



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCA GERUZA GADELHA

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL**

FORTALEZA
2014

FRANCISCA GERUZA GADELHA

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Leite Limaverde Gomes.

FORTALEZA
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- G12a Gadelha, Francisca Geruza.
Aquisição da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual: o uso de jogos pedagógicos na sala de recursos multifuncional / Francisca Geruza Gadelha. – 2014.
189 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.
- 1.Jogos no ensino de língua portuguesa – Fortaleza(CE). 2.Comunicação escrita – Fortaleza(CE). 3.Estudantes deficientes. 4.Incapacidade intelectual – Fortaleza(CE). 5.Aquisição de linguagem. 6.Aprendizagem. I. Título.

CDD 372.412098131

FRANCISCA GERUZA GADELHA

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Adriana Leite Limaverde Gomes.
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof^a. Phd. Rita Vieira de Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Geandra Cláudia Silva Santos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, pela sua infinita misericórdia.

À minha mãe, por me ensinar que a vontade supera a capacidade.

A meu pai, *in memoriam*, que embora não tenha tido tempo de acompanhar minha trajetória acadêmica certamente muito se orgulharia das minhas conquistas.

Aos meus filhos Laene, Darlécio e Edmara, pelo incentivo à minha formação acadêmica, pela paciência e pelo companheirismo nos momentos difíceis dessa empreitada.

Aos meus netos amados Anderson e João Victor.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida, e pela ousadia de sonhar...

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Adriana Leite Limaverde Gomes, por suas valiosas orientações e companheirismo.

Aos meus filhos, pelo incentivo e encorajamento nos momentos difíceis das atividades do mestrado.

À minha mãe, por entender minhas ausências durante o tempo do mestrado.

Às mães dos sujeitos desta investigação, por acreditarem que meu trabalho poderia contribuir para o crescimento intelectual de seus filhos.

Aos professores do curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Em especial, à Prof^a Phd Rita Vieira de Figueiredo, por sua grandeza profissional, sabedoria e simplicidade.

Ao Prof. Phd Jean Roberto Poulin, pelas contribuições na qualificação do projeto de pesquisa.

Às amigas, Mônica Costa, Juliana e Kátia Maciel, pela força e companheirismo compartilhado durante o curso de mestrado.

À Carolina Bernardo, por me fazer acreditar que eu seria capaz.

Ao Diretor Francisco Wallacy da Escola onde se realizou a investigação, por incentivar o meu trabalho como professora da Sala de Recursos Multifuncional.

Às amigas Rejane Araruna, Adelaide Diógenes e Camila Barreto, pelo incentivo e pela disponibilidade em contribuir nas correções da escrita no percurso deste trabalho.

Ao meu irmão Paulo e ao meu neto Anderson, por terem se transformado em meus assessores tecnológicos durante o mestrado.

Aos amigos e às amigas, pelo carinho constante, incentivando-me a permanecer nesse percurso, mesmo precisando afastar-me de seus convívios.

Às artesãs Dayane e Darlene, por terem confeccionados os jogos da pesquisa.

À Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, pelo incentivo concedido.

Sem dúvida, conhecer melhor o potencial educativo do jogo não é continuar a desenvolver um discurso limitado à sua análise, mas compreender os processos informais de aprendizagens. Quando soubermos mais sobre como se aprende, mesmo sem procurar aprender, nas múltiplas experiências de vida cotidiana, poderemos passar do mito à realidade do potencial educativo do jogo (BROUGÈRE, 1998).

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos investigar se o uso de jogos pedagógicos em uma de Sala de Recursos Multifuncional contribui para a aprendizagem da linguagem escrita de alunos que apresentam deficiência intelectual. Fundamentamos a pesquisa em autores que pesquisam sobre jogos, como KISHIMOTO (2011a; 2011b; 2008), MOYLES (2006) e BROUGÈRE (1998; 2008). Tomamos, também, como base as pesquisas realizadas por Vygotsky (1983; 2004; 2007; 2008) e Piaget (1978) acerca do desenvolvimento e aprendizagem humana, além de estudos sobre a aquisição da linguagem escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999; VYGOTSKY, 2007; MORAIS, 2005; 2012). Adotamos nos procedimentos metodológicos, a pesquisa qualitativa do tipo intervenção. Os dados foram coletados por meio de sessões de intervenção realizadas e coordenadas pela pesquisadora em uma sala de recursos multifuncional de uma escola pública da cidade de Fortaleza. Realizamos 36 sessões de intervenção com três sujeitos – 12 com cada um deles, que consistiam na proposição de jogos de linguagem. Os resultados da investigação indicaram avanço conceitual de todos os sujeitos quanto à aquisição da linguagem escrita. Os dados sugeriram ainda que a mediação da pesquisadora na situação de proposição dos jogos desencadeou o processo de interação social, provocando a emergência dos processos internos que permitiram aos sujeitos evoluírem quanto à compreensão do sistema alfabético da escrita. Concluímos que o uso de jogos pedagógicos na SRM age como recurso facilitador da aprendizagem da linguagem escrita, promotor dos processos internos que permitem a evolução conceitual da linguagem escrita de sujeitos que apresentam deficiência intelectual.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem Escrita. Deficiência Intelectual. Jogos de Linguagem. Sala de Recursos Multifuncional.

ABSTRACT

This research study examined whether the use of educational games in one of Multifunctional Room collaborates to students with intellectual disabilities to learn the written language. Our theoretical foundation has authors like Kishimoto (2011a; 2011b; 2008), Moyle (2006) and Brougère (1998; 2008) and researches made by Vygotsky (1983; 2004; 2007; 2008) and Piaget (1978) on the development and human learning. For studies about the acquisition of written language researched studies of the authors and Teberosky Blacksmith (1999); Vygotsky (2007) and Mitchell (2005; 2012). The methodological procedures used was the qualitative research intervention. Data were collected through visits and coordinated by the researcher in a room multifunctional features in a public school in the city of Fortaleza. Were made 36 visits with three people and 12 moments of language games with each person. The survey results indicated a conceptual advancement of all people in the acquisition of written language. The presence of the researcher contributed to a social interaction, to the speed of internal processes and allowed the evolution of the people to understand the alphabetic writing system. We conclude that the use of educational games in SRM is a resource facilitator of learning written language, promotes internal processes and allows the conceptual evolution of writing from people who have intellectual disabilities language.

Keywords: Acquisition of Written Language. Intellectual Disability. Language Games. Multifunctional Room.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Prova de avaliação da leitura “Relação entre texto e contexto – palavra e gravura”.....	73
Imagem 02 - Prova de avaliação da leitura “Relação entre texto e contexto - Frase e gravura-cena”.....	74
Imagem 03 - Prova de avaliação da leitura “Permanência na escrita”.....	75
Imagem 04 - Pré-teste de escrita de S1.....	157
Imagem 05 - Pós-teste de escrita de S1.....	157
Imagem 06 - Pré-teste de escrita de S2.....	159
Imagem 07 - Pós-teste de escrita de S2.....	159
Imagem 08 - Pré-teste de escrita de S3.....	161
Imagem 09 - Pós-teste de escrita de S3.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil dos sujeitos	70
Quadro 02 - Jogos usados nas intervenções	77
Quadro 03 - Jogo x Subcategoria 1.7 x Sujeito	94
Quadro 04 - Jogo x Subcategoria 1.9 x Sujeito	95
Quadro 05 - Jogo x Subcategoria 2.7 x Sujeito	122
Quadro 06 - Jogo x Subcategoria 2.2 x Sujeito	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Categoria Leitura: Frequência x Jogos.....	83
Tabela 02 - Categoria Leitura: Presença da Subcategoria X Frequência nos Jogos por Sujeito	99
Tabela 03 - Categoria Escrita: Frequência x Jogos	111
Tabela 04 - Categoria Escrita: Presença da Subcategoria X Frequência nos Jogos por Sujeito	127
Tabela 05 - Categoria Mediação X Frequência x Jogos	140
Tabela 06 - Categoria Mediação X Subcategorias X Sujeitos	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Categoria Leitura: Frequência x Jogos.....	84
Gráfico 02 - Categoria Leitura: Presença da Subcategoria X Frequência nos Jogos por Sujeito	99
Gráfico 03 - Categoria Escrita: Frequência x Jogos	112
Gráfico 04 - Categoria Escrita: Presença da Subcategoria X Frequência nos Jogos por Sujeito	127
Gráfico 05 - Categoria Mediação X Frequência nos Jogos.....	141
Gráfico 06 - Categoria Mediação: Frequência X Subcategoria X Sujeitos.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL	Centro de Estudos em Escrita e Linguagem
CEDAC	Comunidade Educativa
MEC	Ministério de Educação e Cultura
DI	Deficiência Intelectual
LER	Leitura e Escrita Revisitada
ONG	Organização Não Governamental
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
UFC	Universidade Federal de Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1 Teoria psicogenética e sócio-histórica.....	19
2.2 Funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual	24
2.3 Aquisição da linguagem escrita: abordagem sociointeracionista	30
2.3.1 <i>A aquisição da linguagem escrita por alunos que apresentam deficiência intelectual.....</i>	<i>35</i>
2.4 Os jogos pedagógicos: usos e funções no processo de ensino e aprendizagem.....	40
2.4.1 <i>O jogo e suas teorias.....</i>	<i>46</i>
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO.....	64
3.1 O campo da investigação	66
3.1.1 <i>A Escola lócus da investigação</i>	<i>67</i>
3.1.2 <i>Escolha dos sujeitos.....</i>	<i>68</i>
3.2 Pré-teste	71
3.2.1 <i>Avaliação inicial da linguagem escrita</i>	<i>71</i>
3.3 Desenvolvimento da pesquisa a partir do uso de jogos de linguagem escrita na Sala de Recursos Multifuncional.....	75
3.4 Pós-teste	78
3.5 Organização e tratamento dos dados.....	78
4 ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1 Os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da leitura	82
4.2 Os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da escrita	110
4.3 Os jogos de linguagem na SRM: a influência da mediação sobre a aquisição da leitura e da escrita e a emergência do conflito sociocognitivo	138
4.4 A evolução da escrita e da leitura: uma análise comparativa a partir dos resultados do pré e pós-teste de leitura e escrita.	151
4.4.1. <i>Avaliação da Leitura</i>	<i>151</i>
4.4.2. <i>Avaliação da Escrita</i>	<i>155</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
6 REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES.....	173

1 INTRODUÇÃO

Em educação, as mudanças que ocorrem no mundo provocam nos educadores o anseio de ultrapassarem as fronteiras do conhecimento, dos costumes e de enfrentarem novos desafios da atividade humana. Os desafios na educação são, dentre outros, a garantia dos direitos fundamentais de todos, sem discriminação e sem preconceito. Nesse sentido, a escola necessita saber conviver com as diferenças, a fim de que todos tenham os seus direitos garantidos, destacando o acesso à sala de aula comum do ensino regular (BAPTISTA, 2009).

Segundo Mantoan (2006), historicamente, a escola sempre foi elitista e seletiva. Nos dias atuais, ela ainda não consegue ensinar a todos e trabalha sob a égide da homogeneidade, sem respeitar a singularidade dos alunos. Ao longo dos anos, a escola tornou-se burocrática e com currículo fragmentado, o que levou à crise do paradigma educacional. É nesse cenário que surge a necessidade de transformar a escola para acolher a todos de modo indistinto. No final do século XX, o desafio de universalizar o atendimento a todas as crianças, inclusive àquelas consideradas “diferentes”, passa a contemplar a função social da instituição escolar (BAPTISTA, 2009).

Nesse contexto de transformação da educação, cabe à escola promover a educação e a inclusão de todos os alunos. O direito de ser diferente é um direito humano. Para que a escola se transforme em espaço acolhedor de todos, torna-se necessário reconhecer a diversidade dos atores que dela participam, ou seja, que não se excluam aqueles que podem necessitar de atenção diferenciada e individualizada.

No Brasil, a legislação educacional orienta os sistemas escolares a incluírem, de modo indistinto, todos os alunos. Se a realidade da cidade de Fortaleza, lócus em que foi desenvolvida a presente pesquisa for considerada, é possível verificar um percurso histórico que caminha da escolarização dos alunos com deficiência em espaços segregados ao acolhimento nas salas de aula comuns. O percurso de segregação à inclusão escolar acompanha as mudanças ocorridas na legislação educacional mundial e, principalmente, na brasileira.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular, com participação e aprendizagem, da educação infantil ao ensino superior. Prevê, também, a oferta do Atendimento Educacional

Especializado (AEE), no espaço da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que é um espaço mobiliado, com materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. O professor de AEE tem a função de identificar as necessidades educativas dos alunos público-alvo da Educação Especial, de elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação que permita a eliminação de toda forma de exclusão (BRASIL, 2009).

Segundo Figueiredo (2010a), o AEE oportuniza à criança com deficiência sair da posição passiva e automatizada diante da aprendizagem e passar a fazer parte do grupo de atores ativos diante do processo de aprendizagem. Entretanto, o êxito desse modelo educativo complementar e/ou suplementar depende, em grande parte, da postura do professor do AEE, da visão que ele tem dessa criança, se ele considera os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e se esse professor oferece às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, diversas possibilidades de acesso ao conhecimento.

Para Figueiredo (2010a), não basta garantir o acesso e a permanência desse aluno, é necessário que a escola organize o trabalho de forma colaborativa, envolvendo todos os atores para que sejam oferecidos serviços educacionais com vistas à aprendizagem escolar. Segundo a autora, a transformação da escola ocorrerá em função do foco educacional a ser concedido ao processo de aprendizagem e não às características individuais dos alunos. Nessa perspectiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica das escolas e exigir uma atuação pedagógica voltada para superar a situação de exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Com base no desejo de ensinar a todos, desfrutamos da oportunidade de conviver com um aluno com Síndrome de *Down*, que cursava o 9º ano do ensino fundamental. Essa convivência foi profundamente marcante, pois se tratava de um jovem desenvolvido e com história de escolarização em escola de ensino comum. Nessa experiência, observamos que esse aluno tinha potencial cognitivo que não correspondia às suas habilidades demonstradas, em função das precárias condições de ensino, que não oportunizavam a esse aluno o desenvolvimento adequado. Percebemos, então, que as estratégias pedagógicas, anteriormente utilizadas em sala de aula, não haviam favorecido o desenvolvimento de seu potencial quanto às competências necessárias para a aprendizagem escolar.

Posteriormente, iniciamos a experiência como professora de alunos que apresentavam deficiência ou dificuldades de aprendizagem, a princípio como professora de Sala de Apoio Pedagógico¹. A partir do lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), essa sala foi redimensionada no município de Fortaleza para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na escola, em que assumimos a função de professora de SRM, muitos desafios se apresentaram. O primeiro deles dizia respeito à presença significativa de alunos que apresentavam deficiência intelectual.

Outro desafio encontrado na escola era a concepção equivocada por parte de grande número dos professores acerca das potencialidades de aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência. As barreiras atitudinais e a dificuldade de construção de estratégias de ensino que favorecessem a aprendizagem de todos os alunos constituíam-se impedimentos que se apresentavam intransponíveis naquele momento. Nessa escola, a definição sobre o aluno que apresenta deficiência intelectual era muito confusa. Comumente, qualquer aluno com dificuldade de aprendizagem era considerado pelos professores como deficiente intelectual. Esse entendimento equivocado exigiu muito estudo e investimento profissional.

O atendimento a essas crianças nos preocupava e, ao mesmo tempo, instigava-nos. Nessa época, a Secretaria Municipal de Educação (SME) promovia encontro com os professores das SRM para estudo e trocas de experiências. Naquele momento, não havia ainda definição e/ou orientação sobre a avaliação funcional do aluno que apresentava deficiência intelectual, nem se sabia se havia especificidades quanto aos processos de aprendizagem desses alunos. Frequentemente, nas ocasiões desses estudos, os técnicos da SME orientavam os professores da SRM a buscarem parcerias com Instituições de Saúde e de Assistência Social. Com base nas informações coletadas com a família e, ainda, no relato da professora de ensino comum, os professores da SRM elaboravam encaminhamentos para os profissionais da Saúde e da Assistência Social, a fim de evitar equívocos quanto à identificação das crianças que, de fato, apresentavam deficiência intelectual.

Na função de professora do AEE, estabelecemos parcerias com as mães das crianças e jovens que apresentavam deficiência e com uma Organização Não Governamental (ONG) que atuava no mesmo bairro em que a escola estava situada. Essa ONG desenvolvia assessoria às mães de crianças e jovens com deficiência na busca de seus direitos, inclusive os

¹ O SAP tratava-se de um serviço organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para atender crianças com deficiência e dificuldade de aprendizagem nas escolas da rede municipal de Fortaleza.

educacionais. Na escola em que trabalhava, havia 22 alunos com vários tipos de deficiência, na sua maioria, deficiência intelectual. A maior parte desses alunos foi matriculada por ordem judicial a pedido dessa ONG. Desse modo, o clima escolar era tenso e a quebra de barreiras atitudinais foi um dos maiores desafios.

Em 2010, surgiu a oportunidade de cursar Especialização em AEE pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Essa formação proporcionou subsídios teóricos associados à prática já desenvolvida na SRM. O curso era desenvolvido por meio de uma metodologia colaborativa em rede acerca do atendimento educacional destinado aos alunos público-alvo da educação especial. As leituras propostas durante o curso foram importantes e contribuíram para que a busca de novos referenciais teóricos que ampliassem os conhecimentos na área, a fim de proporcionar maior qualidade do trabalho na SRM.

Segundo Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b), o professor de AEE deve planejar atividades que desenvolvam no aluno a capacidade de generalizar ou transferir, propor atividades que estimulem o desenvolvimento conceitual do aluno com deficiência intelectual, além de propor situações vivenciais que possibilitem a esse aluno organizar o pensamento operatório. No trabalho na SRM, um dos maiores desafios enfrentados relacionava-se com a organização do plano de AEE e a previsão de situações de aprendizagem para os alunos que apresentavam deficiência intelectual. Frequentemente, deparávamo-nos com dúvidas quanto à definição das atribuições relativas às atividades que focavam o ensino dos conteúdos curriculares. Propiciar ao aluno que apresenta deficiência intelectual oportunidades para o desenvolvimento de habilidades, que lhe permitam a construção da autonomia para o acesso à aquisição da linguagem escrita, constituía-se um dos maiores desafios.

Diante de tais dificuldades, decidimos lançar mão dos jogos pedagógicos para propor, no contexto desta pesquisa, atividades que estimulassem os alunos e, ao mesmo tempo, favorecessem a organização de seu pensamento operatório, contribuindo para a aprendizagem da linguagem escrita. Para tanto, organizamos jogos de linguagem escrita em três dimensões: os que suscitam a mediação pedagógica; aqueles que, através da mediação, provocam o conflito sociocognitivo e os que emergem do jogo simbólico. Ao propor essas intervenções, pretendíamos conhecer como emerge a aprendizagem da linguagem escrita das crianças que apresentam deficiência intelectual através do uso de jogos pedagógicos. Adiante, conceituamos a palavra “jogo” dentro do contexto educacional.

Para o professor da SRM é importante compreender o funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual, para selecionar estratégias eficazes que

proporcionem a esse aluno situações de aprendizagem desafiadoras, capazes de contribuir para a superação das barreiras cognitivas que esses alunos podem enfrentar. Nesse sentido, neste estudo, partimos do pressuposto de que o uso de jogos pedagógicos pode exercer papel importante na resolução de problemas em situação de aprendizagem e, também, favorecer a aquisição da leitura e escrita desses alunos no contexto da sala de recursos multifuncional, a partir do desenvolvimento do atendimento educacional especializado. O trabalho do profissional da SRM requer a elaboração de um Plano de AEE, que resulta de um estudo criterioso, considerando as necessidades e peculiaridades de cada aluno.

O primeiro passo na elaboração de um plano de AEE para um aluno é conhecer sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças, considerando que se trata de um ser humano. Ao identificar suas necessidades, o professor, também, deverá identificar suas habilidades e, a partir de ambas, traçar o seu plano de atendimento, definindo o tipo de atendimento, os materiais que serão produzidos e/ou utilizados, entre outros elementos constituintes desse plano. Ao executar o plano de AEE, o professor, ainda, avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos utilizados, bem como verifica, junto ao professor de sala de aula comum, se os serviços e recursos do atendimento estão garantindo participação do aluno nas atividades escolares (ROPOLI, 2010).

Pessoas com deficiência intelectual podem evoluir durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita dependendo do uso de estratégias, ou seja, desde que sejam inseridas em ambientes letrados e que lhes sejam oferecidas situações de encorajamento (GOMES e FIGUEIREDO, 2010c; FERNANDES e FIGUEIREDO, 2010c; LINS e LIMA, 2010c; FIGUEIREDO, 2010a). A partir dessa compreensão, acreditamos que a construção e a utilização de recursos pedagógicos podem favorecer a aprendizagem desses alunos quanto à evolução da linguagem escrita.

Diante do exposto, formulamos as seguintes questões norteadoras: i) Quais jogos pedagógicos funcionam como ferramenta de aprendizagem para alunos que apresentam deficiência intelectual? ii) Como as intervenções da pesquisadora mediante o uso de jogos pedagógicos contribuem para o processo de aprendizagem da linguagem escrita desses alunos? e iii) Será que o uso dos jogos pedagógicos contribuem para a aquisição da linguagem escrita dos alunos que apresentam deficiência intelectual na sala de aula comum?

Tomando como base as inquietações vivenciadas na trajetória profissional e dada a pouca exploração do campo de investigação, esta pesquisa tem como objetivos os que estão especificados na sequência.

Geral:

- Investigar se o uso de jogos pedagógicos no contexto da mediação na Sala de Recursos Multifuncional contribui para a aprendizagem da linguagem escrita de alunos que apresentam deficiência intelectual.

Específicos:

- Identificar jogos pedagógicos utilizados na SRM que favorecem a aprendizagem da linguagem escrita de alunos que apresentam deficiência intelectual;
- Identificar jogos pedagógicos que favoreçam a emergência do conflito sociocognitivo no aluno que apresenta deficiência intelectual por meio da mediação na SRM;
- Analisar a influência da mediação sobre a aprendizagem da linguagem escrita de sujeitos com deficiência intelectual a partir da proposição de jogos de linguagem.

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. Inicialmente, apresentamos a introdução, seguida do referencial teórico e da revisão da literatura. No capítulo do referencial teórico e da revisão da literatura, baseamo-nos na teoria psicogenética e sócio-histórica para discutir os dados deste estudo. Identificamos, também, categorias teóricas importantes que embasam esta investigação. No capítulo da metodologia, evidenciamos a abordagem do estudo, o local, a definição dos sujeitos, os procedimentos de investigação e a organização dos dados. No capítulo de análise dos dados, elegemos quatro categorias, a saber: os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da leitura; os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da escrita; os jogos de linguagem na SRM: a influência da mediação sobre a aquisição da leitura e da escrita; a evolução da escrita e da leitura: uma análise comparativa a partir dos resultados do pré e pós-teste de leitura e escrita e, por fim, nas considerações finais destacamos os resultados conclusivos a partir dos objetivos delineados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

Eu não sei o que pareço para o mundo, mas para mim mesmo eu pareço ter sido apenas um menino brincando na praia e se divertindo e depois encontrando um seixo mais liso ou uma concha mais bonita que o habitual, enquanto o grande oceano na verdade se estendia inexplorado diante de mim (BRONOWSKI, 1958 cita Newton em Ascent of Man).

Para fundamentar este trabalho, privilegiamos as abordagens sócio-históricas tendo como referência as contribuições de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, bem como os estudos sobre deficiência intelectual, a teoria cognitiva psicogenética piagetiana sobre a construção do símbolo na criança e, ainda, os ensinamentos de Brougère sobre jogos na educação. Essas teorias são fundamentais para a investigação, uma vez que contribuem com as dimensões dos jogos que pretendemos pesquisar. Apresentaremos, também, as pesquisas realizadas no Brasil que discutem a temática deste estudo.

2.1 Teoria psicogenética e sócio-histórica

Para Vygotsky (2008), os fatores ambientais, os sociais e os culturais são fundamentais para os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana. Para o autor, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico. O homem é um ser capaz de aprender com o outro por meio da linguagem e da experiência humana compartilhada. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, a cultura, em um processo histórico, tornou-se parte da natureza humana.

Vygotsky (2008) rejeitou as concepções inatista e ambientalista e contestou a ideia de funções mentais fixas e imutáveis. O teórico trabalhou com a postulação de que o cérebro é um sistema aberto, construído ao longo da história da espécie e do desenvolvimento humano. Para melhor compreensão do funcionamento do cérebro, é preciso entendê-lo como um sistema funcional que possibilita ao indivíduo, dependendo da situação, a utilização de componentes diferenciados na resolução de uma questão (OLIVEIRA, 1997).

Um conceito central na teoria vygotskyana é a mediação. Em termos gerais, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo é fundamentalmente mediada. O teórico elegeu como elementos mediadores os instrumentos e os signos. É importante

mencionar que tanto os processos de internalização dos signos como a utilização de sistemas simbólicos são essenciais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores².

Nesse sentido, as relações entre o homem e o mundo são produzidas nas relações interpessoais. A linguagem, como sistema simbólico, exerce importante papel na comunicação entre os sujeitos e os significados são construídos culturalmente. A principal função da linguagem é a comunicação, entretanto, através do fenômeno do pensamento generalizante, em que a linguagem agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, ocorre outra importante função da linguagem, que se trata da função do pensamento generalizante (OLIVEIRA, 1997).

Essa função do pensamento generalizante torna a linguagem um instrumento de pensamento. Quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgem o pensamento verbal e a linguagem racional. Este processo possibilita ao ser humano um modo de funcionamento cognitivo mais sofisticado. Além da preocupação com os processos de desenvolvimento, Vygotsky enfatizou em sua obra a importância dos processos de aprendizagem. Para ele, “é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento na criança” (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Dessa forma, Vygotsky postula que os processos de aprendizagem não coincidem com os de desenvolvimento. Entretanto, para o teórico, o movimento sequenciado entre desenvolvimento e aprendizagem resulta nas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O teórico defende que o ensino escolar deve partir sempre do nível de desenvolvimento potencial da criança e, progressivamente, deve estimular seu acesso a novos níveis de competência e desenvolvimento, os quais são impulsionados pelo aprendizado.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, no aporte teórico de Vygotsky, determinou como zona de desenvolvimento real as etapas de desenvolvimento alcançadas e consolidadas por um indivíduo. Ele caracterizou a capacidade de realizar tarefas com a intervenção de parceiros mais experientes como zona de desenvolvimento potencial. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. É a partir dessa postulação que ele define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

² Processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato comportamento intencional (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

A concepção de ZDP defendida por Vygotsky tem implicações diretas para o ensino escolar. A ação transformadora da escola deve ser balizada, também, pelas possibilidades de avanços no nível de desenvolvimento potencial da criança, sendo o objetivo do processo escolar a própria aprendizagem. O conceito de ZDP oferece elementos para a compreensão da integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola tem importante papel na construção psicológica dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas (VYGOTSKY, 2007).

Dessa forma, esses processos em que ocorrem as aprendizagens escolares devem ser organizados adequadamente para incidirem na zona de desenvolvimento proximal das crianças. A ZPD provê aos educadores instrumento no qual se possa entender o curso interno do desenvolvimento. Vygotsky afirma que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se complementarem (VYGOTSKY, 2007, p. 102).

Com base nas referências desse teórico, propusemos intervenções em que a pesquisadora pudesse atuar na ZDP de sujeitos que apresentam deficiência intelectual, incidindo diretamente sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Considerando, também, a socialização que o ambiente escolar proporciona, elegemos como fundamental o papel da mediação da pesquisadora durante as intervenções.

Para isso se fez necessário ampliar o referencial teórico deste trabalho, sendo fundamental, também, a concepção da psicologia social de Doise e Mugny (2002) e suas referências sobre desenvolvimento cognitivo. Os autores, ao definirem desenvolvimento cognitivo, apoiam-se na concepção da psicologia social, que trata das interações sociais em diferentes culturas que interferem no desencadeamento do desenvolvimento cognitivo.

Doise e Mugny (2002), ao discutirem a teoria de Piaget e Vygotsky na perspectiva da psicologia social, afirmam que a teoria piagetiana não esclarece o aspecto social do desenvolvimento cognitivo. Segundo os autores mencionados, Piaget, em sua última prática de investigação, propôs uma concepção de desenvolvimento cognitivo, no qual destacava a intervenção e a ênfase do papel da cooperação interindividual na elaboração da atividade intelectual. Entretanto, os autores não concordam com essa tese e assinalam que as interações sociais em diferentes culturas têm elementos comuns que intervêm no desencadeamento dos desenvolvimentos cognitivos.

Para os mesmos teóricos, enquanto Piaget insiste nas características egocêntricas da primeira linguagem na criança, Vygotsky privilegia as relações sociais no processo do

desenvolvimento dessa linguagem. As investigações de Doise e Mugny (2002) mostraram o progresso cognitivo das crianças a partir das interações sociais. Para eles, após essas interações, as crianças são capazes de não apenas produzirem organizações cognitivas mais elaboradas, mas também de tornarem-se capazes de retomar sozinhas as suas coordenações após as interações sociais. Segundo os autores, “essas aquisições permitir-lhes-ão igualmente, em seguida, enfrentar de maneira autônoma certos problemas cognitivos” (DOISE e MUGNY, 2002, p. 52). Dessa forma, a interdependência e autonomia estão intimamente ligadas tanto nesse domínio como em outros.

Embora as intervenções tenham ocorrido na SRM em interação apenas com a pesquisadora, todos os sujeitos, concomitantemente à pesquisa, estavam se beneficiando das interações sociais na sala de aula comum e em outros espaços escolares. A sala de aula comum é *locus* de interação entre pares em situação de igualdade, ou seja, é local onde todos aprendem segundo suas potencialidades.

Para Doise e Mugny (2002), as interações sociais nas crianças são análogas ao efeito da mediação pedagógica sobre a ZDP definida por Vygotsky. Segundo os autores, após as crianças sofrerem interferência de um adulto ou criança mais experiente, são provocadas condições mais favoráveis para sua autonomia cognitiva.

Doise e Mugny (2002) pontuam que, a partir de seus estudos recentes sobre o raciocínio formal, houve extensão de duas das noções centrais em sua teoria: a marca social e o conflito sociocognitivo. A extensão da marca social analisa a intervenção causal de regulações sociais no desenvolvimento cognitivo, enquanto a marca do conflito sociocognitivo resulta da coexistência em uma mesma situação e ao mesmo tempo de duas centrações opostas.

Para os autores, desenvolvimento cognitivo resulta de uma interação com o meio físico, mediada por relações sociais com um ou vários indivíduos. Contudo, enfatizam os teóricos, não se trata de qualquer interação em qualquer momento. “Quando certas competências já são bem dominadas por um indivíduo, uma interação social não produzirá uma capacidade de coordenação que já está presente” (DOISE e MUGNY, 2002, p. 50).

Sendo assim, objetivando empreender a marca do conflito sociocognitivo através da mediação dos sujeitos com a pesquisadora, elegemos jogos de linguagem contextualizados que pudessem suscitar competências ainda não consolidadas sobre a aquisição da linguagem escrita dos sujeitos investigados. Para Doise e Mugny (2002), ao mesmo tempo em que se

trabalham os princípios cognitivos, empreende-se, também, a marca dos princípios sociais. Para eles, somente dessa maneira, a dimensão cognitiva do sujeito terá êxito.

No que diz respeito à dimensão cognitiva, Doise e Mugny (2002) propuseram a noção de marca social para analisar a intervenção das regulações sociais no desenvolvimento cognitivo a fim de compreender a maneira como as crianças elaboram seu conhecimento da realidade social. Para eles, existe marca social quando há homologia entre as relações sociais, caracterizando a interação dos protagonistas de uma dada situação, e a incidência das relações cognitivas sobre certas propriedades dos objetos que mediatizam as relações sociais.

A noção de marca social deve precisamente permitir-nos estudar os laços entre princípios de regulação sociais e princípios de regulação cognitiva. Se o conflito sociocognitivo dá conta de grande eficácia no progresso cognitivo é, sobretudo, porque o problema colocado à criança não é simplesmente de ordem cognitiva, mas também social (DOISE e MUGNY, 2002, p. 55).

A teoria de Doise e Mugny corrobora a teoria de Vygotsky, ao afirmar que um ensino orientado até uma etapa consolidada de desenvolvimento é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, por não ser capaz de dirigir esse processo de desenvolvimento na criança. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial elaborou a seguinte fórmula: *o bom ensino é aquele que se adianta ao conhecimento*. O desenvolvimento e a aprendizagem são, portanto, processos de construção de conhecimentos que ocorrem em um contexto social e na interação com outros participantes.

Dessa forma, o progresso cognitivo resultará da integração de centrações diferentes em um só sistema de regulações cognitivas, compensando as diferenças opostas em uma dada situação, e da reversibilidade, efetuando-se, mentalmente, um regresso ao estado inicial da situação dada. A teoria do equilíbrio descreve a reação da criança diante de eventuais perturbações oriundas de conflitos entre as suas próprias respostas. A perturbação desempenha um importante papel no equilíbrio, por permitir o desenvolvimento para o equilíbrio de um nível superior. A teoria piagetiana inclui a noção de “centragem”, em que a criança utiliza um esquema cognitivo que não está ainda inserido em uma noção de conjunto (PIAGET, 1975 *apud* DOISE e MUGNY, 2002).

Para Doise e Mugny (2002), ao introduzir uma “centragem” oposta à da criança, esta não se encontra diante de um conflito de natureza apenas cognitivo, mas também social. Os autores mencionados defendem a concepção de conflito sociocognitivo, cujo conceito parece ser uma explicação da concepção de “cooperação” na elaboração do conhecimento descrito na teoria de Piaget atrelado à teoria do conflito de comunicação utilizada por Smedslung (1966,

p.165-166 *apud* DOISE e MUGNY, 2002, p.53), em que “a dinâmica do desenvolvimento resulta de um conflito de comunicação social”. À medida que aparecem os conflitos sociocognitivos, pode-se afirmar que as relações sociais ocupam um lugar privilegiado por assumirem um papel de produtor do desenvolvimento cognitivo.

Assim na SRM, ao realizar as sessões com os jogos, definimos a introdução de uma nova “centragem”, uma vez que as intervenções foram organizadas a partir de um pré-teste que indicou o nível psicogenético da linguagem escrita dos sujeitos. Dessa maneira, a partir da identificação do nível de escrita dos sujeitos, elegemos quais jogos seriam utilizados para provocar o conflito sociocognitivo e, ainda, a capacidade de simbolização do sujeito, bem como para promover a mediação da pesquisadora com o uso dos jogos no contexto do AEE.

Para possibilitar uma melhor compreensão a respeito da aprendizagem da linguagem escrita de crianças que apresentam deficiência intelectual, necessitamos construir conhecimentos acerca das especificidades de aprendizagem desses alunos, a partir das interações sociais desenvolvidas na sala de aula comum e na SRM. Não podemos esquecer a importância do conhecimento de seu funcionamento cognitivo e do uso que se pode fazer de jogos pedagógicos na SRM para aquisição da linguagem escrita.

2.2 Funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual

Ao abordar o funcionamento dos processos cognitivos do aluno que apresenta deficiência intelectual, objetivamos propor uma discussão acerca dessa temática, visando à compreensão do ponto de vista funcional desse aluno.

