompanhamento da criança, de acordo com avaliação do CAADE envolvendo o profissional do AEE que observam os seguintes critérios conforme resolução SME/CME nº 05 de 05/07/2016 Artigo 9º:

“III– profissional de apoio que atue em todos os ambientes, atividades escolares e em situações que se fizerem necessárias, mas principalmente para atuar com alunos com deficiência, cujas limitações lhes acarretem dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar. Alunos que não conseguem realizar com independência e autonomia, dentre outras, atividades relacionadas à alimentação, à higiene bucal e íntima, à utilização de banheiro, à locomoção, como à administração de medicamentos e procedimentos constantes, conforme prescrição médica e mediante autorização expressa dos responsáveis, salvo na hipótese em que esta atividade for privativa de enfermeiro” (31).

Nas suas atividades diárias o profissional de apoio auxilia na aplicação das atividades preparadas pelo professor, sob a orientação deste.

3.2. Local de Realização do Estudo

O estudo foi realizado em três escolas da rede municipal de ensino de Atibaia, todas contando com Educação Infantil (4 a 6 anos de idade) e Fundamental I (1º a 5º anos), organizadas em salas multisseriadas. Nessas escolas, atuava a presente pesquisadora, como professora de AEE itinerante. Todas as escolas estavam situadas em bairros distantes entre eles, e isolados do município (com características mistas, de zona rural e urbana).

3.3. Participantes

Participaram deste projeto 6 alunos com idades entre 7 a 11 anos, matriculados em escolas municipais na educação fundamental e na sala de AEE dessas escolas. Os alunos selecionados eram atendidos pelo AEE, em função dos seguintes motivos: deficiência intelectual (DI) – quatro alunos, limítrofe – um aluno, deficiência física (DF) – um aluno e dificuldades escolares (queixa de dificuldade de atenção e relato de problemas no contexto familiar) – um aluno. Participaram também dessa pesquisa, os pais ou responsáveis pelo aluno e o professor regente da sala

regular de cada aluno.

A relação de alunos participantes, por escola, é apresentada a seguir. Todos os participantes estão identificados por nomes fictícios.

Os alunos em questão estavam matriculados na sala de AEE do município de Atibaia.

No presente relato, serão apresentados os dados relativos a dois desses alunos, escolhidos dentre os que apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual.

Quadro 4 – Caracterização dos alunos participantes.

Escola	Aluno (Nome fictício)	Idade no início do Projeto	Diagnóstico	Ano Escolar
1	Vitor	9 anos e 1 mês	D. I.	3º ano
	Fátima	10 anos	D. I.	4º ano
	Miguel	11 anos	D. I.	5º ano
2	Plínio	10 anos e 4 meses	Limítrofe	5º ano
3	Patrick	7 anos e 8 meses	Dificuldade de Aprendizagem	2º ano
	Marcos	9 anos e 5 meses	D. F.	3º ano

Os atendimentos nestas escolas ocorriam uma vez por semana e eram realizados por esta pesquisadora. No período da aula regular, a professora do AEE acompanhava algumas aulas com estes alunos. Nestes acompanhamentos, eram realizadas observações em relação ao desempenho desses alunos quanto ao conteúdo da aula, ou referente ao comportamento e relacionamento com os demais. Frequentemente aconteciam as intervenções em relação ao conteúdo ministrado e posteriormente orientações para que acontecessem as flexibilizações de conteúdo.

As flexibilizações propostas, tinham como finalidade possibilitar o melhor entendimento dos alunos dos conteúdos curriculares, para isto, a professora orientava

que fossem utilizadas diversas estratégias (recursos envolvendo materiais concretos, imagens e o contexto de vida destes), implementados sempre com desafios possíveis, que valorizassem os potenciais dos alunos.

Os atendimentos no AEE foram realizados no contraturno, e o grupo de alunos atendidos oscilava, entre atendimento individual até, no máximo, quatro alunos.

Todas as unidades escolares tinham características de escolas isoladas – região com predomínio de agricultura. Pais dos alunos envolvidos com trabalho no campo (caseiros de sítios que trabalhavam no cultivo de plantas, cuidado de animais e jardinagem).

3.4. Aspectos Éticos

Os professores e os pais ou responsáveis pelos alunos que participaram do estudo foram abordados antes dos encontros pela pesquisadora responsável, e o objetivo da pesquisa lhes foi explicado detalhadamente. Houve a concordância na participação do projeto, o TCLE foi apresentado e assinado.

Foi assegurado aos professores, aos pais e responsáveis a confidencialidade dos dados. Uma vez que o estudo envolveu vídeo-gravações foi assegurado que essas imagens serão utilizadas para fins estritamente acadêmicos.

O projeto de pesquisa foi submetido à análise no Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, tendo sido aprovado de acordo com a Certificação de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE 69786617.6.0000.5404, parecer 2.193.910. Foi realizada uma explicação detalhada sobre os objetivos da pesquisa e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices IV e V), aos professores, pais ou responsáveis. Para os alunos que participaram do estudo foi explicado e solicitado o consentimento e assinatura no Termo de Assentimento (Apêndice VIII). Todos os dados dos participantes foram mantidos em sigilo, tendo acesso ao material somente a pesquisadora e sua orientadora. Ao longo do relato do estudo da pesquisa, os participantes foram identificados por nomes fictícios. Foi esclarecido que poderiam desistir da participação na pesquisa a qualquer tempo.

3.5. Procedimentos de Coleta de Dados

Foram realizados os seguintes procedimentos: entrevista com pais, entrevistas com professores e projeto de intervenção – contação de histórias.

Entrevista com pais:

Seguindo o roteiro foi realizada gravação de áudio (aplicativo de celular). (Roteiro Apêndice II).

Entrevista com professores

Ao longo do projeto foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com o professor regente da sala, uma antes e outra após o projeto de intervenção. O foco central da 1ª entrevista foi o processo de aprendizagem da criança na sala de aula, com ênfase em leitura e escrita (Roteiro e entrevista no Apêndice I). A 2ª entrevista teve como foco as possíveis mudanças do aluno em relação às atividades escolares, com ênfase na leitura e escrita (Roteiro e entrevista no Apêndice I). As entrevistas foram gravadas em áudio, utilizando-se aplicativo de celular. Duas professoras autorizaram o registro em vídeo, foi utilizado o celular para gravação.

Projeto de intervenção

O desenvolvimento do projeto de intervenção foi descrito em item à parte. Ao longo deste, em todas as sessões, foram realizadas gravações em vídeo e/ou áudio (este último, quando não houve consentimento para captação de imagens em vídeo, ou quando surgiram problemas técnicos para a filmagem).

Foram feitas, também, anotações em Diário de Campo, para registro de dados complementares, não previstos nos demais instrumentos de coleta de dados.

3.6. Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção envolveu contação de histórias infantis, executado pela presente pesquisadora, que é professora de AEE.

Foram selecionados os seguintes livros de literatura infantil:

João e o Pé de Feijão, Recontado por Autor, Flávio de Souza, Ilustrações Roberto Weigand Ed. FTD, São Paulo 2010.

Livro amplamente ilustrado, com gravuras grandes. Conto clássico, que envolve cenas do cotidiano com situações de magia; relata conflitos, lutas e desfecho favorável aos personagens título.

A Árvore Generosa, Shell Silverstein, Traduzido por Fernando Sabino, Editora Cosac Naify, 2012.

Livro com ilustrações em branco e preto, com traços esquemáticos. História com várias possibilidades de interpretações, que abrange todas as etapas da vida.

A Galinha Ruiva **reconto** de Elza Luíza, Editora Moderna ano 2010.

Livro com ilustrações coloridas em todas as páginas. Texto com rimas e repetições.

Todas as histórias têm elementos da natureza, fato que se aproxima da realidade dos alunos envolvidos no trabalho.

A apresentação dos livros, incluindo resumo e características gráficas, consta do Apêndice III.

As atividades foram desenvolvidas em um semestre e em um total de oito sessões, conforme as seguintes etapas: avaliação inicial, intervenção e avaliação final. A Avaliação inicial e final foi realizada de forma individual, e as Sessões de Intervenção, de forma individual ou em pequenos grupos.

Atividades realizadas, por sessão:

1ª sessão: **Avaliação inicial** - livro *João e o pé de feijão*.

Reconto espontâneo (RE): O livro foi lido para o aluno e depois foi entregue para que o utilizasse como apoio e fizesse o reconto da história. Nessa etapa, quando necessário, foram feitas perguntas de encorajamento (ex: “E depois?”, “Quem foi?”). Em alguns casos, quando o aluno não respondia ou o fazia de forma muito incompleta no início do reconto, também foram feitas algumas perguntas mais diretas sobre a trama, ainda nessa etapa.

Reconto com apoio (RA): Depois de concluído o reconto, a pesquisadora retomou a história e fez perguntas em que buscava um aprimoramento do relato (Ex: síntese de alguns fatos e solicitação de indicação da continuidade do relato, elucidação de fatos narrados, caracterização de personagens).

2ª a 7ª sessão: **Intervenção**

2ª sessão: leitura “*A árvore Generosa*”.

Leitura do livro “*A árvore Generosa*” pela pesquisadora. A partir dessa

história, foi confeccionada de forma coletiva com os alunos (ou o aluno presente), uma representação da árvore e foi escrito o nome da história.

3ª sessão: Sequência lógica “*A árvore Generosa*”.

Além da releitura, houve a contextualização da história com a montagem de uma sequência lógica de figuras e no final cada um fez desenho de uma parte significativa da história.

4ª sessão: Reconto “*A Árvore Generosa*”

Reconto da história “*A Árvore Generosa*” pelos participantes e o plantio de uma árvore na escola.

5ª sessão: leitura “*A Galinha Ruiva*”.

Após a leitura e questionamento sobre o enredo do livro, cada aluno fez um desenho da parte mais significativa, contendo os ou o personagem e o cenário da história.

6ª sessão: Sequência lógica “*A Galinha Ruiva*”.

Houve a releitura da história, a organização da sequência lógica da história e intervenção, logo após a construção de um ou mais fantoches representando os personagens da história e o reconto com os fantoches.

7ª sessão: preparação de bolo de fubá “*A Galinha Ruiva*”.

Esta sessão foi suprimida de uma escola devido várias atividades na escola.

Preparação da receita de um bolo (a história inicia com um grão de milho, que no final é usado para fazer bolinhos), como produto final dessa sequência didática. Reconhecimento da organização e uso de um texto de receita.

8ª sessão - **Avaliação final** livro: “*João e o Pé de Feijão*”. Foi repetido o procedimento adotado da Avaliação Inicial.

3.7. Procedimento de Análise de Dados

Os dados obtidos foram analisados na seguinte conformidade:

Para as entrevistas: exame inicial, anotações referentes aspectos relevantes. No caso das entrevistas dos pais, o foco foi a elaboração detalhada da caracterização dos participantes.

No caso das entrevistas com professores, além da caracterização dos participantes, foi feita a comparação do desempenho do participante, antes e após o

projeto de intervenção.

Para o projeto de intervenção:

As análises foram centradas em dois momentos do projeto, a saber: Avaliação (Inicial e Final) e Intervenção.

Avaliação inicial e final

Conforme já descrito, essa avaliação envolveu o reconto da história João e o Pé de feijão. Para cada sessão de avaliação, foram transcritas as falas do participante e, de forma resumida, as intervenções da pesquisadora.

Para cada sessão de avaliação, foi feita a análise do reconto, com foco nos itens mencionados e na qualidade da narrativa.

Itens mencionados: foi realizado um exame do livro, com identificação de aspectos centrais da trama e descrição das ilustrações. Foi elaborado um quadro, que constituiu um Guia com a síntese dos aspectos abordados do livro. Este Guia serviu como base para avaliação do reconto da história realizado pelo participante. O Quadro 5 apresenta esse Guia.

Quadro 5- Guia dos aspectos abordados relativos: Ilustrações e Trama do livro “João e o Pé de feijão”

Pág.	Ilustrações	Trama (texto)
4/5	Uma casa de campo. João sentado à mesa da cozinha de sua casa, com um prato vazio nas mãos. Sua mãe com olhar em direção às panelas abertas. Uma vaca é visível na janela	João e a mãe viúva moram em um casebre e estão sem recursos. Mãe diz a João para vender a vaca no mercado por um bom preço.
6/7	Em uma área arborizada aparecem algumas casas. João e a sua mãe estão no quintal da casa em que moram, olhar de espanto de João e de sua mãe em direção ao enorme pé de feijão.	Feiticeiro (mago Sultão) enfeitiça João (que tropeça em um bastão mágico). Ele convence o João a trocar a vaca por 5 grãos de feijão. Mãe repreende o João. João joga os grãos de feijão no quintal. Cresce um pé de feijão gigante
8/9	João abraçado ao pé de feijão acima do nível das nuvens. João olha em direção ao castelo que fica ao lado de uma vila de casas.	João sobe no pé de feijão e chega no castelo acima das nuvens. O gigante mora no castelo. Os lavradores são escravos do gigante. Condição de libertação: vinda de um herói mandado pelo mago sultão. Posse pelo gigante da galinha valiosa que ele roubou do mago sultão.
10/11	Um senhor lavrador e João em conversação. Ao fundo aparecem pessoas levando provisões para o castelo. Existem também casas ao lado do castelo.	Lavrador no castelo – harpa falante e galinha de ovos de ouro. O lavrador explica condição: é preciso resgatar a galinha dos ovos de ouro para libertá-los do gigante.
12/13	Uma sala grande, mesa posta.	O João entra no castelo (mesa posta).

	João dentro do castelo, os objetos são maiores que ele. À sua frente tem uma mesa com bolo, pão, queijo e outras comidas e bebidas. Na parede um retrato de mulher e um rato no chão	Percebe que tudo é muito grande.
14/15	João está em cima da mesa comendo o bolo. No último degrau da escada aparecem dois pés grandes e uma sombra no chão.	João come o que tem na mesa. João ouve barulhos de passo no chão e vê o gigante.
16/17	O gigante está sentado à mesa, em uma das mãos tem uma coxa de frango na outra um copo. À sua frente tem um prato com um osso de frango. João está debaixo de um guardanapo.	João se esconde. O Gigante senta à mesa, come frango e toma suco.
18/19	O gigante dorme apoiado à mesa. A harpa está no seu ombro. Em cima da mesa estão: João embaixo do guardanapo a galinha em cima de uma vasilha com alguns ovos.	O Gigante observa a galinha pondo ovos. O gigante dorme com o canto da harpa e o João quase dorme também.
20/21	O gigante dorme com a cabeça apoiada na mesa. O João está com a galinha no chão. Na mesa existem vasilhas e a harpa.	João pega a galinha e foge depressa. A harpa dá o alarme para o Gigante. O gigante acorda e persegue o João.
22/23	O gigante aparece próximo do lavrador e de uma menina que apontam para um lado. João corre com a galinha em direção oposta.	Perseguição - O gigante corre atrás do João, que se esconde em vários esconderijos. Lavradores tentam enganar o gigante, ajudando o João na fuga.
24/25	Nuvens ao fundo, João está ao lado de sua casa em cima de um tronco de árvore com um machado na mão. A sua mãe segura a galinha no colo. O gigante caindo em meio às folhagens do pé de feijão.	João desce pelo pé de feijão, o gigante o segue. O João fica pendurado e escorrega até o chão. João corta o pé de feijão com o machado. O gigante cai e morre
26/27	Aparece ao fundo o castelo do gigante acima das nuvens. Logo abaixo, os lavradores (escravos) cada um com um ovo de ouro na mão. João e a mãe com a galinha nos braços. Todos olham para o corpo do gigante (foco nos pés).	Os lavradores, João e a mãe observam o gigante morto.
28/29	O João e a mãe estão na cozinha segurando a galinha. Em cima do fogão as panelas aparecem cheias de comida. Na mesa uma vasilha com ovos. No quintal tem uma vaca que aparece na janela.	Escravos livres. João e a mãe distribuem os ovos de ouro aos lavradores. João e a mãe passam a ter melhores condições de vida: compram vaca, boi, galinhas, cão, um cavalo e um casarão.

Na análise das transcrições, buscou-se identificar os itens que foram mencionados pelo aluno.

A análise dos relatos focou:

Nas ações ou na ausência destas, na menção a personagens de forma isolada.

Qualidade da narrativa: focada em complexidade gramatical, uso de tempos verbais, uso de citações diretas e indiretas, variações no vocabulário, entre outros aspectos.

Modos de participação do aluno, de forma comparativa, na avaliação inicial

e final. Para essa análise, foram considerados aspectos socioafetivos, envolvendo nível de tensão, fluência verbal, empenho e concentração nas tarefas propostas, entre outros.

- Intervenção

No que se refere à intervenção, foi feito o exame dos registros, selecionados e transcritos episódios significativos. Foram destacados exemplos indicadores de aquisição, compreensão e estabelecimento de relações com situações reais.

4. Resultados

Será apresentado, no presente relato, o material relativo a dois participantes, Vitor e Fátima.

4.1. Participante Vitor

4.1.1. Caracterização do participante

A presente caracterização foi elaborada a partir da consulta de prontuários disponíveis nas escolas, das informações obtidas decorrentes das entrevistas realizadas com os pais e com a professora da sala regular. Foram analisados também os portfólios referentes a vida escolar do aluno, da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncionais. Todas estas informações serviram para construir o histórico em relação aos seguintes aspectos: histórico de saúde e de escolaridade (inclusive o contato com a presente pesquisadora como professora da sala de recursos) e de algumas características familiares.

Família:

Morava na zona rural. A mãe tinha cursado até a 4ª série do ensino fundamental I, e o pai, ensino fundamental I incompleto. A mãe tinha como atribuição tarefas domésticas e o pai trabalhava na área rural, em atividade manual. Tinha uma irmã que cursava o ensino fundamental 2.

Em relação aos atendimentos e terapias de saúde, conforme relatos da mãe e documentação, desde pequeno havia muitas queixas relativas à fala da criança, no início do processo de aquisição de linguagem, e posterior gagueira. Por este motivo a partir dos 3 anos a criança passou a ser atendido pela fonoaudióloga, devido ao

cronograma na rede pública, houve algumas interrupções. Vitor aos 7 anos, teve um diagnóstico de “deficiência mental leve” (segundo documento de avaliação).

Quando cursava o 2º ano do ensino fundamental, o aluno havia retornado aos atendimentos com a fonoaudióloga, que em seu relatório descreve: que Vitor apresentava disfluência que dificultava a compreensão de sua fala. As observações feitas indicam que quando falava, Vitor interrompia a fala, inseria a palavra “é” ou fazia trocas, /r/ por //.

Conforme relato de sua mãe, entrou na escola aos 4 anos na Educação Infantil, por orientação da fonoaudióloga.

Vitor desde o início de sua escolarização, apresentava retraimento e pouca interação com os demais. Conforme relatos da mãe e da professora demonstrava muita dificuldade de comunicação, devido a problemas relacionados à sua fala.

Aos 7 anos quando estava cursando o 1º ano do ensino fundamental, foi encaminhado para o CAADE para atendimento em Fonoaudiologia e para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE para avaliação com a psicóloga. A partir do resultado do laudo da APAE, nesse mesmo ano, o aluno passou a ser atendido na escola pela professora que atuava no AEE.

Conforme prontuário do ensino regular, ficou com a mesma professora no 2º e 3º anos. Conforme entrevista, em relação a formação da professora de Vitor: Ela tinha experiência de ensino de 25 anos, que envolvia o curso de Pedagogia e outros de formação continuada, oferecidos pela rede de ensino em que ela atuava. Entre estes, Programa Letra e Vida – programa de formação de professores alfabetizadores e Pacto Nacional Pela alfabetização na idade certa – PNAIC. Em relação ao aluno, a professora relata, que a sua fala prejudicada (gagueira) gerava muita dificuldade de comunicação, fato que o deixava muito retraído e comprometia o seu relacionamento com todos na escola. De acordo com essa professora, o aluno não conseguia desenvolver o aprendizado conforme o esperado. Ele tentava cumprir tudo que lhe era solicitado, demonstrando desta forma muito interesse naquilo que lhe era ensinado, mas apresentava muita dificuldade na compreensão da construção da escrita e da leitura. Ainda segundo a sua professora, mostrava dificuldade na apropriação de informações.

O contato com a presente pesquisadora e professora de AEE estabeleceu-se durante dois anos, ele estava no 2º ano do ensino fundamental quando se iniciaram os atendimentos. Inicialmente, apresentava muita dificuldade em se comunicar e, ao

longo do ano, observou-se melhora na fluência verbal. Nas interações com a professora, fazia relatos sobre seu cotidiano (ex: sobre seu cavalo), mostrando entusiasmo. Apresentava bom desempenho nas questões que envolviam a coordenação motora grossa e fina. Sua compreensão do sistema de escrita alfabética – SEA² era considerada como compatível com a hipótese “silábica com valor”. Quanto ao raciocínio lógico matemático, em relação ao sistema de numeração decimal, identificava e seriava os dez algarismos (0 ao 9). Para resolução de cálculos (adição e subtração), utilizava-se de materiais concretos (palitos de sorvete, material dourado, tampinhas dentre outros).

No 3º ano do ensino fundamental, a partir do segundo semestre, o aluno estava falando de forma mais fluente. Observou-se uma significativa melhora em sua comunicação e em seu relacionamento na escola. Em relação a sua compreensão do sistema de escrita alfabética – SEA, sua escrita era compatível com a hipótese alfabética, para palavras com sílabas simples. O aluno fazia recontos de histórias e passou a compreender melhor alguns episódios implícitos nos textos. Em relação à matemática, com supervisão, reconhecia os números com mais de um algarismo e os relacionava com as respectivas quantidades; passou também a utilizar os algoritmos da adição e da subtração.

Nos jogos envolvendo a leitura, o raciocínio lógico e regras, por exemplo o jogo da forca, bingo de letras ou palavras e jogo da memória, conseguiu desenvolver estratégias em relação à memorização. Vencia na maioria das vezes e isto o fazia vibrar e a desafiar a pesquisadora e os colegas do grupo, para repetir a rodada.

4.1.2. Avaliação Inicial

Avaliação inicial - livro *João e o pé de feijão*. O livro foi lido para o aluno e depois foi entregue para que o utilizasse como apoio e fizesse o reconto da história (reconto espontâneo – RE). Em seguida, foram feitas questões, de forma a propiciar

² Conforme a Psicogênese da Língua Escrita, este é um processo evolutivo de apropriação do SEA pois o aprendiz vai construindo e transformando conhecimentos novos e já adquiridos até conseguir atingir a hipótese alfabética. Nesse percurso evolutivo as etapas pré-silábicas, silábica, silábico alfabético e alfabético fazem com que a criança formule respostas “hipóteses diferentes” para duas questões conceituais que são: O que as letras representam ou notam e como as letras criam representações ou notações. (MEC, 2012)

o aprimoramento do relato (reconto com apoio – RA).

Análise do reconto (precisão da trama e aspectos formais).

Itens abordados por Vítor – reprodução das principais falas.

4.1.2.1. Reconto Espontâneo

Apresenta-se a seguir as principais falas do aluno, agrupadas de acordo com os itens do Guia dos Aspectos Abordados, (a saber: conteúdo relativo às páginas do livro).