Segundo Vygotsky (1983), historicamente, as práticas pedagógicas nas escolas burguesas europeias e norte-americanas têm demonstrado que aspectos negativos na inclusão de crianças “retardadas mentalmente”³ são critérios insuficientes na educação desses alunos. Da dificuldade de compreensão por parte dos professores do funcionamento sociocognitivo da criança que apresenta deficiência intelectual, surgem os equívocos a respeito da educação desses alunos.

Em 2004, Vygotsky afirmou que o conceito de comportamento anormal é difícil de ser definido. Segundo ele, formas de comportamento anormal podem ser encontradas em pessoas normais representando, portanto, um comportamento passageiro, embora possa apresentar um caráter mais duradouro ou permanente. Desse modo, procuramos conceituar,

³ Termo utilizado por Vygotsky.

neste trabalho, comportamento de caráter permanente em crianças que se encontram na fase de aprendizagem escolar.

Para discutirmos o funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual, utilizamos o aporte teórico de Vygotsky (1983), destacando seus estudos sobre lesões cerebrais, perturbações da linguagem e organização das funções psicológicas superiores em condições normais e patológicas. Esses fenômenos estão relacionados, na sua maioria, a alguma deficiência orgânica do sistema nervoso ou a doenças congênitas. Para Vygotsky (2004, p. 389), “as deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acúmulo de experiência individual”. As deficiências causam lentidão na formação de novos reflexos condicionados e essas crianças podem apresentar fragilidades quanto a possibilidades de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diversificado e complexo. Desse modo, para o teórico, a educação das crianças com deficiência mental⁴ se configura como um complexo desafio para os educadores.

A deficiência de uma função ou lesão de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Essa tese constituiu a ideia central das proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência mental ao afirmar que “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKY 1983, p.14). Para ele, um importante aspecto para se compreender o processo de desenvolvimento da criança com deficiência mental é o conceito de compensação, que consiste em criar certas condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência mental se desenvolver. Acrescentando, ainda, que toda deficiência gera estímulos para criar uma compensação dos processos psicológicos.

Dessa forma, para educar as crianças “retardadas mentalmente”, é importante conhecer como ela se desenvolve. A deficiência em si é menos importante do que a relação que nasce da construção da personalidade dessa criança durante seu processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade que deriva dessa deficiência. A criança que é “retardada mentalmente” não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo e é compensado pelos processos de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2004).

Para que surja o efeito da compensação, é preciso que a criança tome consciência da sua deficiência (VYGOTSKY, 1983). A dificuldade da criança “retardada mentalmente” consiste na falta de senso crítico sobre si mesma, por não extrair uma conclusão eficaz para

⁴ Termo utilizado por Vygotsky.

superar sua limitação cognitiva. Entretanto, observa-se que, a partir do processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que impulsiona a criança à compensação de sua fragilidade cognitiva. Nesse sentido, não é possível apoiar-se no que a criança não sabe, mas no que ele pode aprender. Por isso, segundo Vygotsky (1983), não pode ser negada à criança que apresenta deficiência intelectual a possibilidade de compensar sua deficiência.

A escola adleriana na Áustria e a escola belga negam à criança retardada as possibilidades de desenvolvimento intensivo dos processos compensatórios. Para as escolas, para que surja a compensação, é preciso que a criança tome consciência e sinta profundamente a sua deficiência. Mas a dificuldade da criança retardada mentalmente consiste em que é muito acrítico nas atitudes sobre si mesmo. Como pode, então, chegar a ser consciente de sua deficiência e extrair uma conclusão eficaz para superar seu retardo (VYGOTSKY, 1983, p.135).

Entretanto, Vygotsky (1983) afirma que, do ponto de vista da ação compensatória dos processos de desenvolvimento, não é possível uma noção completa sobre essa criança. A teoria que apresenta uma explicação real dos fenômenos da compensação leva em conta que, incluso em níveis inferiores de desenvolvimento, os processos de compensação estão ligados ao funcionamento da consciência. Entretanto, uma força motriz do desenvolvimento compensatório emerge, proporcionando uma compensação que a ciência ainda não conseguiu explicar. As investigações demonstram que:

[...] nenhuma das funções psicológicas (memória e atenção) se realiza habitualmente do mesmo modo, sendo que cada uma delas, se realiza de modos diversos. Por conseguinte, onde temos uma dificuldade, uma insuficiência, uma limitação, ou simplesmente uma tarefa que supera as possibilidades naturais de uma função, esta não será mecanicamente anulada; emerge, é posta em ações, se realiza graças ao fato do que tem. Por exemplo, o caráter de memorização direta, sendo que se converte em um processo de combinação, imaginação, pensamento (VYGOTSKY, 1983, p. 138).

Para esse teórico, a criança dita normal apresenta peculiaridades quantitativas em cada etapa do desenvolvimento. De forma semelhante, a criança com deficiência intelectual apresenta um nível qualitativamente distinto e peculiar⁵. No estudo de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b), os autores distinguem algumas dessas diferenças. Segundo eles, as diferenças referem-se à finalização da construção operatória, que se revela *inacabada* nessas pessoas, e ao ritmo de desenvolvimento, que é mais lento. Vygotsky (1983) argumenta que o tipo de educação para as crianças que apresentam deficiência mental coincide com a educação para as ditas normais, apontando apenas o ritmo um pouco atenuado das primeiras.

⁵ Tradução da pesquisadora.

Segundo o mesmo autor, oferecer elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas propõe alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. Essa concepção antecipa a ideia de plasticidade do funcionamento humano. Portanto, a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades de “compensar” seu déficit. O autor alerta, também, para a importância do convívio com outras crianças de forma mais ampla possível e defende que o papel da escola deve ser o de realizar uma adaptação mínima das crianças ao meio para que elas se tornem membros úteis da sociedade e se beneficiem de uma vida dotada de sentido e trabalho.

O autor supracitado aponta o equívoco do método de ensino baseado no concreto utilizado pela escola especial, que consistia em um ensino embasado apenas nas operações concretas. Ele demonstra que esse tipo de ensino impede as crianças “retardadas” de superar suas deficiências inatas suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essa criança possa vir a apresentar. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento e aprendizagem em crianças que apresentam deficiência intelectual não é espontâneo, mas mediado pelo outro. Desse modo, a aprendizagem escolar deve orientar e estimular os processos internos de desenvolvimento das crianças que apresentam deficiência intelectual.

As intervenções na SRM mediante o uso dos jogos pedagógicos tiveram o caráter de investigar se ocorre o desenvolvimento da representação simbólica da linguagem escrita dos sujeitos da pesquisa. Nas intervenções, visamos privilegiar o desenvolvimento do pensamento abstrato, ultrapassando, assim, as atividades que contemplam apenas o campo do concreto. As sessões com os jogos, também, objetivaram estimular processos internos de aprendizagem dos sujeitos como atenção e memória, bem como estabelecer a mediação entre a pesquisadora e os sujeitos, para mais tarde, eles adquirissem autonomia na sua aprendizagem.

Vygotsky (2007) argumenta que a mediação social contribui para a ativação das funções psicológicas superiores, porque permite que a deficiência não seja empecilho para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência. O autor reforça o papel da inclusão dessas crianças em escola regular e acrescenta que a escola tem de se adaptar às condições da criança com esse tipo de deficiência. As ideias de Vygotsky revelam de maneira mais evidente os princípios de educação inclusiva defendidos na atualidade.

Esta pesquisa se torna importante pela possível contribuição para a adaptação das escolas regulares em incluir de fato os alunos que apresentam deficiência intelectual,

principalmente, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido na SRM, que, de acordo com pesquisas realizadas no Brasil, encontra-se ainda em processo. Ao proceder ao levantamento de estudos no site da CAPES, não identificamos pesquisas que privilegiassem o uso dos jogos para crianças que apresentam deficiência intelectual em contexto de SRM que pudessem contribuir com esse trabalho.

Pesquisas realizadas na Universidade Federal do Ceará (GOMES, 2001; FIGUEIREDO e POULIN, 2008; FIGUEIREDO POULIN e GOMES, 2010b; FIGUEIREDO, 2012) revelaram o potencial cognitivo dos alunos que apresentam deficiência intelectual acerca da aquisição da leitura e escrita. Para Poulin (2010a), é somente através da aprendizagem que as sociedades atuais poderão entrar na era da inclusão social.

Consoante com os estudos de Vygotsky (1983), Figueiredo e Poulin (2008), nas pesquisas sobre as características do desenvolvimento cognitivo em seus aspectos estruturais e funcionais, observaram que, do ponto de vista estrutural, as crianças regulam seus esquemas de assimilação e se organizam por diferenciação e coordenação em estruturas cada vez mais complexas, não se diferenciando, portanto, da gênese do conhecimento de crianças ditas normais. Entretanto, o desenvolvimento de suas estruturas não chegaria a uma completude, sendo caracterizado por um estado de falso equilíbrio do raciocínio.

Do ponto de vista funcional, Figueiredo e Poulin (2008), em estudo longitudinal com crianças que apresentam esse tipo de deficiência, observaram um fenômeno de oscilação do raciocínio em alguns sujeitos. Esse fenômeno sugere o desenvolvimento de esquemas que permitem às crianças evoluírem nas suas conceitualizações, porém, não de conservar esses esquemas. Essas oscilações indicam que fatores extracognitivos podem influenciar os mecanismos operatórios de indivíduos que apresentam deficiência intelectual. O mesmo episódio foi observado nas pesquisas de Inhelder (1963).

Em seus estudos, Figueiredo e Poulin (2008) concluem que esse comportamento de oscilação impede o sujeito de se adaptar e de tratar os problemas de forma objetiva, dificultando o processo de decisão na resolução destes. Os autores afirmam ainda que, caso o sujeito acumule experiências exitosas em suas trocas com o meio, pode ultrapassar seu potencial. Em contrapartida, se ele acumula experiências negativas, sua capacidade de aprendizagem poderá ser afetada. Dessa forma, em ambiente estruturado, muitas crianças com deficiência intelectual podem ascender ao nível das operações concretas, as quais, certamente não conseguiriam de forma espontânea.

Essa evidência foi confirmada em pesquisas de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b), que teve como objetivo desvelar o funcionamento cognitivo da criança que apresenta deficiência intelectual. Os pesquisadores observaram que o comportamento dessas crianças apresentava oscilações no raciocínio que influenciam os mecanismos operatórios e podem interferir na coerência da construção do pensamento. O resultado dos estudos realizados por esses pesquisadores permite a conclusão de que a dificuldade não está em construir as estruturas operatórias concretas do pensamento, mas em construí-las espontaneamente.

Consoante com a afirmação de Vygotsky (1983), em que o ensino para essas crianças coincide com o ensino de crianças ditas “normais”, as pesquisas de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b) revelaram que a criança que apresenta deficiência intelectual aprende com a mediação de um adulto, no caso o professor. Dessa forma, ao mediar o acesso à aprendizagem da linguagem escrita de crianças que apresentam deficiência intelectual, o professor deve fazê-lo utilizando estratégias que foquem nas potencialidades e necessidades de aprendizagem desse aluno. Tais estratégias devem ser planejadas para atender a turma toda.

No estudo de Inhelder, (1963 *apud* FIGUEIREDO, 2012) sobre o comportamento de sujeitos que apresentam deficiência intelectual, a autora identificou três tipos de fatores extracognitivos que os impedem de adaptar-se e de tratar os problemas de forma objetiva: a inquietude, a sugestionabilidade e a hesitação. A inquietude resulta de problemas das trocas afetivas com o meio social, a sugestionabilidade resulta das constantes dificuldades cognitivas vivenciadas pelo sujeito. Em decorrência desses fatores, o sujeito apela para busca de aprovação pelo outro, impedindo, assim, de adaptar-se, resultando em um comportamento de hesitação. A hesitação impede o sujeito de tomar as decisões de modo autônomo.

Dessa forma, os estudos apresentados demonstraram que fatores extracognitivos são capazes de influenciar nos mecanismos operatórios e, ainda, que o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas por esses sujeitos, depende, algumas vezes, da importância da deficiência e, em outras, dos suportes sociais e contextuais que lhe são oferecidos. Em ambiente estruturado e estruturante, crianças com esse tipo de deficiência podem ascender ao nível das operações concretas. Enfim, os trabalhos realizados por Inhelder (1963) e Figueiredo (2008) indicam que o raciocínio de crianças com deficiência intelectual apresenta grande fragilidade, podendo em determinadas situações ser difícil de mobilizar-se, impedindo o sujeito de adaptar-se.

No subitem a seguir, discutiremos a aquisição da linguagem escrita, com base na abordagem sociointeracionista.

2.3 Aquisição da linguagem escrita: abordagem sociointeracionista

Durante muito tempo acreditou-se que a aprendizagem da escrita tratava-se de um acúmulo de reflexos condicionados. Dentro dessa visão, a criança deveria incorporar um objeto exterior - a língua escrita - utilizando para isso, os órgãos dos sentidos. Entretanto, estudos mais recentes contrariam essa ideia e indicam a necessidade de proporcionar oportunidades de utilizar a escrita em contextos significativos (BARBOSA, 1994).

Estudos realizados por Teberosky e Colomer (2003), Ferreiro e Teberosky (1999) e Vygotsky, Luria, Leontiev (2006) permitiram conhecer os aspectos da formação da linguagem escrita na criança. Trata-se, portanto, de estudos importantes para a construção deste trabalho.

Para compreender o processo de aquisição da linguagem escrita, partimos da teoria de Vygotsky sobre aprendizagem escolar, segundo a qual toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história, ou seja, é precedida por uma etapa de desenvolvimento alcançada pela criança antes de entrar na escola. Vygotsky apresenta o gesto visual como signo que contém a futura escrita. Para ele, os gestos são a escrita no ar, enquanto os rabiscos e a ação de desenhar objetos complexos estão ligados à origem dos signos escritos.

Segundo Vygotsky (2007, p. 140), um momento importante na evolução da linguagem escrita é quando a criança percebe que pode desenhar não somente o objeto, mas também as palavras, “[...] o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.”. Porém, é difícil precisar como se ocorre essa passagem, do desenho de coisas para o desenho de palavras. Para o autor, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, e revela que a raiz dessa aquisição se encontra no desenho.

Assim, do ponto de vista pedagógico, o ensino da linguagem escrita deve preparar e organizar adequadamente essa transição. Considerando que a escrita é uma atividade cultural e complexa, Vygotsky (2007, p. 143) argumenta que “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”. Dessa forma, a escola desenvolve um importante papel no ensino da linguagem escrita (VYGOTSKY, 2007; LURIA, 2006).

A criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi a partir dessa descoberta que levou a humanidade ao brilhante método da escrita através de palavras e frases; a mesma descoberta conduz a criança à escrita literal (VYGOTSKY, 2007, p. 140).

Luria (2006) reforça a teoria de Vygotsky ao afirmar que o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita na criança se inicia muito antes dela frequentar a escola. Segundo esse autor, as raízes desse processo remontam muito antes das formas superiores do comportamento infantil. Assim, antes de atingir a idade escolar, a criança já desenvolveu certo número de técnicas primitivas semelhantes ao que chamamos de escrita. A escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação. Por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito (LURIA, 2006).

Ainda, segundo Luria (2006), a fase da pré-escrita se caracteriza por total ausência de compreensão do mecanismo da escrita. Nesse estágio, a criança não apreende ainda o sentido e a função da escrita. Em fase posterior, ele descreve que a escrita pictográfica (para Vygotsky, desenho) trata-se de um registro não diferenciado e funciona como auxiliar da memória. Para ele, a escrita não se desenvolve em linha reta, como qualquer outra função psicológica cultural, ela depende das técnicas de escrita utilizadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra (LURIA, 2006).

Ao longo do desenvolvimento da escrita, a criança desenvolve a diferenciação, ou seja, o símbolo adquire um significado funcional e a criança começa a refletir graficamente o conteúdo a ser anotado. Na sequência desse desenvolvimento ocorre uma reorganização nos mecanismos básicos e a criança - imposta por seu ambiente - constrói novas e complexas formas culturais, as quais as conduzem ao mais inestimável elemento da cultura - a escrita (LURIA, 2006).

Do ponto de vista tradicional, a escrita alfabética tem sido definida como um código gráfico de transição dos sons da fala. Nessa perspectiva, bastaria às crianças transportarem as unidades sonoras para o meio gráfico. Recentemente, linguísticos e historiadores reagiram a essa visão e argumentaram que a escrita é um sistema de representação da linguagem com uma longa história social. Como tal, a aprendizagem desse sistema de representação consiste na apropriação do objeto de conhecimento que é de natureza simbólica. Durante o processo de apropriação, tanto a representação simbólica como a linguagem são afetadas pela escrita, tratando-se, portanto, de uma aprendizagem conceitual.

No que diz respeito ao ensino da escrita, Ferreiro (1996, *apud* TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p. 65) reforça a teoria de aprendizagem da escrita como aprendizagem conceitual ao afirmar que “Entendido como uma maneira de representação, sua aprendizagem

consiste em assimilar novas formas para novas funções, formas e funções que afetarão as aprendizagens anteriores; isto é, trata-se de uma aprendizagem conceitual”.

Vygotsky corrobora as ideias de Teberosky e Colomer (2003), ao afirmar que o ensino da linguagem escrita deve ser significativo para a criança e deve ser incorporada em tarefas relevantes para sua vida. As crianças aprendem a escrita de forma cultivada e não imposta. Para Teberosky e Colomer (2003), a escrita adquiriu uma existência “objetiva” que chama a atenção dos indivíduos mais novos. Elas defendem que para apropriar-se da linguagem escrita é necessário que as crianças participem de situações em que a escrita adquira significado.

Para as autoras, as crianças não são aprendizes passíveis. Elas consideram que a leitura e a escrita se encontram fora da sala de aula, por isso, as crianças não esperam ir à escola para iniciar o processo de aprendizagem da leitura. O material impresso, ao ser exposto através da leitura, amplia o vocabulário e, da mesma forma, a compreensão da leitura e a produção da escrita. Elas acreditam, ainda, que ambientes ricos em experiências de leitura, podem influenciar positivamente as crianças para aprendizagens posteriores (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Para propiciar um ambiente que possa influenciar nas aprendizagens na SRM, ao pesquisar se o uso dos jogos didáticos contribui para a aquisição da linguagem escrita, optamos por construir jogos que fossem significativos para os sujeitos da pesquisa. Decidimos usar obras da coleção PAIC, Prosa e Poesia e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Obras complementares, como material didático para auxiliar o processo de alfabetização e história infantil adaptada pela pesquisadora para contação de histórias que embasaram a aplicação dos jogos.

Acreditávamos que as intervenções mediante o uso de jogos na SRM, com a leitura de uma história, teria significado para os sujeitos da pesquisa. Assim, seria possível mobilizarmos os sujeitos quanto aos mecanismos da atenção, concentração e memória. Desse modo, os jogos foram construídos, tendo como base de contextualização histórias da literatura infanto-juvenil. Procuramos criar um ambiente propício na SRM, em que o material utilizado, ou seja, os jogos fossem atraentes e contextualizados. Defendemos que o ambiente da SRM não deve ter muitos apelos visuais para não interferir nos mecanismos de aprendizagem como por exemplos a atenção e a percepção dos sujeitos, que devem ser focadas na intervenção e no jogo.

Teberosky e Colomer (2003) defendem que criar um contexto de cultura escrita significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significado ao que está escrito. Nesse contexto de significação, o professor desempenha importante papel na aquisição da escrita das crianças. Interagir com textos escritos, através da mediação do professor que lê em voz alta, é um processo de aprendizagem novo para a criança, em que a mediação é quase mais importante que a qualidade intrínseca do livro.

Assim, ao escutar a leitura em voz alta, a criança pequena assiste a transformação das marcas gráficas em linguagem. Assim, entrar em contato com materiais de leitura e escrita desde muito cedo constitui-se um meio para a criança compreender as funções e as estruturas da linguagem escrita. Teberosky e Colomer (2003, p. 78) acrescentam que “é necessária a mediação social dos adultos, principalmente porque a leitura é uma aprendizagem cultural de natureza simbólica”. Dessa forma, iniciamos as intervenções por meio da leitura de histórias em voz alta, procurando dar oportunidade aos sujeitos da investigação de atribuírem significado ao escrito e, através da mediação da pesquisadora com o uso do jogo, compreendessem a estrutura da linguagem escrita.

As práticas de leitura compartilhada também proporcionam a aprendizagem da linguagem que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento das atividades linguísticas e cognitivas. Tal leitura facilita a ampliação de vocabulário e mantém importante relação com a aprendizagem da linguagem escrita. A participação nesse tipo de leitura permite à criança ter acesso ao “mundo da linguagem escrita e apropriar-se de suas funções, formas e expressões” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003 p. 112).

Ainda, segundo Teberosky e Colomer (2003), em um ambiente de leitura compartilhada, as crianças são induzidas ao desenvolvimento de diversas habilidades envolvidas na linguagem escrita. As situações cotidianas com a família e a sociedade podem oportunizar a criança momentos de aprendizagem e formas para interagir com o texto escrito. Além dos escritos da vida cotidiana, encontramos também os suportes próprios do mundo da escrita. Nestes, além dos livros de ficção, relacionamos dentre outros os textos produzidos pelas próprias crianças. “[...] Em função da natureza da escrita como objeto cultural, o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e em ambientes também reais” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 67).

Dessa forma, a experiência escolar assinala padrões de atuações efetivas para que se desenvolva a experiência com materiais escritos. O estudo de Wells (1988, *apud* TEBEROSKY e COLOMER, 2003) concluiu que a preparação mais benéfica para a aquisição

da linguagem escrita consistia em ter escutado narrações ou leitura de histórias. A leitura em voz alta faz com que as crianças conheçam como é a sintaxe ou o léxico próprio da língua escrita. O acesso à escrita, portanto, deve ocorrer para as crianças como atividade social.

Durante o processo de construção da escrita, todas as crianças apresentam uma série de regularidades. Constroem hipóteses, resolvem problemas e elaboram conceitualizações sobre o escrito. A construção das hipóteses se dá na interação com o material escrito e com leitores e escritores que informam e interpretam esse material. A relação entre o material escrito e a formulação de hipóteses remete ao conceito de construtivismo interacionismo presentes na teoria de Piaget e de Vygotsky.

A dimensão de produzir e compreender textos escritos faz referência ao fato de que o acesso à linguagem escrita ocorre por acesso aos textos. A criança, ao se deparar com textos escritos, terá contato com as formas da linguagem e com as apresentações gráficas dos textos. O processo de construção por parte da criança e as práticas de escrita da sociedade em que vivem significam a referência do currículo de leitura e escrita. Partindo-se do princípio de que a competência com textos é influenciada pelas experiências com livros e leitores, as crianças devem escutar leituras, ter contato com a escrita e com os modelos convencionais de tipos de texto. Nesse sentido, buscamos a leitura de histórias a fim de tornar os jogos significativos para os sujeitos.

Algumas pesquisas como as de Bilge (1995), de Ferreira, Pontecorvo e Morani (1996) e de Teberosky (1995, *apud* TEBEROSKY E COLOMER, 2003) demonstraram que os textos apresentados para a reescrita equivalem a um modelo gerador. A criança utilizando esse modelo gerador fará uma transposição para seu próprio texto. Desta forma, a reescrita é considerada um recurso para promover o uso diversificado de vocabulário.

Nesse contexto, a reescrita é considerada por Teberosky e Colomer (2003) como um recurso para promover a ampliação do vocabulário, adequar o nível da língua e aprender novas formas sintáticas. Para elas, “aprender a escrever” é “aprender a reescrever”. Reescrita é, portanto, a imitação de um modelo que comporta certa adesão ao modelo recomendado, respeitando a organização e as estruturas textuais e genéricas do texto-modelo. Na proposta, priorizamos os procedimentos de escrever, com o objetivo de ajudar a criança a entender e participar do processo de escrita.

No subitem a seguir, tratamos da aprendizagem da linguagem escrita, destacando, em particular, os alunos que apresentam deficiência intelectual.

2.3.1 A aquisição da linguagem escrita por alunos que apresentam deficiência intelectual

Na escola, com frequência são levantadas discussões a respeito da capacidade de os alunos que apresentam deficiência intelectual aprenderem a ler e a escrever. Embora essa mesma escola possa apresentar exemplos positivos dessa possibilidade, muitos professores ainda insistem em negar o que não é mais possível negar, que esses alunos têm capacidade de se alfabetizar. Na escola regular, os alunos com deficiência intelectual apresentam potencial de aprendizagem da leitura e da escrita, desde que suas especificidades e necessidades de aprendizagem sejam respeitadas.

O acesso à linguagem escrita é um dos grandes obstáculos para a aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual. Diante dessas dificuldades de aprendizagem, vivenciadas pela maioria desses alunos, e do ensino praticado por alguns professores, consideramos a possibilidade de investigar se o uso dos jogos pedagógicos direcionado a esse aluno no contexto de SRM contribuía para a aquisição da linguagem escrita. Enquanto objeto de estudo, a aquisição da linguagem escrita constituiu-se um dos principais temas desta investigação, em virtude do grande desafio de acesso ao conhecimento escolar por esses alunos, que necessita ser superado.

Importantes estudos na área da linguagem escrita se reportam ao comportamento cognitivo de crianças que apresentam deficiência intelectual diante da construção da leitura e da escrita. As pesquisas realizadas na Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da aquisição da leitura e escrita com crianças que apresentam deficiência intelectual contribuíram de forma importante para a construção da revisão de literatura do presente estudo. Dentre elas, destacamos as pesquisas de Boneti (1999), Gomes e Figueiredo (2010c), Fernandes e Figueiredo (2010c), Gomes (2001, 2012, 2013), Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b) e Figueiredo (2003, 2012).

Boneti (1999) investigou o desenvolvimento da aprendizagem de crianças que apresentam deficiência intelectual em idade pré-escolar. Analisou três dimensões: correspondência que a criança estabelece entre uma frase escrita e essa mesma frase pronunciada oralmente, as interpretações que a criança elabora sobre as relações entre desenho e texto, e sua orientação espacial na leitura. Nas três dimensões da pesquisa, algumas diferenças foram evidenciadas em relação ao mesmo comportamento observado nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) com crianças ditas “normais”.

Para Figueiredo (2010), essas diferenças podem ser determinadas pela dificuldade das crianças que apresentam deficiência intelectual em expressar seus conhecimentos ou estabelecer regularidades, ou ainda, por suas raras experiências com livros de literatura infantil. Segundo a autora, os pais dessas crianças tendem a utilizar livros de literatura infantil, em que o desenho é mais evidenciado. A pesquisadora observou que, na interpretação da escrita, essas crianças passam pelos mesmos conflitos cognitivos que as crianças ditas normais. Constatou, também, que as crianças que se situam nos níveis intermediário e avançado da relação entre desenho e texto estão equiparadas a esses mesmos níveis quanto à correspondência que estabelecem entre os elementos da frase escrita e oral.

Em estudos equivalentes, Gomes e Figueiredo, Fernandes e Figueiredo (2010c) observaram que sujeitos com deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes aos ditos normais com relação à aquisição da escrita corroborando, assim, o estudo de Boneti (1999). As mesmas autoras observaram, também, que a deficiência intelectual não é fator determinante ou impossibilidade para a evolução conceitual do sujeito e, caso sejam oferecidas estratégias de ensino que considerem as especificidades do aluno que apresenta DI, bem como, situações de encorajamento adequadas o aluno com deficiência intelectual, poderá haver desenvolvimento. As oportunidades de acesso e a forma de interação beneficiam na evolução conceitual da leitura desses sujeitos.

Estudos realizados por Fernandes e Figueiredo (2010c) constataram que as estratégias de ensino desenvolvidas na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras não favoreciam a construção de reflexão sobre a língua escrita. Lustosa (2002), pesquisando a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras com o aluno que apresenta deficiência intelectual, observou que a ausência de solicitação a esses alunos se dava em decorrência da concepção que as professoras apresentavam quanto aos sujeitos e suas possibilidades de aprendizagem. Essas professoras acreditavam que alunos com deficiência intelectual não deveriam ser exigidos no contexto de ensino e aprendizagem, porque não teriam capacidade de corresponder às expectativas de aprendizagem.

Gomes (2001), em pesquisa que visava compreender a aprendizagem da leitura vivenciada por pessoas com Síndrome de Down, bem como a influência da mediação pedagógica para a formação desses leitores, verificou que os processos de aprendizagem de leitura vivenciados por essas pessoas foram influenciados pelas contribuições de letramento disponibilizadas no meio social, familiar e escolar. A pesquisadora concluiu que no meio

escolar a forma como o professor concebe sua prática pedagógica e as expectativas diante desse aluno refletem positivamente sobre o êxito de alunos com Síndrome de Down.

Em outro estudo sobre análise de produção escrita de alunos com síndrome de Down, Gomes (2012) destacou importante benefício da mediação na qualificação do texto. Os dados da pesquisa revelaram que as fragilidades encontradas na produção dos textos podiam estar relacionadas ao tipo de texto e ao acesso à leitura e escrita por esses alunos. Segundo a autora, é possível pensar que alunos com experiência escolar em contexto significativo têm maior condição de apresentar níveis de melhor coerência textual.

Para Gomes (2012, p.14 e15),

Ao longo do desenvolvimento da escrita, ocorrem mudanças significativas na maneira como conceitualizamos e fazemos uso da linguagem. A expressão desse conhecimento depende, principalmente, da escolarização. É possível pensar que o aluno com experiência escolar sistemática, em contextos significativos, tem maior possibilidade de apresentar níveis de coerência textual mais elaborado. Tal observação estaria relacionada também ao contato pessoal com textos, além do papel representado pela escola, por meio da proposta de atividades pedagógicas que exploram a diversidade de gêneros e tipos de textos.

Em estudo comparativo que analisa a coerência textual, a partir da reescrita do conto de *Rapunzel* por alunos com Síndrome de Down e alunos sem deficiência, Gomes (2013) concluiu que a maioria dos alunos com Síndrome de Down revelou dificuldades na tentativa de produzir um texto coerente. Os achados revelaram que alguns dos textos produzidos por esses sujeitos não tinham coerência, evidenciando fragilidades no domínio da seleção, controle e organização das ideias para elaboração de um texto coerente. Já os alunos sem esse tipo de deficiência operavam com maior competência os elementos que traduziam o cuidado quanto à coerência na sequência narrativa.

Dessa forma, os resultados das produções textuais de alguns sujeitos com Síndrome de Down evidenciaram dificuldades na recomposição do sentido global dos eventos narrativos. Esses sujeitos demonstraram compreensão episódica ou desconexa dos eventos narrativos presentes nos textos, comprometendo a coerência textual. Alguns desses sujeitos, ao longo da reescrita, demonstravam dificuldades expressadas, principalmente, no esforço demonstrado para compreender o detalhamento das situações presentes no texto. Apesar dessas dificuldades, todos os sujeitos com Síndrome de Down foram capazes de formalizar sua escrita.

Gomes e Figueiredo (2010c), ao realizar análise comparativa entre alunos com e sem deficiência quanto à construção da linguagem escrita, concluíram que os avanços obtidos

pelos participantes durante a pesquisa tinham relação com as experiências socioculturais e práticas escolares de leitura. Os dados revelaram que a parceria com as famílias se constituiu importante ferramenta de motivação e regulação do processo de aquisição da linguagem escrita. Portanto, a escola deve se beneficiar dessas experiências familiares estimulando a ajuda dos pais na construção da competência leitora e escrita dos alunos.

Para Gomes e Figueiredo (2010c, p. 76),

Quanto mais cedo a criança com deficiência intelectual começar a vivenciar variadas e significativas experiências e oportunidades de letramento, mediadas por usuários sociais da língua escrita e pelos mediadores escolares, maiores as chances de sucesso no aprendizado da leitura e da escrita.

De modo semelhante aos achados de Gomes e Figueiredo (2010c), o estudo de Faria e Lins (2010c) concluiu que as famílias, também, podem atuar como mediadoras no processo de leituras significativas e, conseqüentemente, na aquisição da linguagem escrita de alunos que apresentam deficiência intelectual.

Ainda de acordo com Gomes e Figueiredo (2010c), a aquisição da linguagem escrita por crianças que apresentam deficiência intelectual é produzida de forma progressiva e ocorre de modo pessoal. Acrescentam, ainda, as autoras que o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas desempenham importante papel para esse aprendizado. Nesse cenário, a mediação pedagógica se faz necessária por promover conflitos e desafios cognitivos, tendo em vista que os argumentos utilizados pelas crianças serão questionados, provocando, assim, o desejo de justificar sua opinião.

Percebemos que o acesso à linguagem escrita é um dos grandes entraves para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, pois, segundo Figueiredo (2003) e Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b), a criança com deficiência intelectual apresenta oscilação no raciocínio, ou seja, essas crianças desenvolvem esquemas que lhes permitem evoluir, contudo não conseguem conservar esses esquemas. Os autores observaram que a grande dificuldade encontrada por essas crianças ocasiona a perda do interesse em resolver situações problema, provocando incessante busca pela aprovação do outro.

Já Figueiredo (2012) apresenta várias pesquisas sobre os processos cognitivos que abrangem a aquisição da leitura e escrita de crianças que apresentam deficiência intelectual. Ela confirma os achados de outras pesquisas ao afirmar que os processos cognitivos das crianças que apresentam deficiência intelectual se desenvolvem de forma semelhante às crianças ditas normais. Entretanto, esses processos se diferenciam de acordo com a importância da deficiência e o tipo de conhecimento envolvido na aquisição.

A autora sugere, também, falta de coerência no comportamento das crianças durante as tarefas de interpretação dos fragmentos da linguagem escrita, na relação entre letras e números, como também na interpretação da ordem das letras do próprio nome. Para a autora, “em muitas situações, as crianças com deficiência intelectual possuem os esquemas que lhes permitem proceder a uma interpretação coerente” (FIGUEIREDO, 2012, p. 38). Todavia, elas manifestam dificuldade na aplicação desses esquemas numa situação precisa, indicando um processo de maturação em curso. A pesquisa ressalta que não se deve subestimar a habilidade dessas crianças na aplicação de esquemas cognitivos construídos na interpretação da linguagem e propõe que o ensino favoreça a aprendizagem da leitura como arcabouço para o desenvolvimento da escrita.

O estudo de Figueiredo (2008) consistiu em análise do desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e escrita em sala de aula na perspectiva do ensino diferenciado. Os achados de sua pesquisa permitiram concluir que práticas pedagógicas que atendam as diferenças implicam mudanças na concepção da professora quanto às possibilidades de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência intelectual. Observamos, neste estudo, que a mediação pedagógica é um elemento central para a organização e gestão da classe e para o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos.

Os resultados do estudo revelaram que, apesar da atenção à diversidade da sala de aula, a professora enfrentava muitas dificuldades de natureza externa que interferiam no seu fazer pedagógico como falta de apoio pedagógico e falta de recursos didáticos ou pedagógicos. O estudo revelou que a qualidade do acolhimento das crianças com deficiência pela professora contribuía de forma direta para sua motivação na execução das atividades em sala de aula. Revelou, ainda, a vantagem de uma prática que valorize e atenda as diferenças (FIGUEIREDO e POULIN, 2008).

Em seu estudo, Figueiredo (2010c) investigou a qualidade das práticas pedagógicas de professores de crianças que apresentam deficiência intelectual em contexto de sala de aula de ensino comum. A pesquisadora comparou a evolução da aprendizagem dos alunos de duas turmas do primeiro ano em que uma das professoras era acompanhada em uma pesquisa colaborativa e a outra não contava com esse acompanhamento. Os dados indicaram que a professora acompanhada buscava mudanças em suas práticas, priorizando o envolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. A pesquisadora constatou que houve um significativo avanço no desempenho dos alunos da professora acompanhada em relação ao desempenho dos alunos da outra turma.