Páginas	Trama: Itens Mencionados
4/5	“Em um dia não tinha nada pra comer a mãe do João falou, falou para o João vender a vaca dele, por um preço maior pra comprar comida.” (1) “O João trocou a vaca dele por um pé de muda de feijão.” (2)
6/7	“A mãe do João falou, ficou brava com ele. Ele vendeu a vaca por uma muda de feijão.” (3) “e ele jogou a muda de feijão pela janela.”(4)
8/9	“João plantou o pé de feijão, subiu no pé de feijão, e viu lá um castelo.” (5)
10/11	“O senhor falou assim: “João tem uma galinha lá e tem um ovo brilhante e uma harpa.” (6) “Um monstro lá que rouba coisa brilhante.” (7)
12/13	“João entrou dentro e tinha uma galinha que botava ovo Brilhante.” (8) “João viu a comida.” (9) “Começou comer”. (10)
14/15	“Viu um barulho como trovão e um raio” “Começou bater no chão, começou bater no chão e viu um gigante”. (11)
16/17	“Começou se esconder ele, para o gigante não ver ele”. (12) “O gigante começou comer, a coxa na panela, o suco ne uma jarra”. (13)
18/19	“O gigante pegou no sono, ele pegou a harpa e a galinha” (14) “e o menino, estava lá escondido em um pano” (15)
20/21	“O menino pegou a galinha começou correr.” (16)

- “O gigante, falou assim: onde o menino está”. (17)
- 22/23 “o pessoal falou assim, que não vai pra lá” “é que tinha ajudado o João”.
(18)
- 24/25 “O menino desceu rápido e cortou o pé de feijão e o monstro caiu”. (19)
“e morreu para sempre.” (20)
- 26/27 -----
- 28/29 “a mãe do menino comprou uma vaca, um boi, um cavalo, um cão, uma
casa, comida.” (21) “e dividiu ovo pro povo.” (22)

Análise

Itens Mencionados

- Referência a ações (personagem e respectiva ação, conforme Guia): (1), (2), (3), (4), (5), (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14), (15), (16), (17), (18), (19), (20), (21) e (22).
- Referência de forma isolada a personagens ou Objetos da história: (sem citar ação realizada): nenhum no presente relato.

Qualidade da narrativa

- Uso de diferentes elementos gramaticais:

- Pronome (dele, ele, se), artigos (um, uma), preposições (em, para) conjunções (por, que) e adjetivo (preço maior, brava, ovo brilhante, rápido), advérbio (dentro, lá, sempre).
- Verbos ações no pretérito: (1), (2), (3), (4), (5), (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14), (15), (16), (19), (20), (21) e (22).
- Citação direta: (6), (7), (17) e (18).
- Uso de sinônimos: gigante /monstro
- Atributo da morte: morreu para sempre
- Recursos de ênfase: passadas do gigante – trovão e raio.

Em síntese, Vitor em seu reconto espontâneo faz o resgate da maioria dos aspectos centrais da história. Relata na sequência várias passagens e elementos expostos na trama, por exemplo, os itens mencionados desde o seu encontro com o lavrador até o momento em que comeu o bolo, item (6) até o (10). Cita um diferencial para ovo da trama pois ele era um “ovo brilhante”.

Quanto à qualidade de sua narrativa, expressa o seu entendimento sobre alguns elementos e personagens da história utilizando-se de formas variadas para fazer referência a eles conforme descrito nos adjetivos e nos sinônimos. De maneira apropriada, elabora as suas frases, utilizando os diferentes elementos gramaticais. Flexiona o verbo no passado na maior parte de seu reconto. Demonstra aproximação dos personagens ao fazer uso de citações diretas.

4.1.2.2. Reconto com Apoio

De forma semelhante, são apresentadas a seguir as principais falas do aluno, em resposta as interrogações da pesquisadora.

Páginas Trama Acréscimos

4/5	(P: “ <i>Eles tinham dinheiro, como era?</i> ”): “Eles não tinham dinheiro. A mãe do João falou assim:” “vai lá na venda lá e vende a sua vaca”. (23) (P: “ <i>onde que eles moravam?</i> .”) “Era assim, uma casa de pobre” “casinha.” (24)
6/7	(P: “ <i>E o que aconteceu no caminho, quando o João foi vender a vaca?</i> ”): “Ele viu um homem que falou assim: Você troca a vaca por um pé, uma muda de feijão?” (25)
	(P: “ <i>Ela ficou brava, porque o João fez o que?</i> ”): “Ele vendeu a vaca e não trouxe o dinheiro.” (26)
	(P: “ <i>Ele falou alguma coisa, o que eram esses feijões?</i> ”) “mágico” (27)
8/9	(P: “ <i>Mas esse pé (de feijão) ficou pequeno?</i> ”): “Não, grande” (28) (P: “ <i>Grande, que foi até onde?</i> ”): “foi até nas nuvens.” (29)
10/11	(P: “ <i>E lá em cima, o que ele encontrou?</i> ”): “Um senhor. Ele falou assim: Que tem lá um gigante.” (30)

- (P: “*Quem era esse senhor, era vizinho do gigante?*”) “ele ajudava o gigante.” (31)
- (P: “*Ele chegou lá, ele entrou... pra fazer o que?*”): “Pegar a galinha” que “botava ovo brilhante” (32) “que deixa a pessoa rica.” (33)
- (P: “*Brilhante que é o...*”): “ouro” (34)
- (P: “*ouro e que vale muito?*”): “dinheiro” (35)
- (P: “*E como ele soube dessa galinha?*”) “Porque o escravo contou.” (36)
- 12/13 (P: “*Eram pequenas ou eram grandes as coisas na casa do gigante?*”): “grande” (37)
- 14/15 _____
- 16/17 _____
- 18/19 (P: “*E o que o João está esperando pra fazer aqui?*”): “espera o gigante dormir, pra pegar a galinha.” (38)
- 20/21 _____
- (P: “*Depois que ele saiu correndo o que aconteceu?*”): “Os escravos”. “Ele falou assim: O João foi pra lá.” (39)
- 22/23 (P: “*Foi pra lá?*”): “O João foi pra cá” (40)
- (P: “*Eles queriam enganar o gigante, é isso?*”): “Sim” (41)
- (P: “*E o gigante acreditou?*”) “Não” (42)
- 24/25 (P: “*E aí, o que ele fez, ele foi e o que aconteceu com o gigante?*”): “O João cortou o pé de feijão e o gigante, ele tava descendo e caiu”. (43)
- (P: “*E o que aconteceu nessa parte da história?*” - *Mostra a imagem*): “Ele não viveu mais.” (44)
- 26/27 (P: “*Quando a gente não vive mais o que acontece?*”): “Morre” (45)
- (P: “*O que são esses homenzinhos aqui*” - *mostra a imagem*): “escravos” (46)
- (P: “*De quem?*”): “do gigante” (47)
- (P: “*O que é isto na mão deles?*”): “ouros” (48)
- 28/29 (P: “*O que aconteceu para eles ficarem com esses ovos de ouro?*”): “A mãe do João deu ovo pra eles”. (49)

(P: “E o que aconteceu aqui?”): “A mãe do João comprou, uma vaca, um boi, um cavalo, um cão e uma porção” (50)

(P: “E uma” - mostra a imagem da galinha): “galinha” (51)

(P: “Que já era dela, era a galinha do que?”): “do ovo brilhante” (52)

(P: “Brilhante é o que?”): “É rico”, “ouro.” (53)

Análise

Itens Mencionados

- Referência a ações (personagem e respectiva ação, conforme Guia): (23), (25), (26), (30), (32+33), (36), (38), (39), (40), (41), (42), (43), (44), (49) e (50).
- Referência de forma isolada a personagens ou Objetos da história (sem citar ação realizada): (24), (27), (28), (29), (34), (35) (37), (45), (46), (47) (48), (51), (52) e (53).

Qualidade da narrativa

- Uso de diferentes elementos gramaticais:

- Pronome (eles, sua), artigos, preposições (nas), conjunções (assim), adjetivo (feijão mágico, ouro, pobre, casinha, grande, rica, rico, escravo), advérbios (até, não, lá, cá, sim).
- Verbos ações no pretérito:
- Citação direta: (23), (25), (30), (39).
- Uso do pretérito: (24), (26), (29), (31), (36), (40), (43), (44), (49) e (50).
- Presente: (32), (38) e (45).
- Uso de sinônimos: ouro/ dinheiro.
- Atributo da morte: não viveu mais/morre

Em síntese, Vitor insere itens novos, que complementam algumas

passagens da trama, por exemplo, o homem (25) que propôs o negócio envolvendo a troca da vaca pelos grãos de feijão que era “mágico”. Especifica o lugar de destino do João ao subir no pé de feijão (29). Estabelece relação de trabalho entre o gigante e os lavradores, citando que eles eram escravos do gigante, (46 +47). Menciona também a motivação de João para entrar no castelo (32), trazendo como destaque o valor do ovo “brilhante” que é “ouro” e que vale muito “dinheiro”. Faz referências de formas variadas a personagens ou alguns elementos da história, demonstrando dessa forma a sua compreensão da trama.

Em relação a qualidade de sua narrativa, Vítor elabora as suas frases com uso de diversos recursos gramaticais, conforme destacado acima, utiliza-se de pronomes, preposições, artigos e conjunções. Insere características variadas aos elementos (personagens e objetos) da trama destacados nos adjetivos. Assim como no relato espontâneo, continua flexionando a maioria dos verbos no pretérito perfeito de forma adequada para o tipo de narrativa.

4.1.3. Avaliação Final

Avaliação final utilizando o livro: “*João e o Pé de Feijão*”. Foi repetido o procedimento adotado na Avaliação Inicial.

Análise do reconto (precisão da trama e aspectos formais com acréscimos).
Itens abordados por Vítor – reprodução das principais falas.

4.1.3.1. Reconto Espontâneo

De forma semelhante à Avaliação Inicial, são reproduzidas as principais falas do aluno, durante sua narrativa.

Páginas Trama Itens Mencionados

- | | |
|-----|--|
| | “Era um dia, a mãe disse que não tinha o que comer.” (1) |
| 4/5 | “A mãe dele disse assim: vai João vai vender nossa vaca, lá na praça”. (2) |
| 6/7 | “um dia o João foi vender a vaca e tropeçou em uma lupa” (3) |

- “Ele encontrou um homem que disse: Quanto você quer, pela vaca?”
 “O homem falou: eu dou 5 grãos de feijão.” (4)
 “E o João pegou e levou pra casa dele.” (5)
 “Ele jogou os grãos no chão e o pé começou subir, ele”
(subentendido: que João subiu também). (6)
- 8/9 “Um senhorzinho, ele contou pro João, que lá tem um homem mau e
 10/11 gigante.” (7)
 12/13 “E o João foi lá pra ver, e tinha bastante comida lá.” (8)
 14/15 “E o João foi e começou comer e comer.” (9)
 “Quando João estava lá, parecia trovão e raio, tiro de vulcão”. (10)
 16/17 “E o João escondeu”. (11)
 “E o gigante comeu o frango assado em uma panela”. (12)
 “E o gigante falou assim, quando a galinha botar o ovo, pra tocar
 18/19 harpa (13). A harpa estava tocando e o gigante estava dormindo e
 quase João dormiu também”. (14)
 20/21 “O João pegou rápido a galinha e começou correr e a harpa ficou
 gritando para acordar o gigante”. (15)
 22/23 “O povo lá contaram onde estava o João só que contaram pra ele
 errado” (16)
 “E o João desceu rápido, enroscou, enroscado lá e desceu correndo.
 E o gigante estava quase perto do João. E o João desceu rápido e
 24/25 cortou o pé de feijão com o machado”. (17)
 “O João e o gigante caiu”. (18)
- 26/27 *(P: questiona o que haveria acontecido com o gigante)*: “Ele morreu”
 (19)
(P: questiona a imagem dos escravos): “A mãe do João deu ovo pra
 eles”. (20)
- 28/29 *(P: questiona a mãe do João e o João)* “deram”. (21)
(P: quais pessoas) “os pobres”. (22)
 “A mãe dele comprou um cavalo, uma vaca, um boi, um cachorro”.
 (23) “um gato”. (24)

Análise

Itens Mencionados

- Referência a ações (personagem e respectiva ação, conforme Guia): (1), (2), (4), (5+), (6), (7), (8+), (9), (10), (11), (12), (13+), (14+), (15+), (16), (17), (18), (19), (20), (21), (22), (23+).
- Referência de forma isolada a personagens ou Objetos da história: (sem citar ação realizada): nenhum no presente relato.

Os itens marcados com o sinal +, foram mencionados pela primeira vez (ou seja, não haviam sido mencionados na Avaliação Inicial).

Qualidade da narrativa

- Uso de diferentes elementos gramaticais:

- Pronome (nossa vaca), artigos, preposições, conjunções (quando, também), adjetivo (mau e gigante, frango assado, rápido), advérbio (bastante, lá, quase)
- Verbos ações no pretérito: (1), (3), (5), (6), (7), (8), (9), (“parecia” -10), (11), (12), (“dormiu” - 14), (15), (“contaram” -16), (“desceu”, “enroscou” -17), (18), (19), (20), (21) e (23).
- Pretérito perfeito e imperfeito com gerúndio: (14), (15), (17),
- Verbos com ações no pretérito imperfeito: (“João estava” - 10), (“estava tocando” - 14), (“onde estava” -16) e (“estava quase perto” - 17)
- Citação direta: (2), (4) e (13).
- Recurso de Ênfase: (“comer, comer” - 9), (“parecia trovão e raio, tiro de vulcão” - 10), (“enroscou, enroscado lá e desceu correndo” - 17).

Em síntese, Vitor contempla praticamente todas as passagens da história, menciona alguns itens novos e insere outros com um refinamento nas especificações

dos detalhes em comparação a avaliação inicial, por exemplo ao citar a quantidade de grãos que foram trocados pela vaca (“eu dou 5 grãos de feijão” - 5). Relata os fatos na sequência e reconhece relações de causas e efeitos na trama, como nas passagens onde menciona o sono do gigante por causa da música da harpa (“A harpa estava tocando e o gigante estava dormindo e quase João dormiu também” - 13) e a fuga do João levando a galinha com a harpa fazendo alarde para acordar o Gigante, (“O João pegou rápido a galinha e começou correr e a harpa ficou gritando para acordar o gigante” - 15).

Em relação à qualidade de sua narrativa, nota-se a sua preocupação na elaboração das frases na precisão do uso dos elementos gramaticais. Mantém o relato na 3ª pessoa, adequado ao gênero textual aqui exposto. Utiliza-se dos verbos na maior parte no pretérito perfeito, expressando ações que aconteceram e findaram no passado, em algumas passagens flexiona o verbo no pretérito imperfeito com gerúndio assim como combina com o pretérito perfeito, como se algo ainda estivesse em curso. Existe uma passagem de sua narrativa que ele combina os três tempos citados, quando narra a descida do João e do Gigante pelo pé de feijão (“E o João desceu rápido, enroscou, enroscado lá e desceu correndo. E o gigante estava quase perto do João. E o João desceu rápido e cortou o pé de feijão com o machado” - 17), esta combinação expressa a ação da cena, fato que valoriza a sua narrativa.

4.1.3.2. Reconto com Apoio

De forma semelhante à Avaliação Inicial, são apresentadas a seguir as principais falas do aluno, em resposta as interrogações da pesquisadora.

Páginas

Trama – acréscimos

- 4/5 (P: “*E onde eles moravam?*”): “Em uma casa pequena.” (25)
- 6/7 (P: “*Quem trocou a vaca pelos grãos de feijão?*”): “O mágico” (26)
- (P: “*Depois quando ele pegou esse grão de feijão, o que ele tinha que fazer?*”): “Subir no pé de feijão” (27).
- (P: “*Subir no pé de feijão e fazer o que lá?*”): “pegar a galinha” (28)

- (P: “Era uma galinha normal ou era uma galinha mágica?”): “mágica” (29)
 (P: “E aí o pé de feijão foi parar onde?”) “lá no céu”, “lá na casa do gigante” (30)
 (P: “Era uma casinha ou um casarão?”) “casarão” (31).
 (P: “Como a gente chama isso aqui na história?” - aponta a imagem) “castelo” (32)
- 10/11 (P: “E aí ele chegando lá quem?”): “os duendes” (33).
 (P: “Eles faziam o que para o gigante?”): “trabalhava” (34)
- 12/13 Contemplado
 À no Reconto
- 24/25 Espontâneo
- 26/27 (P: “Na hora que ele pegasse a galinha de ovos de ouro e fosse embora o que ia acontecer com os homens?”) “ia ficar feliz” (35)
 (P: “E por que eles iam ficar felizes?”): “Porque o gigante morreu”. (36)
 (P: “Ele morreu e eles foram o que?”): “Eles foram, iam com o João”. (37)
 (P: “O João e a mãe dele depois que o gigante morreu o que eles fizeram para os homens?”): “distribuíram ovo” (38)
- 28/29 (P: “E eles ficaram no final com uma casinha ou um casarão?”): “casarão” (39)

Análise

Itens Mencionados

- Referência a ações (personagem e respectiva ação, conforme Guia): (27), (28), (30), (35+), (37+) e (38).
- Referência de forma isolada a personagens ou Objetos da história: (sem citar ação realizada): (25+), (26+), (29+), (31+), (32), (33+), (34) e (39+).

Os itens marcados com o sinal +, foram mencionados pela primeira vez (ou seja, não haviam sido mencionados na Avaliação Inicial).

Qualidade da narrativa

- Uso de diferentes elementos gramaticais:

- Pronome, artigos, preposições, conjunções, adjetivo (mágica, casarão), advérbio.
- Verbos ações no pretérito: (37), (38).
- Verbo no pretérito imperfeito: (34).
- Sinônimo: duende/ homenzinhos.

Em síntese, neste último quesito da avaliação (RA), buscou-se os ajustes ou explicitação do entendimento de algumas partes do texto. Vitor demonstra em seu relato e respostas, compreensão em relação a função de praticamente todos elementos que fazem parte da magia da história, quando cita o homem feiticeiro (“mágico” - 26), que trocou os grãos de feijão pela vaca, em relação a galinha que era (“mágica” - 29) pois botava ovos de ouro e ao se referir aos lavradores, escravos como (“duendes” – 33) que ficariam felizes porque o gigante (“morreu” - 36) e desta forma eles ficariam livres porque (“foram, iam com João” - 37). Descreve de forma apropriada os lugares e os elementos constantes no enredo da história, fazendo a relação à “casinha” moradia do João e da mãe, o “casarão” como “castelo” que ficava no “céu” lugar onde o gigante morava.

Em relação à qualidade de sua narrativa continua inserindo apropriadamente os recursos gramaticais.

4.1.4. Avaliação Inicial e Final – Modos de Participação

Participação na Avaliação Inicial

Vitor quando iniciou o reconto da história encontrava-se calmo, descontraído, concentrado e mantinha um certo controle de sua fluência verbal.

No decorrer da história, aparentemente guiava-se pela sequência de eventos. Ao fazer o reconto foi inserindo as falas dos personagens em sua narrativa.

O participante ao folhear o livro, mantinha sempre o olhar voltado para os textos das páginas (simulando uma leitura), ao final de cada página, olhava para o rosto de P. (aparentemente esperando aprovação pela “leitura”).

No reconto espontâneo, na página 26/27, ele tentou decodificar o que estava escrito. Na cena aparece o gigante morto e está escrito *E então...* Vitor nesse momento olhou para a palavra e leu “*não*”, olhou para a pesquisadora (com ar de contentamento), pois reconheceu parte da escrita.

No decorrer da história quando esquecia ou errava algum nome ou termo utilizado na trama, ele tentava se corrigir e acelerava o relato. Nesse momento ele perdia o controle de sua fluência verbal.

Participação do aluno na avaliação final

Na avaliação final, Vitor iniciou a narrativa com certa afobação, na tentativa de fazer um reconto rápido, aparentemente havia memorizado a história e não queria esquecê-la. Fixava o olhar em uma página e seguia com a trama.

Durante o reconto, algumas passagens da história eram difíceis de compreender, devido a sua fluência verbal.

Ele mantinha o olhar sempre voltado para as partes onde se localizavam os textos. Parecia desta forma que estava simulando uma leitura, assim como na avaliação inicial.

Percebia-se no decorrer das avaliações, que Vitor usava como recurso principal de sua narrativa a memorização da história. Quando esquecia a denominação de algum personagem ou de algum item mencionado na trama, ele tentava se utilizar de sinônimos ou formas variadas de nomeação.

4.1.5. Sessões de intervenção – episódios significativos

No presente Item, serão apresentados dados relativos a participação de Vitor nas sessões de intervenção.

2ª sessão: leitura “A árvore generosa”.

Participantes: Pesquisadora (P) e Vitor (V)

Atividades realizadas:

Inicialmente foi realizada a leitura do livro pela pesquisadora, logo após, o aluno e a pesquisadora recolheram folhas secas e gravetos secos na área arborizada

da escola. Este material foi utilizado na atividade de colagem das folhas e gravetos em um papel pardo, como representação da árvore. Enquanto colavam e construíam (com as folhas e gravetos) a árvore no papel, a pesquisadora questionava e avaliava o entendimento de Vitor sobre o enredo da história e questões relacionadas ao contexto de vida do aluno. No final foi solicitado que o aluno escrevesse o nome da história no papel onde foi representada a árvore. O aluno estava disposto e atento, tanto na hora da leitura, como na execução da atividade. Notava-se o seu envolvimento na dinâmica, pois trazia sugestões sobre o que pegar (gravetos, folhas e coquinhos), para construção da árvore com as maçãs.

De forma descontraída, fez o relato de alguns trechos e foi respondendo a algumas questões. Percebia-se que, à medida que ia contando algo ou respondendo a alguma questão, ele tentava fazê-lo de um modo mais compassado, o que favorecia a sua fluência verbal.



Figura 1 - Representação da árvore

- Episódio 1 “Nome do livro”

Contexto: diálogos durante a construção da árvore no papel.

1. P: Qual é o nome do livro?
2. **V: A Árvore e o menino?**
3. P: A árvore e o menino? Será que este era o nome do livro? Não era este o nome do livro, mas tinha o menino e a árvore. O que a árvore fazia?
4. **V: Ela ajudava o menino?**
5. P: Ajudava o menino. E porque ela ajudava o menino?
6. **V: Porque ele subia na árvore?**

No início da sessão, P fazia perguntas e Vitor apresentava tentativas de resposta, sempre próximas do apropriado. Essas respostas eram apresentadas em forma interrogativa, de modo a pedir confirmação (e não a fazer afirmações como solicitado).

- Episódio 2 “As perguntas”

Contexto: Diálogo sobre as visitas do menino à árvore ao longo da vida.

Enquanto construía a árvore, Vitor recontava a história, a partir do momento em que o personagem já estava adulto.

1. **V: O menino falou assim: Você tem dinheiro?**
2. **V: A árvore falou não.**
3. **V: Eu só tenho folha e maçã.**
4. P: E depois, o que ele perguntou mais?
5. **V: Se ela tinha um barco pra emprestar.**
6. **V: A árvore falou não. Então corta o meu tronco.**

Nos diálogos seguintes, Vitor passou a apresentar respostas de forma mais segura, sem o formato de interrogação do início da sessão.

Observa-se, que houve apenas uma intervenção de P. (4). Nesse trecho da história, ele estruturou de forma apropriada a frase e mencionou a maioria dos elementos constantes na trama. Ele destacou detalhes do diálogo do menino com a árvore.

- Episódio 3 “Generosidade”

Contexto: A pesquisadora questiona os sentimentos da árvore e do menino.

1. P: A árvore gostava do menino?
2. **V: Gostava.**
3. P: E o menino gostava da árvore?
4. **V: Gostava.**
5. P: E ele era bom a com a árvore?
6. **V: (entretido na construção da árvore), hum hum (tom afirmativo) Era.**

7. P: E a árvore era boa com o menino?

8. V: Era.

9. P: Você lembra o nome do livro?

10.V: Não.

11.P:O nome do livro é a Árvore Generosa. O que é ser generoso?

12.V: É que ajuda os outros.

13.P: E quem ajudava, quem, no caso da história?

14.V: A árvore.

Vitor nesse episódio retomou os sentimentos do menino para com a árvore de quando ele era pequeno. Quando P. mencionou o nome do livro e perguntou sobre “ser generoso” (11), ele apresentou uma definição apropriada (12). Baseada na resposta de Vitor, P. questionou sobre quem era ajudado na história (13), Vitor com a sua resposta (“árvore” - 14), trouxe mais indícios de sua compreensão do texto.

3ª sessão – Sequência lógica “A árvore Generosa”.

Participantes: Pesquisadora (P) e Vitor (V)

Atividades realizadas:

Inicialmente foi realizada Releitura da história e montagem dos cartões que representavam a sequência lógica da trama. Contextualização da história com a montagem da sequência lógica das figuras adaptadas ao livro, pela pesquisadora, e, em seguida, orientação para que o participante que fizesse a montagem. Desenho de uma parte significativa da história, à escolha do participante.