Os resultados permitem concluir a importância das possibilidades de ensino-aprendizagem na diversidade de práticas pedagógicas na sala de aula. A pesquisa revelou que os alunos que mais se beneficiavam dessas práticas eram os que mais apresentavam dificuldades. Segundo a pesquisadora, esse estudo esclareceu alguns aspectos sobre a aprendizagem da linguagem escrita, o desenvolvimento de estratégias que favorecem a aprendizagem da leitura e escrita, o conhecimento a respeito de práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas e, principalmente, o processo de construção de saberes e práticas que atendam a todo o alunado.

As pesquisas de Figueiredo (2012) permitem concluir que os alunos que apresentam deficiência intelectual desenvolvem esquemas de interpretação da linguagem escrita semelhante às crianças sem essa deficiência. A diferença que ocorre durante esse processo é a falta de constância na aplicação de seus esquemas da interpretação. A autora defende que essa instabilidade se refere mais a um processo de maturação que se encontra inacabado, do que pela cristalização da deficiência. Segundo a autora, com a aquisição da escrita e as oportunidades de contato com esta, a diferenciação existente entre as crianças com e sem esse tipo de deficiência tendem a desaparecer.

Diante do exposto, pretendemos investigar se o uso de jogos pedagógicos na SRM contribuía para a aquisição da linguagem escrita de sujeitos que apresentam deficiência intelectual. Se, segundo Figueiredo (2012), a qualidade das experiências vivenciadas por esse aluno favorece a mobilização de seus esquemas na interpretação da escrita, admitimos que o uso dos recursos poderá favorecer a qualidade dessas experiências na escola, ajudando esse aluno na evolução da linguagem escrita.

No subitem que segue, discutiremos acerca dos jogos pedagógicos, destacando seus usos e funções no processo de ensino e aprendizagem.

2.4 Os jogos pedagógicos: usos e funções no processo de ensino e aprendizagem

Para aplicabilidade dos jogos, usamos um referencial que nos proporcionou o conceito de jogo como o de Brougère (1998), de Kishimoto (1998, 2011a e 2011b) e de Moyles (2006).

A multiplicidade de fenômenos inseridos na categoria jogo traduz a dificuldade que se encontra para conceituar tal palavra. Por tratar-se de termo que inclui uma grande variedade de significados, podemos encontrar diversas situações em que recebem a mesma denominação. A palavra jogo pode indicar desde um jogo de damas com o propósito de

diversão entre amigos, uma brincadeira de um animal com uma bola, ou uma criança que brinca com um objeto, até um jogo educativo que tem objetivo educacional.

Diante da variedade de fatos considerados como jogo, observamos a difícil tarefa em defini-lo diante de alguns significados. Se julgarmos os fatos em diferentes culturas, podemos perceber que um mesmo objeto ou situação, pode ou não ser visto com jogo, uma vez que significados diferentes podem ser atribuídos ao mesmo termo. É preciso identificar características comuns aos jogos para compreender a sua natureza.

O caráter da não-seriedade não implica que a brincadeira da criança deixe de ser séria. A liberdade presente no jogo caracteriza-se por ser uma atividade voluntária da criança. A presença de regras no jogo é uma característica marcante que pode estar implícita ou explícita nas atividades que ordenam a brincadeira. O prazer, como princípio presente no jogo que o difere de outra atividade, embora haja situações em que o jogo está relacionado ao desprazer, quando há esforço na busca do objetivo da brincadeira, é uma característica relacionada aos aspectos sociais do jogo (KISHIMOTO, 2011a).

A natureza improdutiva do jogo transforma-o em um fim em si mesmo, dessa forma, “o que importa é o processo de brincar da criança, em que ela não está preocupada com aquisição de conhecimento ou desenvolvimento mental ou físico” (KISHIMOTO, 2011a, p. 4). A autora se valeu de pesquisas recentes, para elaborar critérios de traços que distinguem os jogos. Esses critérios dizem respeito à não-literalidade, em que a realidade interna predomina sobre a externa; ao efeito positivo em que o jogo é caracterizado pelo signo de prazer (sorrisos); à flexibilidade que leva à criança a buscar novas alternativas; à prioridade no processo de brincar, uma vez que o foco da criança se concentra na atividade em si e não em seus resultados; à livre escolha, que diz respeito à liberdade da criança em escolher com o que brincar e ao controle interno em que os jogadores determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

O uso de jogos como recursos pedagógicos surgiu na Grécia antiga, período em que as escolas encarregadas da instrução elementar se valiam dos jogos como aliados aos primeiros estudos. Com o aparecimento da Companhia de Jesus, os jogos de exercício foram utilizados como recurso auxiliar de ensino. No início do século XIX, com o aparecimento de inovações pedagógicas, houve uma busca das escolas em colocar em prática princípios em que se vislumbrava a manipulação de materiais pela criança na educação infantil, auxiliando no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

A expansão dos jogos voltados para o ensino ocorreu com o avanço do comércio, dando origem aos “brinquedos educativos”, cujo objetivo é o equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa. Kishimoto (2011a) adverte que os jogos usados na escola aparecem sempre como recurso para auxiliar as atividades educativas. Dessa forma, desde que a sua natureza seja respeitada, o jogo pode ser usado para fins educativos.

Neste estudo, entendemos por jogos pedagógicos ou didáticos todos os recursos físicos utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades que visam auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se em um meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. Os estudos de Brougère (1998, 2002) nos faz referência à dificuldade em conceituar jogos e jogos de linguagem. Não pretendemos estabelecer esse conceito, apenas contextualizar o tipo de jogo utilizado nas intervenções feitas nesta pesquisa.

O levantamento de estudos acerca do uso de jogos pedagógicos para a aprendizagem revela escassez de investigações nessa área de estudo. Alguns autores como Almeida (2003), Smith (2006), Brougère (2008, 2002, 1998), Kishimoto (2008, 2011a, 2011b), Libâneo (2013), Moyles (2006), Vygotsky (2007), Ribeiro (2011b), Bomtempo (2011b) e Mrech (2011b) contribuíram de forma importante para o subsídio teórico deste trabalho quanto ao uso dos jogos pedagógicos para a aprendizagem dos alunos.

Para Almeida (2003), os jogos sempre foram uma atividade inerente ao ser humano. Entre os povos primitivos, algumas atividades eram tidas como sobrevivência e, às vezes, essas mesmas atividades tinham caráter restrito de divertimento e prazer natural. Segundo esse autor, as crianças faziam parte desse pequeno e coerente mundo. O autor indica também que, na Grécia antiga, Platão já afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos sob vigilância, e em jardins de criança⁶. Ainda, segundo esse autor, Platão introduziu também uma matemática lúdica e afirmava que “Todas as crianças devem estudar a matemática, pelo menos em grau elementar, introduzindo desde o início, atrativo em forma de jogos” (ALMEIDA, 2003, p. 19).

Sobre isso, Kishimoto (2008) afirma que muitos educadores como Platão, Aristóteles, Rebelais e Montaigne destacaram a importância do aprender brincando e valorizaram o jogo como instrumento de educação para ensinar conteúdos. Esses educadores reconheceram o jogo como instrumento da linguagem e do imaginário, além de privilegiarem jogos que valorizavam a escrita (KISHIMOTO, 2008). Na obra clássica, *Gargântua e*

⁶ Expressão utilizada pelo autor

*Pantagruel*⁷ (s.d), Rebelais fala do jogo utilizando personagens da época para desenvolver a trama de suas histórias. No fundo, Rebelais “critica o jogo como futilidade e o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, entre outros” (KISHIMOTO, 2008, p. 62).

Segundo Almeida (2003), com a ascensão do cristianismo, os jogos foram considerados algo profano e sem significado, havendo, nessa época, uma tendência ao seu desaparecimento, ressurgindo a partir do século XVI. Nesse período, os humanistas reconhecendo o seu valor educativo, começaram a resgatar a prática de jogos nos colégios jesuítas, que usaram os jogos de azar em prática educativa para a aprendizagem da ortografia e da gramática.

Na Europa Ocidental, durante os séculos XVIII e XIX, o brincar não era valorizado em termos educacionais. Acreditava-se que as crianças necessitavam de instrução. Nesse contexto, alguns educadores como Platão, Comenius, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Owen e Montessori passaram a defender o uso do jogo como auxiliar no processo de aprendizagem. Montessori priorizava o valor construtivo do brincar e Rousseau, reforçando seu pensamento, fez referência ao aprendizado da leitura e escrita através do brincar. Platão acreditava que as crianças poderiam atingir um nível superior de abstração através dos jogos (ALMEIDA, 2003; SMITH, 2006).

Já o Romantismo especifica no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes os filósofos e educadores que consideravam o jogo como conduta espontânea livre e instrumento de educação da primeira infância.

No século XX, “o brincar espontâneo” passou a ser visto pelos educadores como componente essencial no desenvolvimento social e intelectual da criança. Esse ponto de vista pode ser chamado de *etos do brincar*⁸. Não existem muitas evidências sólidas confirmando a visão positiva do brincar espontâneo. Os educadores e os psicólogos permanecem inseguros quanto ao valor educativo do brincar espontâneo. Embora o *etos do brincar* continue influente, houve, na Europa Ocidental, um retorno às atividades curriculares mais estruturadas (SMITH, 2006).

Apesar da diversão e aprendizagem que ocorrem nas formas livres do brincar, argumentamos sobre o valor da mediação do professor nesse momento. Os adultos podem

⁷ Na obra, o autor satiriza os sofistas da época mostrando a deseducação de Gargântua que não valoriza conhecimentos, hábitos de higiene e alimentação etc. Critica a educação dos sofistas, cita 204 jogos em que predominam os de azar, movimentos, simulação, enfim, jogos tradicionais da época.

⁸ Termo utilizado por Smith (2006) para apresentar seu ponto de vista sobre a importância do brincar espontâneo.

organizar por meio dos materiais e proporcionar estrutura e desafio ao participar do brincar infantil. Smilansky (1968) e Smilansky e Shefatya (1990, *apud* SMITH, 2006) “argumentam que o jogo simbólico é importante para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas da criança pequena” (p. 31). Segundo Smith (2006), Smilansky experimentou vários métodos para encorajar esse brincar e descobriu que, através da mediação do adulto, era a forma mais efetiva de aumentar a complexidade do brincar, dos jogos de faz de conta e de sociodramático na criança pequena.

Conceituar a palavra jogo não é uma tarefa das mais fáceis (BROUGÈRE, 1998). Para isso, teríamos que esclarecer o uso do emprego da palavra jogo dentro de uma dada sociedade em um determinado momento. Para esse autor, jogo é, também, um sistema de regras, implica de maneira explícita um uso lúdico que assume a forma de uma regra. A noção de jogo para Brougère (1998) vem do uso cotidiano, na maior parte das vezes, “tomam o termo da língua usual, postulando uma clareza suficiente” (BROUGÈRE, 1998, p. 16).

Ainda, de acordo com Brougère (2008), o que se designa como jogo em cada cultura depende da analogia que se estabelece a partir do que se constrói em uma esfera delimitada. Assim, o jogo só existe dentro de um sistema de designação e de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar a atividade lúdica de qualquer outro comportamento (BROUGÈRE, 2008, p. 20-21).

Para o autor supracitado, há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo. Chegar a essa constatação exige da criança a consciência de jogar. Essa consciência resulta da aprendizagem linguística que advém de seus contatos desde as primeiras semanas de vida. Podemos dizer que há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquema, em estrutura que ela constrói no contexto de interações sociais.

Ao aprender a jogar, a criança aprende também a centralizar seu universo simbólico particular. Brougère (2008) nos induz a considerar o jogo como atividade que supõe atribuir às significações de vida comum, outro sentido, o que remete à ideia do fazer de conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana. “Aprende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo, para depois aplicar as competências a outros terrenos não lúdicos da vida” (BROUGÈRE, 1998, p.23).

Neste trabalho, buscamos subsídios teóricos que nos levasse a compreender as diversas ligações entre jogo e educação. Basta considerar a diversidade dos fenômenos considerados “jogos” para perceber a necessidade de esclarecer o significado da palavra jogo

na educação. Saber por que usamos o mesmo termo em situações tão diversas é explorar a linguagem em seu funcionamento e, ao mesmo tempo, reunir indícios que nos relevem as representações da palavra jogo. Com base nessas afirmações, fizemos intervenções mediante o uso dos jogos no contexto de SRM, considerando a mediação, o conflito sociocognitivo e o jogo simbólico e sua contribuição na aprendizagem da linguagem escrita de alunos que apresentam DI.

Em seu estudo, Dias (2009) verificou que ao utilizar jogos nas salas de educação infantil era mais importante a mediação do que o jogo em si. Esse achado corrobora a teoria de Brougère acerca das interações sociais presentes na situação de jogo. Segundo ele, os conteúdos dos jogos são tomados das situações sociais, depois abstraídos, aperfeiçoados, modificados para deles, fazer uma situação lúdica com suas restrições (2008). O termo jogo agrupa comportamentos ou situações que podem ter traços comuns negativos sem que isso torne ineficazes as tentativas de designação (BROUGÈRE, 1998).

Quanto ao jogo de linguagem, Brougère (1998) sugere que a linguagem está diretamente ligada ao seu contexto de utilização. Para ele, um mesmo termo pode ter significações distintas de acordo com seu uso. Quanto ao termo “jogo”, o autor se refere ao pensamento de Wittgenstein, que se recusa a pensar o jogo como um termo independente de seus usos concretos. A expressão “jogo de linguagem” evidencia que o falar faz parte de uma atividade cotidiana. Desse modo, “jogo” é tomado como um sistema de regras.

Para Brougère (1998), existe uma diversidade de jogos de linguagem e pluralidade das formas de consequência das diversas regras. Para pensar o jogo de linguagem, é preciso refletir sobre os jogos. Em uma analogia sobre os diversos tipos de jogos tais como jogo de xadrez, de cartas e de bola, percebemos que há neles traços específicos e, em outros, partilhados por vários tipos de jogos. Disso resulta a ausência de uma definição dos conceitos de jogos, o que não impede seu uso, nem impossibilita a delimitação parcial em função do seu uso (BROUGÈRE, 1998).

Dessa forma, ter um conceito fechado sobre jogos de linguagem evidencia apenas um tipo de jogo de linguagem. Podemos saber do que estamos falando sem estabelecer um conceito delimitável. Segundo Brougère (1998, p. 21), Wittgenstein diz que a ausência do conceito de jogos deve ser transportada para os jogos de linguagem, mostrando a necessidade de analisar o jogo em função de sua utilização efetiva nos atos de linguagem. As diversas ciências existentes não construíram um conceito operacional de jogo, somente o que se chama “teoria dos jogos”.

Essa teoria estuda as formas gerais do conflito e da cooperação, e refere-se às situações precisas e gerais. O materialismo dos jogos de estratégias possibilita novas perspectivas de aplicação ao mundo social. O emprego constante do modelo de jogos pelas ciências sociais resultou em um efeito na percepção e no uso do termo que atualmente se considera jogo. Ainda, segundo Brougère (1998, p. 23), “O jogo, nada mais é do que a denominação usual da emergência visível de um traço psicológico profundo, ou seja, em termos piagetianos, a predominância da assimilação sobre a acomodação”.

Os psicólogos infantis utilizaram o jogo para “ilustrar os processos fundamentais do desenvolvimento e sua execução pela criança em comportamentos naturais” (BROUGÈRE, 1998, p. 25). Dessa forma, o jogo é estudado em função do que é executado pela criança e não do jogo em si mesmo. Para os psicólogos, o jogo é testemunha de um processo e de seu comportamento. A psicologia faz uso recorrente do termo comum e remete ao funcionamento usual da língua. Em Brougère (1998), Hurtig reconhece que o jogo não é uma categoria da psicologia, mas observa que é necessário se interrogar sobre o próprio termo jogo (BROUGÈRE, 1998). O autor adverte, ainda, que o jogo deixa menos marca que a linguagem e há quem pense que o jogo só pode ser associado à subjetividade de um indivíduo que obedece ao princípio do prazer.

Ide (2011), em seu trabalho sobre crianças que apresentam deficiência mental⁹ que frequentam classes especiais, revelou que a educação destinada a estas crianças deve corresponder ao das crianças ditas normais. Afirma, ainda, que os jogos pedagógicos são importantes para estimular o desenvolvimento cognitivo e do conhecimento escolar mais elaborado, como escrever e ler. Defende que os jogos são fundamentais para que a criança que apresenta deficiência intelectual leve possa favorecer o desenvolvimento das funções mentais superiores.

2.4.1 O jogo e suas teorias

Para dar ênfase a algumas teorias a respeito do jogo, Kishimoto (2008) nos fala sobre a teoria de Froebel. Segundo essa autora, Froebel instituiu uma pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo e compreende que “não se pode separar os estágios de desenvolvimento da infância, juventude e maturidade como se fossem distintos” (KISHIMOTO, 2008, p. 57). Froebel percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral

⁹ Termo utilizado por Sahda Marta Ide.

da criança. Ele não foi o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, mas foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial no trabalho pedagógico. Baseando-se nesse princípio, construímos jogos para propor intervenções, visando investigar se o uso de jogos de linguagem contribui para a aquisição da linguagem escrita de crianças que apresentam deficiência intelectual.

Em Kishimoto (2008), Froebel coloca o jogo como importante atividade para o desenvolvimento humano no período da infância. Afirma que, apesar de os sujeitos da pesquisa terem idade que ultrapassa a primeira infância, “o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação Froebel (1912c, p. 55 *apud* KISHIMOTO, 2008, p. 68). Froebel ilumina sua teoria, ao ver a capacidade simbólica da criança criar significações a partir de objetos do seu mundo (KISHIMOTO, p. 75).

O jogo é um importante recurso que permite à criança a assimilação e a sua inserção na cultura, na vida social e no mundo. Para Piaget (1971, *apud* LIMA, 2008), o jogo, nos diferentes níveis de desenvolvimento, é um tipo de atividade que se caracteriza pela predominância da assimilação sobre a acomodação. Quando, porém, algum fator externo pressiona a criança a um esforço adaptativo, ocorre a mudança da natureza da atividade, que deixa de ser jogo e, também, o equilíbrio entre a acomodação e a assimilação, transformando-se numa situação de trabalho ou de adaptação.

O jogo como atividade lúdica de aprendizagem deve seguir algumas recomendações. Para autores como Brougère (2008, 1998) e Kishimoto (2008), o preceito da significação é a característica mais importante do jogo. Com base nesses autores, resolvemos construir jogos baseados nos jogos de linguagem que fazem parte do material complementar do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e alguns jogos de acervo do Projeto Trilhas, do Instituto Natura. Os jogos são todos voltados para alfabetização, exceto um jogo “quebra cabeça” e um jogo dos “7 erros” utilizados para ativar os mecanismos de atenção e percepção do aluno.

Perrot (2008) considera que o modo como os livros infantis são apresentados e a dramatização do ato de ler devem ser encarados como estratégias para atrair os não-leitores, pois a aparente gratuidade dos livros infantis fornece a qualidade de presente e de distração, tirando os estudantes do contexto das obrigações e dos trabalhos escolares. “O prazer de ler que se fundamenta no faz de conta é constantemente antecipado pela dinâmica das invenções editoriais” (PERROT, 2008, p.34). Perrot (2008) adianta que o prazer do leitor vem da compreensão implícita das leis que governam o campo das representações. A ficção, para ele,

“reforça um sistema estrutural, cujo maior lucro, além do prazer dos relacionamentos afetivos, parece ser a integração dos processos cognitivos” (PERROT, 2008, p. 41).

Na visão de Kishimoto (2008), Bruner, como Vygotsky, relaciona a cultura, a inteligência e a educação mostrando que todo ser humano está inserido dentro de um contexto cultural que determina suas formas de pensar e agir, molda sua inteligência e que a educação, quando se realiza pela narrativa, contribui para que a criança desenvolva suas representações peculiares do mundo. “As brincadeiras de faz de conta também constituem efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama” (KISHIMOTO, 2008, p. 150). Através da brincadeira, as crianças aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros pela metacognição, o processo de substituição de significados, permitindo, assim, o desenvolvimento cognitivo.

Amaral (2008), ao analisar a teoria de Dewey, nos ensina que ele pesquisava escolas que procuravam de diferentes modos dar ênfase ao crescimento lógico como instrumento de desenvolvimento de habilidades intelectuais. Todas essas escolas apontavam o jogo como fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança. Para Dewey, as possibilidades oferecidas pelos jogos ou representações teatrais são infundáveis, sendo sempre possível encontrar um assunto que oferecerá às crianças oportunidade de aprendizagem da leitura, escrita, história, literatura e entre outras, do que através da rotina dos livros (AMARAL, 2008, p. 101).

Educar é sinônimo de alimentar o jogo simbólico, a função simbólica em todas as suas manifestações. “Desde brincar com língua até abastecer com fantasias e objetos suscetíveis de serem usados como significante (...). Existe uma grande diversidade de canais para a expressão de si: as histórias mágicas, o baú das fantasias” (DANTAS, 2008, p. 117). Dantas, através da contação de histórias que deram origem à contextualização dos jogos construídos para a pesquisa, pretendeu instigar os sujeitos a expressarem a representação da escrita de palavras e frases que resultaram das intervenções feitas.

Para tornar os jogos utilizados nas intervenções significativas, contextualizamos cada um deles a partir de histórias infantis e infanto-juvenis. O jogo elaborado, construído, variado é mais útil para o ser humano que o estereotipado, vazio e descontínuo. Para a criança e o adulto, é o espaço para usar a inteligência (...) viveiro para experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia (KISHIMOTO, 2008).

Libâneo (2013) classifica como meios de ensino os recursos e os materiais utilizados pelos professores e alunos para condução do processo de ensino e aprendizagem. Ele enfatiza

que o professor, ao fazer uso desses meios auxiliares de ensino, precisa conhecer e se apropriar de seu manuseio. Segundo esse autor, a escolha do uso de determinado material, depende do trabalho docente prático, no qual se adquire a experiência na manipulação dos recursos pedagógicos. Para corroborar com a teoria de Libâneo (2013), fizemos um estudo piloto com os jogos escolhidos para que, no momento da intervenção, a pesquisadora já tivesse uma experiência com cada jogo utilizado.

O trabalho docente, caracterizado como atividade intencional planejada, requer estruturação e planejamento. O uso dos jogos pedagógicos na SRM requer a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), contendo o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas intervenções para cada aluno. “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 2013, p. 245). Não é objetivo deste trabalho a elaboração do plano de AEE para os sujeitos.

O trabalho docente na Sala de Recurso Multifuncional ocorre através da mediação da professora especialista e o aluno com deficiência ou entre os alunos e a especialista. Nas intervenções, houve a mediação da pesquisadora com os sujeitos mediante o uso dos jogos pedagógicos, em que a cada desafio vencido era posto um grau de dificuldade maior para que surgisse um novo desafio e assim pudéssemos chegar à ZDP de Vygotsky. O papel da mediação no brincar remete à ZDP defendida por Vygotsky e *scaffolding*¹⁰ (andaime), defendida por Bruner (1976, *apud* SMITH, 2006).

Para Smith (2006), as ideias da ZDP e *scaffolding* podem ser usadas para implementar as ideias de um currículo em que o adulto assume um papel ativo. Nos currículos que priorizam a estruturação do brincar ou o tutoramento do brincar, o adulto interage individualmente com um aluno, ou em pequenos grupos. De maneira ideal, os adultos podem agir na ZDP da criança, construindo um andaime (*scaffolding*) para uma tarefa levemente mais complexa, de modo que as crianças sejam capazes de realizá-la naquele momento com ajuda e mais tarde sozinhas (SMITH, 2006).

Na sociedade atual, o educador deve ter especial cuidado na escolha dos jogos a serem utilizados em sua prática pedagógica. O sistema de produção passa a ser a extensão do homem. Dessa forma, a criança e mesmo o adulto passam a ser bombardeados pelo “falso jogo”, muitas vezes disfarçado de brinquedos, modismos pedagógicos, impostos pelos meios de comunicação de massa e usados para desviar o ser humano dos problemas que o subjagam.

¹⁰ Conceito adotado por Bruner (1976, *apud* Smith, 2006) *scaffolding* significa andaime.

O falso jogo não visa à educação, mas a alienação consumista e a criança é o sujeito que mais se ressentido desse processo alienatório do consumismo. Segundo Almeida (2003), o falso jogo ou o brinquedo como objeto de consumo traz à superfície a oposição entre o jogo e o trabalho (ALMEIDA, 2003).

Assim, para uma prática pedagógica equilibrada, capaz de levar o aluno ao domínio de um conhecimento mais abstrato, cabe ao professor a tarefa de realizar o trabalho escolar de modo lúdico, transformando a aprendizagem em um jogo bem sucedido. É preciso que o professor atente para as estruturas de alienação do saber que ambos, professor e aluno, carregam em relação ao jogo pedagógico. Para Mrech (2011b), um professor que não sabe ou não gosta de brincar precisa desenvolver sua própria ludicidade. A incompatibilidade com o material ou com o aluno leva o professor a tratar os jogos pedagógicos de forma reducionista e por isso não proporciona ao aluno as potencialidades contidas nesse material.

Portanto, é fundamental a concepção que a criança adquire do jogo pedagógico para que possa encarar o seu uso de forma a contribuir com seu aprendizado. Nesse sentido, Mrech conclui:

[...] *material pedagógico* como um objeto construído durante o processo (ensino-aprendizagem), que se funda em três elementos articuladores básicos: o objeto pedagógico, a matéria-prima pedagógica e o substrato pedagógico. Com isso, queremos dizer que o material pedagógico tem uma concretude ou essência, uma multiplicidade de imagens dessa concretude e um símbolo representativo da mesma Mrech, (1989, p. 50, *apud* MRECH, 2011b, p. 140)

Isso nos mostra quão importante é que o professor perceba que, embora a essência do objeto seja a mesma, o universo simbólico construído pela criança é diferente. É fundamental a percepção por parte do professor do objeto em construção pelo aluno. Segundo Mrech (2011b, p. 141), “não é só o objeto do conhecimento e do saber que está sendo construído, mas também a modalidade de aprendizagem do aluno”. A modalidade de aprendizagem revela a forma de aprendizagem do aluno, incluindo a criação dos jogos pedagógicos que tem como características a singularidade e a especificidade. O jogo pedagógico construído pelo aluno é sempre único, dessa forma, cada sujeito construirá o contexto de um dos jogos, qual seja o utilizado nas três últimas intervenções.

De acordo com Mrech (2011b), os jogos pedagógicos trazem em seu bojo um potencial de aprendizagem que pode ser ativado pelo aluno. Pode-se caracterizar o jogo pedagógico como um material dinâmico que se altera em função da cadeia simbólica de cada aluno. Ao se empregar jogos pedagógicos, tende-se a privilegiar o eixo cognitivo e potencializar a aprendizagem de determinados conteúdos de forma lúdica. De acordo com

Vygotsky (1983), o ensino da criança que apresenta deficiência, coincide com o ensino da criança “dita normal”. Dessa forma, o uso de jogos pedagógicos na SRM será utilizado para atingir a ZDP da criança, procurando eliminar as barreiras de acesso à linguagem escrita, impostas por essa deficiência. “Não é possível apoiar-se no que a criança não sabe, mas no que ele pode aprender” (VYGOTSKY, 1983, p. 132).

O processo ensino-aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual tem sido marcado por práticas tradicionais, baseadas em atividades repetitivas, desinteressantes e sem nenhum nível de desafio, negando o potencial de aprendizagem desse aluno. O aspecto lúdico na escola não se relaciona com esse tipo de prática pedagógica. Atualmente, existem várias discussões que giram em torno de mudanças no desenvolvimento curricular do ensino para crianças que apresentam deficiência intelectual. Entretanto, observamos esforços isolados de alguns professores que tentam flexibilizar seu modo de trabalho com esse aluno. Mudanças realmente efetivas na educação que façam surgir os efeitos desejados pela sociedade através dos documentos legais, ainda, não podemos testemunhar (RIBEIRO, 2011b).

Tais mudanças só serão possíveis quando o professor encarar com naturalidade as mudanças de seu papel. Segundo Ribeiro (2011b), a abordagem psicogenética encara o sujeito como o “[...] centro na busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas” (p. 151). Nesse sentido, o professor deixa de ser o centro do processo educativo e passa a mediar as aprendizagens do aluno, a promover oportunidades de realização das trocas com o meio e a agir como interlocutor que auxilia o aluno na busca de solução para os conflitos cognitivos.

Na busca pela promoção de mudança de atitude frente às novas exigências de postura do professor, Ribeiro (2011b) orienta a inserção do uso de jogos e brincadeiras na escola, alertando para algumas dificuldades que se apresentam em decorrência dos aspectos de incerteza que os jogos pedagógicos podem ocasionar. Segundo a autora, o jogo contém um paradoxo: “Se de um lado, favorece a consecução de certos objetivos, há aprendizagens específicas que terão dificuldades de passar por ele” (p. 152). Nesse caso, é preciso ter consciência dos limites do jogo pedagógico na atividade pedagógica. A autora enfatiza que o uso do jogo nas atividades pedagógicas traz importante contribuição no desenvolvimento da ZDP defendida por Vygotsky e acrescenta que o jogo vivido pela criança que apresenta deficiência intelectual diminui a distância da ZDP, além de permitir ao professor a revisão de seu papel.

Dessa forma, Brougère (1994, *apud* RIBEIRO, 2011b) sugere alguns aspectos a serem considerados na utilização do jogo em atividades pedagógicas: coerência na organização do espaço, materiais que permitam às crianças assumirem papéis complementares e complexos, preservação do espaço do jogo e ação cultural paralela. Já para Ribeiro (2011b), trabalhar sobre os temas da brincadeira concede à criança elementos culturais de transferência para outras brincadeiras e possibilita a ampliação no universo de suas experiências. Entretanto, a autora pondera sobre o trabalho escolar em momentos de uso de jogos e brincadeira em que o adulto faz intervenções para o desenvolvimento da criança. Para ela, o jogo ocupa na escola lugar compatível com a representação de escola e de sociedade que temos, atualmente, e por que não dizer também da deficiência intelectual (RIBEIRO, 2011b).

A reflexão sobre o uso dos jogos pedagógicos na SRM permite-nos compreender que o processo de aprendizagem ocorre dentro de uma dimensão mais ampla na escola e que, nesse processo, é exigido das crianças compreender e refletir sobre conceitos ali construídos. O uso dos jogos pedagógicos implica a elaboração de estratégias que facilitem a aprendizagem da linguagem escrita, especificamente de alunos que apresentam deficiência intelectual.

Pesquisadores brasileiros como Pletsch e Braun (2008), Arnal e Mori (2009), Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b), Silveira e Figueiredo (2010c), Figueiredo (2010c), Pletsch e Glat (2011), Silva, Belo e Drumont (2011), Pletsch (2012), Stelmachuk e Mazzotta (2012) realizaram estudos importantes nessa área de formação.

Pletsch e Braun (2008), a partir do estudo de caso que versou sobre a inclusão de uma criança com sete anos de idade em sala de aula comum, discutiram o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental¹¹ incluídos nesse contexto. Os dados revelaram que a qualidade do acolhimento desse tipo de criança na escola é fator decisivo na permanência dessa criança no espaço escolar. Outra evidência enfatizada pelas pesquisadoras foi a ansiedade e a constante manifestação da professora de que não era preparada para atender esse tipo de criança. Aspecto esse enfatizado em outras pesquisas (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; PLETSCHE & GLAT, 2007; GLAT, FERNANDES & PLETSCHE, 2008, *apud* PLETSCHE e BRAUN, 2008).

As mesmas autoras seguem afirmando que acompanhar pedagogicamente o aluno com deficiência intelectual tem sido apontado como um dos grandes desafios para a educação. Entretanto, caso sejam percebidas as peculiaridades pertinentes ao contexto de

¹¹ Termo utilizado por Pletsch e Braun.

desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, as possibilidades de avanço e aproveitamento escolar se tornam reais. Ressaltaram, ainda, a importância fundamental da relação escola-família para discutir colaborativamente os encaminhamentos pedagógicos para os alunos que apresentam deficiência intelectual.

O trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncional deve atender aos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum. Arnal e Mori (2009), em seu estudo sobre prática pedagógica na SRM, apontam para a necessidade de observação das áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e emocional, com vistas a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem, para contribuir com o desenvolvimento do currículo na classe comum.

Para elas, o papel fundamental no trabalho escolar é a permanência e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais no decorrer de toda a sua escolarização. Para isso, todo o sistema deve estar em processo de transformação, refletindo uma nova visão do direito à educação que começa na concepção do ensino. Tal transformação pressupõe a alteração da educação de pessoas e da ação docente na organização dos recursos necessários e na estrutura pedagógica, com o objetivo de efetivar a educação inclusiva.

Os resultados do estudo de Arnal e Mori (2009) mostraram, também, como os professores de SRM estão trabalhando as dificuldades dos alunos e evidenciaram não responder às necessidades educativas deles e nem avançar na aprendizagem e na eficácia do ensino. Nas atividades escritas, não se verificaram momentos que levassem o aluno a tomar consciência da forma da escrita das palavras. Para desenvolver um trabalho de qualidade, o professor da sala de recursos, além dos saberes específicos, tem que conhecer os princípios da aprendizagem, do desenvolvimento, de como o aluno aprende e de que modo ele pode ensinar.

Dessa forma, uma prática realmente mediadora implica um trabalho intencionalmente organizado para que o aluno, com ajuda, adquira os conteúdos planejados. Essa intencionalidade e organização devem estar presentes no plano de AEE, que deve conter atividades de aprofundamento dos conceitos socialmente construídos por meio de métodos e técnicas adequados, que facilitem a apropriação do saber necessário. Todavia, afirma Arnal e Mori (2009), a sala de recursos só pode ser considerada instrumento de inclusão se a ação pedagógica conseguir atender à diversidade, assegurando ao aluno a participação em situações

de aprendizagem no ensino regular. A aprendizagem é o elemento essencial para garantir a inclusão.

Um dos pressupostos do presente trabalho é a importância da mediação através do uso de recursos pedagógicos e se estes podem contribuir para a aquisição da linguagem escrita de alunos que apresentam deficiência intelectual. Defende-se que a forma como o professor trabalha, as estratégias e os recursos que utiliza para ensinar interferem na aprendizagem do aluno na sala de aula comum. Uma prática realmente mediadora e consistente implica um trabalho intencional e organizado para que o aluno, com ajuda, aprenda os conteúdos ensinados. O planejamento das atividades talvez seja o ponto mais problemático nas práticas pedagógicas observadas nas salas de recursos multifuncionais.

Nesse sentido, para Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b), o professor de SRM deve desenvolver um trabalho voltado para ações que estimulem o desenvolvimento conceitual e deve propor vivências que possibilitem a organização do pensamento operatório dos alunos que apresentem deficiência intelectual. Nesse trabalho, o professor de SRM exerce o papel de mediador do conhecimento, visto que, no caso do aluno que apresenta deficiência intelectual, sua atividade cognitiva não é espontânea, necessita ser exercitada pela mediação do professor. Três funções principais regulam o trabalho desse professor na SRM: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento.

A gestão dos processos de aprendizagem ocorre a partir da interlocução do professor da SRM com o professor da sala comum. O primeiro, através de diálogo, obtém informações sobre o funcionamento do aluno na sala de aula e identifica as práticas que favorecem ou dificultam o processo de aprendizagem e de interação deste aluno em sala de aula. De posse dessas informações, o professor de SRM organiza situações de aprendizagem no espaço da SRM. Para potencializar a aprendizagem desse aluno, o professor da SRM poderá usar recursos pedagógicos de alta ou baixa tecnologia. É, também, função desse professor criar, em parceria com o professor da sala de aula, materiais de suporte para o acesso ao conhecimento na SRM (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010b).