Conforme descrito no item 3.7, as figuras da sequência para ordenação (e os textos) não correspondem, ponto a ponto, com as figuras e textos do livro.

Após a contextualização da história o participante realizou o relato por meio da sequência das imagens da história do livro. Com as imagens organizadas em sequência pelo participante, foram realizadas as intervenções. Vitor estava atento durante a montagem da sequência e participativo. No momento do desenho, elaborou de forma metódica. De um jeito bem descontraído, foi conversando sobre os fatos e sentimentos que envolviam os personagens da história.

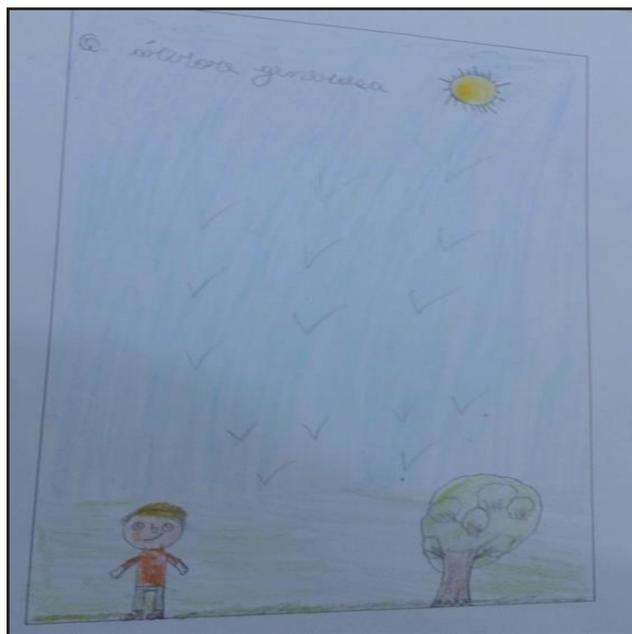


Figura 2 - Desenho representando a história

- Episódio 1 “Sentimentos e Ajudas”

Contexto: A pesquisadora faz as intervenções referentes a montagem da sequência da história. Observa-se a sua compreensão sobre os diferentes momentos que marcaram a amizade do menino e da árvore.

1. P: Quem gostava mais na história, a árvore do menino ou o menino da árvore?
2. V: **Ela gostava mais dele.**
3. P: E porque você acha?
4. V: **Ela ajudava mais ele.**
5. P: O que ele fez o tempo inteiro?
6. V: **Ele só pedia as coisas.**
7. P: Quando ele gostava mais dela?
8. V: **(aponta o menino na página ainda pequeno)**
9. P: Por quê?
10. V: **Porque ele sempre ia lá.**

Vitor compreendeu o papel de cada personagem na história. Da árvore: afeto (2) e doação (4). Do menino: fazer pedidos (6).

Percebe-se também a sua compreensão do período em que o menino demonstrava gostar da árvore (8) e (10).

- Episódio 2 “Como ajudar”

Contexto: Enquanto Vitor elaborava o desenho da história, continuava o contexto de ajuda ao próximo e a generalização desse conceito.

1. P: As pessoas oferecem umas para as outras aquilo que elas têm?
2. **V: Não**
3. P: Mas o que as pessoas podem ajudar com o que?
4. **V: Com comida, com dinheiro.**
5. P: Mas as vezes a gente não tem nem pra gente, como que faz?
6. **V: (continua pintando o desenho) É.**
7. P: O que a gente pode oferecer, se a gente não tem dinheiro?
8. **V: Comida.**
9. P: E se a comida só dá para aquele dia, as pessoas poderiam oferecer mais o que, para ajudar os outros?
10. **V: Pode dar um café.**
11. P: É alguma coisa sempre tem pra dar.
12. **V: Se não tem dinheiro, pode dar um café.**
13. P: Mas as vezes a gente precisa de alguma coisa que não é café, não é comida, não é dinheiro. É o que?
14. **V: Saúde.**
15. P: E como posso ajudar a pessoa, para ela ter mais saúde? Por exemplo, você está um pouco doente?
16. **V: Comprar um remédio.**
17. P: Tá, você tem o remédio, mas o que eu posso fazer para outra pessoa que vai ajudar ela na saúde? Você viu que a árvore as vezes estava triste, o que acontecia para ela ficar feliz?
18. **V: (pintando o desenho da árvore) Quando o menino vinha.**
19. P: Então ela ficava feliz, porque ele trazia dinheiro, adubo ou só de ter a presença dele?
20. **V: (Desenhando) A presença dele.**
21. P: E será que isto para pessoa é muito importante?
22. **V: (Pintando) Eu acho que sim.**
23. P: É as vezes só um carinho.
24. **V: O meu primo sentia falta de mim, e meu pai levou eu lá na casa dele, porque ele não queria comer nada.**

Vitor expressou o seu entendimento referente solidariedade, quando mencionou várias ações de auxílio ao próximo (4), (8), (10), (16). No momento que P., fez a relação do sentimento da árvore de felicidade (17) com a presença do menino (19). Compreendeu de forma mais abstrata, quando mencionou a importância da presença do menino para árvore (20), continuou trazendo o relato para o seu contexto de vida ao citar o sentimento do primo (24) onde ele destaca a falta que as pessoas sentem uma das outras devido à distância e a amizade.

- Episódio 3 “Preservação do meio ambiente”

Contexto: A partir de seu desenho que contém uma árvore com passarinhos (fato que não acontece na história). Surge a questão envolvendo a preservação do

meio ambiente, pelo fato do menino cortar a árvore na história.

1. P: E o que você acha da natureza, cortar árvore, você acha que está certo, isto agride a natureza?
2. **V: (para de desenhar e olha para p.) Não pode cortar árvore.**
3. P: Não pode cortar árvore?
4. **V: (olha para P.) Eu acho.**
5. P: Porque você acha?
6. **V: Porque os animais morrem, porque eles moram nas árvores.**
7. P: Nossa é mesmo, na história não falam dos bichos. Os animais ficam sem os seus lares, bem lembrado. E aí se os animais ficam sem a casa deles os animais fazem o que?
8. **V: Morrem**

Vitor nesse episódio estruturou de forma bem elaborada a sua frase. Estabeleceu uma relação de eventos que não está explícita na trama, quando citou a morte dos animais em decorrência do corte das árvores (2) e (6). Percebe-se nessa passagem, que ele fez relação com o seu contexto de vida e com a falta de preservação ambiental que devem ser muito presentes em seu dia a dia.

4ª sessão: Reconto “A Árvore Generosa”

Participantes: Pesquisadora (P), Vitor (V) e Miguel (M)

Atividades realizadas:

Inicialmente os participantes fizeram a montagem das figuras da história. À medida que eles organizavam a sequência das imagens, a pesquisadora realizava as intervenções, relacionava as figuras com o livro e articulava as questões intrínsecas à trama. No início do reconto Vitor ficou retraído com a presença de M., porém, no decorrer da história, foi se mostrando mais seguro, pois foi percebendo que dominava a trama na medida em que respondia as questões de forma rápida e assertiva. Após o reconto, junto com a pesquisadora, os dois fizeram o plantio de uma árvore no terreno da escola. No final, os dois participaram com entusiasmo das atividades.



Figura 3 - Plantio de uma árvore na escola

- 1º episódio “A transformação”

Contexto: No início da trama o menino ainda é muito pequeno. É retratado sempre muito próximo à árvore. Aos poucos o menino cresce, e a história começa a mudar. Uma imagem de dois corações desenhados na árvore e duas pessoas sentadas atrás da árvore faz alusão a mais uma pessoa nesta história.

1. P: Olha aqui, (mostra a imagem) o que aconteceu?
2. M: *Ele está sentado.*
3. P: Mas o que aconteceu no tronco da árvore?
4. M: *Coração*
5. P: Um ou dois corações?
6. M: *Dois*
7. **V: dois.**
8. P: Dois. O que está querendo dizer estes dois corações?
9. M: *Dois pessoas.*
10. P: Como você sabe mesmo que tem duas pessoas M.?
11. M: *Tem dois pés.*
12. P: Tem dois pés, não. Quantos pés?
13. **V: Quatro.**
14. P: Isto, quatro pés. Será que é menino ou menina?
15. M: *Menino.*
16. P: Fala Vitor é menina ou menino?
17. **V: Menina.**
18. P: Porque você acha que é menina?

19.V: Porque eu acho que está com saia.

20.P: É a gente conversou sobre isto na outra sessão.

21.V: Já.

22.P: (vira a página e faz a leitura do texto) E ele cresceu e a árvore ficou muitas vezes sozinha. E o menino voltou. O que a árvore falou pra ele? Menino, venha subir onde?

23.V: No meu tronco.

24.P: Venha se balançar.

25.V: Nos meus galhos.

26.P: Venha comer o que?

27.V: As minhas maçãs.

28.P: E ele falou para ela?

29.M: *Estou grande demais.*

30.V: Estou grande demais.

31.P: Pra quê?

32.M: *Subir na árvore.*

33.P: O que ele queria?

34.M: *As maçãs.*

35.V: Dinheiro.

36.P: Isto ele queria dinheiro. E a árvore falou o que pra ele?

37.V: Venha no meu tronco, pegue as minhas maçãs.

38.P: Isto, e faça o que?

39.V: (fala rápido) Vender.

40.P: Vender pra fazer o que?

41.V: Dinheiro.

42.P: E seja o que?

43.M: *Feliz.*

Vitor teve domínio da trama. A parceria com M. o beneficiou, pois em alguns momentos, esquecia a sequência e se apoiava em algum elemento que o colega inseria na trama. No momento que ele acertou a quantidade de pés que aparecem na cena da história (“quatro” - 13), em detrimento da resposta do colega (“dois” - 7). Ele começou a construir frases mais elaboradas (19). Estabeleceu também algumas relações entre eventos da trama, exemplo (“pegue as minhas maçãs” - 38) para (“vender” - 40) pra fazer (“dinheiro” - 40). Passou dessa forma a impressão de ter adquirido mais segurança para realizar o reconto.

- Episódio 2 “Fase Adulta”

Contexto: A história se desenrolou, em alguns momentos P. levantava questões sobre as ilustrações que complementavam o texto escrito da história. Em outros momentos, foram feitos questionamentos sobre as necessidades materiais que o menino apresentava à árvore durante a história.

1. P: O menino ficou longe por um longo tempo. No dia em que voltou a árvore ficou alegre de novo e pediu para que brincassem. Ele respondeu que estava velho demais para brincar e disse que estava muito triste. O que ele queria?
2. M: *O tronco pra fazer.*
3. V: **Um barco.**
4. P: Mas ele pediu o tronco? Ou pediu o que?
5. V: **Um barco.**
6. P: Pra ir pra bem.
7. V: **Longe.**
8. P: E aí ela falou que tinha o que pra dar pra ele?
9. M: *Nada.*
10. P: Ela não tinha mais nada, que ela só tinha.
11. V: **Um tronco.**
12. P: O tronco. Então ela disse: Viaje e seja feliz. E a árvore ficou feliz?
13. M: *Ficou.*
14. P: Muito?
15. V: **Não.**
16. P: Não?
17. M: *Ficou.*
18. P: Ficou ou não ficou muito feliz?
19. M: *Ficou feliz*
20. V: **Não**
21. P: Por que não ficou feliz?
22. V: **Porque ele foi pra muito longe.**
23. P: E o que aconteceu com a árvore nesse momento?
24. M: *E porque ele cortou.*
25. P: Cortou, e ela ia dar mais frutos?
26. V: **Não.**
27. P: Ela ia crescer de novo?
28. V: **Não.**
29. P: Isto, é por isso que no texto fala. E a árvore ficou feliz, mas não muito.

Percebe-se que acontece a construção gradual da ideia central desse episódio, que era o fato de o menino ter cortado o tronco da árvore, e ela não ter ficado totalmente feliz. Os diálogos entre P, V e M foram se encaminhando para essa compreensão. Na sequência, Vitor responde, em diálogos com P, que a árvore cortada “**não**” dá mais frutos e nem cresce de novo.

- Episódio 3 “O tempo passa”

Contexto: Após a organização da sequência de imagens da história, P. levanta alguns questionamentos sobre a passagem de tempo na trama e faz uma estimativa da idade do menino no início e no final da história.

1. P: (Pergunta para M.), quanto tempo passou nessa história entre ele ser um menino aqui (mostra a imagem dele no início) até aqui (mostra ele bem idoso no final da história)?
2. M: *dois anos.*
3. P: dois anos. Quantos anos ele tinha mais ou menos aqui? (Imagem inicial).
4. **V: Uns onze.**
5. P: Uns onze. E aqui (imagem de adolescente)?
6. M: *doze, treze.*
7. **V: catorze.**
- P: Uns dezessete anos. (mostra a imagem adulto).
8. M: *vinte.*
9. P: Uns trinta anos, vamos chutar mais ou menos. E aqui? (Mostra ele bem mais velho).
10. M: *Sessenta (fala baixo).*
11. **V: sessenta.**
12. P: Isso uns cinquenta ou sessenta anos. E aqui no final da história?
13. M: *noventa.*
14. P: Isso uns oitenta, noventa anos. Vamos falar uns oitenta anos. Então olha (aponta o menino no início). Vocês falaram que ele tem uns onze anos aqui, eu acho que tem menos.
15. **V: oito anos.**
16. P: Isto uns oito anos. Entre aqui (início) e até chegar (aqui) final da história. Acho que vão uns setenta e dois anos.

Os participantes tiveram dificuldade com as estimativas de idade, e de se localizar no tempo dos acontecimentos. No início do episódio eles não conseguiram estabelecer uma relação de espaço e tempo decorrido durante a história. Percebeu-se, porém que os dois participantes após terem atentado para as fases (indicadas pelas ilustrações), que ocorreram com o menino, começaram fazer uma relação de eventos entre o tempo decorrido e a mudança de aparência do menino.

5ª sessão: leitura “A Galinha Ruiva”.

Participantes: Pesquisadora (P), Vitor (V) e Fátima (F)

Atividades realizadas:

Inicialmente a pesquisadora realizou a leitura da história, fez algumas perguntas sobre o enredo, logo em seguida eles fizeram os desenhos das partes mais significativas da história. Vitor estava disposto e interessado com a história. Notava-se o seu entendimento da história e o seu respeito pela colega, pois sempre que a pergunta era direcionada a ela, ele aguardava e depois quando solicitado, respondia. Eles achavam graça da história da Dona galinha e dos amigos. Percebia-se nos relatos maiores a necessidade de controle de sua fluência verbal. Fátima demorava a

responder, era necessário insistir, fazer perguntas diretas para ela. No decorrer da sessão ela foi ficando um pouco mais descontraída quando o colega respondia, ela olhava rindo das respostas dele. Aos poucos Fátima ficou um pouco mais interessada e mais animada com a história.



Figura 4 - Desenho da Galinha Ruiva e os grãos de milho

- Episódio 1 “Plantar o milho”

Contexto: Após o desenho da história a pesquisadora retoma o início do livro e pergunta sobre os aspectos da trama, inicialmente ela aborda mais a Participante Fátima para incentivá-la a participar.

1. P: (mostra o início da história) Aqui ela está pedindo o que?
2. **V: Pegar os grãos de milho.**
3. P: Para fazer o que Fatima, quando ela pegar os grãos de milho ela quer?
4. F: *Plantar.*
5. P: Quem me ajuda a plantar esses grãozinhos?
6. F: *Não vou não.*
7. P: Eu quero só?
8. F: *Brincar.*
9. P: E aí ela repete de novo Vitor.
10. **V: Quem me ajuda, quem me ajuda. Eles falam: Eu só quero brincar.**
11. P: Mas aqui ela quer fazer o que?
12. F: *Plantar.*
13. P: Qual a frase que ela repete.
14. **V: Quem me ajuda.**
15. 14 P: Fazer o que? (Mostra a página).
16. **V: Regar.**
17. P: Fátima, o que ela está regando?
18. F: *(boceja) Água.*
19. **V: O pé de milho.**

Vitor teve o domínio dos fatos relevantes da história. Retratou alguns diálogos em suas menções (2), (10), (14). Estruturou uma frase, de forma bem elaborada (10). No início do episódio, a pesquisadora direcionou algumas perguntas para Fátima, ela respondeu com domínio da história. Vitor aguardava as suas respostas e lhe auxiliava em outros momentos, um deles aqui retratado. A pesquisadora perguntou para Fátima sobre o que estava sendo regado (17), ela distraída respondeu o que estava sendo usado para regar (“agua” - 18), Vitor em seguida responde (“o pé de milho” - 19). Nesse momento ele ajudou a colega com a resposta e as questões sobre a história continuou.

- Episódio 2 “Moer o milho”

Na continuação da história a pesquisadora indaga sobre o conhecimento deles referente a utilização do pilão. Vitor além de conhecer o pilão, identifica a situação com o seu contexto de vida.

1. P: Que lugar é este aqui que ela está fazendo (mostra a figura de um pilão).
2. **V: Ela está moendo.**
3. P: Moendo, o que?
4. **V: O milho.**
5. P: Ela está moendo. Você sabe como chama isto aqui?
6. **V: Moedor.**
7. P: Isto se chama pilão. A mãe tem pilão em casa que bate?
8. **V: Hã, hã.**
9. P: Hoje em dia não bate muito o milho assim, usa uns pequenos (pilão), para bater alho, fazer caipirinha. O milho bate no liquidificador ou rala, para fazer curau, pamonha...
10. *F: Meu pai faz, faz muito milho.*
11. P: Seu pai faz milho, moe milho? Vocês tem plantação de milho em casa?
12. *F: (Acena positivo com a cabeça).*
13. P: Tem?
14. **V: Eu também tenho (ri).**
15. P: Tem também, que legal.
16. **V: Meu pai planta o milho lá, e eu vi nascer.**
17. P: E você colhe os milhos, ou não, é o pai que colhe?
18. **V: Eu.**
19. P: E aí você diz então, quem me ajuda, vem Silvia (irmã) me ajudar?
20. **V: (Ri).**

Vitor reconhecia o objeto e a sua função, pois mencionou que a personagem estava (“moendo” - 2, “o milho” - 4). Teve dificuldade de identificá-lo pela

denominação mais usual (“pilão” - 9), no entanto referiu-se a ele pelo seu uso no cotidiano (“moedor” - 6) e como um utensílio doméstico utilizado na sua casa ao responder de forma afirmativa (8) a pergunta de P. Vitor e Fátima se identificaram na situação do plantio de milho, mencionaram como sendo uma das atividades de seus pais (10) e (16). Estes são alguns dos exemplos de relações entre situações vividas na história com o contexto de vida deles.

6ª sessão: Sequência lógica “A Galinha Ruiva”.

Participantes: Pesquisadora (P) e Vitor (V)

Atividades realizadas:

Inicialmente houve a montagem da sequência das figuras da história e a intervenção de P. Ele realizou a confecção dos fantoches (do tipo “palitochê”) e representação no cenário. Os fantoches (do tipo “palitochê”), consistiam na pintura dos desenhos dos personagens e confecção da espiga de milho com colagem de milho de pipoca, tudo foi colado em palitos de sorvete. Para o cenário foram utilizadas folhas de E.V.A.³ das cores azul, verde e marrom, que representariam respectivamente o céu, a grama e a terra, para representação da história. Durante a elaboração a Pesquisadora foi ajudando na montagem e disponibilização de materiais. Vitor se divertiu muito fazendo os personagens e representando a história da galinha. Quando fazia a encenação, apresentava mais de fluência verbal.

³ A sigla E.V.A. significa um processo de alta tecnologia que mistura **Etil, Vinil e Acetato** (E.V.A.), que resulta em placas emborrachadas e muito conhecidas entre artistas, artesão, entre outros. <https://www.eurekaeva.com.br/artigos/o-que-e-placa-de-e-v-a>



Figura 5 - Sequência de Cartões com as Figuras da História "A galinha Ruiva"

- Episódio 1 "Representação"

Contexto: Vitor confecciona os personagens da história e a espiga de milho. Ele vira protagonista, encontra alternativas para o cenário com uma régua (transferidor) para fazer o sol e com um desenho (feito por ele na sala de aula), que associa à história. Ele representa a trama: imita a galinha, o porco e o pato. Com massinha de modelar e com os grãos de milho ele faz o bolo e narra a história com as falas da galinha contracenando com o pato e com o porco.

1. **V:(com o fantoche da galinha) Quem me ajuda a pegar estes grãosinhos.**
2. **V: (Com os fantoches do patinho e do porquinho) Eu não, eu não disse o porquinho. Eu não, eu não disse o patinho.**
3. **V: (tenta pegar os milhos com a galinha e começa a rir).**
4. P: É como vai pegar os grãos, a sua galinha não abre o bico.
5. **V: (pega a espiga com a mão e coloca na cozinha do cenário) Foi pra casa.**
6. **V: (encena que a galinha está moendo o milho) Ela moeu e está tirando o milho.**
7. P: Isto mesmo.
8. **V: (Com o fantoche da galinha) Vai fazer o bolo. Encena que está com a massa.**
9. P: (Pega a massinha de modelar e passa para ele).
10. **V: (modela em forma de bolo a massinha) É só agora pôr no fogo.**

11.P: E agora, o que ela fala pra eles?

12.V: **Quem me ajuda a comer este bolo.**

13.V: **(Com os fantoches do patinho e do porquinho). Eu, eu disse o porquinho. Eu, eu, disse o patinho.**

14.V: **(Fantoche da galinha). Não vão não. Deixa que eu como sozinha.**

Vitor organizou e fez a representação de toda a história. Demonstrou ter domínio da trama e de sua sequência. Articulou as falas dos personagens de maneira detalhada e com frases bem elaboradas. Estabeleceu relação de eventos entre toda a trama, mencionando inclusive a maneira de usar o utensílio de cozinha já citado na outra sessão, o pilão (encena que a galinha está moendo o milho “Ela moeu e está tirando o milho” - 8).

7ª sessão: Confeção do Bolo da “Galinha Ruiva”

Participantes: Pesquisadora (P), Vitor (V) e Miguel (M).

Atividades realizadas:

Foi escolhida uma receita de bolo de fubá (pois seria feita para recreio de todos os alunos também), cada item da receita foi sendo explicado e o bolo sendo confeccionado. Os dois estavam animados para fazer o bolo, no início M. ouvia mais e V. participava ativamente pegando os ingredientes. M. permitiu que a sessão fosse gravada em vídeo. Durante a preparação receita falou pouco no entanto participou separando vários ingredientes da receita.



Figura 5 - Bolo de Fubá

Episódio 1 “Preparo do bolo de fubá”

Contexto: À medida que eles foram separando os ingredientes, a receita foi sendo elaborada. P. ia articulando e explicando a receita.

1. P: Quantos ovos tem na receita?
2. **V: 3.**
3. P: Porque a gente tem que bater o ovo fora?
4. *M: Pra ver se o ovo tá podre.*
5. P: E o que pode acontecer, se o ovo estiver podre?
6. **V: Vai estragar.**
7. P: É vai estragar o bolo.
8. *M: (Pega o copo, mede o açúcar e coloca na vasilha).*
9. **V: (mexe a massa).**
10. P: Quem fazia o bolo na história?
11. **V: A galinha.**
12. P: E quem eram os outros personagens Miguel?
13. **V: O porco e o pato.**
14. *M: Mexe bem a massa.*
15. **V: Olha.**

Vitor estava bem descontraído, respondia sobre os personagens, se prontificava a medir os ingredientes e mexer a massa. Participou ativamente da elaboração da receita. Os dois demonstraram conhecimento sobre alguns procedimentos para fazer o bolo, levando em consideração a questão dos ovos. Questionados, sobre a razão de ter que se quebrar os ovos fora da vasilha que estava fazendo a massa, responderam, que este procedimento tinha que ser feito pelo fato que o ovo poderia estar (“podre” - 4) e estragaria a massa (6). M. se envolveu na organização dos ingredientes e preparação e entendimento dos itens da receita.

Vitor durante o projeto participou de todas as atividades propostas, com disposição, envolvimento, alegria e vontade de aprender. Estabeleceu uma relação de proximidade e entendimento em relação aos personagens e as tramas. As histórias possibilitaram que ele trouxesse alguns acontecimentos para o seu contexto de vida.

Percebe-se que Vitor apresentava mais fluência verbal quando eram utilizadas as dinâmicas que complementavam as leituras envolvendo manipulação e

confeção das atividades mais lúdicas, propostas no projeto.

4.1.6. Relato do professor da sala regular

No início de sua escolarização era um menino muito quieto, que sentia muita vergonha de se comunicar pelo fato de apresentar problemas em sua fluência verbal. O aluno sempre foi muito dedicado nas tarefas escolares. Aos poucos foi percebendo-se que além de sua fala prejudicada, havia uma defasagem na aquisição de aprendizagem. No presente ano a professora relata que o aluno está se relacionando mais com as outras crianças da outra sala, está conseguindo entender e se apropriar da escrita, tem boa compreensão com o coletivo da sala nas disciplinas envolvendo ciências humanas e da natureza. Nas atividades que envolvem habilidades artísticas e corporais (artes, educação física e judô) o aluno é sempre muito dedicado e elogiado pelos professores regentes. No período que corresponde do meio para o final da pesquisa a professora relata que Vitor demonstrou grandes progressos, começou a ler palavras e frases, com oscilações na evolução de sua leitura. Está sempre disposto em fazer atividades na lousa e feliz por estar começando a fazer pequenas leituras em casa. No restante das atividades da escola continua com a mesma disposição e dedicação.

4.1.7 Síntese Vitor

Vitor

No que se refere ao participante Vitor, considerou-se que foi possível identificar os seguintes indicadores de desenvolvimento:

Durante as avaliações:

Coerência nos relatos iniciais e aprimoramento desses relatos a partir de perguntas e pistas de P.

Durante a intervenção propriamente dita:

Compreensão dos aspectos centrais das histórias, motivação e envolvimento na execução das atividades.

Estabelecimento de relações com seu contexto de vida.

Melhora na fluência verbal enquanto envolvido na execução das atividades propostas.

4.2. Participante Fátima

4.2.1. Caracterização da Participante

Família:

A mãe tinha cursado o ensino fundamental II completo e o pai, o fundamental I incompleto. A mãe e o pai moravam e trabalhavam na zona rural, em sítios da região, em trabalhos manuais, com contratos eventuais. Tinham mais uma filha, de 2 anos e 7 meses de idade.

Professora da sala regular: é a mesma de Vitor.

História da Criança:

Conforme relato da mãe (para um serviço de avaliação de quando Fátima tinha 8 anos), não foram detectados riscos severos para o desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Foi relatada gagueira aos 4 anos, que não persistiu, sendo a melhora atribuída pela mãe à ida a um benzedor.

Em entrevista com a pesquisadora na época da realização do projeto, a mãe relatou que, quando a aluna estava no 1º ano do ensino fundamental, a escola lhe alertou das dificuldades de aprendizagem da menina e a encaminhou para serviço de saúde do município. Em consulta aos documentos de avaliação, constatou-se que, inicialmente, a aluna foi encaminhada para neuropediatria e foi agendada consulta para o ano seguinte.

A neuropediatria solicitou avaliação audiológica e psicodiagnóstico. O exame de audiometria tonal não indicou alterações. O psicodiagnóstico apontou que se tratava de uma criança retraída e ansiosa. Em relação à inteligência, com base no teste WISC IV, seu QI total foi situado na faixa de 50 a 60 (classificação “extremamente baixo”), com os índices mais altos (faixa entre 60 e 70) para Memória Operacional e Compreensão Verbal.

No 2º semestre deste ano, a família se mudou para Atibaia, onde foi agendado atendimento em neuropediatria, que ainda não tinha sido realizado no momento da realização do projeto.

Quando estava no 3º ano, foi encaminhada para atendimento em fonoaudiologia no CAADE. O relatório fonoaudiológico destacou se tratar de criança assídua e colaboradora. Foi realizado atendimento relacionado ao distúrbio articulatorio detectado. Em relação à escrita, observou-se que ela nomeava as letras,

mas não as associava ao valor sonoro. Foram observados, também, maior participação da criança e aumento da autoestima.

No que tange à escolaridade, conforme prontuário digital da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Fátima ingressou com 4 anos de idade na Educação Infantil, cursou 3 meses e abandonou a escola. Aos 5 anos de idade, retornou para a educação Infantil em outro município; após um mês houve a sua transferência para outra unidade escolar, onde ficou até concluí-la.

Em entrevista com a pesquisadora, durante a realização do presente projeto, a mãe relatou que Fátima apresentava bom desenvolvimento motor e realizava as tarefas propostas na etapa da Educação Infantil. Afirmou que, em alguns momentos, brincava sozinha porque tinha medo dos outros.

Ingressou no ensino fundamental com 6 anos e estudou nesta escola até o final do 1º semestre. Devido à mudança de município, a aluna iniciou o 2º semestre em outra escola onde permaneceu até o ano seguinte. Ainda segundo a mãe, logo que iniciou o 1º ano, a menina apresentou dificuldade para seguir o conteúdo da sala e chorava quando tinha que fazer as lições. A mãe expôs também, que a menina chorava quando tinha que ir ao banheiro da escola, falava para a mãe que tinha medo do monstro, o que foi superado no ano seguinte.

Conforme o relatório de sua professora, a aluna tinha muita dificuldade para memorizar as vogais, numerais de 0 a 10, cores e formas. Destaca o seu isolamento em relação às outras crianças, afirma que ela só participava das brincadeiras quando convidada. Relata também sobre a necessidade de orientá-la quanto ao uso adequado do banheiro, pois a menina tinha o hábito de realizar as suas necessidades fisiológicas em qualquer lugar.

De acordo com o registro do prontuário escolar da aluna, neste mesmo ano ela esteve em atendimento com a psicopedagoga do município, que evidenciou em seu relatório: a sua falta de conhecimento sobre as partes do corpo, a dificuldade para executar marcha alternada e flexionar de forma adequada os membros superiores e inferiores. Evidenciava um baixo índice de atenção e concentração, pouca comunicação e baixa autoestima. Neste mesmo relatório ela destaca que a mãe foi orientada a procurar um pediatra para solicitar um encaminhamento para um neurologista.

No ano seguinte, foi matriculada no 2º ano e frequentou a turma do 1º ano. No 1º semestre, participou de atendimentos com psicopedagoga, que destacou em

seu relato os seguintes aspectos: reconhece algumas letras do alfabeto, realiza correspondência com cores e figuras, poucas verbalizações, com respostas curtas. Conforme relatório de sua professora naquele ano, a aluna estava mais falante com os colegas. Demonstrava conhecer algumas vogais e contar números até o dez com alguns erros. Iniciou a escrita do nome sem apoio de crachá.

No segundo semestre deste ano, como já citado, a família se mudou para Atibaia e a aluna foi matriculada no 2º ano.

Conforme observações da professora para a pesquisadora, a aluna estava sempre apática, brincava pouco e não era uma criança muito ativa. Era tímida e se entrosava mais com as crianças da educação infantil ou com colegas que participavam do AEE.

No 3º ano letivo, a professora relatou que a aluna não prestava atenção às aulas e não mantinha laços de amizade com os colegas de sala. No final do 1º semestre, a aluna foi matriculada no AEE e uma monitora da escola passou a acompanhá-la nas atividades na sala de aula regular. Segundo a professora da sala regular, no final 3º do ano a aluna estava mais atenta e conseguia seguir as atividades diversificadas propostas para ela.

Com a presente pesquisadora e professora do AEE, a aluna iniciou os seus atendimentos em maio de 2016, quando cursava o 3º ano. Em relação ao trabalho desenvolvido durante o atendimento, inicialmente será relatado as suas aquisições referentes a sua escrita e leitura. No início dos atendimentos, a aluna diferenciava letras de números, reconhecia, nomeava e escrevia poucas letras do alfabeto. Quando era avaliada em relação ao Sistema de Escrita Alfabética – SEA, sua escrita era característica da hipótese pré-silábica.

Registrava o seu primeiro nome com auxílio de crachá (olhava e copiava as letras). Em relação ao seu desenvolvimento para aquisição da leitura e escrita as estratégias utilizadas para o avanço de seu aprendizado, foram realizadas atividades com pareamento de letras, palavras, relação de figuras com as iniciais das palavras, formação de palavras com letras móveis, manipulação e contorno das letras com massinha, barbante, tinta a guache, letras vazadas, dentre outros recursos usados como jogos, dinâmicas utilizando-se de músicas, que trabalhavam o corpo, as rimas, as sequências de versos e os ritmos.

No final do ano a aluna na avaliação de sua escrita, apresentava uma hipótese de escrita silábica sem valor sonoro. Identificava e registrava quase todo o

alfabeto, fazia relação do nome com as figuras, quando a palavra era iniciada por vogais. Respondia perguntas explícitas sobre textos curtos e organizava sequências de histórias com poucas imagens.

Referente ao seu conhecimento lógico-matemático, logo que iniciou nos atendimentos reconhecia números até o algarismo cinco, confundia os números 2 e 4 e espelhava-os, fazia sequência de 1 em 1 com interferência. Diferenciava tamanhos (grande e pequeno), espessura (fino e grosso). Tinha como noção de espaço dentro e fora, em cima e embaixo.

Sua noção de passagem de tempo situava-se entre ontem, hoje e amanhã. Para que a aluna desenvolvesse seu pensamento lógico matemático, foram trabalhadas atividades envolvendo o calendário, relação número e quantidade aproveitando como materiais concretos (palitos, tampinhas e materiais diversos para contagem) com registros escritos.

No reconhecimento e nomeação das formas geométricas planas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo), foram utilizados os blocos lógicos, este material proporcionou um trabalho envolvendo as formas, discriminação das cores, tamanhos e espessuras.

No final do ano a aluna conseguia reconhecer as cores primárias e algumas secundárias. Diferenciava e estabelecia relação entre alguns sólidos geométricos e objetos do seu cotidiano, identificava as formas geométricas quadrado, círculo e o triângulo. Identificava e relacionava com as suas respectivas quantidades números até o 10.

Desenvolvimento da linguagem, expressava-se com uma ou poucas palavras sem conexões entre elas. Para desenvolvê-la, havia propostas envolvendo, brincadeiras, canções e movimentos com jogos orais de repetição. Notava-se que ela conversava um pouco mais quando estava desenhando ou fazendo atividades manuais.

Durante o 4º ano, em relação a sua atenção e concentração, nos jogos de regras e brincadeiras, por exemplo, jogos de memória, trilha, boliche e corda, no início ela dispersava, tendo dificuldade para entender as regras e procedimentos dos jogos, mas conforme foi se acostumando, ficava esperando a sua vez sorrindo, animada.

Passou a escrever o seu nome sem crachá. A partir do segundo semestre a aluna escrevia o seu primeiro nome sem apoio de crachá. A sua hipótese de escrita

oscilava entre silábica e silábica com valor sonoro, em alguns momentos ela escrevia uma ou mais letras para cada sílaba, em outras ocasiões ela atribuía o valor da vogal ou da consoante em sua escrita.

Dominava as cores e as formas geométricas planas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo), e correspondia com os objetos do cotidiano. No final do segundo semestre a aluna começou a faltar nas sessões e como justificativa a aluna falou que ficava jogando nos atendimentos e que já jogava nas sessões de fono.

A mãe justificou para a professora que a sua resistência em frequentar o AEE, haviam dois motivos, uma das razões a mãe não tinha como acompanhá-la no ônibus no contraturno e o outro motivo era pelo fato da pesquisadora ter lhe chamado a atenção por causa da forma que ela usava o batom.

Como esclarecimento a professora pesquisadora explicou para mãe e para a aluna sobre o seu cuidado com a aparência da menina. E em relação a sua locomoção no contraturno, organizou junto aos gestores a vinda da aluna com o transporte da escola em horário mais cedo, para o seu aproveitamento no final do ano letivo.

4.2.2. Avaliação Inicial

4.2.2.1. Reconto Espontâneo

Apresenta-se a seguir as principais falas da aluna, agrupadas de acordo com os itens do Guia dos Aspectos Abordados, a saber: (conteúdo relativo às páginas do livro).

Páginas	Reconto Espontâneo (R.E.)
4/5	Aponta o João, e menciona: “Foi na venda”. (1) “o boi”. (2)
6/7	“João e a mãe dele” (3) “Tá correndo”. (4)
8/9	“João tá em cima”, “na lua”. (5)

- 10/11 “João tá conversando com um homem”. (6)
 Cita personagem secundário: “Carregando a bola no carrinho”. (7)
- 12/13 “Um bolo” (8) e “João tá vindo”. (9)
- 14/15 “João comeu tudo o bolo”. (10)
- 16/17 Olha para o gigante e diz: “Comeu, comeu” (11) “comeu frango assado e o suco”. (12)
- 18/19 Olha o gigante e diz: “dormiu”. (13)
- 20/21 Afirma que: “João foi correndo com a galinha”. (14)
- 22/23 Aponta o gigante: “João e a Mãe dele tá conversando com ele”. (15)
- 24/25 Olha o gigante e diz: “escorregou e tá parecendo que tá caindo”. (16)
- 26/27 Olha o gigante e diz: “morreu”. (17)
- 28/29 “galinha botou ovo.” (18)

Análise

Itens Mencionados

- Referência a ações (personagem e respectiva ação, conforme Guia): (7), (6), (9), (11), (12), (13), (14), (16) e (17).
- Referência de forma isolada a personagens ou Objetos da história: (sem citar ação realizada): (2), (3) e (8).

Qualidade da narrativa

- Uso de diferentes elementos gramaticais:

- Pronome (ele), artigos (o, um), preposições (com, em), conjunções (e, que), adjetivo (assado).
- Verbos ações no pretérito perfeito e gerúndio com pretérito: (1), (10), (11), (12), (13), (14), (“escorregou” - 16), (17) e (18).
- Verbos no presente e gerúndio com presente: (4), (5), (6), (7), (9), (15) e (“tá parecendo, que tá caindo” - 16).
- Recursos de ênfase: (“tudo o bolo” – 10) e (“comeu, comeu” – 11).

Em síntese, Fátima menciona vários itens, em geral de forma descritiva e não narrativa, com apoio nas ilustrações. Conforme discriminados na análise, alguns itens estão bem próximos ao texto e outros contêm omissões ou imprecisões referentes aos aspectos relevantes da trama.

Em relação à qualidade de sua narrativa, pode-se verificar que estão presentes no texto, além de substantivos e verbos, alguns elementos de ligação (artigo, preposição, conjunção e pronome) na construção de suas frases. Utiliza verbos no passado e no presente, que descrevem várias ações dos personagens. Em variadas vezes, estes verbos estão combinados com gerúndio, na sua maioria descrevendo imagens que retratam ações em desenvolvimento.

4.2.2.2. Reconto com Apoio

De forma semelhante, são apresentadas a seguir as principais falas da aluna, em resposta as interrogações da pesquisadora.

Págs	Reconto com Apoio (R.A.)
	<i>(P: “João, ele vivia com quem?”): “com a mãe dele.” (19).</i>
4/5	<i>(P: “Era uma casa grande ou era uma casa pequena?”): “grande.” (20)</i> <i>(P: “O que ele ia fazer na venda?”): “comprar açúcar.” (21)</i>
6/7	<i>(P: “O que é isto aqui?” – mostra o pé de feijão): “O pé de feijão”, “A raiz.” (22)</i> <i>(P: “Ele cresceu porque o João fez alguma coisa.”): “Ele jogou veneno.” “Passou veneno pra crescer.” (23)</i> <i>(P: “O que está acontecendo com o João aqui?” – mostra a imagem): “Ele tá subindo na árvore.” (24)</i> <i>(P: “Que árvore é essa?”): “Feijão.” (25).</i>
8/9	<i>(P: “É feijão pequenininho, que a gente cozinha?”): “pé de feijão.” (26).</i> <i>(P: “O que está acontecendo neste pé de feijão” – mostra a imagem): “A nuvem tá debaixo dele.” (27).</i> <i>(P: “Ele chegou em que lugar?”): “E aí ele chegou nesse lugar aqui.” (Aponta o castelo) (28).</i>
10/11	<i>(P: “Quem é esse homem” - aponta o lavrador): “O velho.” (29)</i>

- (P: “E aqui onde o João está entrando?”): “Na casa da vó dele.” (30)
- (P: “O que ele fez quando chegou nesta casa, que não é da vó dele F., é de outra pessoa, você lembra quem é essa pessoa?” “Quem é esse?” - aponta o gigante): “aquele veião”, “aquele homão” (31), “aquele homem que escorregou.” (32)
- 12/13 (P: “As coisas aí são grandes ou são pequenas?”): “grandes.” (33)
- (P: “Por quê? A casa é de quem? De quem é esta casa F.?”): “Desse homem.” (olha o gigante) (34)
- 14/15 -----
- (P: “O que ele está fazendo?” - aponta o gigante): “Ele tá comendo todo frango assado e tava tomando o suco.” (35)
- 16/17 (P: “E o João, como ele está?”): “Ele tá se escondendo dele.” (36)
- (P: “Ele está com medo que o homem veja ele, ou está tudo bem pra ele?”): “Ele tá com medo de pegar ele e matar.” (37)
- (P: “ele é do mesmo tamanho do João?”): “grandão.” (38)
- 18/19 (P: “Por que ele dormiu?” - aponta o gigante): “Ele comeu demais.” (39)
- (P: “Por que ele levou a galinha?” - aponta a imagem do João): “medo de pegar a galinha.” (40)
- 20/21 (P: “De quem, pegar a galinha?”): “Ele” (aponta o gigante) “o véio.” (41)
- 22/23 (P: “O que o gigante fez aqui, o que ele está fazendo?” - aponta a figura): “Tá deitado.” (42)
- (P: “O que aconteceu aqui”) “escorregou” (Aponta o gigante) “na grama”. (43)
- 24/25 (P: “Ele desceu, o que o João fez?”): “o gigante escorregar.” (44)
- (P: “O João fez o quê? O que é isso aqui, que o João está na mão?” - Aponta o machado na mão do João): “facão.” (45)
- (P: aponta os escravos - “Eram escravos lá do castelo dele. O que eles estão na mão?”): “Laranja.” (46)
- 26/27 (P: “O que a galinha bota?”): (olha de para imagem) “ovo.” (47)
- (P: “Ovos de”): “Galinha.” (48)
- (P: “E aqui. O que aconteceu agora?”): “mãe dele tá com a galinha” “Bota o ovo.” (49)
- 28/29 (P: “É ovo normal, é ovo de fritar ou outro tipo de ovo?”): “normal.” (50)

(sem menção a ouro).

Cita os personagens: “boi, cachorro, cavalo” (51)

Análise

- Itens Mencionados

- Referência a ações (personagem e respectiva ação, conforme guia): (24), (35), (36), (37), (39), (40+ 41), (44) e (49).
- Referência de forma isolada a personagens ou Objetos da história: (sem citar ação realizada): (19), (22), (25), (26), (27), (28), (29), (31), (32), (33), (34), (38), (45), (47), (48) e (51).

- Qualidade da narrativa

- Uso de diferentes elementos gramaticais:

- Pronome (aquele, se), preposições (pra), adjetivo (grandão), advérbios (todo, demais).
- Verbos Ações no pretérito perfeito e gerúndio com pretérito perfeito – (23), (28), (32), (“tava tomando” – 35), (39) e (43).
- Verbos Ações no pretérito imperfeito com o gerúndio: (“tava tomando – 35”).
- Descrição presente e gerúndio com presente: - (24), (27), (“tá comendo” - 35), (36), (37), (42), (44) e (49).
- Sinônimos: gigante (“véio, véião, homem, homão”), lavrador (“velho”).
- Recurso de ênfase: “Todo” e “demais”

Em síntese, menciona muitos itens relativos as ações não citados antes e outros que complementam algumas imprecisões do seu relato espontâneo (RE), exemplo: (“Ele tá comendo todo” - 35), (“na grama”), (“Ele tá subindo na árvore.” - 24), (“a nuvem tá debaixo dele” - 27). Menciona personagens novos. Passa a citar com mais frequência os personagens, ao invés de apenas apontá-los ou olhá-los.

Após várias denominações, se refere conforme a trama, ao dono do castelo como “gigante”. Estabelece algumas relações entre os acontecimentos, faz inferências, por exemplo: quando cita o sentimento de João ao fugir do gigante (“Ele tá com medo de pegar e matar” - 37), mencionar o motivo do sono do gigante, ela diz que foi porque: (“Ele comeu demais” - 39).

Menciona o motivo do crescimento da árvore: (“Ele jogou veneno.”, “Passou veneno pra crescer.” - 23), acredita-se que o fato da participante morar no campo e seus pais trabalharem com cultivo de plantas, colaborou para que fizesse relação com o seu contexto de vida. Faz menção à galinha e ao ovo: sua função é pouco compreendida para a trama dessa história, e é apropriado para os fatos reais ovo “normal”, para fritar.

Em relação a qualidade de sua narrativa comparada ao RE, constata-se em suas respostas, o uso dos pronomes com mais frequência. Flexões de verbos apropriadas as perguntas, ora descrevendo imagens ou ações no tempo presente ou no passado, combinados em variadas vezes com o verbo no gerúndio, recurso que expressa uma ação que está em desenvolvimento. Os elementos de ligação também são mais utilizados, trazendo mais coesão para suas frases.

4.2.3. Avaliação Final

4.2.3.1. Reconto Espontâneo

De forma semelhante à Avaliação Inicial, são reproduzidas as principais falas da aluna, durante sua narrativa.

Págs	Reconto Espontâneo (R.E.)
	Aponta a figura do boi e diz: “quer vender o boi.” (1)
4/5	(<i>P: autor da ordem da venda</i>): “A mãe do João.” (2)
	(<i>P: autor da ação da venda</i>): “O João.” (3)
6/7	(<i>P: aponta imagem e questiona</i>): “Feijão” (4)
	(<i>P: questiona surgimento da árvore</i>): “do chão, subiu raiz.” (5)

- 8/9 Olha a imagem e refere-se ao João: “Ele se escondeu atrás da árvore.”
(6)
- Olha a imagem e refere-se ao João: “ele conversando com um homem.”
- 10/11 (7)
(*P: questiona lugar*): “cidade.” (8)
- 12/13 (*P: questiona lugar*): “a casa dele” “do João.” (9)
Aponta e diz: “tem o rato” “e o bolo.” (10).
- 14/15 Olha para imagem e diz: “João comendo o bolo.” (11).
“João se escondendo.” (12)
- 16/17 (*P: questiona de quem, João se esconde*): “dele” (aponta imagem) “o gigante.” (13).
“O gigante tá comendo churrasco e suco.” (14)
Olha o gigante e diz: “Ele tá dormindo”. (15)
Olha o João: “E o João escondendo.” (16)
- 18/19 (*P: questiona motivo de João se esconder*): “Por causa” (aponta o gigante) “do homem.” (17)
“a galinha botando ovo.” (18)
(*P: pergunta, se é ovo comestível*): “É.” (19)
- 20/21 “João pegou a galinha e foi embora.” (20)
“João a mãe dele, tá perto dele mostrando.” (21)
- 22/23 Aponta o gigante e diz: “Ele tá deitado”, “o gigante.” (22)
(*P: questiona ação do gigante*): “olhando o João” “e pra mãe dele.” (23)
- 24/25 Aponta o gigante e diz: “Ele escorregou (24) e a mãe do João e a galinha.” (25)
“E ele morreu” (26)
(*P: questiona sobre quem morreu*): “o gigante.” (27)
(*P: aponta imagem dos escravos*): “Toda família.” (28)
- 26/27 (*P: questiona de quem era a família*): “gigante.” (29)
(*P: questiona motivo de estarem ali*) “olhando”, “com a frutinha” (na mão). (30)
- 28/29 Cena: “João e a mãe dele e a galinha” (31) tá fazendo comida.” (32)
(*P: questiona e aponta a cesta*): “o ovo.” (33)

Análise

Itens Mencionados

- Referência a ações (personagem e respectiva ação, conforme Guia): (1+), (11), (12), (13), (14), (15), (16), (17), (18+), (20), (22), (24), (26) e (27).
- Referência de forma isolada a personagens ou Objetos da história: (sem citar ação realizada): (2+), (3+), (4), (5), (10+), (25+), (31+) e (33+).