A avaliação dos processos de aprendizagem ocorre a partir da observação cuidadosa do professor da SRM em três ambientes que são: a escola, a família e a sala de aula. Após as observações, a avaliação se efetiva na construção do estudo de caso que visa criar um perfil do aluno que possibilite a elaboração do plano de intervenção. O estudo de caso é de atribuição do professor de AEE em colaboração com outros profissionais que trabalham com esse aluno no contexto escolar.

Segundo Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b),

“a avaliação realizada na sala de recurso multifuncional, na sala de aula e na família visa recolher informações sobre o aluno, considerando alguns aspectos principais: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo, linguagem oral, meio ambiente, aprendizagens escolares, desenvolvimento afetivo social, comportamento e atitudes em situação de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor e saúde do aluno” (p. 19).

Assim, percebemos que o funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual caracteriza-se por certa fragilidade. O professor não deve considerar essas fragilidades como obstáculo para sua aprendizagem e, sim, levar em conta essas características para propor estratégias que permitam aperfeiçoar suas intervenções educativas. O acompanhamento visa ao redimensionamento dos esquemas de aprendizagem do aluno e das práticas dos que dela participam. “O acompanhamento consiste no desenvolvimento de ações que visam ao progresso no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como a sua melhor interação no espaço escolar” (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010b).

Para Silveira e Figueiredo (2010c), a escola precisa refazer suas práticas pedagógicas, tendo como foco as diferentes situações sociais, cognitivas e culturais existentes na sala de aula. Um ensino diferenciado que atenda a todas as crianças seria uma importante estratégia para a melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Gauthier e Poulin (2003, *apud* FIGUEIREDO, 2010c), o ensino diferenciado é um conjunto de ajustes nas práticas pedagógicas e na gestão de sala de aula, com o intuito de respeitar as diferenças individuais das crianças, de maneira a favorecer o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem.

Estudos realizados por Figueiredo (2010c) e Pletsch e Glat (2011) apontam para a necessidade de transformações na escola e afirmam que esta requer, antes de tudo, mudanças atitudinais. Alguns professores parecem não ter consciência de que sua prática não beneficia a alfabetização das crianças e muitos professores do ensino comum, na prática, não assumem a responsabilidade didática dos alunos com deficiência intelectual incluídos em suas salas de aula. Além disso, as escolas, regular e especial, na maioria das vezes, contribuem para a cristalização da deficiência intelectual ao invés de sua superação.

Pletsch e Glat (2011) realizaram uma pesquisa em três escolas públicas do Rio de Janeiro, visando apresentar dados de alguns estudos anteriormente realizados pelas autoras sobre a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual em diferentes contextos. Os dados revelam que não têm ocorrido transformações nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais destinados a esses alunos. Mostram a grande

resistência por parte de gestores e professores quanto à escolarização de alunos que apresentam esse tipo de deficiência em turmas comuns, mais até do que outras deficiências.

Os resultados mostraram, também, a precariedade nos processos de ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos que apresentam deficiência intelectual tanto no contexto educacional comum como no especializado. Em ambos os contextos, evidenciaram-se as contradições e as dificuldades vivenciadas pelos professores para desenvolverem propostas educacionais que favoreçam a aprendizagem desses alunos.

Silva, Belo e Drumont (2011) buscaram analisar as estratégias organizacionais e didáticas que influenciaram o desenvolvimento e a aprendizagem de um aluno com *Síndrome de Down*, com nove anos de idade, matriculado no Ensino Fundamental de uma instituição escolar particular em Minas Gerais. O resultado do estudo revelou que o aluno teve um desempenho semelhante ao das crianças ditas normais, dado similar encontrado em outras pesquisas (GOMES, 2001; GOMES e FIGUEIREDO, 2010c; FERNANDES e FIGUEIREDO, 2010c), visto que, além das estratégias de sala de aula, esses alunos contavam com a participação efetiva da família, o que se constituiu importante suporte para a aprendizagem desses alunos.

Os dados da pesquisa de Silva, Belo e Drumont (2011) revelaram que, apesar do aluno, sujeito do estudo, demonstrar que sabia ler e resolver adições e subtrações com o auxílio de materiais concretos foi valorizada a avaliação classificatória, o que resultou na sua retenção na mesma série. Observou-se na mesma pesquisa, que não foram adotadas atividades a ele direcionadas, bem como medidas de flexibilização e dinamização do currículo e avaliação em uma abordagem processual em função de seu progresso. Com a investigação, ficou claro que a estruturação pedagógica e a revisão das práticas e métodos de avaliação nas instituições de ensino podem ser necessárias para que melhor se atenda às especificidades e às necessidades dos alunos, fazendo com que não haja exclusão em ambientes que pensam estar promovendo a inclusão.

Estudos de Pletsch e Glat (2011) e Stelmachuk e Mazzotta (2012) revelaram que mais de 50% dos alunos que apresentam deficiência, matriculados na educação especial, apresentam deficiência intelectual. Esses dados quantitativos são importantes por evidenciarem de forma científica, o que constatamos empiricamente no decorrer de nossa prática como professora de SRM. Diante dessa premissa, muitas indagações surgiram durante o percurso profissional na SRM. Quais recursos podem ser utilizados para favorecer o acesso desse aluno na construção da leitura e escrita? Como eles podem ser utilizados? Que

estratégias pedagógicas favorecem a aprendizagem desse aluno a partir do uso de recursos pedagógicos para leitura e escrita?

Pletsch (2012), em pesquisa que visou à implantação de instrumental de avaliação para crianças que apresentam deficiência intelectual, confirma que as aprendizagens dessas crianças não ocorrem de modo autônomo, são necessárias práticas curriculares planejadas e sistematizadas a partir das interações. Em seu estudo, a autora verificou que as atividades escolares não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas necessárias à construção de conceitos científicos. O estudo evidenciou que a utilização de ficha de acompanhamento se constitui em importante estratégia para favorecer a inclusão educacional desses alunos.

O estudo de Stelmachuk e Mazzotta (2012) objetivou investigar a atuação pedagógica em sala de aula comum de 16 professoras e 10 supervisoras em 10 escolas no município de União da Vitória-PR com alunos que apresentavam deficiência intelectual. Ressaltemos que em toda sala onde havia aluno com deficiência intelectual é garantido um auxiliar. Os resultados indicaram que os professores da escola reconhecem a capacidade de aprendizagem desses alunos e, ainda, que eles podem necessitar de tempo e recurso diferenciado para isso. Ficou evidente a importância dos serviços de apoio para alunos que apresentam essa deficiência em sala de aula comum.

Os dados revelaram, ainda, a preocupação dos sujeitos em relação à construção da autonomia do aluno com esse tipo de deficiência. Uma das supervisoras entrevistadas considerou “perigosa” a presença de auxiliar na sala de aula devido à possibilidade de causar dependência na execução das atividades. Constatou-se, na pesquisa, a resistência por parte de algumas professoras em acolher crianças que apresentam deficiência intelectual por desconsiderarem as potencialidades de aprendizagem desses alunos, resultado, também, presente nas pesquisas de Pletsch e Glat (2011).

O comportamento de professores que desconsideram a capacidade de aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual foi caracterizado nos estudos de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b), como “pedagogia da negação”. Nesse tipo de pedagogia, o professor que desautoriza o aluno a aprender e construir sua autonomia não reconhece que o aluno que apresenta esse tipo de deficiência possui capacidade de aprender, privilegiando, assim, aprendizagens mecânicas e sem significados. Assim, o professor age de forma superprotetora, impedindo o aluno de buscar sua autodeterminação. Parece que se estar negando a esse aluno a oportunidade de compartilhar saberes construídos em um mesmo espaço, o da sala de aula.

Sabemos que é responsabilidade dos professores, de ensino comum e especial, o desenvolvimento intelectual e a autonomia do seu aluno (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010b).

Pudemos perceber, na revisão de literatura, a escassez de pesquisas sobre o tema investigado. A preocupação com a inclusão educacional por parte da sociedade requer novas demandas sob a responsabilidade da escola. A implantação de Programas Governamentais (PAIC, PNAIC), que visam à alfabetização dos alunos até os oito anos de idade, impõe novos desafios às escolas e, principalmente, às professoras do ensino comum. Desafios relativos à proposição de atividades específicas que atendam às necessidades de aprendizagem de todos, incluindo daqueles que apresentam deficiência intelectual, principalmente na construção da leitura e escrita.

Buscamos, na literatura, referenciais que nos levaram a refletir sobre a possibilidade de contemplar o uso dos recursos pedagógicos na SRM. Tendo em vista a escassez de pesquisas acerca dessa temática, optamos por analisar também estudos em áreas afins. O resultado do levantamento de pesquisas no *site* da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2001 até 2012 sobre o uso de recursos pedagógicos evidenciou a carência de pesquisas relativas ao tema investigado.

As pesquisas de Figueiredo e Manzini (2002), Arnal e Mori, (2009); Fittipaldi (2007), Albuquerque, Lima (2008), Dias (2009) e Malaquias, Lamounier Júnior, Cardoso, Santos e Pacheco (2011) contribuíram de forma significativa para a construção deste trabalho.

Figueiredo e Manzini (2002) realizaram pesquisa com 33 alunos estagiários do curso de pedagogia com o objetivo de verificar as concepções e atribuições desses estudantes quanto ao uso dos recursos pedagógicos. A pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo versou sobre o uso de recursos pedagógicos que visam o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. Os resultados mostraram que mais de 50% dos estudantes, sujeitos da pesquisa, concebem o recurso pedagógico de essencial importância para sua atividade de ensino. Destacaram a materialidade do jogo e relacionaram com a atividade planejada, faixa etária, interesse e dificuldade do aluno.

A pesquisa analisou respostas sobre os recursos utilizados com alunos com deficiência física, visual, auditiva e mental¹². Enfocaremos os resultados referentes à deficiência foco de nossa pesquisa, no caso a deficiência intelectual. Os resultados apontam para a necessidade de uma maior variedade de recursos para utilização com esses alunos e

¹² Termo utilizado por Figueiredo e Manzini.

melhor potencialização no uso desses materiais. O estudo enfatiza a viabilidade de uso dos mesmos recursos para as crianças ditas normais, como argumenta Vygotsky (1983) quando se refere aos processos de aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual. Defendemos no presente trabalho que não se trata de um ensino diferente, mas de uma diferenciação no ensino, que se explica pela complementação do uso de recursos instrucionais.

Arnal e Mori (2009) investigaram a prática pedagógica dos professores especializados, com o propósito de esclarecer dúvidas relativas ao trabalho entendido como “um serviço de apoio especializado”. Foram estudadas três salas de recursos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental¹³, da rede municipal de Mandaguari e Itambé, cidades localizadas no Noroeste do Estado do Paraná. O estudo destaca o currículo e as relações curriculares, a avaliação contínua do trabalho, a intervenção psicopedagógica, a qualificação da equipe de educadores, os recursos materiais e humanos e uma nova concepção de educação especial.

Os achados da pesquisa revelaram diversidade quanto ao trabalho dos professores das três salas de recursos. Distinguimos entre eles, o trabalho de alfabetização/aquisição da língua escrita, produção de textos, leitura de textos, problemas matemáticos e jogos. Destacamos que os resultados alcançados pelos alunos observados por meio da produção de textos e seu desempenho nas atividades parecem não evidenciar avanços nas aprendizagens. As pesquisadoras observaram a presença de atividades com pouca exploração e sem contextualização, prevalência de execução mecânica das propostas, que acumulam a dificuldade dos alunos em generalizar conceitos e, praticamente, ausência de mediação do professor com o aluno e a apropriação do conhecimento que ele ainda não dominava com autonomia.

No estudo, ficou evidente que, nas atividades escritas, não havia momentos em que o aluno fosse levado a tomar consciência da forma da escrita das palavras ou preocupação com a ortografia. A pesquisa mostrou ainda, que, nas salas de recursos, os professores trabalhavam com uma diversidade de materiais pedagógicos, envolvendo jogos, recortes, material concreto, dentre outras. Todavia, parecia que os professores de SRM não refletiam de que modo as atividades contribuía para a superação das dificuldades escolares dos alunos com que apresentavam deficiência intelectual, visto que não estabeleciam relação entre essas atividades e os conteúdos curriculares da sala de aula.

¹³ Termo utilizado pelo autor.

Fittipaldi (2007), em pesquisa realizada em uma escola da capital paulistana, investigou se o jogo pode constituir-se em recurso pedagógico capaz de promover a construção dos conceitos escolares e o desenvolvimento de habilidades cognitivas em crianças do ensino Fundamental I em interação com parceiros mais experientes. A pesquisa teve como sujeitos quatro crianças de 10 anos matriculados na rede estadual de ensino. Os dados indicaram que os alunos, ao jogarem com apoio e mediação, considerando os seus conhecimentos e suas habilidades, mesmo aqueles considerados alunos de baixo rendimento, passaram a apresentar não só novos conceitos científicos como também uma nova estrutura conceitual.

O estudo de Fittipaldi (2007) indica que o jogo é um recurso importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na medida em que permite uma interação rica e profícua. Nesse sentido, o jogo merece ser considerado na prática pedagógica por permitir ao professor: identificar o que as crianças já dominam para propor situações que constituam desafios de serem realizados; verificar como fazem para resolver o problema proposto; identificar o desenvolvimento das estratégias que os levaram ao acerto ou erro; e efetuar intervenções para promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, considerando o papel da mediação do conhecimento.

Do ponto de vista do aluno, o estudo aponta que o jogo permite levantar hipóteses, confrontar ideias, articular conceitos cotidianos e científicos, desenvolver habilidades e construir conceitos escolares. Foi possível verificar, também, que, apesar dos jogos terem sido utilizados como recurso para auxiliar o aluno a desenvolver habilidades e construir conceitos escolares, os alunos, durante as partidas, mantiveram-se concentrados e atentos procurando resolver os desafios demandados pelos jogos. A pesquisa concluiu que, para a escola comprometida com a educação de qualidade, o jogo deve ser um recurso importante na proposição de desafios e possibilidade da aventura de conhecer o mundo.

Albuquerque (2008) investigou a prática efetiva dos professores de três escolas estaduais de Maringá-PR. O foco do estudo versou sobre o modo como se apresentava o serviço de apoio à inclusão em Sala de Recursos Multifuncional. A pesquisadora buscou aprofundar as questões referentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem em uma perspectiva sociocultural. Os resultados mostraram que as atividades nas três salas pesquisadas constituíam uma mera repetição da sala de aula, indicando que os atendimentos diziam respeito, majoritariamente, a alunos sem deficiência ou dificuldades específicas, mas vítimas de uma escola deficitária.

Albuquerque (2008) observou, ainda, que os atendimentos nas SRMs eram as únicas alternativas para aqueles alunos que necessitavam de um atendimento específico. Nas salas pesquisadas, havia escassez de materiais pedagógicos bem como inadequação do espaço físico. Constatou-se que, durante os atendimentos, os alunos solicitavam recursos tecnológicos ou brinquedos e, na maioria das vezes, eles não eram atendidos pelos professores das SRMs. Para duas das três professoras investigadas, o uso do computador como ferramenta poderia minimizar o “tédio” dos alunos durante a realização das atividades no atendimento específico.

Lima (2008), em sua pesquisa, elegeu como principal objetivo contribuir para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender, e analisar também diferentes aspectos do jogo como recurso pedagógico. Segundo o autor, a capacidade de controlar o jogo é básica para que o professor possa propor e adequar as situações lúdicas ao estágio de desenvolvimento proximal no qual a criança se encontra, atendendo aos seus motivos e a suas necessidades.

Os achados da pesquisa de Lima (2008) apontam para a capacidade de desenvolvimento da criança que utiliza o jogo. A criança que mais joga apresenta mais oportunidades de potencializar a sua aprendizagem. Por outro lado, a criança que mais aprende também incorpora um conjunto de novos conhecimentos que servem de suporte para o enriquecimento de seus jogos. Assim, quando mais recursos o professor disponibilizar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, mais meios terá para alcançar as suas finalidades educativas e promover avanços na qualidade do sistema educacional.

Dias (2009) propôs-se a investigar a concepção e o uso dos jogos pedagógicos no ensino da linguagem escrita por professores de uma escola municipal de Fortaleza. Buscou analisar as práticas de ensino da língua escrita pelos professores da educação infantil e ensino fundamental, que usavam jogos pedagógicos nas aulas de linguagem, verificando sua implicação para a aprendizagem da linguagem escrita. O trabalho destacou a importância de se considerar o desafio de ensinar com jogos diante de diversos discursos acerca do seu uso, apontando que são as situações de interação que promovem a aprendizagem e não o uso do material lúdico em si.

O estudo da autora supracitada revelou que os professores consideram o jogo pedagógico uma ferramenta atrativa no processo de aprendizagem da linguagem escrita, apontando para a possibilidade de encontrar formas de tornar essa aprendizagem significativa e, ainda, de recriar o sistema alfabético a partir das hipóteses elaboradas pelas crianças. Os

resultados mostraram a postura dos professores em relação à zona de desenvolvimento proximal dos alunos, ao organizarem situações de aprendizagem que os levavam a refletir e construir novas estratégias. Entretanto, a autora relatou que durante a pesquisa novas indagações surgem e abrem outras questões ligadas à mediação pedagógica com o uso de jogos desenvolvidos pelos professores.

Alguns autores (KISHIMOTO, 1997; BRENELI, 1996; MACEDO, 1992; KAMII E DECLARK, 1996; KAMII E DEVRIES, 1990 *apud* DIAS, 2009) defendem o uso do jogo como recurso de aprendizagem. Eles sugerem que o professor avalie o seu uso, tomando como referência o grau de interesse das crianças e a probabilidade de se jogar de forma lúdica e desafiadora para si mesma e seu grupo. O jogo pode oferecer a possibilidade de constatar erros ou lacunas, favorecendo a tomada de consciência para construção de novas estratégias aproximando o educador do mundo mental da criança MACEDO, (1992 *apud* DIAS, 2009).

Supomos, então, que a utilização de recursos pedagógicos na SRM, para a aquisição da linguagem escrita de alunos que apresentam deficiência intelectual, poderá exercer importante papel no desenvolvimento de estratégias que tornem a aprendizagem da linguagem escrita significativa para esses alunos. Ressaltamos que não existe um método específico para o direcionamento das atividades com alunos que apresentam deficiência intelectual na SRM, mas refletir sobre oportunidades de interação do aluno com o objeto de conhecimento através de recursos pedagógicos pode favorecer a aquisição da linguagem escrita de todo e qualquer aluno.

O estudo de Malaquias, Lamounier Júnior, Cardoso, Santos e Pacheco (2011) objetivou a apresentação de um ambiente virtual educativo (VirtualMar) que se constitui uma ferramenta interativa de apoio ao ensino de conceitos lógico-matemáticos para alunos com deficiência mental¹⁴. Entretanto, indicam os autores, pode ser utilizado também com conteúdos referentes à língua escrita. A ferramenta foi testada com nove alunos em escola inclusiva e os resultados mostraram que a utilização desse recurso provocou motivação nos professores e seus alunos e contribuiu com a aprendizagem dos alunos ao permitir o seu desenvolvimento. Os autores alertam que a mediação do professor é fundamental para a exploração do potencial da ferramenta. O estudo apontou, ainda, para a ausência de recursos com foco na aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual.

Malaquias, Lamounier Júnior, Cardoso, Santos e Pacheco (2011), ressaltaram a importância da mediação do professor durante a realização das atividades escolares para

¹⁴ Termo utilizado por Malaquias, Lamounier Júnior, Cardoso, Santos e Pacheco

alunos que apresentam deficiência intelectual. Esse aluno não constrói espontaneamente seus esquemas cognitivos, porém com a ajuda de colegas mais experientes ou pessoas adultas, no caso o professor, consegue desenvolver e manter esses esquemas, favorecendo sua aprendizagem.

Desse modo, percebemos que o atendimento a alunos que apresentam deficiência intelectual nas SRM necessita de reflexão e estudo por parte dos professores especialistas, dado que as pesquisas revelam que o acesso ao conhecimento não está sendo contemplado nesses ambientes. Desse ponto de vista, alguns questionamentos surgem: o uso de recurso pedagógico na SRM contribui para a aprendizagem da leitura e escrita de crianças que apresentam deficiência intelectual? Como o professor da SRM pode articular o processo de aprendizagem desses alunos com o professor de sala de aula comum mediante o uso dos recursos pedagógicos?

Nosso objeto de estudo levantou como hipótese a possibilidade de o uso dos jogos pedagógicos na SRM contribuir para a aquisição da linguagem escrita do aluno que apresenta deficiência intelectual na sala de aula comum. Dessa maneira, o trabalho do professor especialista deve ser articulado com o do professor de sala comum, não para reproduzir suas práticas, mas para desenvolver uma prática articulada com as reais necessidades das crianças que apresentam deficiência. O trabalho de AEE sozinho não garante a aprendizagem desses alunos, é necessário mobilizar esforços para a melhoria de uma educação que atenda a **todos** (FIGUEIREDO, 2010a).

O presente estudo se configura como relevante, visto que há escassez de estudos relacionados à temática. Compreendemos que cada aluno com deficiência intelectual demanda necessidades específicas e que, de modo geral, esses alunos não têm facilidade em construir conhecimentos, nem de demonstrar, espontaneamente, a sua capacidade cognitiva como os demais sem esse tipo de deficiência.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, é necessária a atenção do pesquisador que, além de interpretar os dados explícitos, deve assumir o compromisso de compreender os comportamentos e os significados que permeiam a investigação. O termo pesquisa qualitativa implica:

“uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e conhecimento de um corpo organizado de conhecimento” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127).

Na pesquisa qualitativa, o investigador é o principal instrumento na recolha dos dados e interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados, visando compreender os significados que os participantes da pesquisa atribuem às suas experiências (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Ao desenvolver uma investigação com base em abordagem qualitativa, o investigador:

É um praticante (...) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar (sic) aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e sua optimização (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 266).

De acordo com Minayo (2012), em pesquisa social, trabalha-se com pessoas. Dessa forma, esse tipo de investigação reporta-se aos sentimentos, às realizações, às frustrações e aos pontos de vista desses atores. Na presente investigação, essa diversidade de componentes é considerável, tendo em vista o envolvimento da pesquisadora no desenvolvimento desta pesquisa, quando se implica diretamente na aplicação das sessões por meio de jogos de linguagem no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma escola pública municipal com a qual mantém vínculo funcional.

Esta pesquisa foi desenvolvida mediante a realização de sessões de intervenção por meio da proposição de jogos de linguagem para três jovens que apresentam deficiência intelectual, todos eles matriculados em Escola Pública Municipal de Fortaleza e frequentando a SRM. No presente estudo, pretendemos investigar o uso de jogos de linguagem em contexto de Sala de Recursos Multifuncional e seu papel na aquisição da linguagem escrita de sujeitos que apresentam deficiência intelectual. Intencionamos, também, investigar se o uso de jogos de linguagem no contexto de SRM proporciona ao sujeito que apresenta deficiência intelectual a emergência do conflito sociocognitivo a partir da mediação da pesquisadora no

decorrer das situações de aplicação de jogos de linguagem. Para o cumprimento desse objetivo, adotamos um estudo do tipo intervenção.

Na pesquisa do tipo intervenção, o interesse do pesquisador não é apenas o de pesquisar a realidade. Seu objetivo maior é “investigar como acontece a intervenção, ou seja, uma ação metodologicamente planejada que, por sua vez, tem como meta principal provocar mudanças na realidade investigada” WERTSCH, (1998 *apud* NORONHA, 2001).

Damiani chama a atenção para o fato de que:

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos (DAMIANI, 2012, p. 03).

A relação entre pesquisa-intervenção não se constitui como uma tecnologia derivada de um conhecimento purificado a ser aplicado sobre um objeto que se quer aprimorar “(...) mas como opção política diante das formas de dominação em que há dominação de práticas acadêmicas” (PORTUGAL, 2008, p.18). A relação entre a pesquisa e a intervenção no aprendizado da escrita pode ser concebida a partir da mediação realizada pela formação profissional ou através da transposição didática dos conhecimentos gerados pela investigação científica (CORREA, 2008).

Spinillo e Lautert (2008) afirmam que pesquisas que acompanham a efetivação de práticas educacionais, implicam sempre em uma intervenção em que o adulto é ao mesmo tempo pesquisador e educador. O estudo de Spinillo (1996) evidencia a característica da pesquisa de intervenção centrada no interesse em promover algum tipo de mudança. Em relação ao papel do pesquisador que adota esse tipo de pesquisa, Spinillo e Lautert (2008, p. 301) asseveram que:

“o papel do adulto é o de pouco interferir, evitando a imposição de estratégias (...) podendo, entretanto, contra-argumentar e gerar situações de conflito e provocativas que permitam testar a consistência e a segurança do raciocínio da criança, e também torná-la consciente das contradições de sua forma de pensar.

Podemos destacar o caráter colaborativo da pesquisa do tipo intervenção, “uma vez que permite, em situações experimentais através de interações individuais ou em pequenos grupos, no laboratório ou em sala de aula, a construção da aprendizagem no momento da

investigação” (SPINILLO E LAUTERT, 2008, p. 301). Consideramos, ainda, este estudo do tipo intervenção, com fins experimentais.

Na pesquisa experimental, o objetivo é testar e validar as hipóteses levantadas no início da pesquisa. Considerando a presença de jogos como recurso auxiliar no desenvolvimento do trabalho da professora das SRM nas escolas municipais de Fortaleza, definimos os jogos de linguagem como objeto de estudo. Desse modo, realizamos 12 sessões para observar de que forma a aplicabilidade desses jogos interferiam na aprendizagem desses alunos quanto à aquisição da linguagem escrita.

A presente pesquisa se configurou em cinco etapas, assim descritas: 1ª etapa - O campo da investigação; 2ª etapa – Pré-teste; 3ª etapa - Desenvolvimento das sessões de jogos de linguagem; 4ª etapa - Pós-teste e 5ª etapa – Organização e tratamento dos dados. A seguir, detalharemos a fase do estudo exploratório do campo da investigação.

3.1 O campo da investigação

Para a seleção do campo de investigação, elegemos como critério principal escolas da rede municipal de Fortaleza que possuíam Sala de Recursos Multifuncional padrão MEC¹⁵ e que atendiam alunos com deficiência intelectual em processo de alfabetização. Salientamos que nessa rede de ensino existem salas de AEE equipadas pela SME, que não atendem ao padrão MEC.

Para a escolha do campo de investigação, consideramos, dentre outros critérios, a dificuldade da pesquisadora para realizar um estudo exploratório nas escolas da rede municipal, visto que não se encontrava afastada das suas funções profissionais e, por essa razão, o tempo empregado na pesquisa seria limitado, o que exigiria maior dedicação.

Considerando as dificuldades elencadas, definimos alguns critérios que a escola lócus da investigação deveria atender. Foram eles:

- A SRM deveria funcionar e atender ao aluno com DI;
- A SRM deveria funcionar de acordo com o padrão MEC;
- A professora deveria atuar pelo menos há um ano na SRM;
- A professora da SRM deveria ter cursado Especialização em AEE¹⁶;

¹⁵ Padrão estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura.

¹⁶ Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

- A SRM deveria atender alunos que apresentam deficiência intelectual com diagnóstico e em processo de alfabetização.

Para seleção do *locus* da pesquisa, optamos por considerar a proximidade geográfica do local de trabalho, diante da exigência de constantes deslocamentos da pesquisadora para avaliar os sujeitos e, realizar, no mínimo, 10 sessões com pelo menos dois alunos. Decidimos que o campo que melhor atendia aos critérios pré-estabelecidos para a coleta dos dados era a escola na qual a pesquisadora mantinha vínculo funcional.

A escola onde a pesquisadora atuava na SRM atendia aos critérios da pesquisa. Nessa escola, dentre os alunos com deficiência que frequentavam a SRM, a maioria deles era de alunos com DI em processo de alfabetização. Nesse contexto, avaliamos os procedimentos a serem adotados e optamos pela realização da pesquisa na própria escola da pesquisadora.

Nela, além de poder identificar os sujeitos e obter a permissão dos seus pais para a participação na investigação, contávamos, também, com as condições adequadas na SRM (a própria pesquisadora fazia as intervenções) para a técnica de coleta dos dados. No subitem a seguir, descreveremos a escola onde a investigação se desenvolveu.

3.1.1 A Escola locus da investigação

A escola está situada em uma área de classe média na cidade de Fortaleza e atende a 680 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), nos turnos manhã e tarde. Dentre os alunos matriculados, 19 apresentam deficiência.

A escola funciona em um prédio construído há 40 anos, que com frequência é reformado, com a finalidade de garantir a acessibilidade arquitetônica. As reformas garantiram a construção de rampas, a adaptação de dois banheiros e uma passarela de acesso aos diversos espaços escolares.

Para subsidiar a alfabetização dos seus alunos, a escola oferece dois programas: *Programa Mais Educação* e o *Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC*.

O *Programa Mais Educação* tem como objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. É um programa do Governo Federal que se desenvolve através de parcerias com os Estados e Municípios. Ele visa à alteração do ambiente escolar, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas. Realiza-se no contra turno, através da parceria entre a escola e a comunidade em torno de uma ação comunitária com a escola comum. O *Programa Mais Educação*, mediante ampliação de tempo escolar, visa

repensar os processos de aprendizagem e suas “possibilidades de forma a ampliar também os conteúdos e metodologias na relação ensino–aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 33).

O PAIC é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses, com a finalidade de apoiar os municípios na alfabetização dos alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Tem como objetivo a formação de professores e a oferta do material didático. O programa se desenvolve por meio de cinco eixos que são: Eixo de alfabetização, Eixo de gestão municipal, Eixo de literatura infantil e formação do leitor e Eixo de avaliação externa (SEDUC, s.d.).

Para atender os alunos público alvo da educação especial, a escola oferta o AEE no espaço da SRM no contra turno. Na SRM, são atendidos 20 alunos, dentre os quais 01 deles está matriculado em uma escola ¹⁷ próxima. Dentre os 20 alunos acompanhados na SRM, 12 possuem o diagnóstico de deficiência intelectual, 02 apresentam deficiência física, 01 apresenta surdez, 02 têm o diagnóstico de autismo, 02 apresentam síndrome de Down e um não possui diagnóstico definido.

A Sala de Recursos Multifuncional de padrão MEC do Tipo 1 ¹⁸ foi equipada e mobiliada com recursos do MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No ano de 2014, ano em que se realizou a presente pesquisa, a escola adquiriu jogos e tecnologia de alto e baixo custo com recursos originados do Projeto “escola acessível” e do Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE). Segundo Oliveira Neta (2013), a estrutura física da SRM é adequada para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, uma vez que a organização do espaço é adequada à quantidade de equipamentos e materiais, bem como oferece acessibilidade e autonomia aos alunos.

3.1.2 Escolha dos sujeitos

Esta fase correspondeu à seleção dos sujeitos participantes da pesquisa obedecendo a critérios estabelecidos:

- Estar matriculado na sala de aula regular do ensino comum;
- Estar matriculado na SRM;

¹⁷ Por orientação da célula de educação especial da secretaria da educação de Fortaleza o professor que atende na SRM oferece o AEE também aos alunos público alvo da educação especial de escolas circunvizinhas que não oferecem esse serviço.

¹⁸ Tipo de sala definido pelo MEC quanto aos equipamentos enviados

- Estar em processo de aquisição da linguagem escrita;
- Apresentar deficiência intelectual diagnosticada;
- Ter a permissão dos pais para participação na pesquisa.

Com base nos critérios acima definidos, selecionamos quatro sujeitos. Entretanto, apenas três participaram da pesquisa, em virtude de um dos sujeitos, na fase inicial da coleta de dados, apresentar comportamentos que interferiram no desenvolvimento das intervenções. Esse sujeito, de forma constante, escondia o rosto com as mãos e resistia à interação com a pesquisadora. Diante dessa realidade, definimos a participação de três sujeitos denominados respectivamente de S1, S2 e S3.

O **Quadro 01** a seguir apresenta de modo sintético o perfil dos sujeitos da pesquisa. A identificação dos níveis de escrita foi feita a partir da realização do pré-teste que detalhamos adiante.

Quadro 01 – Perfil dos sujeitos

SUJEITOS	IDADE	NÍVEL ESCOLAR	DIAGNÓSTICO
S1	15 anos	5º	Deficiência intelectual
S2	16 anos	6º	Deficiência intelectual
S3	13 anos	4º	Deficiência intelectual

Fonte: Dados da pesquisa

O aluno S1 tem 15 anos de idade e cursa o 5º ano do ensino fundamental. Iniciou sua escolarização aos cinco anos e, desde então, sua trajetória educacional ocorreu sempre em escola regular. A deficiência intelectual do sujeito foi diagnosticada no início de sua escolarização, após encaminhamento pela escola ao serviço médico, que apresentou um laudo médico, indicando que o sujeito apresentava deficiência intelectual. A família de S1 é composta pelos pais e mais duas irmãs. Segundo queixa do sujeito, uma de suas irmãs se comporta de forma a desqualificá-la em função de sua deficiência, comportamento que foi comprovado mais tarde em conversa com a mãe de S1. O preconceito sofrido por S1 na família e em situações narradas pelo sujeito também na própria escola fortalece o sentimento de incapacidade, frustração e descrédito em suas potencialidades de aprendizagem. S1 encontra-se em processo de aquisição do sistema de escrita alfabética no nível psicogenético pré-silábico. Em relação aos demais sujeitos da pesquisa, S1 demonstra melhor compreensão sobre o sistema de escrita alfabética.

O aluno S2 tem 16 anos de idade e cursa o 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza localizada nas proximidades da escola *lócus* da pesquisa. Sua

escolarização iniciou em escola regular aos cinco anos de idade. Segundo sua mãe, S2 apresenta deficiência intelectual por exposição de raios-X durante sua gestação. O S2 é membro de uma família composta pelos pais e mais duas irmãs. Os pais desse sujeito trabalham fora e ele é cuidado pelas duas irmãs. Residem em uma favela das proximidades da escola em que estuda e participa do AEE da escola *locus* da investigação. Segundo sua mãe, S2 sofre preconceito na escola regular em função da deficiência, motivo pelo qual sua irmã caçula sai em sua defesa e acaba se envolvendo em conflito com os colegas. Também, não vivenciou na escola ou fora dela situações que o encorajasse a novas experiências de aprendizagem. Sua mãe confessa ser omissa em relação à aprendizagem escolar da filha, justificando que necessita trabalhar e delega o cumprimento desse papel às irmãs do S2. Não percebemos durante o período da pesquisa qualquer esforço por parte das irmãs ou pais do S2 em contribuir com a aprendizagem escolar do sujeito que fosse além de levá-la à escola regular e à SRM. Esse sujeito apresenta comportamento de timidez, que dificulta a comunicação com colegas e pesquisadora, limitando-se a sorrir e contorcer o corpo quando instigado à resolução de problemas no ambiente da SRM. Também se encontra em processo de aquisição do sistema de escrita alfabética no nível psicogenético pré-silábico.