Os itens marcados com o sinal (+), foram mencionados pela primeira vez (ou seja, não haviam sido mencionados na Avaliação Inicial),

Qualidade da narrativa

- Uso de diferentes elementos gramaticais:

- Pronome (ele, dele, se escondeu), artigos, preposições e conjunções, advérbio (perto), (e, por causa).
- Verbos ações no pretérito perfeito: (5), (6), (20), (24) e (26).
- Verbos no presente: (1) e (10).
- Descrição de imagens utilizando verbos no presente com gerúndio: (7), (11), (12), (14), (15), (16), (18), (21), (22), (23) e (30).
- Sinônimo: (assado) churrasco.

Em síntese Fátima insere algumas ações e corrige algumas imprecisões relativas à trama em relação ao RE da avaliação inicial. Refere-se com mais frequência aos personagens denominando-os conforme a história. Mantém-se descritiva, pois menciona as ações centradas nas imagens do livro.

Explicita o seu entendimento sobre a venda do animal, a fuga do João com a galinha e a morte do gigante. Faz pouca menção aos aspectos mágicos da história. Nesse sentido, Fátima entende que o ovo na trama é para comer, função apropriada para o contexto real, mas inapropriada para a trama.

Em relação à qualidade de sua narrativa, utiliza-se de forma apropriada os elementos de ligação, o que melhora a estrutura de suas frases. Nota-se também o uso verbos no presente e no gerúndio como recurso utilizado para descrição das imagens como algo que está acontecendo naquele momento.

4.2.3.2. Reconto com Apoio

De forma semelhante à Avaliação Inicial, são apresentadas a seguir as principais falas da aluna, em resposta as interrogações da pesquisadora.

Págs	Reconto com apoio (R.A.)
4/5	<i>(P: “João morava em uma casa grande ou em uma casa pobre?”): “casa grande” (34)</i>
	<i>(P: “Quem eram os personagens?”): “Mãe” e o “Gigante” (35)</i>
6/7	<i>(P: “Aí tem o pé de feijão, e o que ele fez para subir nesse pé?”): Contorna a figura da árvore com a ponta do dedo e responde: “Raiz” (36)</i>
8/9	<i>(P: “O que ele achou que tinha lá quando subisse?”): “Feijão” (37)</i>
10/11	<i>(P: Sintetiza alguns pontos da história para F. conseguir dar o sentido na trama, em relação a troca da vaca por grãos de feijão. O crescimento da árvore até a subida do João pelo pé de feijão que chegou ao castelo do Gigante Barão Babão. O encontro com os lavradores, que eram escravos do gigante e sobre o tesouro que estava com o gigante e que o João tinha que pegar para libertá-los. Este tesouro era a galinha de ovos de ouro, que não eram ovos normais que se come, mas que valia muito dinheiro.)</i>
12/13	
14/15	
16/17	
18/19	<i>(P: “E o João estava (aponta o João) aqui pra fazer o que?”): “Esconder” “do gigante” (38)</i>
	<i>(P: “Mas ele estava querendo pegar o quê?”): “a galinha”. (39)</i>
	<i>(P: “A galinha que botava ovos de quê?”): “de comer” (40)</i>
20/21	<i>(P: O que que o João está fazendo, aqui?” - mostra imagem): olha o João e diz: “Pegou a galinha e foi embora” (41)</i>

- (P: “Por que ele queria a galinha?”): “Por causa do ovo ouro”. (42)
- 22/23 (P: “É o João correndo” - aponta o João. “Ele está correndo com o que na mão?”): “Com a Galinha” (43).
- (P: “Galinha de quê?”): “Ouro, gigante”. (44).
- 24/25 (P: “E aí, o que aconteceu aqui, o gigante?”): “escorregou e caiu” (45)
- (P: “E aí o que aconteceu?”): “Morreu” (46)
- (P: “E aí quem foi libertado?”): “Os anões” (47)
- 26/27 (P: “O que o João deu, o que está nas mãos deles?”): “ovo” (48)
- (P: “Ovo, de quê?”): “Ovo de ouro” (49)
- 28/29 (P: “Eles ficaram pobres ou ficaram ricos?”): “Ricos” (50)
- (P: “Ricos, com um monte de - aponta os ovos na mesa?”) “Ouro” (51)

Análise

Itens Mencionados

- Referência a ações (personagem e respectiva ação, conforme Guia): (36), (37+), (38), (39), (41), (42+), (43), (45), (46), (47+), (48+) e (50+).
- Referência de forma isolada a personagens ou Objetos da história: (sem citar ação realizada): (35), (44+), (49+) e (51+).

Qualidade da narrativa

- Uso de diferentes elementos gramaticais:

- Artigos (os, a), preposições (com, do), conjunções (e, por causa), advérbio (embora), adjetivo (grande).
- Verbos ações no pretérito perfeito: (41), (45) e (46)
- Verbo no infinitivo: (38), (40)

Em síntese Fátima, acrescenta mais ações não apresentadas no RE e não apresenta imprecisões nas ações mencionadas. Compreende mais algumas funções envolvidas na trama. Desta forma a participante deixa claro o seu entendimento sobre

o que vem a ser personagem e sobre a liberdade dos homens que viviam junto ao castelo.

Começa a mencionar alguns aspectos mágicos da história, por exemplo, a função do ovo na história, que este não é para comer e sim que tem um valor financeiro “ouro”. Ao ser questionada sobre os recursos financeiros da família afirma, que eles ficaram “ricos”. Cita espontaneamente o nome mencionado na trama “gigante” algumas vezes, o que demonstra ter se apropriado da característica do personagem citada na trama.

Em relação a qualidade da sua narrativa, flexiona o verbo nas suas respostas de acordo com o questionado. No emprego dos elementos de ligação ocorreram poucas mudanças na formulação de suas frases.

4.2.4. Avaliação Inicial e Final – Modos de Participação

Participação na Avaliação Inicial

Fátima iniciou o relato com um tom de voz muito baixo, para reforçar a sua fala foi utilizado no início da gravação um microfone, mas, houve um momento que foi retirado pois a participante se dispersava mexendo e até brincando com ele. A pesquisadora em diversas vezes viu a necessidade de repetir as suas falas, para que ocorresse o registro.

Na maior parte da história, ela ficava parada olhando durante certo tempo as gravuras ou cenas da história, nesse momento, a pesquisadora fazia um incentivo, e ela continuava.

A participante fez o relato pautado nas ilustrações da história. Para fazer menção aos personagens, ela apontava ou olhava na direção destes que se encontravam nas ilustrações. As suas falas eram formuladas com uma ou duas palavras, e com frases curtas.

No momento do relato com apoio, a participante aumentou o seu tom de voz se fazendo entender melhor.

Logo no início da história quando questionada sobre os personagens que aparecem na cena, Fátima inseriu na resposta os bichos (as aquisições da família), que aparecem no final da história. A pesquisadora prosseguiu fazendo as intervenções, perguntando sobre os personagens da cena, a participante não

conseguiu dar a resposta solicitada. Neste momento a pesquisadora mostra cada um na ilustração, e a participante fala os nomes, “João e a mãe dele”.

Percebeu-se nesse momento a sua decepção pelo fato de ter feito várias tentativas no sentido de acertar e ter errado a resposta, ela expressa “Sou burra mesmo, heim”. A pesquisadora a acolheu, mas também chamou a sua atenção, pois ela estava se dispersando querendo saber o que estava acontecendo no pátio.

No decorrer da história, ela foi demonstrando mais confiança, respondendo de forma mais segura, mesmo quando havia uma pergunta que ela não sabia responder ela falava com o esboço de um sorriso no rosto “não seiii”, e quando a acertava a resposta, olhava para o rosto da pesquisadora sorrindo de satisfação.

Participação na Avaliação Final

No início da sessão Fátima estava um pouco desanimada com uma aparente indisposição, autorizou apenas gravação de voz. Ela folheava o livro, olhava a imagem e não falava nada. A pesquisadora começou a incentivá-la e a ajudá-la nas articulações da trama para que ocorresse o desenrolar da história, mas, a participante emitia respostas com certa indiferença.

No decorrer da história ela foi ficando um pouco mais descontraída, esboçava alguns sorrisos quando a pesquisadora acenava que estava correta. Ficou preocupada perguntando se o aparelho de filmar estava gravando, a pesquisadora afirmou que apenas a voz e ela autorizou a gravação de vídeo.

A pesquisadora continuou fazendo as articulações, e ela foi ficando mais desenvolta. Fátima à medida que era incentivada a continuar demonstrava mais contentamento. No final do reconto espontâneo, ela abriu um sorriso, olhou para pesquisadora e citou os nomes (que ela acreditava ser) do autor e do ilustrador. A pesquisadora fez a correção dos nomes e a elogiou minimizando o erro. Fátima acenou com um sorriso de satisfação.

Quando iniciou o reconto com apoio, Fátima ficou ansiosa para assistir a sua filmagem e disse: “De novo não, né”, sobre reler o livro. A pesquisadora no decorrer da história, fez perguntas e pequenas sínteses detalhadas que contextualizavam o enredo da história.

Durante o reconto com apoio, a participante ficou incomodada na cadeira, mexia os braços para um lado, as mãos para o outro e prestou pouca atenção no

relato, entretanto, as suas respostas foram assertivas. Houve uma passagem, que de forma descontraída usou o termo “vazou”, para denominar o momento em que o João foi embora com a galinha.

A pesquisadora ao finalizar a história perguntou para Fátima, se ela sabia o que era escravo, e ela acenou com a cabeça, mostrando que não sabia. A pesquisadora então lhe explicou o conceito e perguntou sobre os ovos que foram entregues a eles, ela então respondeu que era “ovo de ouro”.

Nesse momento ela trouxe o significado deste dizendo que a família ficou rica com um monte de “ouro” e sorriu satisfeita com o elogio que a pesquisadora lhe fez. Logo em seguida pediu para assistir à gravação.

4.2.5. Sessões de Intervenção – episódios significativos

No presente Item, serão apresentados dados relativos à participação de Fátima nas sessões de intervenção.

2ª sessão: leitura “A árvore generosa”.

Participantes: Pesquisadora (P), Fátima (F), Miguel (M) e outro aluno (não participante da pesquisa).

Atividades realizadas:

Inicialmente foi realizada a leitura do livro pela pesquisadora, logo após, todos recolheram folhas e gravetos secos na área arborizada da escola. Com este material, todos se envolveram na atividade de colagem das folhas e gravetos em um papel pardo como representação da árvore. Todos estavam muito envolvidos com a atividade. Os alunos faziam a construção da árvore no papel e a pesquisadora perguntava sobre a trama referente ao livro. Os outros dois participantes respondiam sobre a trama, davam sugestões sobre a confecção da árvore. Fátima, enquanto isto, sorria, fazia a atividade de colagem, e não conversava sobre o livro ou sobre a atividade.

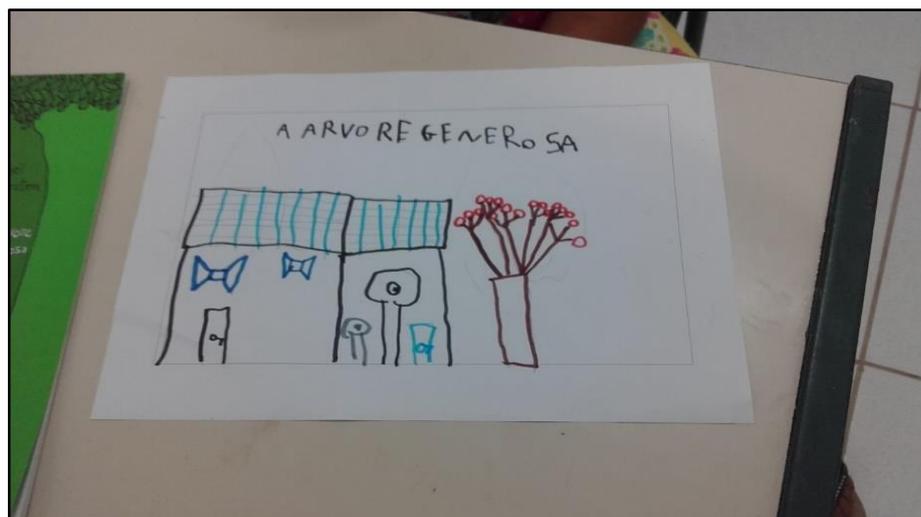


Figura 6 - Representação da história "A Árvore Generosa"

- Episódio 1 "A árvore e o menino"

Contexto: Em um momento em que Miguel e o outro aluno saíram para lavar as mãos, que estavam cheias de cola e folhas da árvore, a pesquisadora abordou Fátima com algumas perguntas, relativas ao livro.

1. P: Era uma árvore que dava frutas, ou era só de folhas como as de lá de fora?
2. **F: Frutas.**
3. P: O que o menino fazia?
4. **F: Comia toda maça.**
5. P: O menino ficou grande ou pequeno?
6. **F: Grande.**
7. P: E aí depois ele brincava com a árvore?
8. **F: Não.**
9. P: (Mostra o tronco da árvore e pergunta). Qual é o nome dessa parte da árvore?
10. **F: Tronco.**

Percebe-se que Fátima sabia algumas informações sobre o livro, embora não tenha falado sobre isso, enquanto os outros dois alunos estavam presentes. Nesse diálogo, ela respondeu corretamente sobre a parte da árvore (tronco).

Entretanto, quando o grupo estava montando a árvore, ela mostrou o tronco como se fosse a raiz. Depois dessa interação com P, os outros dois alunos voltaram e já se envolveram com o término da árvore, de modo bastante entusiasmado. Fátima também ficou envolvida, realizando a atividade com satisfação.

3ª sessão – Sequência lógica “A árvore Generosa”.

Participantes: Pesquisadora (P), Fátima (F), Miguel (M)

Atividades realizadas:

Desenvolve-se de forma semelhante ao descrito no participante Vitor.

Conforme descrito no item 3.7, as figuras da sequência para ordenação (e os textos) não correspondem, ponto a ponto, com as figuras e textos do livro.

Nessa sessão, os participantes solicitaram que não houvesse gravação em vídeo, e foram atendidos (apenas gravação em áudio). Após contextualização da pesquisadora, Miguel iniciou organização da sequência dos cartões, colocava a imagem da sequência e respondia quando perguntado. Fátima pouco falava. A pesquisadora foi fazendo relação das figuras com o livro. Fátima foi mais participativa, quando foram abordadas as atividades da vida diária, na descrição da rotina de cada um. Nos outros momentos, ela olhava e às vezes respondia, quando lhe era direcionada a pergunta. De modo geral, a participação indicou menos envolvimento com a tarefa, do que na sessão anterior em que foi feita a colagem.

- Episódio 1 “Reflexo da passagem do tempo no cotidiano das pessoas”

Contexto: A pesquisadora busca retomar a questão, ilustrada na história, das mudanças nos personagens, desde a infância até o envelhecimento do menino. Nesse sentido, inicia o diálogo sobre passagem do tempo, e, com base na participação de Miguel, centra os mesmos na sequência de atividades ao longo do dia.

1. P: Como vocês percebem que o tempo passou. O que foi acontecendo? (Olham para mesa com as imagens organizadas e não falam nada), Fátima como você percebe que o tempo passou, o que foi acontecendo?
2. **F: (parada olha para a mesa com as imagens)**
3. P: Miguel como você vê que o tempo passou? Como que o tempo passa por exemplo? No seu dia, Que momento você percebe que o tempo tá passando?
4. *M: Vendo a hora.*
5. P: Vendo a hora, isso mesmo, quando você vê a hora, então você sabe que é hora de você fazer o que?
6. *M: Tomar banho.*
7. P: Tomar banho, e depois é hora de fazer mais o que?
8. *M: Vir pra escola.*
9. P: Vir pra escola, depois você tá na escola, então você vê que é hora de...
10. **F: Recreio**
11. P: E depois? é hora de...
12. *M: Ir embora.*

13.F: (fala ao mesmo tempo que Miguel). Entrada.

14.P: Entrada depois do recreio, é isso mesmo. E aí? é hora de...

15.M: *Ir embora.*

16.P: Depois que você vai embora, o que você faz?

17.F: Vai embora de van.

18.P: E quando você vai embora de Van, o que você faz?

19.F: Vai pra casa.

20.P: Você chegou em casa com a van, o que você vai fazer, o que você (olha para Fátima) faz?

21.F: Vai jantar e dormir.

22.P: E você (olha para o Miguel) faz o que?

23.F: Vai tirar a roupa.

24.M: *Vou tomar banho, mexer no celular.*

25.P: Vai jantar, conversar um pouco, brincar e chega a hora de...

26.M: *Escurecer.*

27.P: Escurecer, e aí?

28.M: *Dormir.*

29.P: Dormiu, e aí o que acontece?

30.M: *Amanhece*

31.P: *E aí?*

32.M: *Toma café.*

33.P: Levantou, tomou café e aí o que vai acontecer?

34.M: *Vai escovar os dentes.*

35.P: Vai escovar os dentes e aí começa tudo de novo?

36.F: Lava a cara.

37.P: Lava o rosto, faz as coisas. E aí o tempo...

38.M: *Passa.*

39.P: E chega a hora de...

40.M: *Ir pra escola.*

Os participantes entenderam a passagem do tempo do seu cotidiano a partir da sequência de atividades do dia. Conseguiram relatar diferentes atividades diárias, a partir de perguntas de P. A participação de Miguel, mais elaborada (formulação de frases, detalhamento), provavelmente favoreceu a participação de Fátima. Em alguns momentos, Miguel fez descrições em primeira pessoa, e Fátima não. Aparentemente algumas de suas falas reproduziram as ordens recebidas em casa (ex: "Vai jantar e dormir" - 21, e "vai tirar a roupa" - 23).

- Episódio 2 "Passagem do tempo na história"

Contexto: Logo após os diálogos descritos no episódio 1, a pesquisadora retoma a passagem do tempo ao longo da vida, como descrito na história.

1. P: (Mostra a figura do menino crescendo) E aí, isso aqui tá acontecendo com o menino também. Ele também foi pra escola, não fala aqui, mas deve fazer as

mesmas coisas que vocês. Chega um momento aqui (mostra as imagens), que ele tem a família dele, ele trabalha, tanto que ele volta sempre pra continuar a vida dele de adulto. E o tempo tá passando, e como vocês percebem que o tempo tá passando? (Mostra a figura do menino e depois ele moço e adulto).

2. *M: As horas*
3. P: Aqui, passaram várias...
4. *M: Vezes.*
5. P: Isso, mas aqui, passaram várias vezes e várias horas, e como que você percebeu que o tempo passou aqui?
6. *M: Passou rápido.*
7. **F: (fica observando).**
8. P: Isso, o tempo passou rápido e o que que foi acontecendo, Miguel? O que você percebeu que aconteceu? Aqui (aponta a figura dele menino), ele era o que?
9. *M: Um moleque.*
10. P: Um menininho. Quantos anos você acha que ele tinha aqui Fátima?
11. **F: (Olha, não responde.)**
12. *M: Uns 7 anos.*
13. P: Uns sete anos (mostra a imagem dele rapaz na figura da sequência das figuras que está em cima da mesa). E aqui?
14. *M: Doze.*
15. P: Será que doze? Aqui ele já queria vender as maçãs.
16. **F: Nove**
17. *M: Catorze.*
18. P: Isso, catorze, quinze, dezesseis. E aqui (mostra a outra figura), que ele já queria uma casa pra casar.
19. *M: Vinte.*
20. P: É, uns vinte e poucos. E aqui (mostra uma imagem dele bem mais velho de terno)?
21. *M: Trinta?*
22. P: Uns cinquenta. E aqui (mostra imagem do final, dele idoso).
23. *M: Oitenta.*
24. P: Uns oitenta. Então a gente pode dizer que o menino foi o que, aqui? Ele começou pequeno e foi ficando...
25. *M: Velho.*
26. P: Então o tempo passou e o menino foi...
27. *M: Crescendo.*
28. P: Crescendo e envelhe...
29. *M: Envelhecendo.*
30. P: Envelhecendo, quanto tempo demorou essa história pra passar com tudo isso aqui? Quantos anos?
31. *M: Dois.*
32. P: Dois?
33. *M: Um.*
34. P: Um? Quantos anos o menino tinha aqui? (mostra a figura do menino)
35. *M: Sete.*
36. P: E aqui (mostra a imagem dele idoso). Quantos anos o menino tinha aqui?
37. *M: Oitenta.*
38. P: Uns oitenta. E quanto demorou para passar essa história?
39. (Vai ao quadro, monta a conta: $80 - 7$, explica o raciocínio envolvido nessa

subtração, estabelece alguns diálogos sobre isso).

40. P: Então, se a gente for falar que ele tinha sete anos aqui (mostra a imagem inicial) e nesta aqui, ele tinha oitenta (mostra a imagem final), essa história demorou setenta e três anos pra passar. É muito ou é pouco, Fátima?

41. **F: Muito.**

42. P: Muito, porque aqui (mostra a imagem inicial) ele começou um...

43. *M: Novinho.*

44. P: Menino, e aqui (imagem final) ele acabou bem...

45. *M: Envelhecendo.*

46. P: Velhinho. Então essa é uma história que demorou muito tempo pra passar.

Miguel participou mais ativamente que Fátima, com vários acertos sobre estimativa de idade. Fátima manteve atenção relativa, com alguns momentos de aparente desinteresse. Ao final, Fátima respondeu corretamente à pergunta sobre a passagem do tempo.

- Episódio 3 “O sentimento do menino e da árvore”

Contexto: Na mesa estava organizada a sequência de cartões referente a história da árvore. Cada cartão tem uma imagem e um trecho de texto, similares aos do livro. A pesquisadora questionou os sentimentos que envolviam os personagens.

1. P: Agora eu quero saber uma coisa de vocês. Quem amava mais.
2. *M: O moleque, o menino (mostra a imagem do menino) amava a árvore.*
3. P: O que ele oferecia pra árvore, o que que árvore tinha dele?
4. *M: Nada.*
5. P: Mas toda vez que ele chegava ela ficava...
6. *M: Feliz.*
7. P: Ele oferecia alguma coisa pra ela, Fátima?
8. **F: (sentada olha para os lados). Nada.**
9. P: Você achava que ele era ruim com ela, ou não?
10. *M: Não.*
11. P: Você achou que ele foi bom com a árvore o tempo inteiro?
12. *M: Aqui (mostra a imagem do menino).*
13. P: Mas ele era bom ou era ruim o tempo inteiro, ou teve algum momento que você achou que ele não foi bom?
14. *M: Ele era bom.*
15. P: Porque aqui ele era bom, quando ele era menino?
16. *M: Porque ele subia na árvore.*
17. P: Ele só aproveitava aquilo que ele tinha junto com ela. E aqui (mostra a figura dele bem mais velho)? O que que acontece? O que você pensa, Fátima, qual o momento que ele é mais bonzinho? Ele é amigo da árvore, ou ele não é amigo, o que você pensa?
18. **F: Ele é amigo.**
19. *M: Não.*
20. P: Porque você acha que ele não é amigo da árvore, depois quando ele cresce? O que ele faz que mostra que ele não está sendo amigo dela?
21. *M: (olha em direção às figuras, não fala).*

22.F: (sentada, com pouca visão do conjunto de imagens, olha em várias direções, não fala).

23.P: É quando ele come as maçãs, que você acha que ele não está sendo amigo dela, ou quando ele vende as maçãs? Qual o momento que você acha que ele não tá cuidando da árvore, ou ele sempre cuidou dela pra ela crescer e ficar sempre bonita? E você, Fátima, levanta aqui pra gente olhar! O que ele fez com a árvore que não foi bom? Por exemplo, cortar o tronco dela, foi a pior coisa que pode ter feito? Você acha que é certo cortar a árvore?

24.F: Não.

25.P: Não, tanto é que na imagem (aponta figuras da sequência) diz (referindo-se ao texto de uma das figuras): “O homem assim fez: cortou o tronco, construiu o barco e navegou para longe. A árvore ficou feliz... mas só um pouco...” Agora no livro fala: “*Mas não muito*”, mas ela sempre teve esse amor por ele.

Miguel mostrou compreensão parcial da história, mais completa no que se referia ao período da infância do menino (“o menino amava a árvore” - 2).

Fátima respondeu menos que Miguel: respondeu que o menino é amigo da árvore, atendo-se ao período da infância (“Ele é amigo” - 18), e respondeu que, não acha correta a ação de cortar a árvore (“não” - 24).

4ª sessão: Reconto “A Árvore Generosa”

Participantes: Pesquisadora (P), Fátima (F).

Atividades realizadas:

Inicialmente a participante que fez a montagem das figuras da história. À medida que F. organizava a sequência das imagens, a pesquisadora realizava as intervenções, relacionava as figuras com o livro e articulava as questões intrínsecas à trama. No final houve a preparação da terra para o plantio da árvore. Nesse dia Fátima precisou ir embora mais cedo (foi para cidade após a aula do AEE), por este motivo não pôde esperar para o plantio da árvore. Ela chegou bem-disposta e animada, com um sorriso no rosto. Estava de cabelo preso, rosto com uma maquiagem (leve), usava uma jaqueta, que depois ela tirou na intenção de mostrar a camiseta. Na sua camiseta, estava estampada a imagem de uma cantora, ela falou o nome da cantora, a pesquisadora a elogiou, ela abriu um sorriso de satisfação. Fátima participou da atividade ativamente, respondendo às perguntas, organizando e reorganizando as imagens quando era necessário.



Figura 7 - Sequência da História “Árvore Generosa”

- Episódio 1 “Montando a sequência da história”

Contexto: Fátima organizou de forma aleatória as imagens na mesa e a pesquisadora inicia a intervenção.

1. P: Qual é o nome da história.
2. F: **Raiz.**
3. P: Raiz, será que é raiz?
4. F: **(Coloca as figuras aleatoriamente na mesa não segue uma sequência lógica).**
5. P: Vamos lá, Fátima, o nome do livro é A árvore Ge-ne-ro-sa.
6. F: **(Silaba junto com a pesquisadora) Ge-ne-ro-sa.**
7. P: Então o nome da história é essa (aponta a imagem), então já coloca aqui nesse outro lugar. Me diz de novo, qual o nome da história?
8. F: **A árvore (olha para P. e fala silabando sozinha) Ge-ne-ro-sa.**
9. P: Isso, Generosa. O que é ser generosa, Fátima? Você sabe o que é?
10. F: **(Olha para pesquisadora e acena que não.)**
11. P: Vamos pensar o que a árvore faz o tempo inteiro com o menino, e aí eu vou perguntar de novo o que é ser generosa (abre o livro e o coloca junto à sequência). O que a árvore sentia pelo menino?
12. F: **(Olha para o rosto de P.) Feliz.**
13. P: Feliz! Ela ficava feliz quando ele ia brincar perto dela, e além de ficar feliz, qual o outro sentimento que ela tinha pelo menino?
14. F: **(olha para P. e não responde).**
15. P: Ela amava o menino, cadê a figura do menino?
16. F: **(pega a figura na mesa).**
17. P: Isso põe aqui (na sequência). A árvore amava o menino. E aí, o que que esse menino ia fazer, lá na árvore?
18. F: **Pegava maçã.**
19. P: Pegava as maçãs, e o que mais que ele fazia, quando ele ia lá na árvore?

20.F: Conversava.

21.P: Conversava com a árvore, isso, todos os dia o menino vinha, conversava com a árvore, pegava a maçã, o que mais?

22.F: (dispersa olha para o anel).

23.P: Presta atenção aqui, Fátima. O que ele fazia (vira a página do livro – imagem do menino com coroa de folhas)?

24.F: Pegando as folhas.

25.P: Pegando as folhas. E o que ele fazia com essas folhas?

26.F: Fazia a casa dele.

27.P: Não, ele ainda não está fazendo a casa dele, ele ainda é pequeno. O que ele está fazendo ali (mostra a página que ele está com a coroa de folhas)?

28.F: Olhando pra cima.

29.P: Pegava as folhas, o que ele está na cabeça?

30.F: Cabelo.

31.P: E o que ele fez com as folhas aqui (mostra a figura do menino)?

32.F: Colocou no cabelo.

33.P: E como ele fazia (mostra a imagem da coroa na cabeça do menino), como faz esse negócio que faz aqui (mostra a imagem do menino) no cabelo, o que ele queria imitar que ele o que?

34.F: Queria imitar a árvore?

35.P: Ele fez com as folhas como se fosse uma coroa de rei. Com ela, ele brincava de ser rei da floresta (vira a página do livro). Subia em seu grosso tronco. Onde está o menino aqui subindo?

36.F: (aponta a imagem) atrás da árvore.

37.P: Atrás da arvore, isso, (vira a página), e aqui o que que ele está fazendo?

38.F: Subindo no galho.

39.P: Subindo, balançava em seus galhos.(vira a página, mostra a imagem de maçãs comidas) E aí o que ele tá fazendo aqui?

40.F: Não sei

41.P: Olha aqui (mostra a imagem), essa árvore é uma árvore de que fruta?

42.F: Maçã.

43.P: E aí o que você está vendo, tá vendo maçã aí?

44.F: Tô.

45.P: Onde?

46.F: Ele pegou, mordeu, comeu tudo a maçã e jogou.

47.P: Isso, agora onde tá aqui (nas imagens da sequência da mesa), que ele ainda é menino? Pega aqui (as figuras) onde ele ainda é menino e está com as maçãs.

48.F: (Pega a imagem para a sequência).

49.P: Isso! Não tem essa fotinho igual, mas é a que representa que ele ainda é menino, comendo, pegando as maçãs. Ele subia em seus galhos e comia as suas maçãs. Isso aqui (mostra a imagem) são as maçãs comidas.

50.P: Vira a página, e aqui o que está acontecendo junto com a árvore?

51.F: Se escondendo.

52.P: Se escondendo de quem?

53.F: Da árvore.

54.P: Isso, porque aqui eles mostram o tempo inteiro como se a árvore fosse uma pessoa. E brincavam de esconder.

Fátima apresentou mais compreensão em relação a trama. Ao mencionar

o sentimento da árvore pelo menino, referiu-se a felicidade da árvore (“feliz- 12), como um sentimento dela por ele. Quando mencionou os momentos de interação do menino com a árvore, exemplo: (“pegava maçã” - 18), (“conversava” - 20), (“subindo no galho” - 38), (“se escondendo” -51).

Após abordagem de P., F. expôs o seu entendimento referente a uma imagem, que não está completamente explícita no livro (“Ele pegou, mordeu, comeu tudo a maçã e jogou” - 46). Construiu algumas frases bem elaboradas, exemplo: (32), (34) e (46). Fátima na maioria das respostas foi assertiva em geral compreendeu a história por meio das imagens.

- Episódio 2 “Coroa, princesa, príncipe e rei”

Contexto: Após o resgate de algumas ações da história, a P. retomou a passagem em que o menino coloca as folhas na cabeça que representa uma coroa de rei.

1. P: Aqui, ele pegava as folhas e brincava de quê?
2. **F: Colocava no cabelo.**
3. P: Mas o que foi isto mesmo que eu falei (mostra a cabeça do menino e a coroa e a própria cabeça) que a gente chama de que?
4. **F: Folha.**
5. P: Mas com as folhas ele faz o que?
6. **F: Colocou no cabelo.**
7. P: Mas ele colocou assim de qualquer jeito, uma pendurada aqui, outra ali. Ele fez uma?
8. **F: Tiara.**
9. P: Fez como se fosse uma tiara. Mas aqui, ele tá fingindo que ele é o que mesmo?
10. **F: Um índio.**
11. P: Um índio não. É uma coroa. Quem que usa coroa (mostra a própria cabeça). Quando você lê as histórias que tem a Bela adormecida, o que tem nessas histórias. Quem que usa a coroa nas histórias?
12. **F: Eu.**
13. P: Você? Usa coroa?
14. **F: (olha para P. com sorriso no rosto).**
15. P: É onde você coloca a coroa? Mas você usa coroa pra falar que você é o que, uma...
16. **F: (olha para P.) Princesa.**
17. P: Princesa, isso mesmo. Aqui ele pode ser um....
18. **F: Princeso.**
19. P: Princeso não, o marido da Princesa é um príncipe. Só que aqui o príncipe usa coroa mas ele está acima do príncipe, ele é o rei. Ele quer dizer que é o rei da floresta.

Após incitação de P., Fátima associou o arranjo no cabelo do menino aos adornos conhecidos, por exemplo: (“tiara” - 8), provavelmente ao cocar do (“índio” - 10). Dentro do contexto dos contos de fadas, F. se imaginou como uma (“princesa” - 16). Acredita-se desta forma que tenha ocorrido o seu entendimento sobre a representação do menino na trama.

Na abordagem relativa ao gênero masculino e feminino, ela criou um termo de acordo com regras gramaticais do Português, flexiona a palavra (“princesa” - 16) para (“princeso” - 18), demonstrou ter apreendido boa parte do conceito, que neste não é extensivo a esta palavra.

- Episódio 3 “O tempo passou, será que apareceu mais gente na história?”

Contexto: Após o reconto com as imagens, P. retoma a passagem do tempo na história e os sentimentos envolvidos entre os participantes.

1. P: Como que o tempo passou, ele ficou novo até o final da história?
2. **F: Não.**
3. P: Logo no início da história que jeito que ele é?
4. **F: Pequeno.**
5. P: É, ele era novinho, tinha uns oito anos.
6. **F: Ele tinha uns dois anos.**
7. P: E aqui no final da história?
8. **F: Quinze anos.**
9. P: Nossa! Então ele estava na Escola Santa Inês (nome fictício da escola fundamental 2 do bairro). (Mostra a outra imagem dele adulto) Tá vendo aqui ele deve ter uns 20 anos, aqui uns 50. Você tem vô, vô?
10. **F: Tenho pai, mãe e irmã.**
11. P: Não tem vô e nem vô.
12. **F: Não, tenho um monte de tio e tia.**
13. P: Então você não conhece pessoa mais velha desse jeito?
14. **F: (acena negativo).**
15. P: Aqui ele aparenta ter uns oitenta anos, já está bem velhinho, com a passagem do tempo ele vai ficando mais velho. Quantos personagens tem nessa história? Quem aparece na história o tempo inteiro?
16. **F: O menino.**
17. P: quem mais?
18. **F: Só.**
19. P: O menino e a..
20. **F: Árvore.**
21. P: Então tem quantos personagens, dois ou mais?
22. **F: Dois.**
23. P: Aqui são outras pessoas ou sempre é o menino?
24. **F: Sempre o menino.**
25. P: Isso mesmo, sempre é o menino crescendo. Onde passa esta história, na

- cidade, no quintal ou na floresta?
- 26.F: Na floresta.**
- 27.P: Isso, na floresta, tem até uma hora que ela fala “minha casa é na floresta”. (aponta o coração na árvore) e aqui ele amava a árvore, o que tem aqui?
- 28.F: Um coração.**
- 29.P: Ele tá com alguém?
- 30.F: Tá com a árvore.**
- 31.P: (vira a página onde aparecem dois corações e o menino atrás da árvore com alguém), e aqui qual a diferença daquela foto para esta, tem quantos corações?
- 32.F: Dois.**
- 33.P: E o menino tá fazendo o que aqui?
- 34.F: Sentado.**
- 35.P: E tem alguém com ele (mostra a página).
- 36.F: A árvore.**
- 37.P: Ele tá sozinho sentado, conta os pés. Quantos pés tem atrás dessa árvore?
- 38.F: Tem quatro pernas.**
- 39.P: Muito bem, você acha que tem mais gente, quem será?
- 40.F: Tem.**
- 41.P: Tem mais gente por que?
- 42.F: Tem quatro pés, um amigo dele.**
- 43.P: Isso, pode ser um amigo, mas eu achei que podia ser outra pessoa. Que aqui é uma calça
- 44.F: Um shorts.**
- 45.P: É um shorts ou uma..
- 46.F: Uma camiseta, uma blusa.**
- 47.P: Pode ser blusa, mulher usa calça, shorts ou uma.. As vezes você vem com uma?
- 48.F: Saia.**
- 49.P: Olha pode ser uma saia, se for é um homem ou uma mulher?
- 50.F: Mulher.**
- 51.P: Uma mulher, uma menina, uma moça, se for uma moça o que pode ser dele?
- 52.F: Uma namorada.**
- 53.P: Uma namorada, isso mesmo, Fátima, pode ser.
- 54.F: Sabia que tem um homem que quer ser mulher?**
- 55.P: Mesmo, Fátima, tem homem que quer ser mulher
- 56.F: É usa saia**
- 57.P: Então tá, vamos voltar aqui, então você percebeu que tem mais uma pessoa com ele. Por este motivo que eu achei que ele queria (mostra ele levando os galhos)
- 58.F: os galhos.**
- 59.P: Pra fazer a casa dele, porque ele queria casar e depois foi embora.

Compreensão de que o personagem é sempre o menino (24), que se modificou ao longo da história. Em relação ao envelhecimento e a fase final do menino na trama, atribuiu a idade de (“quinze anos” - 8) ao idoso, apontou dessa forma, pouca precisão na indicação de idade.

Quanto à imagem da árvore, em que apareceram os 4 pés atrás da árvore:

com base nas perguntas de P, identificou a menina, fez a alusão a um relacionamento, (“namorada” - 52). De forma independente, trouxe a questão da identidade de gênero. Com apoio, fez menção aos “galhos” doados pela árvore.

5ª sessão: leitura “A Galinha Ruiva”.

Participantes: Pesquisadora (P), Fátima (F), Vitor (V)

Atividades realizadas:

Inicialmente a pesquisadora realizou a leitura da história, fez algumas perguntas sobre o enredo e logo em seguida eles fizeram os desenhos das partes mais significativas da história. Fátima estava um pouco sonolenta, durante a leitura e contextualizações da história, ela deitava a cabeça na mesa, olhava com um olhar cansado e bocejava. Demorava a responder, era necessário insistir, fazer perguntas diretas para ela. No decorrer da sessão ela foi se descontraindo à medida que o colega respondia, ela olhava e ria das respostas dele. Vitor estava disposto e era rápido nas respostas, algumas vezes aguardava a colega se pronunciar. Ele estava animado com a história, assim como ela.



Figura 8 - Desenho da história "Galinha Ruiva"

- Episódio 1 “Pedido de ajuda”

Contexto: Eles desenharam a parte que mais gostaram da história e P., traz questões de compreensão sobre o livro.

1. P: Fátima que parte da história você desenhou?
2. **F: A casa**
3. P: E que lugar é esse que está acontecendo a história? (Abre o livro e mostra as imagens).
4. **F: (boceja, se mexe na cadeira e não responde)**
5. V: *O sítio.*
6. P: O que você acha Fátima é no sítio ou é na cidade?
7. **F: Sítio**
8. P: E quem era o personagem principal da história?
9. **F: O pato e o porquinho.**
10. P: Mas quem aparece sempre pedindo as coisas?
11. **F: A galinha.**
12. P: E os personagens secundários Vitor?
13. **F: O porco e o pato.**
14. P: Aqui a Fátima disse que queria desenhar a casa, o que ela (mostra a imagem da galinha), fica fazendo dentro da casa, Fátima?
15. **F: O bolo.**
16. P: O bolo, fazendo a massa. E o que ela ficava pedindo lá pra eles?
17. V: *Pra ajudar ela.*
18. P: Ajudar fazer o que Fátima?
19. V: *O bolo.*
20. P: Mas o que ela ficava repetindo, pra eles toda hora Fátima?
21. V: *Pra ajudar.*
22. P: Mas tem uma frase que ela fala pra eles toda hora Vitor.
23. V: *Quem quer me ajudar.*
24. P: Aqui ela está tá pedindo pra fazer o que?
25. V: *Pra pegar os grãos de milho.*
26. P: Vai pegar pra fazer o que Fátima, quando ela pegar os grãos de milho ela quer...
27. **F: Plantar.**
28. P: Qual a frase que ela repete.
29. V: *Quem me ajuda.*
30. P: Fazer o que? (Mostra a página).
31. V: *Regar.*
32. P: Fátima, o que ela está regando?
33. **F: (boceja) Água.**
34. P: Regando é jogar água, o que ela tá regando?
35. V: *O pé de milho.*
36. P: Quem me ajuda, quem me ajuda a regar essa plantinha, eu só quero o que, Fátima?
37. V: *Brincar.*
38. **F: Brincar.**

Vitor compreendeu a história e respondeu corretamente a maioria dos itens questionados. Fátima compreendeu várias passagens da história e respondeu corretamente a partir de pistas de P., por exemplo: o personagem que mais aparece na história (“a galinha - 11), pegar grãos para (“plantar” - 20). Repetiu duas resposta de Vitor (“sítio” - 7) e (“brincar” - 38).

- Episódio 2 “Colher, moer e fazer o Bolo de milho”

Contexto: Após o desenho, P. fez a intervenção junto com o livro.

1. P: E a plantinha foi crescendo, e o que foi nascendo aqui (aponta a imagem no livro), Fátima?
2. **F: Espiga de milho.**
3. P: Isso, e as espigas foram logo aparecendo. E aqui, ela fala: Quem me ajuda, quem me ajuda Fátima.
4. **F: Tirar o milho.**
5. P: Eu não, eu não, eu só quero...
6. V: *Brincar.*
7. P: Quem me ajuda, a tirar o que do milho?
8. **F: A casca.**
9. P: Isso, a palha do milho. Que lugar é este aqui que ela está fazendo (mostra a figura de um pilão).
10. V: *Ela está moendo.*
11. P: Moendo, o que?
12. V: *O milho.*
13. P: Ela está moendo. Você sabe como chama isto aqui?
14. V: *Moedor.*
15. P: Isto se chama pilão. A mãe tem pilão em casa que bate.
16. V: *Hã, hã (tom afirmativo).*
17. P: Hoje em dia não bate muito o milho assim, usa uns pequenos para bater alho, fazer caipirinha. O milho bate no liquidificador ou rala, para fazer curau, pamonha.
18. **F: Meu pai faz, faz muito milho.**
19. P: Seu pai faz milho, moe milho? Vocês tem plantação de milho em casa?
20. **F: (Acena positivo com a cabeça).**
21. P: Tem?
22. V: *Eu também tenho (ri).*
23. P: Tem também, que legal.
24. V: *Meu pai planta o milho lá, e eu vi nascer.*
25. P: E você colhe os milhos, ou não, é o pai que colhe?
26. V: *Eu.*
27. P: E aí você diz então, quem me ajuda vem Silvia (nome fictício da irmã de Vitor) me ajudar.
28. V: *Ri.*
29. P: Depois de moer o milho, ele vai ser feito o que?
30. **F: O bolo.**
31. P: Ela fez a farinha e depois a massa. Onde ela vai colocar pra assar?
32. V: *No Fogão*
33. P: E no fogão, onde põem para assar?
34. **F: No forno.**
35. 35- P: E depois eles (mostra a imagem dos porco e do pato), queriam fazer o que?
36. V: *Comer o bolo.*
37. P: E a D. Galinha queria dar pra eles?
38. V: *Não.*
39. P: Porque Fátima, porque não foram...

40. F: (fica olhando) Ajudar.41. V: *ajudar.*

42. P: E aí o que eles fizeram?

43. V: *Eles foram trabalhar.*

Vitor compreendeu os diferentes aspectos da história, estabeleceu relação com experiências pessoais (“Meu pai planta o milho lá, e eu vi nascer” - 24).

Fátima respondeu às perguntas com mais domínio relativos à trama. Estabeleceu algumas relações com experiências de vida em relação a plantação de milho (18), o fato de usar o fogão e o forno para assar o bolo (30).

6ª sessão: Sequência lógica “A Galinha Ruiva”.

Participantes: Pesquisadora (P), Fátima (F), Miguel (M).

Atividades realizadas:

Esta sessão foi executada em duas partes.

Miguel fez a sequência lógica com figuras da história, sendo que Fátima não quis participar da montagem da sequência das figuras.

Ela realizou a confecção dos fantoches (do tipo “palitochê”) e representação no cenário. Os fantoches (do tipo “palitochê”) consistiam na pintura dos desenhos dos personagens e confecção da espiga de milho com colagem de milho de pipoca, tudo foi colado em palitos de sorvete.

Para o cenário foram utilizadas folhas de E.V.A.⁴ das cores azul, verde e marrom, que representariam respectivamente o céu, a grama e a terra para representação da história.

Fátima desenvolveu a atividade com muito interesse e desenvoltura, organizou, recortou, colou definiu as cores que ia pintar os personagens e como seria a sua espiga de milho.

Durante a elaboração a Pesquisadora foi ajudando na montagem e disponibilização de materiais. Nessa interação a pesquisadora brincava com a voz da galinha pedia ajuda conforme a história e Fátima respondia (rindo), como se fosse o porquinho e o pato dizendo que só queria brincar.

⁴ A sigla E.V.A. significa um processo de alta tecnologia que mistura **Etil, Vinil e Acetato** (E.V.A.), que resulta em placas emborrachadas e muito conhecidas entre artistas, artesão, entre outros. <https://www.eurekaeva.com.br/artigos/o-que-e-placa-de-e-v-a>



Figura 9 - Cenário com os Personagens "Palitochês"

Episódio 1 - "Entrelaçando a atividade com o contexto de vida"

Contexto: Confeção dos personagens da história. Enquanto ela pintava os personagens, a pesquisadora foi fazendo a intervenção.

1. 1-P: Quem são os personagens?
2. **F: A galinha.**
3. P: Que cor você tá pintando ela?
4. **F: Vermelho.**
5. P: É, ela é vermelha.
6. **F: Sim.**
7. P: A galinha Ruiva.
8. **F: Minha mãe ela tá trabalhando de pegar galinha.**
9. P: Mesmo, olha e nós estamos fazendo a galinha.
10. **F: Ela pega o ovo, coloca na caixa, depois vai enchendo, pega outra caixa e coloca de novo.**
11. P: Nossa que legal. E o pai, trabalha de que?
12. **F: (pinta os personagens). Não sei.**
13. P: Não sabe. Ele vai em horário diferente da sua mãe, ele vai, depois ela volta?
14. **F: (faz os personagens e cantarola) É.**
15. P: E quem cuida da sua irmã?
16. **F: Minha mãe, ela vai trabalhar 8 horas.**
17. P: Ah, a sua mãe vai trabalhar, volta e depois vai o seu pai.

Fátima representou em seu desenho a cor da galinha ruiva ("vermelho" - 4), fez relação com vivência de trabalho de sua mãe (8), se descontraíu enquanto elaborava a atividade (14). Descreveu algumas situações de seu contexto de vida com frases longas e completas exemplo nas menções: (8), (10) e (16).

Episódio 2 - “Representações”

Contexto: Com as folhas de E.V.A. P., incitava F. para fazer relações entre os materiais de cores (azul, verde e marrom), com os elementos que apareciam no cenário do livro.