O aluno S3 tem 13 anos de idade e cursa o 4º ano do ensino fundamental. É filho único e mora com os pais. S3 adquiriu a fala aos sete anos de idade após frequentar o serviço de fonoaudiologia encaminhado pela escola. Em conversa com o sujeito na presença de mãe, percebemos que ao S3 era negada a sua expressão da comunicação. Sempre que era feita uma pergunta ao S3, sua mãe respondia sem lhe dar chance de sequer mobilizar seus processos internos na tentativa de uma resposta. A escolarização de S3 ocorreu desde o início em escola regular e sempre apresentou dificuldades relacionadas às aprendizagens e lentidão no raciocínio, segundo queixa das professoras de sala de aula comum. A trajetória escolar de S3 tem sido permeada por experiência de fracasso, com a participação em projetos que subsidiam a alfabetização de alunos com dificuldade de aprendizagem, oferecidos pela escola *locus* da pesquisa, sem obtenção de êxito no processo de alfabetização. No ano de 2014, após ser encaminhado ao serviço de saúde, que forneceu laudo médico comprobatório¹⁹ de deficiência intelectual, S3 passou a frequentar a SRM e contar com o serviço do AEE. Esse sujeito ainda encontra-se em processo de aquisição do sistema de escrita alfabética no nível psicogenético pré-silábico.

¹⁹ Para a matrícula na SRM não é obrigatório o Laudo Médico.

Após a escolha dos sujeitos, a pesquisadora reuniu-se com os pais dos jovens escolhidos para a assinatura do termo de consentimento esclarecido²⁰. A pesquisadora apresentou aos pais como seria desenvolvida a investigação, assim como o termo de consentimento esclarecido, assegurando-lhes a preservação das identidades e o comprometimento de divulgação dos dados estritamente para fins acadêmicos.

Após seleção do *locus* da pesquisa, da escolha dos sujeitos e da permissão dos pais homologada através da assinatura do consentimento esclarecido, providenciamos ofício, solicitando autorização à SME para realização da pesquisa na escola municipal. Diante da concessão da SME para realização da pesquisa, iniciamos a segunda etapa do processo, que compreendeu a aplicação do pré-teste.

3.2 Pré-teste

Essa etapa objetivou identificar o nível psicogenético da linguagem escrita dos sujeitos. A etapa se realizou a partir da aplicação de avaliação inicial da linguagem escrita descritas nos subitens a seguir.

3.2.1 Avaliação inicial da linguagem escrita

Realizamos as avaliações de leitura e de escrita com base nas atividades de avaliação da linguagem escrita em uma abordagem psicogenética desenvolvidas por Figueiredo, Gomes, Faria e Melo (2009). Selecionamos quatro atividades de avaliações: três de leitura e uma de escrita, que serão descritas a seguir pela pesquisadora.

As avaliações eram: a) Relação entre texto e contexto - palavra e gravura; b) Relação entre texto e contexto - Frase e gravura-cena; c) Permanência na escrita e d) Ditado de quatro palavras formadas de um mesmo campo semântico.

Os quatro testes selecionados foram aplicados com os sujeitos S1, S2 e S3 na Sala de Recursos Multifuncional, no período correspondente a 10 dias no mês de fevereiro de 2014. Os testes foram realizados de modo individual, sendo cada teste aplicado em uma sessão, com duração aproximada de 20 minutos, na frequência de três vezes por semana. Descrevemos as atividades abaixo:

²⁰ O termo “consentimento esclarecido significa que o pesquisador conhece antes o fato que será observado e que é capaz de prever a direção e os acontecimentos que surgirão no desenvolvimento da pesquisa, sobre os quais deve informar àqueles que serão observados” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 217).

a) A atividade denominada “*Relação entre texto e contexto-palavra e gravura*” objetivou verificar a relação que os alunos estabeleciam entre a escrita e a gravura. Para aplicação desse teste, utilizamos um par de imagens idênticas, duas fichas com palavras, sendo uma correspondente à imagem e a outra diferente, como mostra a ilustração abaixo:

Imagem 01 - Material da prova de avaliação da leitura “Relação entre texto e contexto – palavra e gravura”.



Fonte: Figueiredo, R. V.; Gomes, A. L. L.; Melo, C. M. N.; Farias, M. C. Q. Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética. – Fortaleza: edições UFC, 2009.

Iniciamos o procedimento de aplicação do teste pela apresentação de uma das imagens ao sujeito, seguida da solicitação para que ele identificasse a gravura. Posteriormente, emparelhamos a ficha com o nome da gravura e solicitamos que o sujeito lesse. O terceiro passo dizia respeito à apresentação da outra cartela e à solicitação para que o sujeito identificasse a segunda gravura. A seguir, emparelhamos a ficha com a palavra não correspondente e pedimos que o aluno lesse.

b) A segunda atividade de avaliação de leitura “*Relação entre texto e contexto - Frase e gravura-cena*” objetivava verificar quais as hipóteses de leitura do aluno em relação à escrita de uma frase acompanhada de uma gravura.

Imagem 02 - Prova de avaliação da leitura “Relação entre texto e contexto - Frase e gravura-cena”.



Fonte: Figueiredo, R. V.; Gomes, A. L. L.; Melo, C. M.N.; Farias, M. C. Q. Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética. – Fortaleza: edições UFC, 2009.

O procedimento de aplicação consistiu na apresentação da cartela com a gravura. Depois, apontamos para a imagem e perguntamos ao sujeito o que o sujeito via. Em seguida, apresentamos a frase correspondente à gravura e perguntamos o que estava escrito. Solicitamos que ele lesse a frase e identificasse na escrita da frase onde começava e onde terminava cada palavra pronunciada por ele, bem como os elementos da gravura.

c) A terceira atividade de avaliação de leitura, “*Permanência na escrita*” objetivava verificar se o aluno considerava a permanência da escrita em relação à gravura.

Imagem 03 - Prova de avaliação da leitura “Permanência na escrita”.



Fonte: Figueiredo, R. V.; Gomes, A. L. L.; Melo, C. M.N.; Farias, M. C. Q. Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética. – Fortaleza: edições UFC, 2009.

Inicialmente, apresentamos seis gravuras e as fichas contendo o nome correspondente a cada uma delas. Solicitamos que o sujeito nomeasse cada gravura. Em seguida, pedimos que lesse cada uma das palavras situadas embaixo das gravuras. Pedimos a seguir que o sujeito trocasse as cartelas com as gravuras de lugar e solicitamos que ele lesse novamente as palavras.

d) Quarta atividade destinada à avaliação da escrita “*Ditado de quatro palavras pertencentes ao mesmo campo semântico*”. Essa atividade consistiu na escrita de uma lista de palavras ditadas pela pesquisadora, a fim de avaliar o nível de linguagem escrita dos sujeitos da pesquisa. A atividade de escrita objetivava verificar as hipóteses que o aluno elaborava sobre a escrita de palavras.

A respeito da lista, Teberosky e Colomer (2003) classificam as listas em três tipos: *lista de um termo*, as que aparecem com um termo apenas; *lista de dois termos*, as que aparecem com dois termos associados e lista com *uma sucessão de eventos*, que são ligadas por conjunção. Optamos pela lista de um termo para o pré e o pós-teste, por tratar-se de sujeitos em processo de aquisição da linguagem escrita. A seguir a relação das palavras ditadas no pré-teste

O procedimento de aplicação desse teste foi solicitar que o sujeito escrevesse as palavras que foram ditadas uma a uma.

APONTADOR	CADERNO	LÁPIS	GIZ
-----------	---------	-------	-----

Após a descrição sobre a etapa de aplicação do pré-teste, apresentaremos no próximo subitem o desenvolvimento da pesquisa por meio da realização de sessões de intervenção a partir do uso de jogos de linguagem escrita no contexto da SRM.

3.3 Desenvolvimento da pesquisa a partir do uso de jogos de linguagem escrita na Sala de Recursos Multifuncional

Essa etapa consistiu no desenvolvimento de 12 sessões por meio da proposição de jogos de linguagem na SRM. As sessões foram organizadas, propostas e desenvolvidas pela pesquisadora no período correspondente aos meses de fevereiro a abril de 2014. As sessões de jogos, na frequência de três vezes por semana, foram realizadas individualmente, no tempo aproximado de 1 hora a 1 hora e 30 minutos, de acordo com a complexidade da atividade proposta.

As intervenções continham um nível de complexidade crescente, ou seja, a cada jogo aplicado, a pesquisadora evoluía o nível do desafio. O quadro a seguir anuncia a relação de jogos e seus aspectos cognitivos trabalhados nas sessões. Salientamos que os aspectos relacionados aos mecanismos de aprendizagem dizem respeito à atenção, percepção e memória.

Quadro 02 - Jogos usados nas intervenções

JOGOS USADOS NAS INTERVENÇÕES		
Nº	JOGOS	ASPECTOS COGNITIVOS
01	JOGO DOS 7 ERROS	MECANISMOS DE APRENDIZAGEM
02	JOGO QUEBRA CABEÇA	MECANISMOSE DE APRENDIZAGEM
03	JOGO BINGO DAS LETRAS INICIAIS	LINGUAGEM ESCRITA
04	JOGO FRUTAS MÁGICAS	LINGUAGEM ESCRITA
05	JOGO CAIXINHAS SURPRESA	LINGUAGEM ESCRITA
06	JOGO PARECE, MAS NÃO É...	LINGUAGEM ESCRITA
07	JOGO TROCA LETRAS	LINGUAGEM ESCRITA
08	JOGO QUAL A PALAVRA INVASORA?	LINGUAGEM ESCRITA
09	JOGO OS CONTRÁRIOS	LINGUAGEM ESCRITA
10	JOGO DA VELHA	LINGUAGEM ESCRITA
11	JOGO MAIS UMA	LINGUAGEM ESCRITA
12	JOGO DAS RIMAS	LINGUAGEM ESCRITA

A organização das sessões de jogos de linguagem escrita compreendeu algumas fases: a) identificação e construção dos jogos pedagógicos de linguagem; b) seleção de histórias que contextualizavam os jogos; c) elaboração de um protocolo para aplicação dos jogos e d) aplicação das sessões de jogos. A seguir, descrevemos cada fase:

a) identificação e construção dos jogos pedagógicos de linguagem - Pesquisamos na escola – *locus* da pesquisa – quais os jogos que existiam para o uso na alfabetização das crianças. Nesse levantamento, constatamos que havia uma caixa de jogos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco. Esses jogos foram disponibilizados às escolas como material auxiliar do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Havia, também, na mesma escola um conjunto de jogos do projeto “Trilhas” desenvolvidos pela Comunidade Educativa (CEDAC) com apoio do Instituto Natura e Ministério de Educação e Cultura (MEC) que objetivava auxiliar a alfabetização dos alunos.

Portanto, os recursos utilizados nas intervenções foram inspirados em alguns dos jogos de linguagem disponibilizados pelo programa PAIC/PNAIC desenvolvidos pelo CEEL da UFPE, em jogos do projeto “trilhas”, ambos disponibilizados às escolas pelo MEC, bem como, em jogos utilizados na SRM e ainda em um jogo inspirado no material do PAIC.

Objetivando tornar o jogo significativo para os sujeitos, optamos por contextualizar através de cenários visuais, que visavam despertar mecanismos de aprendizagem nos sujeitos, a partir do enredo nas narrativas encontradas das histórias utilizadas nas sessões com os jogos.

b) seleção de histórias que contextualizavam os jogos - constituiu-se da escolha das histórias utilizadas nas sessões com os jogos. Inicialmente, fizemos enquete com as professoras das salas de primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental da escola em que se realizou a pesquisa sobre a aceitação e a preferência de seus alunos pelas obras complementares ao Programa PAIC, que também eram trabalhadas por elas em sala de aula comum. As professoras indicaram uma lista com 10 títulos das obras que seus alunos mais gostavam, e, a partir dessa lista, elegemos cinco das histórias contadas nas sessões com os jogos.

Desse modo, construímos um significado para cada jogo, buscando motivar os sujeitos a partir de contação de história e a apresentação de cenário compatível com cada narrativa e jogo. Escolhemos três clássicos da literatura infantil: Chapeuzinho Vermelho, O Coelho e a Tartaruga e Os três Porquinhos; dois contos integrantes do acervo PAIC/PNAIC e PNLD *Obras complementares*: A revolta das letras e Matar sapo dá azar; duas obras da literatura infanto-juvenil: Menina Bonita do Laço de Fita e Arca de ninguém; além de duas histórias infantis selecionadas de sites da internet: As frutas mágicas e O porquinho da fazenda²¹, todas adaptadas pela pesquisadora, e ainda lemos uma entrevista de Maurício de Sousa.

c) elaboração de um protocolo para aplicação dos jogos - diz respeito à elaboração de um protocolo de intervenções constando a sequência das atividades realizadas para os três sujeitos (APÊNDICES 01-12). Nesse protocolo, apresentamos os objetivos de cada um dos jogos, seus procedimentos e os desafios cognitivos. Nesta pesquisa, foi construído um protocolo para cada jogo.

d) aplicação das sessões de jogos - consistiu na aplicação de doze sessões de intervenção com cada sujeito, perfazendo trinta e seis sessões. As sessões tinham duração de 1 hora a 1 hora e 30 minutos, dependendo do nível de complexidade do jogo ou do desempenho do sujeito. Em cada uma das sessões, era utilizado um jogo diferente. Dos doze jogos, dez deles eram predominantemente jogos de linguagem e dois jogos possibilitavam a emergência dos mecanismos de aprendizagem. Dos doze jogos, dez acompanhavam histórias para

²¹Disponível em:<http://meucantinhosuperinfantil.blogspot.com.br/2013/05/historia-o-porquinho-da-fazenda.html>

contextualização de cada jogo, cinco deles, além da história, acompanhava cenário que os contextualizava.

Durante as sessões, quando os sujeitos chegavam à sala, havia um momento de acolhimento, em que a pesquisadora tentava articular um diálogo para que houvesse maior disponibilidade para a realização dos jogos. A sessão iniciava sempre com a contação de histórias que contextualizava o conteúdo dos jogos. Durante a contação, articulávamos com os sujeitos o reconto ou a interpretação da história contada. Após esse momento, iniciávamos o jogo.

3.4 Pós-teste

Ao final das intervenções foi aplicado o pós-teste. Nessa etapa da investigação, foram aplicadas todas as atividades da fase do pré-teste já descritas, com o propósito de analisar de modo comparativo. A análise comparativa objetivou verificar se, no decorrer das sessões de intervenção com os jogos, ocorreu evolução dos sujeitos participantes quanto à aquisição da linguagem escrita.

3.5 Organização e tratamento dos dados

Em pesquisa científica, é necessário que haja rigor, atenção e responsabilidade no processo de desenvolvimento das intervenções feitas durante a investigação para que revele maior fidelidade do material coletado.

Ao analisar os dados colhidos no processo de investigação, usamos como referência a proposição de Bodan e Biklen (1994) que discorre sobre o desenvolvimento de categorias de codificação. “As categorias constituem um meio de classificar os dados que recolheu (...) de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (BODAN E BIKLEN, 1994, p. 221).

Das sessões com os jogos originaram-se três Categorias de análise que denominamos de: 4.1 Os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da leitura; 4.2 Os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da escrita; 4.3 Os jogos de linguagem na SRM: a influência da mediação sobre a aquisição da leitura e da escrita e a emergência do conflito sociocognitivo. De cada uma dessas Categorias, emergiram subcategorias durante as sessões com os jogos. Essas subcategorias, com exceção das subcategorias identificadas na categoria 4.3, foram classificadas em: elementares, intermediárias e avançadas, de acordo com

sua complexidade. Justificamos que as subcategorias da Categoria 4.3 não foram classificadas em níveis de evolução, porque resultavam de intervenções manifestas pela pesquisadora mediante a necessidade de cada sujeito no decorrer das sessões. Desse modo, essas subcategorias foram analisadas por frequência absoluta. Salientamos que a organização das categorias em subcategorias foi inspirada em instrumentos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa LER (Leitura e Escrita Revisitada) da Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação das professoras Rita Vieira de Figueiredo e Adriana Leite Limaverde Gomes e, ainda, conta com a consultoria do professor visitante Jean-Robert Poulin. Esse grupo desenvolve pesquisas sobre a produção textual de alunos com deficiência intelectual, a partir do uso de blogs. No desenvolvimento deste estudo, o grupo LER desenvolveu sofisticados instrumentos de análise que inspiraram a elaboração das categorias e subcategorias desta pesquisa.

Da Categoria 4.1. Leitura, surgiram 13 subcategorias; da Categoria 4.2. Escrita, 10 subcategorias; da Categoria 4.3. Os jogos de linguagem na SRM: a influência da mediação sobre a aquisição da leitura e da escrita e a emergência do conflito sociocognitivo surgiram dez subcategorias. As subcategorias foram analisadas em dois eixos de análises: intersubjetivos e intrassubjetivos. Para fins de validação dos resultados da pesquisa, optamos por analisar as subcategorias que apareceram em quantidade maior e menor frequência nos jogos.

No capítulo de análise de dados, incluímos também os resultados do pré e pós-testes, discutidos e analisados no subitem 4.4 A evolução da leitura e da escrita: uma análise comparativa a partir dos resultados do pré e pós-teste de leitura e escrita. Da aplicação do pré e do pós-teste, resultou um estudo comparativo dos resultados dessa fase da pesquisa em que foram observados aspectos relacionados à aquisição da linguagem escrita.

4 ANÁLISE DOS DADOS

“Estudar o jogo é estudar fatos e, ao mesmo tempo, a denominação desses fatos. Sem a unidade da palavra jogo, por mais arbitrária que seja, não haveria estudo possível do jogo. Nosso recorte do real remete a unidades linguísticas (BROUGÈRE, 1998)”.

Neste capítulo são apresentados os resultados e a análise da pesquisa relacionados ao uso de jogos pedagógicos no contexto de Sala de Recursos, em uma escola pública municipal da Rede de Ensino de Fortaleza. Esses resultados são abordados com foco nos comportamentos dos sujeitos com deficiência intelectual, que emergiram durante as sessões com os jogos pedagógicos, sob a coordenação da pesquisadora na Sala de Recursos Multifuncional.

Para situar o leitor, optamos por retomar o objetivo desta pesquisa, investigar se o uso de jogos pedagógicos no contexto da mediação na Sala de Recursos Multifuncional contribui para a aprendizagem da linguagem escrita de alunos que apresentam deficiência intelectual, bem como as questões norteadoras da pesquisa relacionadas ao uso dos jogos pedagógicos na SRM e sua contribuição na aquisição da linguagem escrita de sujeitos com deficiência intelectual.

Os dados apresentados resultaram da emergência dos comportamentos dos três sujeitos da pesquisa durante as sessões de intervenção mediante o uso dos 12 jogos²² assim denominados: Jogo 01 – 7 erros, Jogo 02 – Quebra cabeça, Jogo 03 – Bingo das letras iniciais, Jogo 04 – Frutas Mágicas, Jogo 05 – Caixa surpresa, Jogo 06 – Parece, mas não é..., Jogo 07 – Troca letras, Jogo 08 – Qual a palavra invasora?, Jogo 09 – Os Contrários, Jogo 10 – Jogo da velha, Jogo 11 – Mais uma e Jogo 12 – Jogo das rimas, propostos pela pesquisadora na SRM, conforme descrito no capítulo anterior.

A organização dos resultados está apresentada em três Categorias que, por sua vez, subdividem-se em subcategorias. Estas subcategorias foram organizadas de modo crescente, partindo do nível elementar para o nível mais avançado de acordo com os comportamentos manifestados pelos sujeitos durante as sessões de jogos, na SRM. A Categoria 4.3 trata de comportamento da pesquisadora junto aos sujeitos, assim não está apresentada de modo evolutivo, por compreendermos que todo tipo de mediação é importante.

²² Para visualizar as regras, objetivos e desafios de cada jogo trabalhado na presente pesquisa ver apêndices 1-12.

Na Categoria 4.1. *Os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da leitura* são apresentados os resultados obtidos a partir da emergência dos comportamentos dos sujeitos relacionados à aquisição da leitura, nas sessões de intervenção mediante o uso dos 12 jogos propostos pela pesquisadora. Nessa Categoria, surgiram 13 subcategorias organizadas em nível crescente de evolução.

As discussões da Categoria 4.2. *Os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da escrita* estão organizadas com base nos comportamentos de escrita dos sujeitos da pesquisa durante as intervenções com o uso dos jogos. Nessa Categoria, foram relacionadas 10 subcategorias de escrita em níveis evolutivos que vão do nível elementar ao nível avançado.

O aspecto da mediação pedagógica está presente na categoria 4.3. *Os jogos de linguagem na SRM: a influência da mediação sobre a aquisição da leitura e da escrita e a emergência do conflito sociocognitivo*, composta por 10 subcategorias. Essa categoria está analisada por frequência absoluta, visto que apresenta comportamentos da pesquisadora em função das necessidades de mediação pelos sujeitos. Optamos por não classificar as subcategorias que compõem essa categoria em níveis de evolução, por compreender que toda estratégia de mediação é importante para a aprendizagem dos sujeitos da pesquisa.

Os aspectos da emergência do conflito sociocognitivo são tratados nessa mesma Categoria tendo em vista que foram raras as manifestações que originaram a emergência desse tipo de conflito nos comportamentos dos sujeitos da pesquisa. Os conflitos sociocognitivos surgiram do confronto de pontos de vista, dessa forma, a mediação da pesquisadora buscou estabelecer esse confronto a partir de intervenções nas situações com os jogos. Optamos, portanto, por analisar os comportamentos de mediação e emergência de conflito sociocognitivo em uma só categoria.

Além das categorias de análise mencionadas, ressaltamos que, neste capítulo, também apresentamos o estudo comparativo do pré-teste e do pós-teste de leitura e escrita, com o propósito de verificar se os sujeitos participantes desta pesquisa evoluíram em relação à aquisição da linguagem escrita. A análise evolutiva da aquisição da leitura e da escrita corresponde ao item 4.4 deste capítulo.

Na presente pesquisa, analisamos as subcategorias identificadas nas três categorias de análises com base em duas dimensões: intersubjetiva e intrassubjetiva. Devido ao volume dos dados, consideramos para análise a subcategoria de maior e a subcategoria de menor frequência em função dos 12 jogos de linguagem, propostos pela pesquisadora no decorrer

das sessões de intervenção com os três sujeitos no contexto da SRM. Apresentamos e discutimos a seguir as três categorias mencionadas e as respectivas subcategorias identificadas, bem como a análise e discussão dos resultados correspondentes à aplicação do pré-teste e pós-teste de leitura e escrita, e o processo de evolução durante as sessões de intervenção.

4.1 Os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da leitura

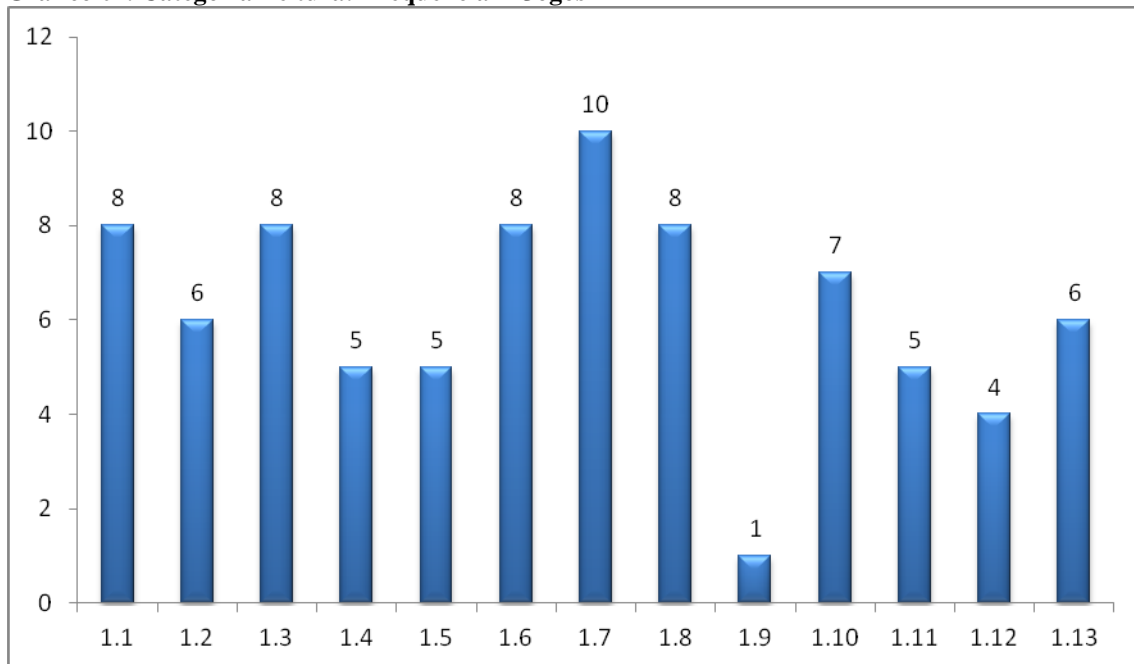
Nesta Categoria, identificamos 13 subcategorias, sendo quatro delas consideradas de nível elementar, sete de nível intermediário e duas de nível avançado. Inicialmente, realizamos a análise dos dados quanto à dimensão intersubjetiva, e, posteriormente, quanto à dimensão intrassubjetiva.

Para procedermos à análise dos dados, baseamos nossa discussão na Tabela 01 e no Gráfico 01, que ilustram a ocorrência quantitativa das subcategorias em relação aos jogos propostos pela pesquisadora. As subcategorias foram organizadas na ordem crescente de evolução dos comportamentos dos sujeitos. Buscamos analisar a subcategoria de maior frequência e a subcategoria de menor frequência dentre os jogos com o objetivo de compreender quais e de que forma os jogos contribuem para a aquisição da leitura nos sujeitos que apresentam deficiência intelectual.

Tabela 01. Categoria Leitura: Frequência X Jogos

CATEGORIA LEITURA		
Nível	Subcategorias	Frequência X Jogo
Elementar	1.1. Reage à mediação na tentativa de interpretar a gravura	8
	1.2. Lê com apoio da gravura	6
	1.3. Identifica as letras	8
	1.4. Apresenta dificuldade para localizar as letras inicial e final da palavra	5
Intermediária	1.5. Reage à mediação identificando a letra inicial e final da palavra	5
	1.6. Apresenta dificuldade na relação entre som/letra/palavra	8
	1.7. Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita	10
	1.8. Lê a palavra de modo global sem atribuir importância às sílabas que compõem cada segmento da palavra	8
	1.9. Identifica rimas entre palavras com apoio de gravuras	1
	1.10. Após mediação, reconhece as rimas entre as palavras	7
	1.11. Formula hipótese de leitura	5
Avançada	1.12. Lê sem atribuir significado à palavra	4
	1.13. Lê palavras com mediação	6

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 01. Categoria Leitura: Frequência X Jogos

Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra a Tabela 01, as subcategorias 1.1 a 1.4 são consideradas de nível elementar, as subcategorias 1.5 a 1.11 pertencem ao nível intermediário e as subcategorias 1.12 e 1.13 correspondem ao nível avançado. Ao examinarmos as subcategorias que emergiram a partir da proposição dos jogos de linguagem, verificamos que as subcategorias de nível intermediário predominaram quantitativamente sobre as subcategorias dos demais níveis.

A subcategoria 1.7. *Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*, considerada de nível intermediário, apresentou maior frequência nos jogos. A subcategoria que teve menor frequência nos jogos foi a 1.9. *Após mediação, reconhece a sonorização entre as palavras*, também considerada de nível intermediário. Essas subcategorias se manifestaram nos três sujeitos da investigação.

Observamos a manifestação dessa subcategoria em 10 jogos, a saber: Jogo 01 – 7 erros, Jogo 03 – Bingo das letras iniciais, Jogo 04 – Frutas Mágicas, Jogo 05 – Caixa surpresa, Jogo 06 – Parece, mas não é..., Jogo 07 – Troca letras, Jogo 08 – Qual a palavra invasora?, Jogo 10 – Jogo da velha, Jogo 11 – Mais uma e Jogo 12 – Jogo das rimas. Quanto à subcategoria de menor frequência em função da proposição dos jogos de linguagem, identificamos a emergência da subcategoria 1.9 apenas no Jogo 12 – Jogo das rimas.

A subcategoria 1.7 emergiu dos comportamentos dos três sujeitos da pesquisa em situações com os jogos, quando lhes foi solicitada a leitura de palavras. Esses

comportamentos surgiam quando a pesquisadora solicitava que os sujeitos lessem as palavras presentes no jogo e, em resposta, estes tentavam ler segmentando as palavras em sílabas na tentativa de fazer correspondência com as formas gráficas.

A seguir, analisamos a subcategoria 1.7. *Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*, manifestada por S1 nos seguintes jogos: Jogo 01 – 7 erros, Jogo 03 – Bingo das letras iniciais, Jogo 04 – Frutas Mágicas, Jogo 05 – Caixa surpresa, Jogo 06 – Parece, mas não é..., Jogo 07 – Troca letras, Jogo 08 – Qual a palavra invasora? , Jogo 09 – Dos Contrários, Jogo 10 – Jogo da velha e Jogo 11 – Mais uma. A manifestação dessa subcategoria ocorreu no terceiro jogo aplicado “Bingo das letras iniciais”, o qual exigia a leitura após identificação da letra para composição da palavra.

No exemplo abaixo, apresentamos a tentativa de interpretação da língua escrita de um dos sujeitos (S1). Percebemos que esse sujeito, na tentativa de identificar a letra que precisava para compor a palavra “cola”, fez a leitura da palavra por várias vezes. Inicialmente, afirmou que precisava da letra “L”. Esse comportamento remete ao comportamento de nível pré-silábico discutido por Ferreiro e Teberosky (1999, p.76) em que, ao buscar letras-índices, o texto é considerado em função de propriedades específicas. Pode ser uma “manifestação de como o texto começa a orientar as atribuições”.

Na tentativa de segmentar a palavra, o sujeito não fez relação com os fragmentos da escrita e, nas duas tentativas que se seguiram, utilizou a silabação e estabeleceu relação com os fragmentos da palavra escrita. Nos turnos a seguir, observamos que S1 apresentou comportamentos que iam além dos expressos na subcategoria (estratégia de adivinhação). Consideramos importante o aparecimento dessa estratégia para a evolução qualitativa da aquisição da leitura do S1.

P: Para escrever palavra cola você precisa de qual letra?

S1: Coo...l

P: De qual letra precisa?

S1: L [risos].

P: Tente ler a palavra.

S1: Co-la. Co-la.

P: Muito bem! Vamos para a segunda cartela!

S1: [Observa em silêncio a cartela]

P: Qual letra você precisa para escrever essa palavra? [apontando para a palavra “ela”, a qual o sujeito deveria completar com a letra S]

S1: É bola é tia?

P: Não. Qual é essa gravura?

S1: É uma cela?

P: Sim. Qual a letra que você precisa para escrever essa palavra?

S1: Ce-la.

No fragmento acima, com a leitura da palavra “sela”, o S1 apresentou comportamento de leitura que sugere estratégia de adivinhação. Segundo Gomes e Figueiredo (2010c), a estratégia de adivinhação ocorre quando o sujeito apresenta intenção de leitura usando tentativas de acerto sem, no entanto, fazer associações ou inferência sobre o contexto. Nesse momento, a pesquisadora fez intervenção e S1 se apoiou na gravura para manifestar o comportamento de segmentação, tentando realizar a correspondência entre a emissão da palavra e a pauta escrita.

Outro comportamento de S1 observado foi a não preocupação com a ortografia na composição da palavra. Verificamos que o processo de aquisição da leitura não ocorre de forma linear. Após a mediação da pesquisadora, S1 não respondeu o que lhe foi perguntado, inferindo que a palavra a ser completada era “sela” e verbalizando-a de forma segmentada, ao mesmo tempo em que pegou a letra “c” e completou a cartela do bingo das letras. No início da pesquisa, dois dos três sujeitos (S1 e S2) apresentavam comportamentos semelhantes no decorrer da aplicação dos jogos, entretanto, os comportamentos apresentados por S3 diferiam dos demais.

Os sujeitos S1 e S2 se beneficiavam da mediação da pesquisadora, quando ela solicitava a leitura das palavras e recomendava que eles apontassem a pauta escrita correspondente. No decorrer das sessões com os jogos, os comportamentos desses dois sujeitos (S1 e S2) apresentaram evolução qualitativa na leitura das palavras. O S2 se apropriava do recurso de ler as palavras segmentando-as, demonstrando semelhança quanto ao tipo de comportamento de S1.

O comportamento de S3 se diferenciou dos demais quando ele nomeou a letra “S” em lugar de “C”, pegou e completou a palavra correspondente à gravura de uma tela. Ao ser questionado pela pesquisadora quanto à correspondência entre a gravura e a leitura da palavra, S3 deslizou, com o dedo indicador, a letra pela cartela do bingo até a lacuna correspondente à gravura de uma cela. Entretanto, ao sortear outra letra, a pesquisadora repetiu, perguntou se precisava da letra e o sujeito nomeou a letra P, mas não conseguiu relacioná-la com o som correspondente. Percebeu-se, assim, que S3 nomeava as letras, mas não reconhecia o som correspondente.

Passaremos a analisar a manifestação dos comportamentos de S2 emergidos na subcategoria 1.7. *Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*, e a sua implicação para a aquisição da linguagem escrita. A manifestação dessa subcategoria pelo S2 ocorreu em cinco jogos, a saber: Jogo 03 – Bingo

das letras iniciais, Jogo 04 – Frutas Mágicas, Jogo 06 – Parece, mas não é..., Jogo 07 – Troca letras e Jogo 08 – Qual a palavra invasora?

Os comportamentos manifestados por S2 diziam respeito à tentativa de ler a palavra que representava a gravura segmentando e apontando. Entretanto, ele não fazia relação com os fragmentos da pauta escrita. Esse comportamento se manifestou na quarta sessão com os jogos, especificamente no Jogo 04 (Frutas mágicas). O procedimento para realização desse jogo consistia no lançamento de um dado, o qual apresentava, em suas faces, a gravura de frutas. O sujeito deveria compor, em uma ficha correspondente, o nome da fruta disposta nas faces do dado.

Ilustramos, no fragmento do diálogo entre S2 e a pesquisadora, a tentativa de escrita de uma palavra pelo sujeito. O S2 identificou e nomeou a gravura da fruta abacate no dado e, em seguida, escolheu a ficha correspondente para escrever. Para a resolução desse problema, a pesquisadora ofereceu as letras correspondentes para a composição do nome “abacate”. O sujeito dispôs as letras nas lacunas da ficha de forma aleatória e a cada intervenção da pesquisadora propunha nova hipótese de escrita. As intervenções da pesquisadora exigiam a leitura da palavra a cada hipótese formulada pelo S2. Esse sujeito sugere a necessidade de um tempo maior para atender o seu ritmo de aprendizagem.

P: Vamos lá! Leia a palavra.

S2: A-ba-ca-te. [o apontar está relacionado apenas ao fragmento inicial da escrita]

P: Aqui está escrito “te”? [Apontando para a sílaba te]

S2: A-ba-ca-te. [formula nova hipótese de escrita]

P: Não entendi. Leia novamente.

S2: [Lê a palavra apontando sem relação com a hipótese de escrita] A-ba-ca-te.

P: Tem “ca” aqui? [Apontando para a sílaba ca]

S2: [Lê a palavra apontando sem relação com a hipótese de escrita] A-ba-ca-te.

P: Você fez mais uma modificação na escrita da palavra, muito bem! Agora vamos ler novamente. Aponte!

S2: [Lê a palavra apontando sem relação com a hipótese de escrita] A-ba-ca-te.

P: Você pode ler abacate do jeito que está aí?

S2: [Lê a palavra apontando sem relação com a hipótese de escrita] A-ba-ca-te.

P: Vamos tentar mais uma vez.

S2: A-ba-ca...