1. P: Que lugar a gente vai representar? Que lugar é esse aqui (mostra o livro) é na cidade?
2. **F: No mato.**
3. P: Mas assim eles estão no meio do mato, não tem nada?
4. **F: No mar.**
5. P: No mar? Que lugar é esse aí?
6. **F: Não sei.**
7. P: Você não sabe? Isso aqui representa o que da história (mostra o E.V.A verde e marrom), olha no livro, o verde representa o que do cenário? O que é o cenário? O cenário é onde está sendo feita a história.
8. **F: (olha com riso no rosto).**
9. P: Isso aqui é o que (mostra o livro)?
10. **F: As nuvens.**
11. P: As nuvens, mas as nuvens ficam aonde?
12. **F: Embaixo** (talvez para mencionar a figura no livro).
13. P: Não, a gente olha pra onde e vê as nuvens, Fátima.
14. **F: Em cima.**
15. P: E em cima é em que lugar? Que lugar é lá em cima?
16. **F: Na lua?**
17. P: Mas a lua e as nuvens, ficam em que lugar.
18. **F: Não sei.**
19. P: Não sabe?
20. **F: No céu.**
21. P: (mostra a cor azul do E.V.A). Olha isso aqui representa o cenário, onde acontece a história (mostra o livro), olha isso aqui é o céu. Que cor é o céu?
22. **F: Azul.**
23. P: Então é como se eu tivesse pintado esse lugar (mostra o E.V.A) igual o livro que é o?
24. **F: A nuvem.**
25. P: A nuvem também, mas a nuvem fica onde, no...
26. **F: Céu.**
27. P: E esse lugar aqui (mostra o E.V.A. marrom junto com o livro), que parte da história eu estou representando da história?
28. **F: A terra.**
29. P: A terra, o terreno.
30. **F: Plantando milho.**
31. P: Isso, plantando milho, então vamos colocar o milho aqui (joga uns grãos de milho em cima do cenário. (Pega o fantoche da galinha e imita a galinha). “Quem me na ajuda, quem ajuda a plantar esses grãos”. Ela queria plantar os grãos pra nascer o que?
32. **F: O milho.**
33. P: Pra fazer o que?
34. **F: O bolo**

35. P: Agora vamos voltar aqui, e quem são esses outros?
36. F: O pato e o porquinho.
 37. P: E eles estão na história?
38. F: Tão.
 39. P: E isso aqui (E.V.A. marrom) tá representando o que na história?
40. F: O chão.
 41. P: E aqui (E.V.A. verde com o livro) esse chão tá que cor aqui, o que ele é aqui no livro, o que eu estou representando?
42. F: A grama
 43. P: É o céu, a terra e a grama. E agora os personagens.

Fátima compreendeu o enredo da trama, atribuiu significado aos elementos que aparecem. Em relação ao cenário, com as pistas de P., ela articulou as relações entre o material não estruturado com história, exemplo a folha de E.V.A.: azul era o (“céu” - 20), marrom a (“terra” - 28) e o verde a (“grama” - 42). Com os fantoches “palitochês”.

Percebe-se nessa sessão que as atividades que envolvem a manipulação de materiais de pintura, recorte e colagem despertam o interesse da aluna. Nota-se também, que ocorre maior apropriação do enredo da história e de suas representações.

Fátima durante o projeto demonstrou oscilações em seu comportamento, em algumas ocasiões não se mostrava disposta a fazer as atividades, ou logo que entrava não autorizava a filmagem, em outras ocasiões cobrava a filmagem demonstrando interesse de se assistir.

Percebe-se que depois que entra na aula, inicia a atividade principalmente quando envolve algo complementando a leitura como atividades mais lúdicas e manuais ela se sente mais envolvida e se apropria mais dos eventos da história.

Percebe-se que ela se sente mais envolvida e se apropria mais dos eventos da história, quando a atividade de leitura é complementada com atividades mais lúdicas e manuais.

4.2.6 Relato do professor da sala regular

Segundo relato de sua professora para a pesquisadora, no decorrer do primeiro semestre do 4º ano, a aluna demonstrava criatividade em seus desenhos, compreendia pequenas frases com intervenção individual, escrevia as palavras em

sílabas sem valor sonoro, identificava com precisão as vogais. Participava e gostava das atividades físicas como o judô e das aulas de educação física.

Nas atividades pedagógicas, ela estava fazendo dupla com colegas da sala, para que desenvolvesse a sua autonomia. Mas a aluna estava resistente para se adaptar à nova estratégia.

No período final do projeto, a professora relata que a aluna oscila em seu interesse nas atividades pedagógicas, em alguns momentos recusa fazer atividades diversificadas, pois quer participar das mesmas atividades que seus colegas. Em outros momentos não tem interesse em nenhuma atividade.

Existe também um desinteresse em relação às atividades físicas propostas na escola, o judô e educação física que ela se nega a fazer. Nas brincadeiras do parque, tem menos interação com as crianças pequenas, mostrando interesse em se integrar ao grupo de colegas da sala.

Em artes o desenho melhorou bastante na cor, o seu desenho foi para o álbum dos contos de fadas (projeto de leitura da escola). Na escrita passou ter o som das vogais, mas no geral se encontra muito calada e apática.

4.2.7 Síntese Fátima

Fátima

No que se refere a participante Fátima, considerou-se que foi possível identificar os seguintes indicadores de desenvolvimento:

Durante as avaliações:

Aprimoramento do relato, melhora na compreensão em decorrência de questionamentos e pistas de P.

Durante a intervenção propriamente dita:

Estabelecimento de relação com fatos cotidianos, participação nas atividades com certo grau de atenção (maior que o habitual antes do projeto) – resposta às intervenções de P.

Melhor desenvoltura, enquanto envolvida em atividades lúdicas (manuseio de materiais).

5. Discussão/Considerações Finais

Com base no objetivo do presente estudo buscou-se com este trabalho identificar e descrever exemplos de desenvolvimento de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, no contexto da execução de um Projeto de Contação de Histórias no AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Inicialmente serão destacadas algumas considerações sobre cada um dos participantes Vitor e Fátima.

Vitor: No que se refere às avaliações, observou-se que o relato da história, por Vitor, envolveu a menção à maioria dos itens, com ampliação e aperfeiçoamento do relato na avaliação final. Ao contar a história, observava as páginas do livro, tentava aparentar leitura, e centrou-se na narrativa, sem excesso de apoio às ilustrações.

Na avaliação inicial, parecia buscar o controle da disfluência, falando de forma pausada, o que não ocorreu na avaliação final. Mesmo com maior disfluência, na avaliação final mostrou aprimoramento da narrativa, com melhor descrição de ações e personagens.

Quanto à sua participação ao longo das intervenções, foi possível identificar sua compreensão das histórias em diferentes níveis. No caso da *Árvore Generosa*, suas falas indicaram a presença de empatia, o estabelecimento de relações entre a história e fatos de sua vida (saudades do primo), e a compreensão da trama (fase da vida em que o menino mais amava a árvore, consequências ecológicas do corte de árvores, entre outros).

Também na história da *Galinha Ruiva*, evidenciou compreensão da história (desfecho em que a galinha propõe sanção aos que não a ajudaram) e estabeleceu relações com fatos de sua vida pessoal (plantar e colher milho).

Conforme destacado por Silva et. al. (24), uma das grandes funções da contação de história é proporcionar a vivência dos princípios, valores e o desenvolvimento da imaginação. Percebe-se esta vivência em algumas das passagens que envolvem os sentimentos de coragem, gratidão, ingratidão, amor, felicidade, amizade e pedido de auxílio.

Também vale enfatizar a colocação de Mateus et. al. (23), segundo a qual o prazer de ler, a aprendizagem significativa, a imaginação e os sentimentos estão muito presentes na atividade de Contação de histórias.

Em relação à sua participação em grupo, cabe lembrar que Vitor compartilhou três sessões com outros dois participantes. Levando em consideração que ele dominava as histórias, observou-se que, em vários momentos ele soube dar espaço para a participação dos colegas. Ao mesmo tempo, teve influência sobre eles, ao mostrar exemplos de compreensão das tarefas.

O apoio constante de P. pode ser relacionado a seu desempenho, seja pela escolha de textos e oferta de atividades significativas, seja pela atenção aos modos de participação de Vitor, com constante incentivo ao aprimoramento da narrativa.

Fátima: Nas avaliações, o relato foi centrado na descrição de imagens, com alguma menção a ações dos personagens. Na avaliação final, ampliou seu relato: respondeu às intervenções de P. (recontos com apoio) com maior detalhamento da narrativa.

Algumas aparentes imprecisões na narrativa, se analisadas com base em seu contexto de vida, podem, na verdade, indicar uma apropriação do conteúdo da história. É o caso da afirmação de que o personagem “passou veneno pra crescer”, que pode estar relacionada a seu contato com situações de plantio, com uso de diferentes herbicidas e fertilizantes.

Ao longo do projeto de intervenção, mostrou exemplos simples de compreensão da história e de estabelecimento de relações com alguns fatos cotidianos. Em termos das interações com colegas, discorria com mais timidez quando havia outros colegas presentes.

Por outro lado, parece que a situação de grupo a beneficiou, pois, em alguns momentos, o colega discordava de sua resposta e ela buscava alternativas. Também, em outros momentos, apropriou-se da resposta do colega, de modo a ampliar seu repertório.

Essas interações são valorizadas por Figueira, Cró e Lopes (32), juntamente com o papel do professor na organização destas. Segundo as autoras.

“Quando as crianças interagem umas com as outras, a situação social está recheada de informação, de vária ordem, (*sic*) relativas à amizade, interações

passadas, conteúdos vários, o objetivo do grupo etc. É muito difícil para as crianças perceberem, por si mesmas, o que o grupo está a tentar realizar, em situações sociais diferentes. No entanto, ao estruturar a situação, o professor pode utilizar a interação entre parceiros ou iguais para promover mais objetivos de aprendizagem". (32:160)

É interessante observar que as autoras apontam, de forma conjunta, para o papel dos parceiros e do professor, este com a função de organizar as situações de ensino e as interações no grupo. É levantada, assim, a questão do papel do adulto na organização do processo educacional.

No caso do presente projeto, o papel do adulto envolveu, antes de qualquer coisa, o planeamento da intervenção, com escolha de histórias e de atividades relacionadas às mesmas. Nos momentos de avaliação, especialmente no Reconto com Apoio, as intervenções aconteceram de modo a valorizar conhecimentos e experiências dos participantes.

Uma das formas de intervenção foram as perguntas abertas (Ex: "Do que o menino gostava?"). Quando a criança não respondia, P adotou diferentes condutas (sempre com base no processo de desenvolvimento daquela criança): dar pistas, retomar histórico dos aspectos já narrados, buscar relações com contexto de vida da criança. Em muitas situações, aceitou respostas parcialmente corretas, que faziam sentido para o momento de desenvolvimento da criança.

Trata-se de exemplos de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (15), conforme descrito anteriormente. Como exemplo, cabe lembrar o episódio 1 da 3ª sessão (Fátima), em que a passagem do tempo foi, inicialmente, descrita em horas, e não em anos, tendo em vista os modos de participação de Fátima e do colega nos diálogos relativos à história.

Pesquisadora: Para o desenvolvimento do projeto, escolheu textos significativos com questões ligadas a cultura local. Os recursos utilizados, estavam em sintonia com as atividades relacionadas aos livros, típicas do currículo escolar e em consonância com as propostas de letramento desenvolvidas na sala regular de ensino.

"A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta a leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura" (33:141).

Na utilização desses recursos, as intervenções foram fundamentais e ajudaram na criação de possibilidades para que os alunos tivessem condições de elaborar e reelaborar os seus conhecimentos, instrumento importante para o desenvolvimento do aprendizado.

O que se destaca, portanto, é uma forma de atuação em que o professor, em primeiro lugar, busca valorizar as aquisições e conhecimentos da criança para, em seguida, planejar o foco de novas intervenções.

Também nesse sentido, a forma de análise dos resultados do presente projeto focou nos conhecimentos e habilidades que os alunos trouxeram como contribuição, e não em suas eventuais dificuldades e lacunas de conhecimento.

Formato da avaliação e intervenção: Teve foco nas habilidades em início de desenvolvimento, e na intervenção constante no sentido de aprimorar os relatos, a partir do desempenho trazido pelo aluno (em níveis iniciais bem diferentes, para Vitor e para Fátima).

Em consonância com a noção de atuação do adulto (mediação) na Zona de Desenvolvimento Proximal (15): identificação do nível de desenvolvimento potencial, intervenção no sentido de promover esse desenvolvimento, tanto na avaliação (feita de forma não convencional) como na intervenção propriamente dita.

AEE: No que se refere ao papel do AEE, cabe lembrar que se preconiza que esse atendimento não substitua o ensino da sala de aula regular, uma vez que visa complementar ou suplementar a formação do aluno, com o propósito de eliminar barreiras para sua plena participação na sociedade.

Há, portanto, uma certa liberdade de planejamento, pela não exigência de que o AEE signifique “reforço” em relação à sala regular, e com abertura para projetos avançados, como é o caso do presente projeto de contação de histórias, com as múltiplas atividades nele envolvidas.

Esse tipo de atividade vai ao encontro do preconizado para atividades de alfabetização e letramento que possibilitem o contato com textos relevantes da literatura, de forma significativa e relacionada com as experiências de vida dos alunos. Está ligada à noção de ensino de qualidade, ancorado nas vivências do grupo, e que têm como foco a promoção do desenvolvimento dos processos mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito) (15).

Para a implementação de projetos dessa natureza, é importante que a estrutura de organização do ensino propicie o envolvimento de todos na escola, em um trabalho em cooperação constante, especialmente no que se refere às relações entre o professor de AEE e o da sala regular de ensino. É importante que se disponha de espaço, recursos e tempo para o planejamento e implementação das propostas de trabalho integrado.

Dessa forma, será possível promover o desenvolvimento dos alunos tal como preconizado por Vygotsky (15) e por diferentes educadores, tal qual Freire (34), através de uma visão humanista, valorizar a apropriação dos conhecimentos e da tradição local, assim como os valores universais da humanidade.

6. Referências Bibliográficas

1. Oliveira E, Bagarollo M. A (re)significação da "criança que não aprende": desafios da escola, família e equipe de saúde. *Comunicações [Internet]* 2016. Acesso em 2019 fev; v. 23; n. 3 - Especial: p. 275-86. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2961>.
2. Monteiro M, Camargo E, Freitas A. Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão. *J Res Spec Educ Needs*. 2016: p. 940-4.
3. Oliveira P, Dutra L, Melo P, Rezende M. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*. 2015. set; v. 26. n. 2: p. 186-93.
4. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [Internet]. 1988. Acesso em 2016 out, 16. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm 5.
5. _____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO: Jomtien. [Internet]. 1990. Acesso em 2016 out, 18. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.
6. _____. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha. [Internet]. 1994. Acesso em 2016 out, 20. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
7. _____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [Internet]. 2007. Acesso em 2018 fev, 15. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.
8. _____. Política nacional de educação especial na perspectiva do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência educação inclusiva Brasília, DF: MEC. Resolução nº 4/2009. Edições Câmara; 2009.
9. _____. Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com

- Deficiência). [Internet] 2015. Acesso em 2016 set, 28. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.
10. _____. Lei n. 9.394, de 20 de dez de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Internet]. 1996. Acesso em 2016 out, 16. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
 11. _____. Resolução CNE/CEB nº 02 - Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [Internet]. 2001. Acesso em 2019 fev, 20. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
 12. _____. Decreto 7.611/2011. Dispõe sobre Educação Especial, o atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. [Internet]. 2011. Acesso em 2019 fev, 20. Disponível em http://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument.
 13. Der Veer R, Valsiner J. Vygotsky: Uma síntese. 4ª Ed. São Paulo. Editora Loyola. 2001.
 14. Oliveira M. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4ª ed. São Paulo. Editora Scipione. 2004.
 15. Vigotski L. A formação social da mente. 2ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes.. 2008.
 16. Pinto G, MCR G. Deficiência Mental, Imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar. Marília/SP. Revista Brasileira Educação Especial.. vol. 12. n. 1: p. 11 - 28. jan-abr 2006.
 17. Souza F, Batista C. Indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com QI igual ou inferior a 70. Marília/SP. Revista Brasileira Educação Especial. vol. 22. n. 4: p. 493 - 510. out-dez 2016.
 18. Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto. 1997.
 19. Geraldi J, et al. O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo. Editora Ática. 2002.
 20. Silva L.L.M. Às vezes ela mandava ler dois ou três por ano. São Paulo. O texto na sala de aula. 3ª ed. Editora Ática. 2002. p. 80 - 2.
 21. Rojo R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. 2ª ed. São Paulo.

Editora Afiliada. 2009.

22. Souza L, Bernardino A. A contação de histórias como estratégia na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare - Cascavel*. [Internet]. 2011. Acesso em 2018 out; v. 06. n. 12: p. 235-49. Disponível em <http://e-vesta.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>.
23. Mateus A, et al. A importância da contação de História como prática educativa na educação infantil. *Revista Pedagogia em Ação - PUC Minas* [Internet]. 2013. Acesso em 2019 fev; v. 5. n. 1. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>.
24. Silva M, Garcia M, Silva R. Contação de histórias infantis: Promovendo a imaginação e o lúdico. *UFV - Rev ELO - Diálogos em Extensão* [Internet]. 2013. Acesso em 2018 out; v. 02. n. 01. Disponível em <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/13401>.
25. Giordano A. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. *Constr. psicopedag.* [Internet]. 2013. Acesso em 2019 fev; v. 21: p. 22. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-95420130001000004.
26. Farina T. A contação de histórias e sua contribuição no desenvolvimento da criança. In *Seminário em Ciência da Informação, VI SECIN*. 2016. [Internet]. Acesso em 2019 fev 19; Disponível em <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2016/secin2016/paper/viewFile/259/138>.
27. Sales A, Batista C. Reconto de Histórias em Contexto de Grupo por crianças com diagnóstico de deficiência intelectual. *Comunicações* [Internet] 2016. Acesso em 2017 maio; v. 23. n. 3 Especial: p. 185 - 202. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2930>.
28. Belancieri F, Rodrigues K, Capellini V, Reis V. Pedagogia hospitalar: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias. *Semina: Ciências Sociais e Humanas* [Internet]. 2018 jan; v. 39: p. 53 - 64. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/Sem/v39n1/a05.pdf>.
29. Lüdke M, Marli E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU. 1986.

30. Goés M. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos CEDES. 2000. Ed. Cedes. São Paulo. 2019 jan: p. 9-25.
31. Atibaia. Resolução SME/CME nº 05 - Institui normas para educação especial, para educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado. Diário Oficial. 2016 jul, 05.
32. Figueira A, Cró M, Lopes I. Ferramentas da Mente. A perspectiva de Vygotsky sobre a educação de infância. Portugal. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014.
33. Brasil. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil. [Internet]. 1998. Acesso em 2018 nov, 18; v. 03. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>: p. 141.
34. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Coleção Leitura. 1996.

APÊNDICES

APENDICE I

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA A PROFESSORA REGENTE DA SALA REGULAR

Entrevista antes do projeto de intervenção no AEE

Entrevista com a Professor/a:

Nome:

Formação:

Tempo de trabalho:

Experiência em séries que lecionou:

Experiência com alunos de Educação Especial - AEE

IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Criança:

Ano/Série:

Nome da Escola:

DADOS SOBRE A CRIANÇA

Histórico de Saúde: (diagnóstico, encaminhamentos, tratamentos e atendimentos em centros especializados) e educacional.

Histórico Escolar: Ingresso e percurso escolar, relatos dos processos de integração/dificuldades na escola.

Histórico do Contato da Professora com a criança: (conhecimento prévio da professora em relação ao aluno antes do ano letivo).

A criança no ano letivo atual:

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de forma ampla:

- modos de inserção da criança na escola:

- rendimento escolar no presente ano: em todas as áreas de conhecimento e de ensino (incluindo Educação Física e Artes).

Em relação a leitura e a escrita – atividades realizadas e desempenho da criança.

- Leitura: identificação de letras, identificação de palavras, compreensão e interpretação do texto.
- Escrita: nível de escrita, grau de precisão e utilização no seu dia a dia.

Entrevista depois do projeto de intervenção no AEE

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de forma ampla:

- modos de inserção da criança na escola:
- rendimento escolar no presente ano: em todas as áreas de conhecimento e de ensino (incluindo Educação Física e Artes).

Observações relativas ao período após a primeira entrevista:

Em relação a leitura e a escrita – atividades realizadas e desempenho da criança.

- Leitura: identificação de letras, identificação de palavras, compreensão e interpretação do texto.
 - Escrita: nível de escrita, grau de precisão e utilização no seu dia a dia.
-

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA A PROFESSORA REGENTE DA SALA REGULAR - ALUNO VITOR

Entrevista antes do projeto de intervenção no AEE

Entrevista com a Professor/a:

Nome: Marcela (nome fictício)

Formação: Pedagogia

Tempo de trabalho: 25 anos

Experiência em séries que lecionou: todas Infantil (3 anos) ao 5º ano

Experiência com alunos de Educação Especial – AEE

DI, Síndrome de Down 2 anos seguidos, baixa visão.

IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Criança: Vitor

Ano/Série: 3º ano

Nome da Escola: Ensino Infantil e Fundamental

DADOS SOBRE A CRIANÇA

Histórico de Saúde (diagnóstico, encaminhamentos, tratamentos e atendimentos em centros especializados) e educacional.

“O que chamava muito atenção a questão da sua fala, gagueja, pronúncia de letras, depois de algum tempo foram observadas as questões de aprendizagem, era mais lento para aprender, ele não conseguia reter as informações, foi indicado para avaliação. A princípio foi encaminhado para fono (CAADE) 10 sessões e psicóloga. Depois continuou tendo fono (AME) e agora voltou para o CAADE, mas não viu grandes melhoras na parte educacional.”

Histórico Escolar: Ingresso e percurso escolar, relatos dos processos de integração/dificuldades na escola.

“Aluno no 2º (foi meu aluno), dificuldade de aprendizagem em relação aos outros. Fala prejudicada.”

Histórico do Contato da Professora com a criança: (conhecimento prévio da professora em relação ao aluno antes do ano letivo).

“Vejo poucas melhoras aparentes.”

“Ele era uma criança bastante retraída, no cantinho dele, tinha vergonha de se comunicar, mas um menino bom que seguia as regras, tímido por causa da fala se sentia mais prejudicado para conversar, e se socializar com os demais alunos.”

A criança no ano letivo atual:

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de forma ampla:

- modos de inserção da criança na escola:

“Neste ano ele está mais comunicativo, brinca mais, está mais seguro e socializável, mais solto e mais motivado.”

“A quantidade de amigos dele aumentou, ele brinca com outras crianças de outras salas, maiores que ele, hoje ele se socializa com crianças de outras salas. Ele se dá com as crianças do 4º ano (sala de multisseriada), ele consegue se expressar, forma dupla com qualquer criança da sala, pois ele é muito tranquilo. Vitor é uma criança super tranquila na sala.”

- Rendimento escolar no presente ano: em todas as áreas de conhecimento e de ensino (incluindo Educação Física e Artes).

“Ele é muito esforçado, tenta fazer tudo que você propõe. Comparando com o ano passado, ele teve uma evolução bastante grande, mas sabe o que acontece com o Vitor, é que as vezes, ele oscila um pouco, hoje ele pode ser que esteja escrevendo alfabeticamente, amanhã pode apresentar dificuldade nessa escrita, não conserva, mas evoluiu bastante, melhorou muito.”

Nas outras disciplinas artes:

“Vitor é um menino super caprichoso, desenha muito bem, cuidadoso na pintura, é muito criativo.”

Ed. Física e Judô:

“É um menino muito participativo, ele se dedica é inclusive muito elogiado, faz tudo que é proposto, em uma época no judô ele quis parar por causa do contato físico lá no começo ele ficou um pouco receoso. Ele gosta bastante tanto de educação física quanto de do projeto de judô.”

Ciências Humanas e da Natureza:

“Vai bem na oralidade, tem boa compreensão com o coletivo da sala.”

Matemática:

“Realiza cálculos simples e utilizando o algoritmo, já sem o concreto já abstrai na adição e subtração. Multiplicação e divisão conseguiu entender o conceito, com o concreto.”

Em relação a leitura e a escrita – atividades realizadas e desempenho da criança.

- Leitura: identificação de letras, identificação de palavras, compreensão e interpretação do texto.

Leitura:

“Esta questão de levar o livro para casa é retomado na roda, para que ele faça a pseudoleitura. Ele se mostra muito empenhado com tudo, quando é ele, traz bem estudado de casa. Ele demonstra muito interesse e muita vontade pela leitura e nem sente vergonha de se expor, é um grande desafio, é muito bonitinho se sente super feliz porque todos gostam.”

“Ele tem uma boa interpretação na oralidade, sem grandes dificuldades. Faz a leitura para sala, ele tentando muito ler, mas a sua fala prejudicada, dificulta a sua leitura, ele não sente tão bem na leitura.”

“Ele se sente inseguro em apostar em algumas leituras ele tem medo de errar, mas é estimulado a falar. É muito inseguro em apostar no que ele sabe.”

- Escrita: nível de escrita, grau de precisão e utilização no seu dia a dia.