P: [Segmenta a palavra, mas não estabelece relação com a hipótese de escrita]

O fragmento acima apresenta a separação entre a emissão dos sons das sílabas que compõem a palavra e o apontamento pelo sujeito das formas da escrita. O sujeito, ao ser solicitado que indicasse onde lera, mostrava o texto sem estabelecer relação entre a emissão e

as sílabas apontadas. Ele fazia a correspondência global da leitura da palavra, o que indicava que S2 “não se relaciona com as qualidades objetivas do texto” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Entretanto, o sujeito apontou para a correspondência da sílaba inicial da palavra, o que sugeria o início de uma silabação termo a termo.

O recurso da silabação sem correspondência com os fragmentos da escrita é considerado mais como “índices de um ato de leitura” do que tentativas de leitura que correspondem aos níveis iniciais. O sujeito produz um enunciado diferente do pronunciado da fala natural. Duas ações diferentes são apresentadas: “ler o texto globalmente, ainda que a leitura seja silabada e indicar a localização do que leu”. A silabação sem correspondência termo a termo não é um instrumento de interpretação da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

A seguir, discutiremos os comportamentos manifestados por S3 na emergência dessa subcategoria de maior frequência nos jogos. A manifestação dos comportamentos de leitura de S3 se diferenciava de S1 e S2, haja vista o nível psicogenético da língua escrita desse sujeito no início da pesquisa. Conforme vimos no capítulo anterior, esse sujeito é o que menos se beneficiava de contato com a língua escrita fora da escola, além de sua história de vida não lhe ter proporcionado experiências escolares e sociais que permitissem melhor aproveitamento de suas potencialidades.

Esse sujeito manifestava comportamentos de leitura na subcategoria *1.7. Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*, de maior frequência nos jogos apenas no Jogo quatro (Frutas mágicas). Salientamos que esse comportamento apareceu na quarta sessão, da seguinte forma: ao lançar o dado e escolher a ficha com a fruta correspondente (maçã), S3 formulou hipótese de escrita acompanhada pela leitura da palavra. S3 alongava a emissão sonora para coincidir com a hipótese da escrita da palavra maçã. Verificamos que o sujeito ainda não apresentava correspondência sonora com as partes da pauta escrita como mostra o exemplo a seguir.

P: Qual a cartela você vai escolher?

S3: [escolhe a cartela com a gravura da maçã]

P: Tente escrever a palavra.

S3: [sujeito escreve “ACAM”].

P: Vamos ler.

S3: Maaaçã.

P: Qual é essa letra? [apontando para a letra inicial da hipótese de escrita].

S3: A.

P: A letra inicial da palavra maçã pode ser o A?

S3: Não.

P: E qual pode ser?

S3: C.

P: *Vamos ler a palavra.*

S3: *[sujeito modifica a hipótese de escrita e escreve “CAAM”].*

P: *Leia.*

S3: *Maaaçã.*

Ao analisar a leitura de S3, percebemos que ele alongou a emissão sonora da sílaba na tentativa de coincidir com a hipótese de escrita. O sujeito, inicialmente, não identificou a letra inicial da palavra, mas apresentou a coincidência da emissão sonora com as extremidades da palavra (hipótese de escrita), ficando as correspondências internas sem a devida resolução pelo sujeito. O resultado desse comportamento é que, em situação de leitura de palavra maior, o sujeito realizou a leitura global da palavra e apontou para o restante da palavra alongando a emissão sonora, na tentativa de coincidir as extremidades da pauta escrita com sua emissão sonora.

A segmentação da palavra não ocorre de forma uniforme, surgindo questões as quais geram duas possibilidades: efetuar um recorte no enunciado e considerar a quantidade de partes da palavra. “A silabação é um dos métodos para recortar a emissão, mas ainda sem relação com as partes do texto” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 97). É interessante notar que o comportamento de S3 manifestado nessa subcategoria se diferenciava do comportamento de S1 e S2. No início da pesquisa, S3 apresentava nível de leitura e escrita inferior aos níveis de leitura e escrita dos demais participantes da pesquisa (S1 e S2), o que justifica o seu comportamento de leitura em níveis menos evoluídos, em relação aos demais sujeitos.

No decorrer da pesquisa, os sujeitos apresentaram a cada sessão com os jogos, o processo qualitativo de evolução da leitura, gradativamente. Os comportamentos dos sujeitos expostos na subcategoria *1.7. Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*, na 11ª sessão com os jogos, no Jogo 11 se manifestaram sugerindo evolução qualitativa na leitura.

Iniciamos por analisar os comportamentos de leitura do S3 manifestados na subcategoria *1.7. Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*, durante a aplicação do Jogo 11 (Mais uma). O procedimento desse jogo consiste na comparação entre duas palavras e a possibilidade de formulação de mais uma palavra apoiada em gravura. Nesse jogo, S3 apresentou comportamento que sugeriu evolução conceitual da leitura em relação ao comportamento analisado anteriormente. Mostramos a

seguir a passagem do diálogo entre a pesquisadora e o S3 que ilustra a evolução qualitativa da leitura nesse sujeito.

P: Pegue a fichinha.

S3: [Escolheu apoiado na palavra da trilha, a ficha em que está escrita a palavra UVA]

P: O que você pode ler?

S3: UVA.

P: Qual é a palavra que representa essa gravura? [apontando para a gravura da ficha que é diferente da palavra]

S3: Luva.

P: Qual a letra que colocada nesse espaço, forma a palavra LUVA?

S3: [Sujeito escolheu a letra A e preencheu o espaço].

P: Você pode escrever a palavra Luva desse jeito?

S3: Não.

P: Qual a letra inicial da palavra LUVA?

S3: L?

P: Coloque no local.

S3: [O sujeito fez a modificação e completou a palavra].

P: Agora, vamos ler.

S3: Luva.

Como podemos perceber o S3 realizou a leitura das palavras de forma global, mas ao ser solicitado pela pesquisadora, indicou a localização das sílabas lidas por ele. No exemplo acima, o sujeito manifestou comportamento que comparava a palavra da trilha com a palavra da ficha (idênticas) e com mediação conseguiu introduzir uma letra para formar mais uma palavra. Durante o decorrer das sessões com os jogos, S3 apresentou evolução qualitativa em seu processo de aquisição da leitura em relação à aplicação do jogo 04 (analisada anteriormente) em que não apresentava esse tipo de comportamento.

S1, na 11ª sessão, apresentou comportamento relacionado à subcategoria 1.7. *Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*, em que podemos observar a evolução conceitual da leitura. No trecho abaixo, verificamos que esse sujeito se beneficiava da mediação da pesquisadora para perceber qual a letra que precisava para formar outra palavra. Além de tentar utilizar estratégias de leitura na interpretação da pauta escrita, S1 identificava a palavra na trilha e comparava com a palavra da ficha, cuja gravura era diferente, mas que, com a inclusão de uma letra, dava origem a outra palavra.

S1: Pato, PA.

P: Pegue a ficha com a palavra pato.

S1: Eu acho que não tem.

P: Tem sim, olhe todas as fichas.

S1: Ah! tia, a gente já fez.

P: Nós fizemos, mas era diferente. A palavra escrita era “rato” e você formava mais uma palavra “prato”.

S1:Tia, é pato, mas não é...

P: Essa palavra é pato, qual a letra que você acrescenta para formar a palavra prato?

S1:Não sei. PA, PA, falta o O.

P: Está aqui, o O. Que objeto é esse?

S1:Prato.

P: Você vai transformar a palavra pato na palavra prato. Qual a letra que falta?

S1: É o A.

P: E a letra A, não está aqui? (risos)

S1:Prato. PA já está aqui. /PRR, PRR/ PO, já tem.

P: Olhe, você transformou a palavra rato em prato. Agora você deve transformar a palavra pato em prato. O que falta?

S1:Eu acho que é com I.

P: Leia a palavra.

S1:Prato. Aham! É o R.

P: Leia agora.

S1:Prato.

No trecho acima, observamos que S1 se referia à situação anterior em que era envolvida a palavra prato. Com a mediação da pesquisadora, passou a verbalizar a pauta sonora da palavra e compreendeu qual a letra que faltava para formar outra palavra. No momento em que S1 conseguiu compreender a propriedade do sistema de escrita, em que a inclusão de uma letra a uma determinada palavra originava outra palavra, ele interpretava a pauta escrita. Embora conte com a presença de gravura relacionada à nova palavra formada como apoio da leitura, fica claro no exemplo anterior, que S1 percebia o som da letra “R”, fazia a inclusão da letra na composição de mais uma palavra.

No decorrer das sessões com os jogos, os três sujeitos da pesquisa manifestaram comportamentos diferentes entre si relacionados à subcategoria 1.7. *Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita.* Ao longo da pesquisa, constatamos evolução qualitativa no processo de leitura do S1 e S3 conforme apresentado nos exemplos anteriores. S2 apresentou um nível de evolução da leitura mais avançado que os demais sujeitos da pesquisa como veremos no exemplo a seguir por ocasião da aplicação do Jogo 11.

No Jogo 11 (Mais uma), S2 manifestou comportamento que sugeria evolução conceitual na leitura, enquanto o sujeito era estimulado a jogar. O jogo exigia a leitura de uma palavra (galo) que se apresentava acompanhado de uma gravura correspondente. Ao solicitar que S2 identificasse a gravura, este a nomeou de galinha, conforme o exemplo a seguir e, ao ser solicitado a ler a palavra, S2 leu a palavra galo. Parece que a concepção desse sujeito de

que o texto é a etiqueta da gravura, deu lugar à tentativa de alinhar a pauta sonora com a pauta escrita.

P: Que animal é esse?

S2: Galinha.

P: Está escrito galinha aqui? [apontando para a palavra galo]

S2: Não.

P: Leia a palavra.

S2: Galo.

P: Muito bem! Escolha a ficha que está escrito galo.

S2: [Observa as fichas sem encontrar a que procura]

P: Olhe todas as fichas.

S2: [Apontou para a ficha em que está escrita a palavra galo]

P: Muito bem! Que figura é essa aqui? [Apontando para a gravura da ficha]

S2: Peçaço de planta.

P: Como é o nome do pedaço da planta?

S2: [Observa em silêncio]

P: Você sabe o nome desse pedaço de planta?

S2: Não.

P: É um galho! Você tem a ficha com a palavra galo. Qual dessas letras aqui você pode colocar pra formar a palavra galho?

S2: [Apontou para a letra J]

P: Não sei. Coloque a letra na lacuna.

S2: [Pegou a letra J e colocou na lacuna da palavra galo]

P: Muito bem. Que letra é essa?

S2: J [Em seguida à pergunta da pesquisadora, retirou a letra J e substituiu pela letra H]

No fragmento acima, observamos a forma peculiar de S2 manifestar seu comportamento em relação à aquisição da leitura. Primeiramente, leu a palavra galo sem utilizar a gravura como apoio e, em seguida, identificou, dentre as letras expostas (todas as letras consoantes que completam as fichas do jogo), aquela que completava a palavra para representar a gravura disposta na ficha.

A segmentação dos nomes consiste em corresponder uma sílaba a cada fragmento escrito. Essa correspondência continua evoluindo no estabelecimento de regras que levam o sujeito à apropriação das regras do sistema de escrita. “Acomodar a emissão ao texto ou acomodar o texto à emissão são duas faces de uma mesma tentativa: superar o conflito que representa a diferença quantitativa dos termos a relacionar” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 97).

A segmentação e a percepção da fala são influenciadas pela experiência do falante. A percepção da linguagem é um processo ativo no qual intervém, dentre outros fatores, a natureza das palavras que são percebidas. Entendido como uma maneira de representação, a aprendizagem da linguagem escrita consiste em assimilar novas formas para novas funções

que afetarão as aprendizagens anteriores. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem conceitual (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Pesquisas realizadas por Figueiredo (2012, p. 38) com respeito à interpretação da linguagem escrita de pessoas com deficiência intelectual revelaram que essas pessoas possuem "...os esquemas que lhes permitem proceder a uma interpretação coerente. Todavia, elas manifestam dificuldade na aplicação desses esquemas numa situação precisa". A autora ressalta que os sujeitos que apresentam deficiência intelectual desenvolvem esquemas de interpretação da linguagem escrita semelhantes aos sujeitos sem esse tipo de deficiência.

A autora supracitada acrescenta que a diferença quanto à interpretação da linguagem escrita por esses sujeitos incide sobre a inconstância na aplicação de seus esquemas de interpretação. Ao longo da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, a diferenciação existente entre as crianças com e sem esse tipo de deficiência tende a desaparecer. A evolução desses sujeitos parece estar associada ao nível conceitual em que os sujeitos se encontravam no início da pesquisa coordenada pela autora, bem como a valorização atribuída à leitura e à escrita.

Em relação ao uso dos jogos de linguagem, acreditamos que os 10 jogos, dos quais emergiu a subcategoria 1.7. *Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*, contribuíram para a aprendizagem da leitura dos três sujeitos participantes da pesquisa, tendo em vista que o aparecimento do aspecto da segmentação silábica pode indicar a correspondência entre segmentos gráficos e sonoros. Segundo Ferreira e Teberosky (1999), ainda que os sujeitos se encontrem em nível de conceitualização da escrita, são as formas de segmentar o enunciado que se põem em correspondência com os pedaços do texto. A presença dessa subcategoria em cada jogo pode ser mais bem visualizada no quadro abaixo.

Quadro 03. Jogo X Subcategoria 1.7 X Sujeito

JOGO X SUJEITOS X FREQUÊNCIA DA SUBCATEGORIA 1.7				
Jogos	Jogo X Sujeitos X Frequência da Subcategoria 1.7			Total Freq. da Subcat. 1.7 X Jogo
	S1	S2	S3	
Jogo 01 – Sete erros	X	-	-	1
Jogo 02 – Quebra-cabeça	-	-	-	0
Jogo 03 - Bingo das letras iniciais	X	X	-	2
Jogo 04 – Frutas Mágicas	X	X	X	3
Jogo 05 – Caixinha surpresa	X	-	-	1
Jogo 06 – Parece, mas não é...	X	X	-	2
Jogo 07 – Troca letras	X	-	-	1
Jogo 08 – Qual a palavra invasora?	X	X	-	2
Jogo 09 – Dos contrários	X	-	X	2
Jogo 10 – Jogo da velha	X	-	-	1
Jogo 11 – Mais uma	X	X	X	3
Jogo 12 – Jogo das rimas	-	-	-	0

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o quadro 03, os Jogos 4 e 11 provocaram em todos os sujeitos a emergência da subcategoria 1.7 *Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*. Nos Jogos 1, 5, 7 e 10, apenas S1 manifestou essa subcategoria. Nos Jogos 3, 6 e 8, a subcategoria 1.7 se manifestou no S1 e no S2. No Jogo 9, S1 e S3 manifestaram essa subcategoria. O Jogo 2 não provocou em nenhum dos sujeitos a emergência da subcategoria 1.7, visto que sua estrutura não apresentava elementos para ler e o Jogo 12 não provocou o surgimento dessa subcategoria por nenhum dos sujeitos.

Como podemos observar os jogos, a partir dos quais emergiu essa subcategoria 1.7 *Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita*, são recursos que objetivam garantir a todos os alunos oportunidade para atuarem como sujeitos da linguagem de forma lúdica, visando uma dimensão mais “reflexiva num contexto que não exclui os usos pragmáticos e de deleite da língua escrita através da leitura e exploração de textos, e exploração de palavras” (BRASIL, 2009b, p. 16).

Segundo o Caderno de Jogos do Projeto Trilhas (BRASIL, 2011, p. 10), os jogos são recursos pedagógicos que apresentam em seu interior uma relação com os aspectos sonoros e os aspectos gráfico-alfabéticos, os aspectos que trabalham o significado, a ampliação do vocabulário e os aspectos morfológicos. Segundo esse documento, os jogos de linguagem favorecem a aprendizagem das crianças “sobre a língua e o sistema de escrita”. Entretanto, a

natureza do jogo não é primordialmente educativa, mas pode tornar-se, pelo processo de formalização educativa que se inicia com um sutil arranjo e segue até a criação de uma realidade específica de jogo real (BROUGÈRE, 2002).

Segundo Júnior (2011), um jogo de linguagem é um sistema completo de comunicação humana. Para examinar o papel que uma palavra desempenha no uso da linguagem, é necessário considerar a totalidade do jogo e não apenas considerar a frase ou o contexto particular em que o contexto é usado. Os jogos de linguagem são apresentados como uma maneira mais simples de usar signos do que aquelas usadas na comunicação cotidiana.

Quanto à menor frequência em função da proposição dos jogos, constatamos a presença da subcategoria 1.9. *Identifica rimas entre palavras com apoio de gravuras*, que foi considerada de nível intermediário. Essa subcategoria foi identificada apenas no Jogo 12 – Jogo das rimas. Acreditamos que a baixa manifestação pelos sujeitos nesse jogo se deveu à complexidade do jogo em relação ao nível psicogenético dos sujeitos. Entretanto, Morais (2005) apregoa que a consciência fonológica é uma habilidade necessária para o aprendizado da linguagem escrita, mas não indispensável.

No quadro abaixo, mostramos a baixa frequência da subcategoria 1.9. *Identifica rimas entre palavras com apoio de gravuras*, nos jogos de linguagem.

Quadro 04. Jogo X Subcategoria 1.9 X Sujeito

JOGO X FREQUÊNCIA DA SUBCATEGORIA 1.9				
Jogos	Jogo X Sujeitos X Frequência Da Subcategoria 1.9			Total Freq. da Subcat. 1.9 X Jogo
	S1	S2	S3	
Jogo 01 – Sete erros	-	-	-	0
Jogo 02 – Quebra-cabeça	-	-	-	0
Jogo 03 - Bingo das letras iniciais	-	-	-	0
Jogo 04 – Frutas Mágicas	-	-	-	0
Jogo 05 – Caixinha surpresa	-	-	-	0
Jogo 06 – Parece, mas não é...	-	-	-	0
Jogo 07 – Troca letras	-	-	-	0
Jogo 08 – O invasor	-	-	-	0
Jogo 09 – Dos contrários	-	-	-	0
Jogo 10 – Jogo da velha	-	-	-	0
Jogo 11 – Mais uma	-	-	-	0
Jogo 12 – Jogo das rimas	X	X	X	3

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a Tabela 01, ilustrada anteriormente, a subcategoria 1.9 foi considerada do nível intermediário. A manifestação nessa subcategoria ocorreu quando os sujeitos foram convidados a jogar e, nessa situação, identificavam e relacionavam as rimas presentes nos nomes das gravuras. Nesse jogo, os sujeitos deveriam realizar a correspondência das gravuras por meio das rimas verbalizadas por eles mesmos e coincidir as gravuras colocando uma ficha sobre a gravura correspondente.

Na sessão com o Jogo 12, os três sujeitos da pesquisa receberam uma placa com vinte gravuras e mais cinco fichas com gravuras cujos nomes rimavam com os nomes de cinco das gravuras da placa. Os sujeitos deveriam identificar as rimas das palavras para relacionar as gravuras. Os comportamentos manifestados nessa subcategoria diziam respeito à dificuldade de reflexão sobre as partes sonoras das palavras pelos sujeitos com o auxílio dos jogos. Os sujeitos necessitavam de mediação para reconhecer as rimas. Após o reconhecimento das rimas, eles não apresentaram dificuldade em jogar.

Nessa subcategoria, os três sujeitos apresentaram comportamento semelhante durante o Jogo 12 (rimas), ou seja, necessitavam de intervenções da pesquisadora que indagava sobre a identificação e comparação das gravuras das fichas e da placa. Após a identificação dos nomes das gravuras, solicitamos a comparação dos nomes para que os sujeitos identificassem a presença das rimas existentes entre os nomes de duas das gravuras (uma da ficha e uma da placa).

Ao se deparar com palavras que conheciam de memória (vaca/faca), os sujeitos apresentavam comportamento de verbalização das palavras identificando as rimas. Quando se tratava de palavras em que os sujeitos ainda não apresentavam familiaridade visual, era necessária a intervenção da pesquisadora que verbalizava várias vezes o nome dos objetos representados nas gravuras para que os sujeitos reconhecessem as rimas e relacionassem as gravuras correspondentes. Autoras como Teberosky e Colomer asseguram que: “É necessária a mediação social dos adultos, principalmente porque a leitura é uma aprendizagem cultural de natureza simbólica” (2003, p. 78).

Ao verbalizar as palavras para identificar as rimas, os sujeitos elaboram esquemas que permitem a aprendizagem da consciência fonológica, que se trata de uma importante habilidade para o desenvolvimento da compreensão sonora das palavras. Segundo Freitas (2004), Moraes e Leite, (2005 *apud* BRASIL, 2012, p. 20), a consciência fonológica “é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras e manipulá-las intencionalmente”.

Para Morais (2005), as palavras tomadas como objeto de reflexão - em que se podem analisar características como semelhanças sonoras com outras palavras, se despreendendo do significado destas - permite ao sujeito o avanço na aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Dessa forma, quando somos capazes de realizar uma reflexão sobre a dimensão sonora da língua separadamente do seu significado, demonstramos capacidade para realizar um exercício de desenvolvimento da consciência fonológica.

Para Solé (1998) e Morais (1996 *apud* MORAIS E LEITE, 2005), a consciência fonológica trata-se de uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala na organização das palavras. O domínio da leitura pressupõe o aumento da consciência metalinguística e repercute no sistema dos processos cognitivos envolvidos nessa tarefa. As pessoas que estão aprendendo a ler e a escrever usufruem de todos os tipos de linguagem de forma mais competente do que aquelas que não passaram por essa aprendizagem.

Com base nos autores supracitados, inferimos que os sujeitos com DI em contexto de SRM manifestaram a categoria 1.9. *Identifica rimas entre palavras com apoio de gravuras*, em apenas um dos jogos (jogo 12) por não fazer uso da reflexão sobre a dimensão sonora das palavras. Também, acreditamos que a complexidade dos jogos influenciou a baixa manifestação dessa subcategoria.

Apresentamos a seguir a análise intrassubjetiva das subcategorias de maior frequência e de menor frequência em função da proposição dos jogos de linguagem pela pesquisadora como mostrado na Tabela 02 e no Gráfico 02. Vimos, na Tabela 02, que a subcategoria 1.13. *Lê palavras com mediação* foi manifestada²³ ocorreu de forma mais frequente - 28 vezes - no decorrer das sessões de jogos, enquanto que a de menor frequência, a subcategoria 1.9. *Identifica rimas entre palavras com apoio de imagens*, foi identificada apenas três vezes.

Como mostram a Tabela 02 e o Gráfico 02, S1 apresentou maior frequência nos jogos nas subcategorias 1.7. *Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita* e 1.13. *Lê palavras com mediação*, ambas em 10 dos jogos. S2 e S3, também, manifestaram maior frequência nos jogos na subcategoria 1.13. *Lê palavras com mediação*, considerada de nível avançado. As subcategorias que se manifestaram com menor frequência nos jogos foi a subcategoria 1.9. *Identifica rimas entre palavras com apoio de imagens*, em todos os sujeitos da pesquisa.

²³ Lembramos que, para o cômputo das subcategorias dentre os jogos na Tabela 1, desprezamos as repetições.

Além dessa subcategoria, manifestada por todos os participantes da pesquisa, S1 manifestou baixa frequência também nas seguintes subcategorias *1.4. Apresenta dificuldade para localizar as letras inicial e final da palavra*, *1.5. Reage à mediação, identificando a letra inicial e final da palavra* e *1.10 Após mediação, reconhece as rimas entre as palavras*, todas em apenas um jogo.

S1 não manifestou comportamentos nas subcategorias *1.12. Lê sem atribuir significado à palavra*, nos jogos, enquanto S3 apresentou ausência de manifestação de comportamento na subcategoria *1.1. Formula hipótese de leitura* durante a aplicação dos jogos. A ausência de manifestação de S1 na subcategoria *1.12. Lê sem atribuir significado à palavra*, durante as sessões com os jogos pode ser atribuída ao fato de o sujeito apresentar comportamento que não dizia respeito a essa subcategoria, isto é, sua tentativa de leitura já era dotada de significado. De forma contrária, S3 apresentava dificuldade em manifestar os comportamentos expressos na subcategoria *1.11. Formula hipótese de leitura*, nas sessões com os jogos.

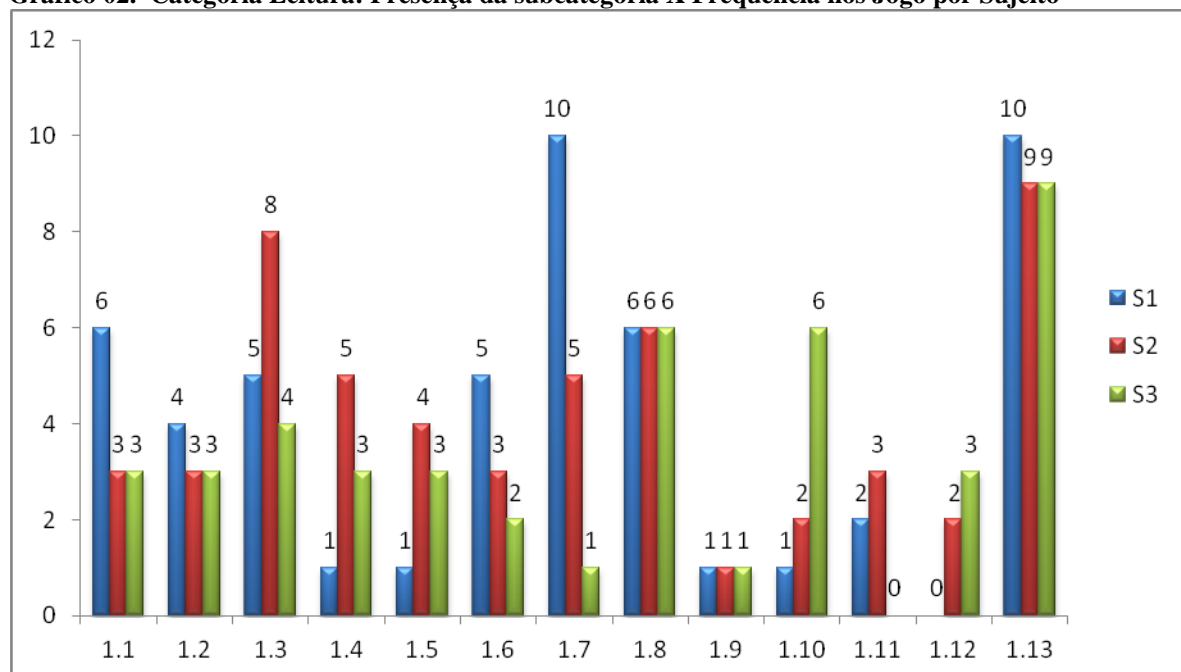
A seguir, apresentamos a Tabela 02 e o Gráfico 02, que mostram a ocorrência quantitativa das subcategorias em relação aos jogos coordenados pela pesquisadora, organizados na ordem crescente de evolução dos comportamentos de S1, S2 e S3 individualmente. Como na Tabela 01 e no Gráfico 01, analisamos a subcategoria de maior e de menor frequência dentre os jogos para compreender o mesmo objetivo de forma individual em relação aos sujeitos da pesquisa.

Tabela 02. Categoria Leitura: Presença da subcategoria X Frequência nos Jogos por Sujeito

CATEGORIA LEITURA					
Nível	Subcategorias	Presença da subcategoria X Jogo por Sujeito			Total da freq. X Jogo
		S1	S2	S3	
Elementar	1.1. Reage à mediação na tentativa de interpretar a imagem	6	3	3	12
	1.2. Lê com apoio da gravura	4	3	3	10
	1.3. Identifica as letras	5	8	4	17
	1.4. Apresenta dificuldade para localizar as letras inicial e final da palavra	1	5	3	9
Intermediária	1.5. Reage à mediação, identificando a letra inicial e final da palavra	1	4	3	8
	1.6. Apresenta dificuldade na relação entre som/letra/palavra	5	3	2	10
	1.7. Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita	10	5	1	16
	1.8. Lê a palavra de modo global sem atribuir importância às sílabas que compõem cada segmento da palavra	6	6	6	18
	1.9. Identifica rimas entre palavras com apoio de imagens	1	1	1	3
	1.10. Após mediação, reconhece as rimas entre as palavras	1	2	6	9
	1.11. Formula hipótese de leitura	2	3	0	5
Avançado	1.12. Lê sem atribuir significado à palavra	0	2	3	5
	1.13. Lê palavras com mediação	10	9	9	28

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 02. Categoria Leitura: Presença da subcategoria X Frequência nos Jogo por Sujeito



Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, apresentamos dados referentes às subcategorias manifestadas pelos sujeitos que mais e menos apareceram na proposição com os jogos, destacando aspectos individuais de seus comportamentos no interior das sessões, bem como a repercussão da presença dessas

subcategorias para apreciação da leitura de cada sujeito. As análises referentes aos comportamentos individuais dos sujeitos, quando participavam das sessões de intervenção por meio de jogos de linguagem sob a mediação da pesquisadora, serão apresentadas de modo gradativo, iniciando pelos dados coletados nas sessões realizadas com S1, seguida por S2 e, finalmente, S3.

Em relação aos comportamentos manifestados por S1, observamos que as subcategorias *1.7. Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita* e *1.13. Lê palavras com mediação*, de níveis intermediário e avançado, respectivamente, apareceram com maior frequência nos jogos. S2 e S3 apresentaram maior manifestação na subcategoria *1.13. Lê palavras com mediação*, considerada de nível avançado. Essas subcategorias apareceram em 10 jogos, a saber: Jogo 01 – Jogo 7 erros, Jogo 03 - Bingo das letras iniciais, Jogo 04 - Frutas mágicas, Jogo 06 - Parece, mas não é..., Jogo 07 - Troca letras, Jogo 08 – Qual a palavra invasora?, Jogo 09 - Os contrários, Jogo 10 - Jogo da velha, Jogo 11 – Mais uma e Jogo 12 – Das rimas.

A subcategoria 1.7, analisada na dimensão intersubjetiva, apareceu como de maior frequência nos jogos, também, na dimensão intrassubjetiva no S1. Optamos por não analisá-la novamente por considerar que foi explicitado o comportamento manifestado por S1 na dimensão intersubjetiva, bem como a análise dessa subcategoria. Analisamos, a seguir, a subcategoria 1.13. *Lê palavras com mediação*, manifestada pelos três sujeitos da pesquisa.

Nessa subcategoria, S1 apresentou maior autonomia em relação aos demais sujeitos ao tentar a leitura das palavras. Outra característica particular desse sujeito que emergiu dentro dessa subcategoria, nas sessões com os jogos, foi o entusiasmo e o envolvimento com as atividades lúdicas na SRM. Observamos que S1 lia as palavras com mediação, mas ainda estava em processo de construção de estratégias na tentativa de interpretar a língua escrita. O trecho abaixo ilustra uma dessas tentativas em que o sujeito com mediação realiza a sua prática de leitura.

P: Leia a palavra.

S1: A-BA-CA-TE. Tá certo!

P: Tem certeza que está certo?

S1: Absoluta.

P: Olhe a palavra com atenção e veja se você pode ler do jeito que está escrita.

S1: Acho que sim.

P: Leia.

S1: A-BA-CA-CA-TE-TE, “TE”

P: Você pode ler?

S1: Não.

P: Porque não dá pra ler?

S1: Tá errado o “T” e o “I”.
P: Então tente escrever novamente.
S1: Boto o “E” aqui.
P: Ok! Veja como ficou. Leia.
S1: “T” e o “E”
P: Agora leia.
S1: A-BA-CA-TE
P: Agora o que você acha?
S1: Eu acho que tá certo!!!

O fragmento acima representa um diálogo estabelecido entre a pesquisadora e o sujeito durante a quarta intervenção com o Jogo 04 - Frutas mágicas. Nesse jogo, S1 deveria lançar um dado e escrever a palavra da fruta que aparecia em uma de suas faces. Durante a escrita da palavra, o sujeito era convidado a ler com o intuito de verificar as hipóteses de escrita formuladas por ele e mediadas pela pesquisadora, até que fosse possível a leitura da palavra. S1 se utilizava de estratégia da emissão sonora, ou seja, pronúncia oral das sílabas para estabelecer relação com as hipóteses de escrita.

Podemos verificar que S1 apresentava comportamentos elementares de leitura, a partir da formulação das hipóteses de escrita da palavra “abacate” que, quando convidado a ler, tomou ciência de que a pauta escrita não estava de forma convencional. Inicialmente, o trecho sugeria a autonomia do sujeito na leitura, entretanto, essa leitura ainda era apoiada na gravura. Com a mediação, ao longo das sessões de jogos, esse sujeito foi evoluindo e conseguiu fazer relação da pauta sonora com a pauta escrita. Ao perceber que a última sílaba da palavra não estava de acordo com a pauta sonora, verbalizava os fragmentos na tentativa de interpretar a escrita e, finalmente, lia a palavra, apresentando um momento de dúvida quanto à construção da pauta escrita.

Na 11ª sessão com os jogos, S1 deveria ler uma palavra em uma ficha, identificar uma gravura que não correspondia a essa palavra e incluir uma letra para formar mais uma palavra relativa à gravura. Diante das várias ações exigidas pelo procedimento do jogo, verificamos que esse sujeito apresentou comportamentos que sugeriam evolução conceitual na leitura. Além da evolução conceitual, S1 apresentou iniciativa quanto à ação de jogar. Entretanto, sua atitude relacionada à leitura revelava baixa autoestima, pois apesar de apresentar comportamento que sugeria a metacognição, o sujeito mencionou que palavras difíceis não conseguia ler, não acreditando no seu potencial de aprendizagem.

P: Qual é a palavra na trilha?
S1: Sa, asa. Ah! Casa, com C.

P: Muito bem! Eu tenho a palavra...

S1: Asa.

P: Se eu colocar o C, vira ...

S1: Casa. Tia eu só sei os nomes fácil.

Esse sujeito acreditava que consegue ler e escrever palavras “fáceis”. Entretanto, não podemos esquecer que, no início da pesquisa, S1 apresentava nível psicogenético pré-silábico. Dessa forma, não se trata de manifestação pelo S1 em ler e escrever palavras “fáceis”, mas de uma construção evolutiva da linguagem escrita.

Nessa mesma subcategoria 1.13. *Lê palavras com mediação*, S2 e S3, também, manifestaram comportamentos com maior frequência nos jogos em 09 dos jogos. Os comportamentos manifestados por S2 nessa subcategoria ocorreram quando o sujeito se deparava com as palavras presentes nos jogos em que era estimulado a ler. Aparentemente, ele ignorava a mediação da pesquisadora e instantes depois realizava a leitura da palavra. S2 observava as palavras, em algumas situações, olhava para a pesquisadora e sorria sugerindo aprovação.

S2 demandava um tempo maior que S1 para dar a resposta esperada. Seu comportamento em relação à leitura se manifestava de maneira diferente de S1 e S3. No momento em que era convidado a ler, observava as palavras longamente, em silêncio, e instantes depois lia-as de forma convencional. Esse sujeito demonstrava que necessitava de mediação em menor proporção em relação a S1. A seguir ilustramos com um fragmento de diálogo entre S2 e a pesquisadora durante a realização do Jogo 11 – Mais uma e na 11ª sessão com os jogos em que foi possível perceber esse tipo de comportamento.

P: Leia a palavra.

S2: [Silêncio]

P: Qual é a letra inicial dessa palavra? [apontando para a palavra acompanhada da gravura de uma pilha]

S2: [Apontou para a letra P].

P: Coloque no lugar [apontando para a lacuna da palavra ilha]

S2: [Observa a palavra, olha para a pesquisadora e sorri].

P: Vamos, coloque a letra para formar mais uma palavra.