“Nível de escrita, copia o bilhete com a sua letra é super caprichoso, a escrita oscila ora ele é silábico alfabético ou alfabético ele retém as sílabas; mas em algum momento não fixa. Nessa hora eu fico na dúvida, o que acontece que ele não retém.”

“Ele consegue dar conta de uma frase compreensiva com coisa faltando, com erros ortográficos.”

Entrevista depois do projeto de intervenção no AEE

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de forma ampla:

- modos de inserção da criança na escola:

- rendimento escolar no presente ano: em todas as áreas de conhecimento e de ensino (incluindo Educação Física e Artes).

Observações relativas ao período após a primeira entrevista:

Em relação a leitura e a escrita – atividades realizadas e desempenho da criança.

- Leitura: identificação de letras, identificação de palavras, compreensão e interpretação do texto. - Escrita: nível de escrita, grau de precisão e utilização no seu dia.

“Vitor demonstrou grandes progressos, começou a ler, palavras e até algumas frases, na escrita ainda oscila na evolução da leitura. Tem compreensão e interpreta os textos.”

“A questão da insegurança ainda persiste, por este motivo eu estímulo ele muito, chamo ele na lousa, falo para ele quando ele vai até na lousa, se você não conseguir eu vou te ajudar.”

“Em artes ele sempre faz tudo com muito capricho, ele não é uma criança que desiste. Ele ama ser motivado ele realmente melhorou muito em sua autoestima.”

“Na Educação física a professora também fala que ele melhorou também, e daí a gente vê que quando ele melhora na sala melhora no corpo e vice e versa.”

“Matemática é uma área que ele se sai melhor na ele vem ele gosta de fazer, é uma área que ele gosta.”

“Ele tá menos ansioso, as vezes ele gosta de falar coisas que os outros alunos falaram.”

“Ele não tem dificuldade de se colocar na hora da leitura ele viu que o que está no livro ele lê.”

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA A PROFESSORA REGENTE DA SALA REGULAR (MESMA PROFESSORA DE VITOR SALA MULTISSERIADA 3º E 4º ANO). ALUNA FÁTIMA

IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Criança: Fátima

Ano/Série: 4º ano (Sala multisseriada)

Nome da Escola: Educação Infantil e Fundamental

DADOS SOBRE A CRIANÇA

Histórico de Saúde: (diagnóstico, encaminhamentos, tratamentos e atendimentos em centros especializados) e educacional.

“Veio do município de Jarinu com laudo de deficiência e não frequentava a sala regular, foi encaminhada para o CAADE para A fono e o AEE, desde que ela entrou”

“O que chama a atenção dela é a apatia, ela não brinca com todo mundo, bem pouco comunicativa.”

Histórico Escolar: Ingresso e percurso escolar, relatos dos processos de integração/dificuldades na escola.

“Ela se comunica muito pouco brinca com as crianças pequenas, e tem bastante dificuldade de integração.”

Histórico do Contato da Professora com a criança: (conhecimento prévio da professora em relação ao aluno antes do ano letivo).

“Sempre apática, brincava menos, ficava mais sentada, não era uma criança muito ativa, tímida ela se encaixa mais com os pequenos (crianças do infantil de 4 anos), se dá bem com a Geisi (nome fictício), tem síndrome de down é super extrovertida.”

A criança no ano letivo atual:

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de forma ampla:

- modos de inserção da criança na escola:
- rendimento escolar no presente ano: em todas as áreas de conhecimento e de ensino (incluindo Educação Física e Artes).

“Este ano ela demonstrou alguns avanços, ela tem uma profissional da escola que dá apoio e fica com ela hoje. Ela escreve o nome dela sem crachá, ela precisa do apoio da monitora não tem autonomia, hoje está tirando um pouco essa pessoa dela para ela ter uma autoconfiança, está fazendo dupla com aluno para realização de algumas atividades, mas ela está resistente se adaptando, ela não tem iniciativa para fazer as atividades sozinha, a participação é pequena. Não tem repertório, fala pouco, não fala frases completas, fala uma palavra depois outra palavra, tem dificuldade de fazer esta conexão.”

Artes:

“Tem dificuldade com desenhos imaturos faz pinta e gosta.”

Projeto de judô:

“Participa, mas não compreende muito os comandos ela tem dificuldade de entender o que tem que ser feito, mas gosta das aulas.”

Matemática:

“Muito abstrato, trabalho com ela o cotidiano, dia a dia (calendário, dias da semana), diversificadas simples do que ela pode dar conta.”

Ciências Humanas e da natureza:

“Não participa na oralidade no coletivo, não participa, quando é perguntado, só quando a monitora que instiga ela para responder.”

Em relação a leitura e a escrita – atividades realizadas e desempenho da criança.

- Leitura: identificação de letras, identificação de palavras, compreensão e interpretação do texto.

“Ela leva o livro, talvez tenha feito a leitura de imagem, mas ela não se expõe, no livro ela fala palavras soltas apenas com ajuda, não articula.”

“Identifica as vogais (com precisão), palavras que começam com a letra A e com algumas vogais, mas esta questão ela identifica, completa palavras com apoio, não identifica todo o alfabeto.”

“Compreensão de um texto, uma frase talvez dê conta de compreender, mas no coletivo ela se perde, dispersa; ela compreende pequeno no individual (parlenda pequena).”

- Escrita: nível de escrita, grau de precisão e utilização no seu dia a dia.

“Ela percebe que a palavra é dividida em sílaba é silábica; não consegue registrar um bilhete, apenas um muito curto com orientação individual.”

Entrevista depois do projeto de intervenção no AEE

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de forma ampla:

- modos de inserção da criança na escola:

- rendimento escolar no presente ano: em todas as áreas de conhecimento e de ensino (incluindo Educação Física e Artes).

Observações relativas ao período após a primeira entrevista:

Em relação a leitura e a escrita – atividades realizadas e desempenho da criança.

- Leitura: identificação de letras, identificação de palavras, compreensão e interpretação do texto - Escrita: nível de escrita, grau de precisão e utilização no seu dia.

“A aluna está muito resistente, mesmo com apoio, oscila em seu interesse nas atividades pedagógicas, está menos participante, em alguns momentos recusa fazer as atividades diversificadas, pois quer participar das mesmas atividades que seus colegas. Ela quer fazer a atividade do livro, ela quer acompanhar a turma dela.”

“Antes com a monitora tinha interesse, aparentemente ela não aceita que tem dificuldade de aprendizado. Em outros momentos não tem interesse em nenhuma atividade. “

“Não está mais tão entrosada, no intervalo, demonstra mudança de comportamento, fica isolada. Nas brincadeiras do parque, tem menos interação com as crianças pequenas, mostrando interesse em se integrar ao grupo de colegas da sala. Existe também um desinteresse em relação às atividades físicas propostas na escola, o judô e educação física que ela se nega fazer. Em artes o desenho melhorou bastante na

cor, o seu desenho foi para o álbum dos contos de fadas. Na escrita passou ter o som das vogais, mas no geral se encontra muito calada apática.”

APENDICE II

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA A FAMÍLIA

IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Criança:

Nome dos Pais:

Identificação do Entrevistado:

Parentesco com a criança:

DADOS SOBRE A CRIANÇA

Data de Nascimento:

Histórico de Saúde (diagnóstico, encaminhamentos, tratamentos e atendimentos em centros especializados) e educacional.

Histórico Escolar: Ingresso e percurso escolar, relatos dos processos de integração/dificuldades na escola.

FAMÍLIA

Constelação familiar

Escolaridade dos pais

Ocupação dos pais

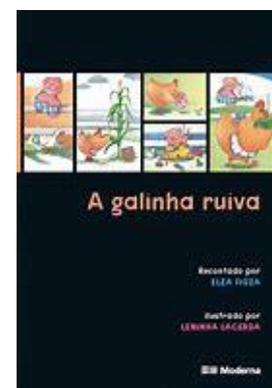
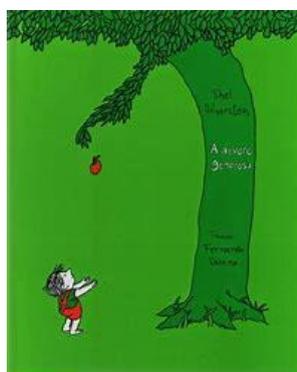
Rotina da criança:

Atividades relacionadas à escolarização (ações dos familiares em relação a essas atividades – inclui projetos desenvolvidos na escola), atividades de lazer, responsabilidades (cuidado pessoal, tarefas domésticas).

Desenvolvimento da criança: facilidades e dificuldades percebidas.

APÊNDICE III

Apresentação dos Livros



João e o Pé de Feijão, Autor, Flávio de Souza, Ed. FTD, São Paulo 2010.

Esse é um conto clássico da literatura infantil. Em seu enredo aparecem as rimas (facilitadoras no desenvolvimento da consciência fonológica), e algumas expressões atuais.

É a história de um menino pobre que vive com a sua mãe, um dia ele sai para vender uma vaca e no caminho encontra um feiticeiro do oriente que troca a mesma por uns grãos de feijão mágicos. A sua mãe fica brava e ele joga os feijões no quintal, surge dali um enorme pé de feijão, que levou o menino até a casa de um gigante que mantinha uma vila de escravos. Chegando lá, João roubou da casa do gigante uma galinha que botava ovos de ouro e desceu para a sua casa. O gigante foi atrás dele, e caiu do enorme pé de feijão, nesse momento todos os escravos da vila do gigante foram libertados e João ficou rico com os ovos de ouro da galinha, ele e sua mãe distribuíram ovos de ouro com todos, e nunca mais passaram necessidades.

A árvore Generosa, Shell Silverstein, Traduzido por Fernando Sabino, Editora Cosac Naify, 2012. Este é um livro com ilustrações em preto e branco, que mostra a consciência ecológica, a amizade e a passagem do tempo.

É a história de uma árvore e de um menino, ele brincava e usufruía dos frutos da árvore quando pequeno, mas o menino foi crescendo e só lembrava de ir até a árvore para lhe tirar algo. Os anos passaram até que ele já grande, cortou o tronco da árvore para fazer um barco e foi embora.

No final da vida ele voltou, e a árvore já não tinha mais nada para lhe oferecer, apenas um toco dela restou, ele então sentou nela e esperou o tempo passar

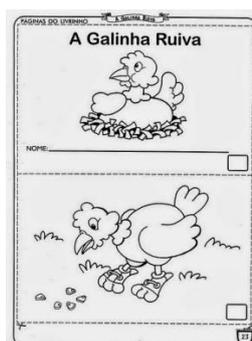
da sua velhice.



A árvore Generosa, uma história adaptada e formatada a partir do original “The giving tree” Shel Silverstein (1964), por Maria Jesus Sousa (Juca). Consiste na sequência de cartões com imagens e textos similares à história.

A galinha Ruiva conto de Elza Luíza, Editora Moderna ano 2010. É um conto clássico com muitas ilustrações coloridas; no texto existe uma estrutura reiterativa (ritmo narrativo, balizado por um refrão que se repete até o fim); traz como tema a amizade, a preguiça e o trabalho merecedor de recompensa.

Esse livro conta a história de uma galinha que encontra um grão de milho e resolve plantá-lo. Pede ajuda aos amigos, mas ninguém quer ajudar, nem a plantar, nem a colher, nem a moer e nem fazer um lindo e delicioso bolo, pois seus amigos só querem saber de brincar. Mas quando o bolo fica pronto... todos querem um pedacinho. Então a Galinha Ruiva, ensina uma lição, pois se eles não a ajudaram, também não ganhariam um pedaço de bolo.



A sequência lógica com as figuras adaptadas da história da Galinha Ruiva⁵.

⁵site:<http://www.ensinandocomcarinho.com.br/2015/04/sequencia-didatica-galinha-ruiva.html>
acesso em 20/05/2017.

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS

Projeto de Contação de História para Alunos de AEE (Atendimento Educacional Especializado)

Pesquisadora responsável: **Gleise Cristina Prudenciano**

Sr. pai ou responsável, seu filho ou a criança pela qual o senhor é responsável legal está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e do seu filho participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este estudo tem como objetivo, analisar a aprendizagem/desenvolvimento de crianças com laudo de deficiência intelectual e/ou deficiência física a partir de Projeto de Contação de Histórias no AEE (atendimento educacional especializado).

Pretende acompanhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou deficiência física no contexto da execução de um Projeto de Contação de Histórias no AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Procedimentos:

Para o estudo haverá o Projeto de Contação de Histórias, o aluno será convidado a participar de atividades que envolvem um trabalho lúdico envolvendo as histórias. O trabalho irá acontecer nos atendimentos regulares da pesquisadora professora da sala de AEE, no período de oito sessões, uma vez na semana, na sala

de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Atibaia. Todos os encontros serão gravados em vídeo. O material obtido no estudo será utilizado só para estudo na universidade e arquivado posteriormente no Banco do Ladeh-DDHR-FCM - UNICAMP.

Será mantido o caráter confidencial e o sigilo sobre as informações levantadas. Publicações do estudo vão seguir normas científicas, e, portanto, os dados serão confidenciais. Depois de cinco anos, as gravações serão inutilizadas. As informações obtidas durante a pesquisa serão confidenciais. A sua identidade e a do aluno participante do estudo serão mantidas em segredo e as informações, serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa científica. Vocês poderão obter todas as informações que quiserem, antes, durante ou após o estudo, diretamente com a pesquisadora.

Desconfortos e riscos:

Não existe nenhum tipo de risco previsto durante o desenvolvimento da pesquisa, porém como serão utilizados equipamentos para gravar as sessões, pode ser que esse tipo de procedimento gere algum desconforto aos participantes da pesquisa.

Desse modo, o responsável pelo aluno participante do estudo tem a possibilidade de interromper a participação do mesmo no estudo a qualquer momento. O responsável também terá acesso ao Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos.

Benefícios:**- Benefícios Diretos para o participante da pesquisa:**

Estudos como esse trazem avanços nas formas de ensino a alunos atendidos na sala de AEE. Os participantes desse estudo podem vir a ser beneficiados em seu processo de entendimento e compreensão assim quanto a aquisição de conceitos escolares por meio recursos e de estratégias diferenciadas que favoreçam a sua aprendizagem.

- Benefícios Indiretos para o participante da pesquisa:

Esse trabalho é importante para analisar o processo de aquisição de conceitos escolares, os aspectos facilitadores e dificultadores nesse processo, o que pode vir a contribuir com a (re) significação dos profissionais e da sociedade acerca do uso de

recursos específicos e estratégias para o ensino desse e adequações para outros públicos com dificuldade de aprendizagem.

Acompanhamento e assistência:

Caso ocorra eventual necessidade de acompanhamento e assistência profissional (médica, pedagógica, psicológica, fonoaudiológica), incluindo eventual acompanhamento após o encerramento ou interrupção da pesquisa, o participante do estudo será encaminhado aos serviços prestados pelo CAADE (Centro de Atendimento e Apoio ao Desenvolvimento Educacional), para a APAE ou para o AME (Ambulatório Médico de Especialidades) serviços do próprio do município.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade e a do participante serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados. Os pesquisadores terão acesso às informações e registros contidos nos registros referentes ao aluno participante do estudo.

Ressarcimento e Indenização:

Não será feito o ressarcimento de despesas decorrentes de transporte e alimentação aos participantes da pesquisa, considerando que o estudo será feito durante a rotina do participante nos atendimentos recebidos no serviço. O participante da pesquisa terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Pesquisador: Gleise Cristina Prudenciano

Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização nas Séries Iniciais e em Organização do Trabalho Pedagógico; aluna regular do curso de Mestrado da pós-graduação stricto sensu, em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade

de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Endereço Profissional: Estr. Guaxinduva, S/N - Jardim dos Pinheiros, Atibaia - SP, 12945-750. Contato: gcp.100@gmail.com Tel: (11) 4402-3011

Orientador: Dr^a Cecília Guarnieri Batista.

Psicóloga, doutor, docente colaboradora do Departamento de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Ciências Médicas. Endereço: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação, Rua Tessália V. de Camargo, 126, CP. 6111, Bairro Barão Geraldo, Campinas, SP, Brasil, CEP: 13083-887.

Contato: cecigb@fcm.unicamp.br Tel: (19) 3521-8800.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08hs30min às 11hs30min e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito que meu filho pelo qual sou responsável legal participe da pesquisa e em autorizar a gravação em vídeo das etapas previstas no projeto e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Autorizo meu (a) filho (a) a participar das atividades que serão filmadas:

() Sim () Não

Nome do participante: _____

Contato telefônico: _____

Nome do responsável: _____

Prova documental (tipo) _____

_____ Data:

____/____/____.

(Nome e assinatura do pai ou RESPONSÁVEL LEGAL pelo participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente.

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES

PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA ALUNO DO AEE (Atendimento Educacional Especializado)

Pesquisadora responsável: Gleise Cristina Prudenciano

Senhor professor você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este estudo tem como objetivo, analisar a aprendizagem/desenvolvimento de crianças com laudo de deficiência intelectual e/ou deficiência física a partir de Projeto de Contação de Histórias no AEE (atendimento educacional especializado).

Pretende acompanhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou deficiência física no contexto da execução de um Projeto de Contação de Histórias no AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Procedimentos:

Para o estudo haverá o Projeto de Contação de Histórias, o aluno será convidado a participar de um trabalho lúdico envolvendo as histórias infantis. O trabalho irá acontecer nos atendimentos regulares da pesquisadora professora da sala de AEE, no período de oito sessões, uma vez na semana, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Atibaia. Todos os encontros serão

gravados em vídeo. O material obtido no estudo será utilizado só para estudo na universidade e arquivado posteriormente no Banco do Ladeh-DDHR-FCM - UNICAMP.

Será mantido o caráter confidencial e o sigilo sobre as informações levantadas. Publicações do estudo vão seguir normas científicas, e, portanto, os dados serão confidenciais. Depois de cinco anos, as gravações serão inutilizadas. As informações obtidas durante a pesquisa serão confidenciais. A sua identidade e a do aluno participante do estudo serão mantidas em segredo e as informações, serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa científica. Vocês poderão obter todas as informações que quiserem, antes, durante ou após o estudo, diretamente com a pesquisadora.

Desconfortos e riscos:

Não existe nenhum tipo de risco previsto durante o desenvolvimento da pesquisa, porém como serão utilizados equipamentos para gravar as sessões, pode ser que esse tipo de procedimento gere algum desconforto aos participantes da pesquisa.

Desse modo, o responsável pelo aluno participante do estudo tem a possibilidade de interromper a participação do mesmo no estudo a qualquer momento. O responsável também terá acesso ao Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos.

Benefícios:

- Benefícios Diretos para o participante da pesquisa:

Estudos como esse trazem avanços nas formas de ensino a alunos atendidos na sala de AEE. Os participantes desse estudo podem vir a ser beneficiados em seu processo de entendimento e compreensão assim quanto a aquisição de conceitos escolares por meio recursos e de estratégias diferenciadas que favoreçam a sua aprendizagem.

- Benefícios Indiretos para o participante da pesquisa:

Esse trabalho é importante para analisar o processo de aquisição de conceitos escolares, os aspectos facilitadores e dificultadores nesse processo, o que pode vir a contribuir com a (re) significação dos profissionais e da sociedade acerca do uso de recursos específicos e estratégias para o ensino desse e adequações para

outros públicos com dificuldade de aprendizagem.

Acompanhamento e assistência:

Caso ocorra eventual necessidade de acompanhamento e assistência profissional (médica, pedagógica, psicológica, fonoaudiológica), incluindo eventual acompanhamento após o encerramento ou interrupção da pesquisa, o participante do estudo será encaminhado aos serviços prestados pelo CAADE (Centro de Atendimento e Apoio ao Desenvolvimento Educacional), para a APAE ou para o AME (Ambulatório Médico de Especialidades) serviços do próprio do município.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade e a do participante serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados. Os pesquisadores terão acesso às informações e registros contidos nos registros referente ao aluno participante do estudo.

Ressarcimento e indenização:

Não será feito o ressarcimento de despesas decorrentes de transporte e alimentação aos participantes da pesquisa, considerando que o estudo será feito durante a rotina do participante nos atendimentos recebidos no serviço. O participante da pesquisa terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Pesquisador: Gleise Cristina Prudenciano

Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização nas Séries Iniciais e em Organização do Trabalho Pedagógico; aluna regular do curso de Mestrado da pós-graduação stricto sensu, em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Endereço Profissional: Estr. Guaxinduva, S/N - Jardim dos Pinheiros, Atibaia - SP, 12945-750.

Contato: gcp.100@gmail.com Tel: (11) 4402-3011

Orientador: Dr^a Cecília Guarnieri Batista.

Psicóloga, doutor, docente colaboradora do Departamento de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Ciências Médicas. Endereço: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação, Rua Tessália V. de Camargo, 126, CP. 6111, Bairro Barão Geraldo, Campinas, SP, Brasil, CEP: 13083-887.

Contato: cecigb@fcm.unicamp.br Tel: (19) 3521-8800.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08hs30min às 11hs30min e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar da pesquisa e autorizo a gravação em vídeo das etapas previstas no projeto e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Autorizo a participação nas atividades que serão filmadas ou fotografadas:

() Sim () Não

Nome do participante: _____

Contato telefônico: _____

RG _____

Data: ____/____/____.

(Nome e assinatura)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente.

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data:

____/____/____

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE VI

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS/ PAIS

Eu _____ .CPF _____ ,
 RG _____ responsável pela criança ou adolescente
 _____ depois de conhecer e entender os objetivos, os
 procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar
 ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimento da criança ou adolescente
 acima citado, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),
 AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Gleise Cristina
 Prudenciano, Cecília Guarnieri Batista, do projeto de pesquisa intitulado “**PROJETO
 DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA ALUNO DO AEE (Atendimento Educacional
 Especializado)**” a realizar as fotos e/ou videograções que se façam necessárias
 e/ou a colher depoimento da criança ou adolescente acima citado sem quaisquer ônus
 financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou videograções (seus
 respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros,
 artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima
 especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos
 das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º
 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com
 deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Atibaia, _____ de _____ de 20

Nome do participante: _____

Assinatura do responsável: _____

RG _____ Prova documental (tipo) _____

 Gleise Cristina Prudenciano- Pedagoga - Pesquisadora responsável

 Prof. Dr^a Cecília Guarnieri Batista – Orientadora

APENDICE VII

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS/ PROFESSORES

Eu _____, CPF _____, RG _____, professor do aluno participante da pesquisa _____ depois de conhecer e entender os objetivos, os procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimentos, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Gleise Cristina Prudenciano, Cecília Guarnieri Batista, do projeto de pesquisa intitulado “**PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA ALUNO DO AEE (Atendimento Educacional Especializado)**” a realizar as fotos e/ou videograções que se façam necessárias e/ou a colher depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou videograções (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Atibaia, _____ de _____ de 20

Nome do participante: _____

Assinatura _____

RG _____

Prova documental (tipo) _____

Gleise Cristina Prudenciano – Pedagoga - Pesquisadora responsável

Prof. Dr^a Cecília Guarnieri Batista - Orientadora

APENDICE VIII

TERMO DE ASSENTIMENTO

Para criança e adolescente (de 8 anos até 10 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “*PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA ALUNO DO AEE (Atendimento Educacional Especializado)*”.

Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos desenvolver diversas atividades ligadas a livros do universo infantil com isto proporcionar momentos ricos de aprendizado e de entendimento das histórias, ao mesmo tempo entender e desenvolver estratégias para melhor atendê-los tanto no AEE quanto na sala regular de ensino. Os alunos que irão participar desta pesquisa têm de 08 (oito) a 10 (dez) anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no AEE, onde os alunos irão realizar atividades ligadas ao Projeto. O trabalho irá acontecer no período de um semestre, no total de oito sessões, uma vez por semana no horário habitual de atendimento no AEE.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone: (11) 4402-3011 e entrar em contato com Gleise Cristina Prudenciano.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os alunos que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Eu _____ aceito participar da pesquisa
“*PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA ALUNO DO AEE*”

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Atibaia, ____ de _____ 2017

Assinatura do Aluno