S2: [Tenta pegar a letra e apresenta dificuldade]

P: Deixa eu pegar pra você. [Pego a letra P e entrego para o sujeito]

S2: [Segura a letra em silêncio]

P: Coloque a letra no espaço.

S2: [Coloca a letra no espaço em branco da palavra em silêncio, olha para a pesquisadora e sorri].

P: Leia agora!

S2: [Observa a palavra em silêncio]

P: Leia a palavra, apontando.

S2: [Observa em silêncio, olha para a pesquisadora e sorri].

P: Vamos ler, apontando.

S2: Pilha. [Lê a palavra timidamente]

P: Eu não entendi! Você pode falar mais alto?

S2: Pi...

P: Não entendi. Fale mais alto.

S2: [Observa a palavra, olha para a pesquisadora e sorri]

P: Vamos lá, leia,

S2: Pilha.

Nesse fragmento, verificamos que o sujeito apresentou uma necessidade de estímulo para desenvolver as atividades propostas. S2 se apoiava nas gravuras que representam as palavras para realizar a leitura. Ele percebeu que a escrita representava os nomes dos objetos e estabeleceu uma correspondência global entre a pauta sonora e a escrita. Segundo Ferreira (1996 *apud* TEBEROSKY e COLOMER, 2003), a aprendizagem da leitura, compreendida como uma maneira de representação, consiste em assimilar novas formas para novas funções que afetarão aprendizagens anteriores.

Em igual subcategoria, S3 apresentou maior dificuldade de leitura, visto que, no início da pesquisa, S3 apresentava-se menos evoluído no nível psicogenético da língua escrita. A manifestação dos comportamentos de leitura por S3 ocorreram durante as sessões com os jogos na SRM. Ao ser convocado a ler as palavras presentes nos jogos ou tentar formular hipóteses de escrita em que tentava ler, S3 verbalizava constantemente que não sabia.

Os comportamentos relacionados com aquisição da leitura em S3 se manifestavam de forma mais elementar em relação aos demais sujeitos da pesquisa quanto à leitura das palavras nos jogos. Esse sujeito, ao tentar ler as palavras, utilizava, predominantemente, a estratégia de leitura global com base nas gravuras. Ao ser questionado, estimulado ou solicitado quanto à atividade de leitura nas sessões com os jogos, apesar de já estar em processo de alfabetização, reagia como se não compreendesse o funcionamento do sistema de escrita.

Devido às experiências escolares de fracasso vivenciadas por esse sujeito e à falta de estímulo de uma cultura escrita no meio social, acreditamos que S3 apresentava um nível de rendimento mais baixo que S1 e S2 em decorrência dos fatores sociais e escolares e não propriamente da deficiência. Inicialmente, aparentemente, S3 apresentava dificuldade de compreensão dos comandos da pesquisadora, mas durante as intervenções, percebemos que a dificuldade era de expressão oral e não de compreensão dos comandos.

S3 desenvolveu a fala aos sete anos de idade e a mãe (com quem convive) não oportunizava o sujeito a se expressar. Rotineiramente, a mãe respondia em lugar de S3. Essa

conduta preconceituosa, por parte da mãe de S3, reforça a falta de credibilidade do sujeito em seu potencial de aprendizagem na leitura. A seguir, apresentamos trecho do diálogo estabelecido entre o sujeito e a pesquisadora em que se evidencia essa consideração.

P: Então, o que tem aqui.

S3: UVA.

P: Vamos procurar uma ficha que tenha a palavra UVA.

S3: É essa.

P: Essa ficha tem a palavra UVA? [a ficha apontada não era a palavra UVA]

S3: Não.

P: Olha a palavra na trilha.

S3: Essa? [Sujeito escolhe a ficha de forma aleatória]

P: Está escrito UVA nessa ficha?

S3: Não.

P: Olhe uma por uma para você encontrar.

S3: [Sujeito identificou a ficha com a palavra UVA].

P: Você tem a palavra UVA. Qual é a palavra que representa essa figura? [apontando para a gravura da ficha "LUVA"]

S3: Luva.

P: Procure uma letra para formar a palavra LUVA.

S3: Sujeito escolheu a letra A e preencheu o espaço.

P: Você pode escrever a palavra Luva desse jeito?

S3: Não.

P: Qual a letra inicial da palavra LUVA?

S3: L?

P: Coloque no local, vamos ver se você conseguiu.

S3: [Sujeito modificou a hipótese de escrita e escreveu a palavra LUVA].

P: Leia a palavra.

S3: Luva.

Podemos verificar nesse trecho, já na penúltima sessão com os jogos, que S3 necessitava de mediação na leitura. Esse sujeito ainda não apresentava compreensão da relação da linguagem oral e da linguagem escrita e, a cada intervenção da pesquisadora, modificava a sua hipótese de escrita de forma aleatória. Ao ser indagado sobre a letra inicial da palavra, S3 deu conta desse princípio. Parece que, como afirma Ferreiro e Teberosky (1999), ele consegue relacionar a emissão vocal com as extremidades das palavras, ficando a relação no interior delas para um período posterior.

A percepção pelo sujeito, de forma consciente, das unidades das palavras que apresentam sons semelhantes, permite a identificação de rimas de palavras que começam e terminam com os mesmos sons. A exploração dessas rimas possibilita a criação de novas palavras. O exercício de percepção das rimas é importante porque pode favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, Morais (2005) argumenta que há divergência

entre vários autores quanto à importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a alfabetização.

Figueiredo (2012, p. 38) sugere que “em muitas situações, as crianças com deficiência intelectual possuem os esquemas que lhes permitem proceder a uma interpretação coerente”. Todavia, elas manifestam dificuldade na aplicação desses esquemas numa situação precisa, indicando um processo de maturação em curso. A autora pressupõe que não se deve subestimar a habilidade dessas crianças na aplicação de esquemas cognitivos construídos na interpretação da linguagem e recomenda, ainda, que o ensino favoreça a aprendizagem da leitura como arcabouço para o desenvolvimento da escrita.

Dentre os autores que discutem esse tema, segundo Morais (2005), há os que defendem que a consciência fonológica seria consequência da alfabetização. Há aqueles que argumentam que o contato com a língua escrita concreta levaria as crianças a segmentarem as palavras da língua oral. E há ainda aqueles que afirmam que a consciência fonológica seria a causa do sucesso na aprendizagem da escrita alfabética. Para a presente pesquisa, supomos que o desenvolvimento de atividades com jogos, cuja natureza apresenta aspectos que tratam da identificação de fonemas semelhantes, como o Jogo das Rimas, pode favorecer a apropriação e ampliação das regras do sistema de escrita. Trata-se de regras necessárias ao aprendizado da leitura pelos sujeitos, independente deles apresentarem ou não deficiência intelectual.

Apresentamos a seguir as subcategorias manifestadas por S1, S2 e S3 com menor frequência nos jogos. A subcategoria 1.9. *Identifica rimas entre palavras com apoio de imagens* emergiu dos comportamentos dos três sujeitos da pesquisa como a subcategoria de menor frequência dentre os jogos. Essa subcategoria surgiu em apenas um dos jogos, Jogo 12, na última sessão. A emergência dessa subcategoria ocorreu quando os sujeitos eram convidados a participar do jogo das rimas em que deveriam comparar uma gravura de uma ficha com várias outras gravuras dispostas em uma placa e identificar as rimas existentes nas palavras que as representam.

A subcategoria 1.9. *Identifica rimas entre palavras com apoio de imagens* emergiu dos comportamentos manifestados pelo S1 durante a 12ª sessão no Jogo 12 – Jogo das Rimas. Nesse jogo, S1 relacionou as fichas com as gravuras das placas de forma aleatória. A mediação da pesquisadora partiu de um tipo de varredura (comparação de todas as gravuras com cada uma das fichas), em que o sujeito verbalizava o nome das gravuras e apreciava o som final das palavras para dizer se identificava ou não as rimas existentes entre elas.

Inicialmente, o sujeito não identificava os sons semelhantes, ou seja, ainda não havia desenvolvido a consciência fonológica, que é uma habilidade necessária para a aprendizagem da linguagem escrita.

Na manifestação dessa subcategoria, S1 apresentou dificuldade em identificar as rimas, mas diante da mediação da pesquisadora, que passou a verbalizar as palavras que representavam as gravuras, S1 percebia as rimas existentes e relacionava-as com as gravuras. No início da varredura em que a pesquisadora tentava estimular a percepção do S1 sobre a semelhança das unidades sonoras das palavras, este apresentava facilidade na percepção das rimas de algumas palavras (vaca/faca; leão/avião). Acreditamos que o desenvolvimento da consciência fonológica de S1 estava em processo de desenvolvimento e que a mediação da pesquisadora no jogo pode ter favorecido esse processo de aprendizagem.

S2 manifestou comportamento semelhante ao de S1 na identificação das rimas. Os comportamentos de S2 emergiram no momento em que relacionava as gravuras na tentativa de identificar as rimas presentes nas palavras e, também, verbalizava o nome das gravuras na tentativa de perceber que os sons que apareciam no final das palavras eram semelhantes. O sujeito se utilizava do apoio das gravuras para verbalizar as palavras correspondentes. A presença dessa subcategoria indica que S2 necessitava da imagem da gravura para realizar a identificação de palavras.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), para aprender a ler e a escrever os sujeitos precisam entender a relação entre a linguagem oral e a escrita. O Jogo de rimas visa estabelecer a comparação das palavras quanto às semelhanças sonoras. Abaixo, ilustramos com um fragmento de um diálogo entre a pesquisadora e S2, durante a 12ª sessão, usando o Jogo 12. Podemos observar que o sujeito percebeu a semelhança sonora das palavras a partir da intervenção da pesquisadora.

P: Rainha rima com leão?

S2: [não]

P: Rainha rima com gato?

S2: [não]

P: Rainha rima com vaca?

S2: [Observa em silêncio]

P: Rainha e vaca. Essas palavras rimam?

S2: [não]

P: Rainha rima com galinha?

S2: [colocou ficha com a gravura da galinha sobre a gravura de uma rainha].

Nesse trecho, quando a pesquisadora realizou a varredura (comparação da palavra que representa a gravura da ficha com as gravuras da placa), verbalizando as palavras que rimam e

as que não rimam, S2 demonstrou que percebeu e identificou as rimas entre as palavras. Nesse estágio, após as intervenções com os jogos, S2 evoluiu qualitativamente no processo de aquisição da leitura. Acreditamos que o S2 estava em processo de aquisição da linguagem escrita.

Foi aplicado a S3 o mesmo procedimento dos demais sujeitos da pesquisa no Jogo 12 (Jogo das rimas). S3 talvez por ter iniciado a pesquisa em nível psicogenético da língua escrita inferior à S1 e à S2 não identificou as rimas existentes nas palavras. No caso de S3, o Jogo 12 não contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade necessária, mas não indispensável para o aprendizado da linguagem escrita (MORAIS, 2005).

A manifestação dessa subcategoria por S3 difere dos demais sujeitos da pesquisa, uma vez que o sujeito, diante da mediação da pesquisadora, apresentou comportamento que gerava dúvida. Diante da mediação da pesquisadora para reconhecer os sons dos nomes das gravuras, S3 ora identificava as rimas ora não identificava. Desse modo, foram necessárias diferentes mediações e constantes intervenções, a fim de que o sujeito iniciasse e continuasse a atividade, bem como compreendesse o que havia sido solicitado pela pesquisadora. Teberosky e Colomer (2003) orientam que a criança, ao ler com apoio da gravura, ainda não construiu hipótese sobre o estatuto da representação da escrita. Ao interpretar a escrita, ela faz relação com uma categoria da linguagem “os nomes”, ou seja, o texto é a etiqueta do desenho.

A identificação de fonemas semelhantes é uma tarefa complexa para o educando em processo de aprendizagem do sistema de escrita (BRASIL, 2007, p. 27). Segundo esse documento,

[...] No uso falado da língua, as pessoas, em geral, cuidam apenas do assunto e não costumam dar atenção aos sons que produzem. Eventualmente, por alguma necessidade comunicativa, elas destacam e enfatizam algumas porções sonoras das palavras, por exemplo, escandindo as sílabas ou brincando com rimas e aliterações. No entanto, para aprender a ler e escrever com autonomia, o requisito indispensável é ser capaz de operar racionalmente com unidades sonoras de apreensão mais difícil – os fonemas – e com as complexas relações entre os fonemas e o modo de representá-los graficamente.

Para Pinto e Lamprecht (2008), existe uma relação positiva entre o desenvolvimento da consciência fonológica e os níveis de escrita de sujeitos com síndrome de Down. As autoras revelam que crianças com síndrome de Down apresentaram desempenho abaixo do esperado em relação a sujeitos sem deficiência, em relação ao nível psicogenético da língua escrita, enquanto os sujeitos no nível pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético apresentaram resultados muito próximos, iguais ou mais evoluídos que sujeitos sem deficiência.

O estudo de Cardoso-Martins e Silva (2008) sobre a relação fonológica e a leitura de sujeitos com síndrome de Down e síndrome de Williams afirma que esses sujeitos aprendem a ler através do processo de armazenamento de relações entre as letras e os sons nas palavras. Entretanto, as autoras relataram que é possível que os processos não fonológicos desempenhem um papel mais importante na aprendizagem da leitura desses sujeitos, se compararmos essa aprendizagem com sujeitos que não apresentam deficiência.

Segundo Gomes e Figueiredo (2010c), a utilização de estratégias de leitura por sujeitos com deficiência intelectual é semelhante às utilizadas pelos sujeitos sem deficiência. Essas pesquisadoras, em seus estudos, verificaram que o avanço da leitura apresentado por sujeitos com deficiência intelectual tinha relação direta com as experiências socioculturais e com práticas escolares de leitura.

Além da subcategoria 1.9, S1 manifestou outras subcategorias de menor frequência nos jogos, como 1.4. *Apresenta dificuldade para localizar as letras inicial e final da palavra*, 1.5. *Reage a mediação identificando a letra inicial e final da palavra* e 1.10. *Após mediação, reconhece as rimas entre as palavras*, todas em apenas um jogo.

Na subcategoria 1.4, o S1 apresentou comportamento de dúvida quanto à localização da letra. Durante a sessão com o jogo, S1, ao ser solicitado pela pesquisadora para identificar a letra inicial e final das palavras, ora apontava para a letra correta, ora mencionava letras localizadas no meio da palavra. Esse sujeito durante a emergência dessa subcategoria manifestava comportamentos de irritabilidade, quando verbalizava para a pesquisadora sua preocupação quanto a sua dificuldade em “acertar” a letra solicitada no Jogo 07- Troca letras. Esse jogo não contribuiu para a evolução da leitura do S1, visto que o nível de complexidade não permitiu que o sujeito realizasse os procedimentos exigidos pelo jogo.

Esse jogo (Troca letras) foi desenvolvido pelo CEEL e sua indicação é para crianças que se encontram em processo de alfabetização e que ainda não compreendem alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Seu pré-requisito é que os sujeitos percebam que a escrita tem relação com a pauta sonora. Embora S1 já demonstrasse esse conhecimento, ele apresentou dificuldade em compreender que uma letra em uma palavra, ao ser trocada por outra, dá origem a outra palavra. Verificamos que na subcategoria 1.4, S1 demonstrou comportamento que não dizia respeito a esse princípio do SEA.

A subcategoria 1.5. *Reage a mediação, identificando a letra inicial e final da palavra* também manifestada por S1 em apenas um dos jogos, Jogo 03 - Bingo das letras iniciais, sugere que S1 se beneficiava da mediação da pesquisadora para superar dificuldade de

aquisição da leitura. Esse jogo exigia que o sujeito evocasse a letra inicial de uma determinada palavra através do sorteio das letras e compusesse a palavra que faltava apenas a letra inicial. Esse comportamento surgiu na terceira sessão de jogos da seguinte forma: a pesquisadora fez a intervenção e estimulou o sujeito a buscar a identificação das letras exigidas para completar as palavras das cartelas, após a mediação, o sujeito conseguiu identificar a letra inicial/final das palavras presentes no jogo.

Na terceira sessão com os jogos, S1 apresentou comportamento que foi superado com a mediação da pesquisadora e identificou as letras iniciais e finais das palavras. Na sétima sessão, quando esse mesmo sujeito deveria compreender que ao trocar uma letra de uma determinada palavra formaria uma outra, verificamos que ele não havia se apropriado desse conhecimento. Acreditamos que o sujeito pode apresentar comportamento de oscilação do raciocínio, haja vista a superação de uma dificuldade na terceira sessão e o reaparecimento de dificuldade semelhante em sessão posterior. Outro aspecto que pode ser considerado é a dificuldade de transferência do conhecimento por esse sujeito, quando se deparava com um desafio semelhante em uma outra sessão.

Segundo o Manual do Jogo de Alfabetização (BRASIL, 2009b, p. 66), o jogo de Bingo das letras iniciais “pode ser útil para aluno que ainda não tenha consolidado a ideia de que segmentos sonoros semelhantes são grafados pelo mesmo conjunto de letras em uma mesma ordem”. Comportamento esse que corresponde ao nosso sujeito em questão, uma vez que ele demonstrou ao longo da pesquisa conhecimento das letras e de seu valor sonoro, e muitas vezes demonstrou capacidade de identificá-las, seja com autonomia ou com a mediação da pesquisadora.

Segundo Moraes, Leite, Sá e Pessoa *in* Brasil (2012, p. 19):

[...] o uso do alfabeto móvel contribui com a reflexão sobre as partes menores da palavra e suas correspondentes formas gráficas. Atividades em que as crianças brinquem de substituir letras para formar novas palavras descobrem palavras “dentro” de outras, ou que utilizem o fonema/grafema inicial para produzir outras palavras que comecem com o mesmo som/letra, também são importantes para o desenvolvimento de habilidades fonológicas e domínio da escrita alfabética.

Na subcategoria *1.10 Após mediação, reconhece as rimas entre as palavras*, de menor frequência nos jogos, S1 apresentou comportamento diferente daquele apresentado na subcategoria 1.5. Nessa subcategoria, S1 apresenta a superação das dificuldades encontradas na subcategoria 1.9, já analisada anteriormente. Durante a proposição do jogo, S1 inicialmente relacionava as gravuras aleatoriamente por não perceber a relação da pauta sonora entre os nomes das gravuras – esse dado corrobora os resultados da subcategoria 1.9.

Ao verbalizar as palavras das fichas, a pesquisadora fazia a comparação verbal também das palavras que representavam as gravuras da placa. Nessa condição, S1 identificava as rimas e relacionava as gravuras que rimavam. Num segundo momento, S1, a partir da mediação da pesquisadora, utilizou como estratégia para identificação das rimas a verbalização do nome das gravuras. Observamos que S1 alternava momentos em que conseguia fazer a identificação com outros que não conseguia êxito. A dificuldade evidenciada em S1 nas duas subcategorias (1.9 e 1.10) pode estar relacionada ao seu nível de interpretação da escrita ou ainda devido à complexidade do jogo.

A análise da dimensão intrassubjetiva evidenciou comportamentos semelhantes e diferentes dos sujeitos quanto aos níveis de evolução da leitura. S1 manifestou com maior frequência a presença de subcategorias pertinentes aos níveis avançado e intermediário e, as de menor frequência, correspondiam aos níveis intermediário e elementar. Enquanto S2 e S3 apresentaram maior frequência de subcategorias do nível avançado e menor frequência do nível intermediário. Contudo, S3, de modo diferente de S2 e de S1, apresentou a ausência de uma subcategoria de nível intermediário.

Algumas pesquisas de Boneti (1998, 1996, 1985 *apud* FIGUEIREDO, 2012) apoiam a hipótese de que a gênese operatória da criança com deficiência intelectual é semelhante àquela da criança sem deficiência com respeito à aquisição da linguagem escrita. Pesquisas de cunho internacional (DULANEY e ELLIES, 1994), citadas pela autora, demonstram que a eficiência na aquisição da leitura de pessoas com DI, quando comparada a pessoas com mesma idade mental, é a mesma, podendo até, nessas condições, a criança sem deficiência ser superada quanto à velocidade da leitura pela criança com DI.

Ressaltamos que os resultados dessa Categoria Leitura respondem a um dos objetivos da presente pesquisa, a que nos propomos, identificar jogos pedagógicos utilizados na SRM que favoreçam a aprendizagem da linguagem escrita de alunos que apresentam deficiência intelectual. Com base nos resultados do pré e pós-teste detalhados no item 4.4 desse capítulo, observamos que as subcategorias da Categoria Leitura se apresentaram de forma positiva para a aquisição da linguagem escrita dos sujeitos participantes da pesquisa, uma vez que houve evolução qualitativa das estratégias de leitura.

A seguir apresentamos a Categoria que trata da aprendizagem da Escrita por meio dos jogos de linguagem na SRM. Essa Categoria foi composta a partir dos comportamentos de escrita dos sujeitos durante as sessões com os jogos e originaram subcategorias que foram organizadas de modo evolutivo. Também nessa categoria, buscamos analisar a subcategoria

de maior e de menor frequência dentre os jogos com o objetivo de compreender quais e de que forma os jogos contribuem para a aquisição da leitura nos sujeitos que apresentam deficiência intelectual individualmente.

4.2 Os jogos de linguagem e sua influência sobre a aprendizagem da escrita

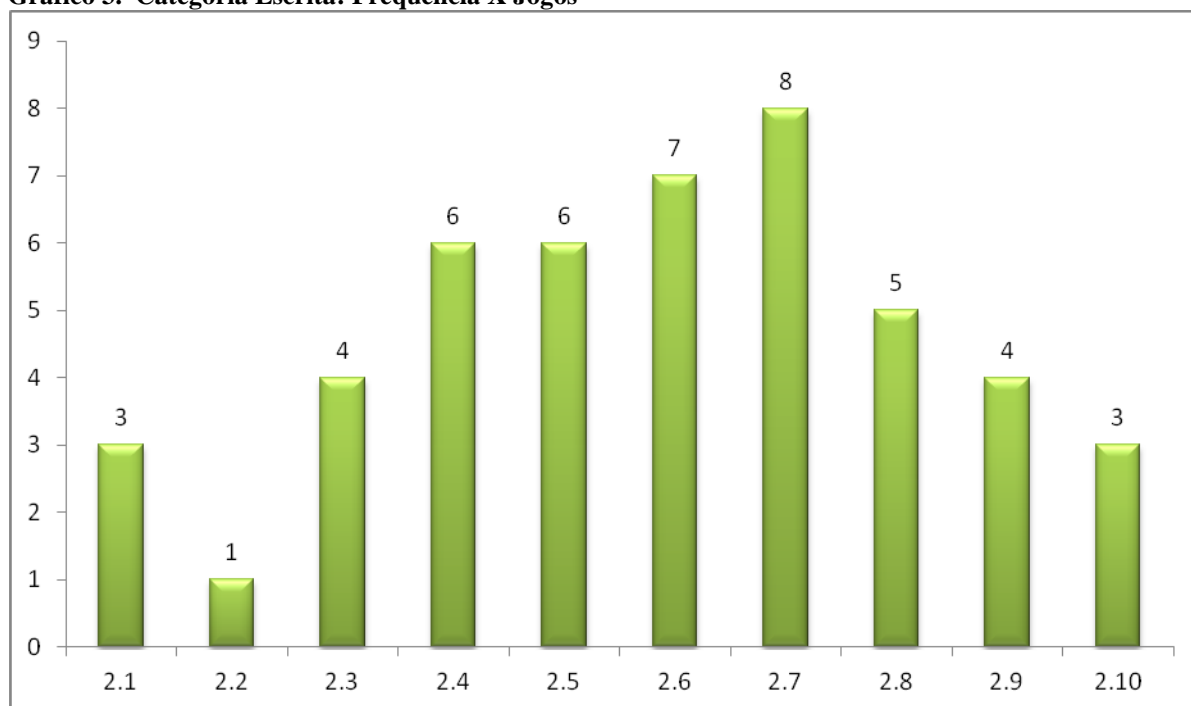
Nessa categoria de análise, apresentamos as subcategorias emergidas a partir da manifestação dos comportamentos de escrita dos sujeitos da pesquisa. Esses comportamentos revelam a evolução qualitativa na aquisição da escrita de S1, S2 e S3. As subcategorias serão analisadas inicialmente de forma intersubjetiva e, na sequência, de forma intrassubjetiva, quando apresentaremos e discutiremos os dados manifestados pelos sujeitos individualmente.

Para procedermos a análise dos dados, basearemos nossa discussão na Tabela 03 e no Gráfico 03, que ilustram a ocorrência quantitativa das subcategorias manifestadas pelos sujeitos, em relação aos jogos propostos pela pesquisadora, que foram organizadas na ordem crescente de evolução dos comportamentos dos sujeitos. Nesta categoria, identificamos 10 subcategorias, sendo três delas consideradas de nível elementar, cinco de nível intermediário e duas de nível avançado.

Tabela 03. Categoria Escrita: Frequência X Jogos

CATEGORIA ESCRITA		
Nível	Subcategoria	Nº do Jogo
Elementar	2.1. Escreve palavra com apoio do modelo	03
	2.2. Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra	01
	2.3. Completa com mediação a palavra com a letra que falta e compõe a pauta escrita.	04
Intermediária	2.4 Escreve sem atribuir relação entre a pauta escrita e a pauta sonora	06
	2.5. Verbaliza a palavra, alternando a segmentação com palmas na tentativa de fazer relação som/palavra	10
	2.6. Estabelece relação entre a pauta escrita e a pauta sonora com mediação	07
	2.7. Formula hipótese de escrita	08
	2.8. Escreve o próprio nome sem mediação	05
Avançada	2.9. Parece refletir sobre a hipótese de escrita quando verbaliza a segmentação da palavra	04
	2.10. Percebe que as letras obedecem a uma ordenação	03

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3. Categoria Escrita: Frequência X Jogos

Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra a Tabela 03, as subcategorias 2.1 até a 2.3 foram consideradas de nível elementar. As subcategorias 2.4 até a 2.8 pertencem ao nível intermediário e as subcategorias 2.9 e 2.10 correspondem às de nível avançado.

Ao examinarmos as subcategorias que emergiram durante a proposição dos jogos de linguagem, verificamos que o nível intermediário predominou quantitativamente sobre os demais. Se considerarmos particularmente os níveis de evolução, observamos que a subcategoria com maior frequência nos jogos pertence, também, ao nível intermediário, haja vista que a subcategoria 2.7. *Formula hipótese de escrita*, apareceu em 08 jogos, a saber: Jogo 03 - Bingo das letras iniciais, Jogo 04 - Frutas mágicas, Jogo 05 - Jogo das caixinhas surpresa, Jogo 07- Jogo troca letras, Jogo 09 - Jogo dos contrários, Jogo 10 - Jogo da velha, Jogo 11- Mais uma e Jogo 12 - Jogo das rimas.

Quanto à menor frequência em função da proposição dos jogos, constatamos a emergência da subcategoria 2.2. *Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra*, que foi considerada de nível elementar. Esta subcategoria foi identificada apenas em um dos jogos, no Jogo 07 – Troca letras. A seguir, apresentamos a análise intersubjetiva da subcategoria de maior frequência dentre os jogos.

A subcategoria de maior frequência, 2.7. *Formula hipótese de escrita*, apareceu em oito jogos e emergiu da seguinte maneira: durante as sessões com os jogos em que era exigida dos sujeitos a escrita de palavras com letras móveis em quantidade e repertório exato para a

composição de cada palavra, inicialmente, os sujeitos organizavam as letras de modo aleatório. No decorrer das sessões, as formulações das hipóteses de escrita foram aparecendo e eles modificavam essa hipótese a cada intervenção realizada pela pesquisadora. Na intervenção, a pesquisadora fazia questionamentos tentando levar os sujeitos a pensarem sobre suas hipóteses. O trecho abaixo ilustra o comportamento manifestado por S1 correspondente a esta subcategoria.

P: Qual o nome dessa fruta?

S1: Peeera!

P: Muito bem! Pegue a cartela que tem gravura da pera.

S1: Vixe, tia. [Sujeito escolheu a cartela com a gravura da pera] - Quatro letras.

P: Escreva nos espaços a palavra pera.

S1: É pera é tia?

P: Sim. Escreva.

S1: Eu acho que é assim. [P-A-E-R]

P: Vamos ler.

S1: PE-RA.

P: Será que você pode ler...

S1: Eu acho que o “e” é aqui. [Sujeito modifica a palavra - P-R-E-A]

P: Leia novamente.

S1: PE-RA.

P: Será que dá pra ler?

S1: Eu acho que dá.

P: Qual a letra inicial da palavra pera?

S1: P.

P: Qual a letra final da palavra pera?

S1: A.

P: Mas aqui [apontando para a parte interna da palavra] será que você pode ler a palavra pera?

S1: PE... espera, o “é”! [modifica a palavra e escreve de forma convencional]

P: E agora, você pode ler?

S1: PE-RA, pera!

O trecho acima ilustra o diálogo entre a pesquisadora e um dos sujeitos da pesquisa (S1). Observamos o esforço cognitivo desse sujeito na formulação de nova hipótese de escrita a cada intervenção da pesquisadora. O primeiro procedimento desse sujeito, ao receber as letras para compor as palavras, era a de contagem das letras. Essa ação de contar as letras sugeria reflexão sobre a correspondência das formas gráficas com as sonoras. Ao realizar essa contagem, S1 se mostrava pensativo, sugerindo estar realizando um trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita, o que nos faz crer que os jogos de linguagem contribuíram para a aquisição da linguagem escrita desse sujeito.

O trecho mostrado ilustra a quarta sessão com os jogos no Jogo 04. Nessa sessão, S1 demonstrou que desenvolveu certo grau de reflexão sobre a escrita quando tentava dar um

valor sonoro às letras que compunham as palavras. Essa reflexão pode levar à compreensão sobre as unidades que compõem a palavra, ou seja, pode sugerir a compreensão de que as palavras são formadas por unidades menores, as sílabas. Acreditamos que a exploração dos jogos pelos sujeitos não promoveu essa aquisição por si só, creditamos à mediação da pesquisadora como fundamental para a formulação da hipótese de escrita dos sujeitos.

Nessa subcategoria, S2 manifestou comportamento semelhante ao de S1, quando tentava atribuir valor sonoro às letras. Entretanto, seu comportamento diferia do comportamento do S1, quanto ao ritmo na tomada de decisão. Ao ser solicitado a realizar a jogada, demorava por longo período de tempo para realizá-la. Contorcia o corpo na cadeira manifestando comportamento de timidez e, passado algum tempo, S2 realizava a proposta do jogo.

Em semelhante sessão e jogo, apresentamos um trecho que ilustra o comportamento de S2 na escrita da palavra “maçã”. Inicialmente, o sujeito escreveu “AMCA”. Após a mediação da pesquisadora, ele olhava e sorria, sugerindo aprovação. A pesquisadora realizava intervenção quanto à leitura da palavra, tentando provocar S2 para reflexão sobre sua hipótese de escrita. Passado alguns instantes, depois de várias intervenções, o S2 compôs a pauta escrita. No exemplo abaixo, podemos observar que S2 formula a hipótese da escrita da palavra maçã e, em seguida, evoluiu e escreveu a palavra a partir da mediação da pesquisadora.

P: Jogue o dado novamente.

S2: [Lançou o dado]

P: Qual a fruta que você escolhe?

S2: Maçã.

P: Pegue as letrinhas da palavra maçã para você escrever.

S2: [Sorri e enrosca o corpo em torno de si]

P: Vamos, escreva a palavra “maçã”.

S2: [Sorri e olha para a pesquisadora]

P: Vamos, tente escrever.

S2: [Escreveu “AMCA”]

P: Leia a palavra.

S2: Ma-çã.

P: Qual a letra inicial da palavra maçã?

S2: A?

P: A inicial é a primeira letra. Qual é a primeira letra da palavra maçã?

S2: M?

P: O que você acha?

S2: [Sorri olhando para a pesquisadora]

P: Coloque a letra “M” pra ver.

S2: [Olha para a palavra e para a pesquisadora]

P: Vamos! Coloque a letra “M” no início da palavra.

S2: *[Realizou a modificação na construção da hipótese e compôs a pauta escrita].*

P: *Agora leia a palavra.*

S2: *Ma-çã.*

P: *Muito bem!*

Esse trecho demonstra a evolução qualitativa do S2 na direção da formulação das hipóteses de escrita. Nesse jogo, o sujeito recebeu as letras móveis para compor as palavras e, diante da presença dessas letras, não atribuiu uma letra para cada sílaba. Ele formulou hipóteses na composição das palavras, tentando relacionar a emissão sonora com a construção da escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209) “o surgimento dessas hipóteses proporciona aos sujeitos um salto qualitativo nos níveis precedentes da escrita”.

O S2 demanda maior necessidade de intervenção para realizar as hipóteses de escrita, conforme vimos no fragmento ilustrado acima. Entretanto, essa intervenção não dizia respeito à resolução do problema da construção da escrita, mas ao estímulo para essa resolução. Após observar a sua primeira hipótese de escrita, S2 apresentava comportamento que sugeria hesitação e, ao perceber a letra inicial da palavra, resolveu o conflito e compôs a palavra com uma correspondência termo a termo. Podemos inferir que esse sujeito foi o que mais se beneficiou das sessões com os jogos para a aprendizagem da linguagem escrita. Nessa sessão, S2 já utilizava a hipótese silábica de escrita em algumas palavras dos jogos.

Em sessão equivalente, em que foi apresentado ao S3 o Jogo 04 – Frutas mágicas, as hipóteses de escrita apresentadas nos comportamentos desse sujeito faziam relação com a correspondência global entre o nome e a escrita. Entretanto, as formas fixas da escrita ainda não eram percebidas por S3. A seguir, mostramos um exemplo dos comportamentos do S3 na quarta intervenção que dizem respeito à subcategoria 2.7. *Formula hipóteses de escrita. Os comportamentos de S3 diferem qualitativamente dos comportamentos dos demais sujeitos.*

P: *Jogue o dado novamente.*

S3: *[Lançou o dado].*

P: *Que fruta é essa?*

S3: *Pera.*

P: *Escolha a cartela correspondente e escreva a palavra “pera”.*

S3: *[Em silêncio escreveu “APRE”].*

P: *Qual é essa letra? [apontando para a letra inicial].*

S3: *A. P. R. E.*

P: *Qual a letra inicial da palavra pera?*

S3: *R.*

P: *Coloque a letra no início da palavra.*

S3: *[Modifica a hipótese e escreve “RPAR”].*

P: *Qual é essa letra? [apontando para a letra inicial].*

S3: *R.*

P: Você pode ler a palavra “pera” da forma como está escrita?

S3: [Em silêncio, modifica a hipótese e escreve “EPAR”].

P: Olhe bem para a palavra escrita, você pode ler pera?

S3: [Silêncio].

P: Qual a letra inicial da palavra pera?

S3: [apontou para a letra A, hesita e aponta, em seguida, para o E].

P: Você pode ler pera do jeito que está?

S3: Sujeito escreve PEAR.

Como mostra o trecho acima, não podemos observar se S3 conservou a quantidade mínima de letras para escrever uma palavra, visto que ele recebeu uma quantidade exata de letras para escrever cada palavra. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202), a hipótese central desse nível de escrita é “para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. O fator conceitual mais importante nos comportamentos apresentados por S3, no trecho acima, diz respeito a hipótese da variedade das letras. A disponibilidade de letras que S3 manipula é limitada, dessa forma, expressa a diferença de significação por meio de variação de forma linear da posição das letras. S3 está descobrindo (em pleno período pré-operatório) os antecessores de uma combinatória.

Morais (2012) afirma que a fase pré-silábica constitui um grande período em que a criança desenvolve muito trabalho cognitivo. Ao discutir a evolução da escrita nessa fase, o autor enfatiza que a criança ainda não compreende que a escrita representa no papel a pauta sonora. Na busca de escrever com letras, as crianças formulam hipóteses. Nessa fase, também, a criança descobre que pode fazer diversas combinações, que propiciam um trabalho reflexivo sobre a escrita e que corresponde a algumas das propriedades do SEA, tais como: saber que se escreve com letras e que elas têm formatos fixos e quais combinações são permitidas na língua.

Com o objetivo de mostrar a evolução dos sujeitos da pesquisa na aquisição da língua escrita, apresentamos a seguir fragmentos dos diálogos que mostram os comportamentos de escrita surgidos na décima sessão com os jogos. Nessa sessão, os três sujeitos deveriam escrever o nome de um dos animais presente no cenário do jogo, cujas letras se encontravam em um envelope que deveria ser sorteado por meio do lançamento de um dado. Inicialmente, mostramos a análise dos comportamentos de S1 e, na sequência, de S2 e S3.

Os comportamentos de escrita de S1 evoluíram em relação aos apresentados na quarta sessão já analisada. Quanto à subcategoria 2.7. *Formula hipótese de escrita* se manifestaram quando S1 foi solicitado a escrever com as letras do envelope sorteado o nome

de um animal. Esse sujeito, na primeira tentativa, formulou uma hipótese de escrita e, ao ler a sua hipótese, após a mediação da pesquisadora, reformulou-a, atribuindo valor sonoro às letras, percebendo que “escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Nesse momento da pesquisa, S1 formulou hipótese de escrita que não correspondeu a sua pauta sonora, em seguida, empreendeu um grande esforço cognitivo e realizou a escrita convencional. O trecho abaixo mostra a manifestação dos comportamentos emergidos por S1 na subcategoria 2.7 *Formula hipótese de escrita*.

P: Que palavra que você pode escrever com essas letras?

S1: Ichi tia, eu não sei.

P: É um animal que tem no cenário.

S1: [Formula a hipótese de escrita “CAMACO”. Vibra e sorri.]

P: Muito bem! Leia a palavra que você escreveu.

S1: É macaco.

P: Leia apontando.

S1: [Tenta ler. Realiza esforço cognitivo para ler o que está escrito].

P: Dá para ler?

S1: Ah, não. [Organiza as letras e forma a escrita convencional].

P: Muito bem! Parabéns. Você pode colocar um porquinho no jogo da velha.

Mostramos a seguir o exemplo dos comportamentos manifestados por S2 na subcategoria 2.7 *Formula hipótese de escrita*. Nessa subcategoria, S2 manifestou no Jogo 10 e na sessão 10, comportamentos que demandaram uma necessidade importante de mediação na direção da formulação de hipóteses de escrita da palavra do jogo. Esse sujeito, também, necessitou de maior tempo para realizar as atividades propostas. Entretanto, parece ser o sujeito que mais evoluiu em relação à aquisição da linguagem escrita, se compararmos em relação ao seu nível de desenvolvimento no início da pesquisa.

P: Qual palavra você pode escrever com essas letras?

S2: Não sei.

P: Que letras são essas?

S2: [Silêncio].

P: Que letra é essa aqui? [Apontando para a letra V].

S1: Não sei.

P: E essa aqui? [Apontando para a letra A].

S2: A.

P: E essa? [Apontando para a letra C].

S2: C.

P: E essa? [Apontando para a letra V].

S2: V.

P: E essa aqui? [Apontando para a letra A].

S2: A.

P: Qual a palavra que você pode escrever com essas quatro letras?

S2: [Silêncio].

P: Olhe para as letras. Qual a palavra que você pode escrever com essas letras?

S2: Vaca.

P: Muito bem! Então, escreva!

S2: [Formulou a hipótese de escrita - VCAA]

P: Qual a letra inicial da palavra vaca?

S2: V.

P: E a letra final da palavra vaca?

S2: A.

P: Muito bem! Você pode ler a palavra vaca?

S2: [Acena positivamente com a cabeça].

P: Olhe para a palavra e leia apontando.

S2: Va-ca.

P: Você pode ler a palavra vaca?

S2: Pode.

P: Leia o que você escreveu apontando.

S2: [Lê apontando e modifica a hipótese de escrita – VAAC].

P: Muito bem! Leia novamente apontando a palavra.

S2: Va-ca.

P: Você pode ler a palavra vaca desse jeito?

S2: [Modifica a hipótese de escrita e escreve a palavra VACA].

Como podemos observar, S2 demonstrou comportamento de hesitação na formulação da hipótese silábica a escrita. Na sessão quatro e no Jogo 04, analisado anteriormente, esse sujeito demonstrou melhor desempenho no desenvolvimento da hipótese de escrita, enquanto que, na décima sessão, demonstrou um desempenho com maior dependência da mediação da pesquisadora. O fenômeno da hesitação, segundo Figueiredo (2012, p. 38), “indica a presença dos esquemas, mas a criança encontra uma grande dificuldade para utilizá-los”. Acreditamos que S2 se beneficiou da mediação por meio do uso dos jogos para a aquisição da linguagem escrita, entretanto, consideramos que, no caso desse sujeito que demanda mais tempo em seu ritmo de aprendizagem, um mesmo jogo deve ser trabalhado mais vezes, para um melhor domínio e desempenho por parte do sujeito.

Observamos que, na subcategoria 2.7 *Formula hipótese de escrita*, S3 apresentou dificuldade em formular as hipóteses de escrita no Jogo 10, realizado na décima sessão. Verificamos que, no Jogo 04, na quarta sessão, esse sujeito apresentava comportamento que indicava dificuldades com alguns dos princípios do sistema de escrita como a classificação e a ordenação das letras. Não foi possível analisar se S3 conservava um número fixo de grafias com base em modelos conhecidos, visto que ele recebeu as letras em número exato para a escrita da palavra e tentou ordenar todas as letras recebidas. A seguir, mostramos um fragmento do diálogo durante a décima sessão com os jogos.

P: Tente escrever o nome de um animal.

S3: *[Formula hipótese de escrita e compõe a palavra – MAOCA].*

P: *Leia a palavra.*

S3: *Macaco.*

P: *Acho que tem uma letra dentro do envelope ainda. [retira do envelope a letra C e oferece ao sujeito, perguntando]. Onde você pode colocar essa letra?*

S3: *[Imediatamente colocou após a palavra].*

P: *Qual a letra inicial de macaco?*

S3: *[Aponta para a letra M].*

P: *Qual a letra final da palavra macaco?*

S3: *S.*

P: *Essa letra é S?*

S3: *C.*

P: *A palavra macaco termina com qual letra?*

S3: *[Modifica a palavra formulando a hipótese de escrita].*

P: *Muito bem! Escreveu sozinho, a palavra macaco.*

Embora S3 apresente a dificuldade com a combinação e distribuições das letras, nessa sessão com os jogos, observamos que o sujeito realizou a escrita silábica, sem, no entanto, estabelecer regularidade nas letras. Ao perguntar a S3 a letra final da palavra, este respondeu que era o “S”, confundindo a letra em função de seu valor sonoro. Após a mediação da pesquisadora, S3 compôs a palavra com as letras móveis. Acreditamos que a subcategoria 2.7 *Formula hipótese de escrita* contribuiu para a aquisição da escrita dos sujeitos da pesquisa, visto que tais hipóteses resultam da tentativa de compreensão das regras do sistema de escrita.

Segundo Vygotsky (2008), Teberosky e Colomer (2003, p. 124), na fala, a criança mal toma consciência dos sons que emite e não tem consciência das operações mentais que executa. Enquanto a escrita exige um trabalho consciente e a criança tem de “tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dessecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes”. Os esforços realizados pelas crianças para a aquisição da escrita podem ser contemporâneos às tentativas de compreensão da correspondência fonográfica.

Segundo pesquisas de Morais (2005, 2012), a formulação de hipótese de escrita é importante para a compreensão do sistema de escrita pelas crianças em processo de alfabetização. Na fase pré-silábica (fase inicial em que se encontravam os sujeitos da pesquisa), o sujeito precisa compreender que a escrita representa a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos. O sujeito constrói respostas próprias para entender o que e como a escrita representa algo. A partir das evoluções por que passa, ao estar em contato com a língua escrita, ele descobre que não se pode escrever todas as palavras do mesmo jeito.

Para Gomes (2013) e Gomes e Figueiredo (2010c), as crianças que apresentam deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes aos das crianças normais, demonstrando que o indivíduo que apresenta essa deficiência tem capacidade de evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de encorajamento adequadas. Apesar das dificuldades encontradas, a maioria dos sujeitos com deficiência intelectual demonstrou capacidade de formalizar sua escrita, aspecto que indicou a capacidade desses sujeitos de utilizar maior grau de abstração, uma vez que a linguagem escrita é uma aprendizagem simbólica e conceitual.

Em relação à menor frequência das subcategorias nos jogos, identificamos, na Tabela 03, a subcategoria 2.2. *Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra*, considerada de nível elementar. Esses comportamentos surgiram no Jogo 07 - Troca Letras, na sétima sessão com os jogos, em que os sujeitos deveriam trocar uma letra de uma determinada palavra escrita pela pesquisadora com base em uma figura para formar outra palavra, cuja diferença ocorria apenas quanto à letra inicial. Nessa subcategoria, nenhum dos sujeitos conseguiu perceber que a troca das letras dava origem a outra palavra.

Essa subcategoria foi manifestada pelo S1 quando ele tentava trocar a letra inicial de uma palavra apoiada na gravura para dar origem a outra, também, apoiada na gravura correspondente. Nessa ação, ele não percebia que, ao realizar a troca da letra, escrevia outra palavra. Porém, ao visualizar todas as letras do alfabeto, S1 conseguiu realizar a troca das letras iniciais, parecendo que sua dificuldade maior era de evocação das letras.

Nessa subcategoria, o comportamento manifestado por S2 era equivalente ao de S1 quanto à identificação das letras que dariam origem a outra palavra após a sua manipulação. Inicialmente, S2 também não percebia que poderia trocar uma letra da palavra do jogo para dar origem a outra, mas, após manipular as letras e experimentar dentre elas quais a que melhor se adequava, ele indicava uma letra para compor a palavra relacionada à outra gravura. Esse comportamento ocorria a partir da mediação da pesquisadora.

Na manifestação dessa subcategoria, S3 também apresentou comportamentos semelhantes aos de S1 e S2. Esse dado é importante, pois verificamos que, embora o jogo (*Troca letras*) proporcionasse habilidades consideradas elementares para a apropriação do sistema de escrita como conhecer os nomes das letras, comparar palavras, dentre outras, os três sujeitos da pesquisa não compreenderam que se trocassem uma letra de uma palavra a transformariam em outra.

Consideramos essa subcategoria como importante contribuição para a aquisição da linguagem escrita dos sujeitos, visto que a observação das palavras escritas pela pesquisadora poderia transformar essas palavras em um objeto estável, capaz de possibilitar a compreensão de algumas das propriedades do sistema de escrita. Certas palavras se tornam estáveis para um sujeito que está em processo de aquisição da escrita, quando são reconhecidas de memória. Segundo Morais (2012, p.136), podem “tentar reproduzi-las a partir do que memorizou sobre as letras que as constituem e sobre a ordem em que se encontram dispostas”.

Convém assinalar que, segundo Luria (2006), Teberosky e Colomer (2003), ao compreender que as marcas gráficas são para ler, as crianças em processo de aquisição da escrita elaboram hipóteses sobre a combinação e a distribuição das letras. Trata-se do princípio organizador das palavras que possibilita a interpretação de um texto ou a realização de uma leitura. Ao longo do desenvolvimento do processo de aquisição da escrita, a criança desenvolve a diferenciação e começa a refletir graficamente o conteúdo a ser anotado. Na sequência desse desenvolvimento, ocorre uma reorganização nos mecanismos básicos e a criança - imposta por seu ambiente - constrói novas e complexas formas culturais, que a leva à escrita.

Vale ressaltar que Morais (2005, 2012) assegura que, para as crianças, o funcionamento das letras não faz sentido no início da aprendizagem da escrita. Segundo o autor, as crianças não pensam os fonemas como unidades isoladas, para escrever precisam desenvolver representações adequadas sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Há uma grande jornada de trabalho cognitivo a ser apreendida pelos iniciantes do aprendizado da língua escrita e a criança precisa compreender as propriedades do sistema de escrita para aprender seu funcionamento e usá-lo do modo como os sujeitos alfabetizados o utilizam.

Smolka (2012) constatou, em seu estudo, que as crianças nas séries iniciais têm basicamente a noção da escrita. As crianças revelam tentativas de aproximação e interpretação levantando hipóteses e suposições. Quanto menos a criança detém conhecimento específico sobre a linguagem escrita mais noção da funcionalidade desta ela apresenta. Para a autora, os sentidos que as crianças atribuem à escrita e seus esquemas de interpretação dependem das experiências vivenciadas por elas. A autora constata, ainda, que a escola desconhece o valor desses esquemas e confunde falta de conhecimento com incapacidade mental.

O estudo de Gomes e Figueiredo (2010c) aponta para as diferenças qualitativas no aprendizado da leitura e da escrita em sujeitos com deficiência intelectual, que frequentaram

escolas comuns e que tiverem o apoio da família em relação àqueles que não tiveram essas mesmas oportunidades. Segundo as autoras, quanto mais cedo a criança que apresenta deficiência intelectual vivenciar experiências significativas mediadas por usuários sociais da língua escrita maiores serão as oportunidades de aprendizagem da escrita.

Quanto ao uso dos jogos de linguagem²⁴, acreditamos que os 08 jogos, em que emergiram a subcategoria 2.7. *Formula hipótese de escrita*, contribuíram para a aquisição da linguagem escrita dos três sujeitos participantes da pesquisa, tendo em vista o aparecimento da formulação de hipóteses de escrita nos três sujeitos. Segundo Teberosky e Colomer (2003), a construção das hipóteses de escrita se elabora na tentativa de compreender quais são as regras de composição e de distribuição gráficas das letras nos nomes. A presença dessa subcategoria em cada jogo pode ser melhor visualizada no quadro abaixo.

Quadro 05 - Jogo x Subcategoria 2.7 x Sujeito

JOGO X SUJEITOS X FREQUÊNCIA DA SUBCATEGORIA 2.7				
Jogos	Jogo X Sujeitos X Frequência da Subcategoria 2.7			Total Freq. da Subcat. 2.7 X Jogo
	S1	S2	S3	
Jogo 01 – Sete erros	-	-	-	-
Jogo 02 – Quebra-cabeça	-	-	-	-
Jogo 03 - Bingo das letras iniciais	X	-	-	1
Jogo 04 – Frutas Mágicas	X	X	X	3
Jogo 05 – Caixinha surpresa	X	X	-	2
Jogo 06 – Parece mais não é	X	X	X	3
Jogo 07 – Troca letras	-	X	X	2
Jogo 08 – O invasor	X	-	-	2
Jogo 09 – Dos contrários	-	X	X	2
Jogo 10 – Jogo da velha	X	X	X	3
Jogo 11 – Mais uma	X	-	-	1
Jogo 12 – Jogo das rimas	X	X	X	3

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Quadro 05, os Jogos 04, 06, 10 e 12 provocaram nos sujeitos a emergência da subcategoria 2.7. *Formula hipótese de escrita*, enquanto nos Jogos 03, 08 e 11, essa subcategoria apareceu apenas no S1. O Jogo 05 provocou o surgimento dessa subcategoria nos sujeitos S1 e S2. Os jogos 07 e 09 provocaram a emergência da subcategoria nos sujeitos S2 e S3. Os jogos 01 e 02 não suscitaram a emergência das subcategorias da escrita. Esse quadro mostra a contribuição dos jogos em cada um dos sujeitos em relação à emergência dessa subcategoria.

²⁴ Para visualizar as regras, objetivos e desafios de cada jogo trabalhado na presente pesquisa ver apêndices 1-12.

Quadro 06 - Jogo x Subcategoria 2.2 x Sujeito

JOGO X FREQUÊNCIA DA SUBCATEGORIA 2.2				
Jogos	Jogo X Sujeitos X			Total Freq. da Subcat. 2.2 X Jogo
	Frequência Da Subcategoria 2.2			
	S1	S2	S3	
Jogo 01 – Sete erros	-	-	-	0
Jogo 02 – Quebra-cabeça	-	-	-	0
Jogo 03 - Bingo das letras iniciais	-	-	-	0
Jogo 04 – Frutas Mágicas	-	-	-	0
Jogo 05 – Caixa surpresa	-	-	-	0
Jogo 06 – Parece mais não é	-	-	-	0
Jogo 07 – Troca letras	X	X	X	3
Jogo 08 – O invasor	-	-	-	0
Jogo 09 – Dos contrários	-	-	-	0
Jogo 10 – Jogo da velha	-	-	-	0
Jogo 11 – Mais uma	-	-	-	0
Jogo 12 – Jogo das rimas	-	-	-	0

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro 06 mostra que a subcategoria 2.2. *Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra*, apareceu apenas em um dos jogos. Os comportamentos manifestados pelos sujeitos da pesquisa provocaram o surgimento da subcategoria 2.2 no Jogo 07 - Troca letras. Ao analisar essa subcategoria, acreditamos que o Jogo 07 pode ser considerado complexo para a compreensão dos sujeitos em decorrência da identificação do nível psicogenético de escrita dos participantes da pesquisa que correspondia ao pré-silábico.

Convém assinalar que Vygotsky (2007) observa que, a partir do processo de interação do sujeito com o meio, constrói-se uma situação que impulsiona a criança à compensação de sua fragilidade cognitiva. Nesse sentido, não é possível apoiar-se no que a criança não sabe, mas no que ela pode aprender. A mediação contribui para a ativação das funções psicológicas superiores, porque permite que a deficiência não seja empecilho para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência.

Consoante à afirmação de Vygotsky (1983), em que o ensino para sujeitos que apresentam deficiência intelectual coincide com o ensino de sujeitos ditos “normais”, as pesquisas de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010b) revelaram que o sujeito que apresenta esse tipo de deficiência aprende com a mediação de um adulto, no caso, o professor ou a mediação de outros parceiros como, por exemplo, os colegas da sala de aula. Em estudos equivalentes,

Boneti (1999), Gomes e Figueiredo, Fernandes e Figueiredo (2010c) observaram que sujeitos com deficiência intelectual passam pelos processos cognitivos semelhantes aos dos sujeitos ditos normais com relação à aquisição da escrita.

Com base nos estudos desses autores, acreditamos que os sujeitos que apresentam deficiência intelectual podem aprender a linguagem escrita por meio dos jogos. Assim, decidimos aplicar o Jogo 07 – Trocas letras com o objetivo de, através da mediação, intervir na ZDP dos sujeitos. Nessa sessão (07), os sujeitos não apresentaram o resultado esperado, porém, outros resultados foram encontrados como, por exemplo, a identificação e o reconhecimento dos nomes das letras.

O estudo de Dias (2009) indicou que, ao utilizar jogos nas salas de educação infantil, a mediação pedagógica se fazia mais importante do que o jogo em si. A autora observou que o professor precisa atuar como mediador entre as crianças e o conhecimento da linguagem escrita. Os resultados dessa pesquisa destacaram como ponto positivo o aspecto motivador e atrativo do jogo, que possibilita, ao mesmo tempo, prazer e aprendizagem. Quanto às limitações impostas pelo uso do jogo como instrumento de aprendizagem, a autora destaca que não é o jogo em si que promove a aprendizagem, mas a presença da mediação do professor.

Esses achados corroboram a teoria de Brougère acerca das interações sociais presentes na situação de jogos, que são tomados de situações sociais, depois abstraídos, aperfeiçoados e modificados para deles fazer uma situação lúdica com suas restrições (2008). Quanto ao jogo de linguagem, Brougère (1998) sugere que a linguagem está diretamente ligada ao seu contexto de utilização. Para ele, um mesmo termo pode ter significações distintas de acordo com seu uso. Estudos desse autor (1998, 2002) fazem referências à dificuldade em conceituar jogos e jogos de linguagem.

Convém assinalar que, para Brougère (1998), a expressão “jogo de linguagem” evidencia que o falar faz parte de uma atividade cotidiana. Segundo ele, para pensar o jogo de linguagem é preciso refletir sobre os jogos. Disso resulta a ausência de uma definição dos conceitos de jogos, o que não impede seu uso, nem impossibilita a delimitação parcial em função do seu uso. Ter um conceito fechado sobre jogos de linguagem evidencia apenas um tipo de jogo de linguagem. Segundo Brougère (1998, p. 21), Wittgenstein afirmava que a ausência do conceito de jogos deve ser transportada para os jogos de linguagem e mostrava a necessidade de analisar o jogo em função de sua utilização efetiva nos atos de linguagem.

Como já mencionado na Categoria Leitura, lembramos que os jogos, em que emergiram a subcategoria 2.7. *Formula hipótese de escrita*, são recursos que promovem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Esses jogos são úteis “para a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético” (BRASIL, 2009b, p. 22). Consideramos, portanto, que a manifestação dessa subcategoria apresentou-se como positiva para a evolução qualitativa na aquisição da escrita dos sujeitos da pesquisa por propiciar a formulação de hipóteses de escrita, condição indispensável para a compreensão do sistema de escrita.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Dias (2009) revelou que os professores consideraram o jogo pedagógico como ferramenta atrativa no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Seu estudo apontou para a possibilidade de encontrar formas de tornar a aprendizagem da linguagem escrita significativa e de recriar o sistema alfabético a partir das hipóteses elaboradas pelas crianças nas situações com os jogos. Ao se propor a investigar a concepção e o uso de jogos no ensino da linguagem escrita de crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a autora destacou a importância de se considerar o desafio de ensinar com jogos diante de diversos recursos acerca do seu uso, apontando que são as situações de interação que promovem a aprendizagem e não o uso do material lúdico em si.

Apresentamos a seguir a análise intrassubjetiva das subcategorias de maior frequência e de menor frequência em função da proposição dos jogos de linguagem pela pesquisadora como mostra a Tabela 04 e o Gráfico 04. A subcategoria²⁵ 2.7. *Formula hipótese de escrita* e 2.10. *Percebe que as letras obedecem a uma ordenação* foram manifestadas pelos sujeitos de forma mais frequente - 20 vezes cada uma - no decorrer das sessões de jogos, enquanto que as de menor frequência foram as subcategorias 2.1. *Escreve palavra com apoio do modelo* e 2.2. *Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra*, identificadas apenas três vezes, em cada uma delas.

Como mostra a Tabela 04 e o Gráfico 04, verificamos que os comportamentos manifestados por S1, nas subcategorias 2.6. *Estabelece relação entre a pauta escrita e a pauta sonora com mediação* e 2.7. *Formula hipótese de escrita*, ambas de nível intermediário, apareceram com maior frequência nos jogos. O S2 manifestou maior frequência nos jogos na subcategoria 2.10. *Percebe que as letras obedecem a uma ordenação*, em sete jogos e S3 apresentou maior manifestação nas subcategorias 2.7. *Formula hipótese de escrita*, de nível intermediário e 2.10. *Percebe que as letras obedecem a uma ordenação*, consideradas de nível avançado, ambas em seis jogos.

²⁵ Lembramos que, para o cômputo das subcategorias dentre os jogos na Tabela – 01, desprezamos as repetições.

Dentre os jogos que contribuíram para esse resultado, destacamos oito dos 12 selecionados para serem aplicados nas sessões de intervenção, por observar que os sujeitos manifestaram comportamentos que correspondiam às subcategorias de nível elementar, intermediário e avançado. Os jogos foram os seguintes: Jogo 03 - Bingo das letras iniciais, Jogo 04 – Frutas Mágicas, Jogo 05 – Caixinhas Surpresa, Jogo 06 – Parece, mas não é..., Jogo 08 – O invasor, Jogo 10 – Jogo da velha, jogo 11 – Mais uma e Jogo 12 – Jogo das rimas.

A subcategoria de menor frequência manifestada pelos três sujeitos da pesquisa no Jogo 07 – Troca Letras foi a 2.2. *Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra*, considerada de nível elementar. Além dessa subcategoria de menor frequência nos jogos, S2 também manifestou comportamentos que originaram a subcategoria 2.3. *Completa com mediação a palavra com a letra que falta e compõe a pauta escrita*, no Jogo 03- Bingo das letras iniciais. Enquanto S3 manifestou comportamentos em apenas um dos jogos nas subcategorias 2.1. *Escreve palavra com apoio do modelo*, considerada de nível elementar e 2.8 *Escreve o próprio nome sem mediação*, de nível intermediário nos Jogos 05 – Caixinha Surpresa e 12 - Jogo das rimas, respectivamente.

S1 apresentou, ainda, ausência de manifestação nos jogos nas subcategorias 2.1. *Escreve palavra com apoio do modelo*, enquanto S2 apresentou ausência de manifestação na subcategoria 2.5. *Verbaliza a palavra alternando a segmentação com palmas na tentativa de fazer relação som/palavra* e S3 apresentou ausência de manifestação nas subcategorias 2.5. *Verbaliza a palavra alternando a segmentação com palmas na tentativa de fazer relação som/palavra* e 2.6. *Estabelece relação entre a pauta escrita e a pauta sonora com mediação*.

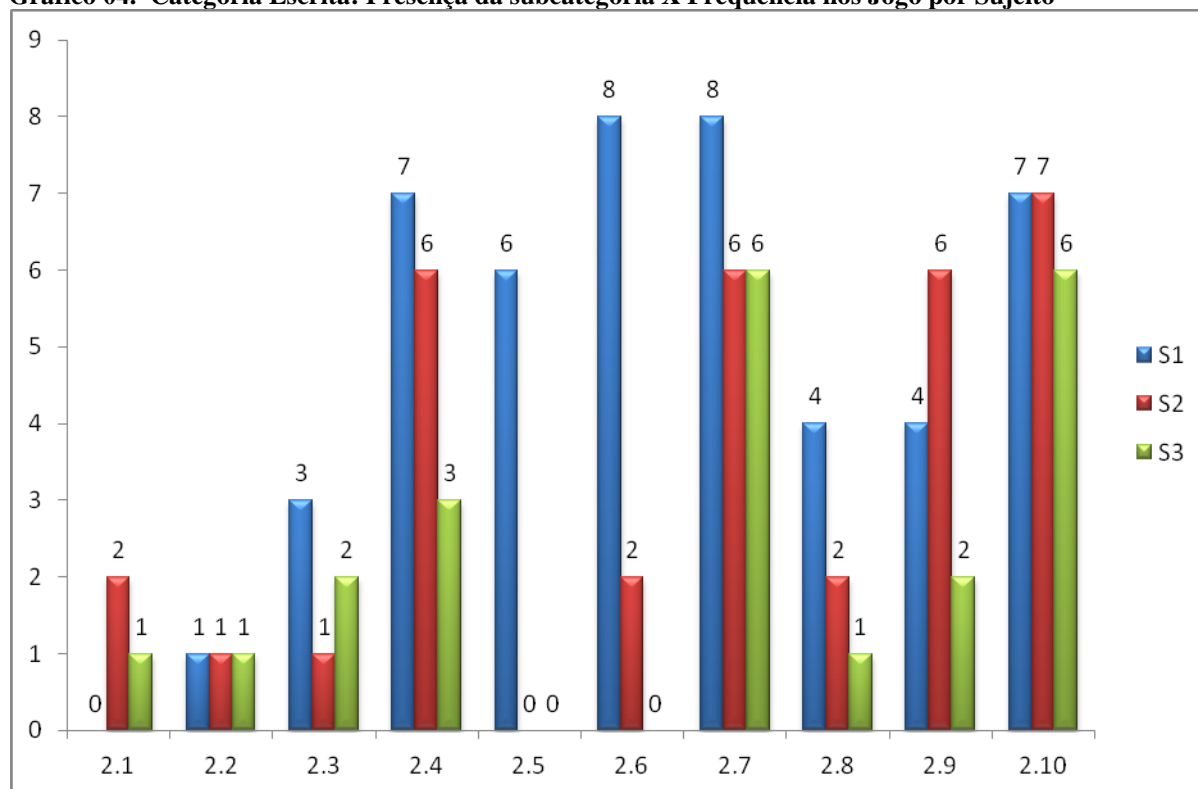
A ausência de manifestação dos sujeitos nos jogos, na subcategoria 2.1. *Escreve palavra com apoio do modelo*, pode ser atribuída ao fato de S1 não apresentar comportamento que dizia respeito a essa subcategoria. De forma contrária, S2 e S3 apresentavam dificuldades em realizar comportamentos expressos nas subcategorias 2.5. *Verbaliza a palavra alternando a segmentação com palmas na tentativa de fazer relação som/palavra* e 2.6. *Estabelece relação entre a pauta escrita e a pauta sonora com mediação*.

A seguir, apresentaremos a Tabela 04 e o Gráfico 04 que ilustram a ocorrência quantitativa das subcategorias manifestadas, individualmente, pelos sujeitos. As subcategorias foram organizadas na ordem crescente de evolução dos comportamentos manifestados. Buscamos analisar a subcategoria de maior frequência e a subcategoria de menor frequência dentre os jogos com o objetivo de compreender quais e de que forma os jogos contribuem para a aquisição da leitura nos sujeitos que apresentam deficiência intelectual.

Tabela 04 - Categoria Escrita: Presença da subcategoria X Frequência nos Jogo por Sujeito

CATEGORIA ESCRITA					
Nível	Subcategoria	Presença da subcategoria X Jogo por Sujeito			Total da freq. X Jogo
		S1	S2	S3	
Elementar	2.1. Escreve palavra com apoio do modelo	0	2	1	3
	2.2. Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra	1	1	1	3
	2.3. Completa com mediação a palavra com a letra que falta, e compõe a pauta escrita.	3	1	2	6
Intermediária	2.4. Escreve sem atribuir relação entre a pauta escrita e a pauta sonora	7	6	3	16
	2.5. Verbaliza a palavra alternando a segmentação com palmas na tentativa de fazer relação som/palavra	6	0	0	6
	2.6. Estabelece relação entre a pauta escrita e a pauta sonora com mediação	8	2	0	10
	2.7. Formula hipótese de escrita	8	6	6	20
	2.8. Escreve o próprio nome sem mediação	4	2	1	7
Avançada	2.9. Parece refletir sobre a hipótese de escrita quando tenta interpreta-la	4	6	2	12
	2.10. Percebe que as letras obedecem a uma ordenação	7	7	6	20

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 04. Categoria Escrita: Presença da subcategoria X Frequência nos Jogo por Sujeito

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, apresentamos dados referentes às subcategorias manifestadas pelos sujeitos que mais e menos apareceram na proposição com os jogos, destacando aspectos individuais de seus comportamentos no interior das sessões, bem como a repercussão da presença dessas

subcategorias para apreciação da escrita de cada sujeito. As análises referentes aos comportamentos individuais dos sujeitos quando participavam das sessões de intervenção por meio de jogos de linguagem, sob a mediação da pesquisadora, estão apresentadas de modo gradativo, iniciando pelos dados coletados nas sessões realizadas com S1, seguida por S2 e finalmente S3.

S1 manifestou comportamentos que deram origem às subcategorias 2.6. *Estabelece relação entre a pauta escrita e a pauta sonora com mediação* e 2.7. *Formula hipótese de escrita*. Optamos por analisar somente a subcategoria 2.6. visto que a subcategoria 2.7 foi analisada na dimensão intersubjetiva. Os comportamentos manifestados na subcategoria 2.6 emergiram quando S1, ao tentar realizar a escrita das palavras presentes no jogo, tentava estabelecer a relação entre a emissão sonora e a pauta escrita, o que ocorria somente a partir da mediação da pesquisadora. Segue um fragmento do diálogo entre a pesquisadora e S1 durante a aplicação do Jogo 04 na quarta sessão com os jogos, que ilustra o aparecimento dessa subcategoria.

P: O que você está vendo aí?

S1: Letras.

P: Serve para escrever o quê?

S1: Iche! Prin... [compõe a palavra PINCERSA].

P: Leia a palavra.

S1: Prin-ce-sa.

P: Você pode escrever essa palavra do jeito que está escrita?

S: Tá. Não. [Modifica a hipótese de escrita e recompõe a palavra PISCERNA].

P: Você acha que dá para ler essa palavra do jeito que está?

S1: [Modifica novamente a escrita da palavra PICARSNE].

P: Leia a palavra novamente, apontando.

S1: [Modifica a pauta escrita PICENRSA].

P: Você acha que dá para ler a palavra princesa?

S1: Prin-ce-sa. Oito letras. Prin... p cum i.

P: O que está faltando para escrever a palavra princesa?

S1: [Modifica a pauta escrita e recompõe a palavra PICSRNEA].

P: Dá para ler a palavra princesa?

S1: [Modifica a pauta escrita, PIECRSNA].

Nesse fragmento, podemos destacar o esforço cognitivo do sujeito na tentativa de relacionar a emissão sonora da palavra “princesa” com a construção da pauta escrita. S1, ao tentar ler a palavra de forma mais analítica, deu-se conta do número de letras que tinha para escrever e entrou em conflito. Como vemos no fragmento acima, S1 não resolveu o problema da escrita da palavra “princesa”, em virtude da complexidade do problema e o nível psicogenético em que ele se encontrava. Para Teberosky e Colomer (2003), a busca da

correspondência entre as letras e as segmentações silábicas das palavras corresponde ao período da fonetização da escrita.

Ao tentar estabelecer a relação entre a emissão sonora e a construção das hipóteses de escrita, o sujeito segmenta silabicamente a palavra. Esse procedimento, segundo Teberosky e Colomer (2003, p.55), representa um avanço na compreensão do sistema de escrita, “já que supõe o passo da etapa da escrita pré-silábica rumo a uma escrita silábica”. Através da segmentação da escrita, os sujeitos iniciam o trabalho cognitivo mediante a representação dos sons e chegam à compreensão de que as letras remetem às partes das palavras, ou seja, a escrita silábica. Segundo Teberosky e Colomer (2003), ao tentar escrever, as crianças tentam fazer coincidir os enunciados orais com a escrita. Assim, a segmentação natural aparece como um conhecimento reflexivo.

Considerando os dados obtidos, a subcategoria de maior frequência nos jogos manifestada por S2 foi a 2.10. *Percebe que as letras obedecem a uma ordenação*, que apareceu em sete jogos, a saber: Jogo 03 - Bingo das letras iniciais, Jogo 04 – Frutas Mágicas, Jogo 05 – Caixinhas surpresa; Jogo 06 – Parece, mais não é..., Jogo 07 – Troca letras, Jogo 10 - Jogo da velha e Jogo 11 – Mais uma. Apresentamos fragmento de diálogos entre a pesquisadora e S2 que mostra comportamentos manifestados por esse sujeito, durante a quarta sessão com o Jogo 04, cujo procedimento era escrever algumas palavras existentes nos jogos.

P: Jogue o dado.

S2: [Lança o dado] Banana!

P: Estão aqui as letras que você pode escrever a palavra banana. [oferece as letras]

S2: [Observa as letras e olha para a pesquisadora].

P: Vamos, tente escrever!

S2: [Inicia colocando a letra A e olha para a pesquisadora sugerindo aprovação].

P: Escreva a palavra banana.

S2: [Coloca a letra B no segundo espaço, dá continuidade à composição da palavra e formula a hipótese - ABAANN].

P: Dá para ler a palavra banana?

S2: [Em silêncio, modifica a hipótese da escrita - AABANN]

P: Está escrito banana?

S2: [Acena positivamente com a cabeça].

P: Leia apontando a palavra.

S2: [realiza leitura global da palavra banana].

P: Qual é a letra inicial da palavra banana?

S2: A?

P: A letra inicial, qual é?

S2: [aponta para a letra “N”, olhando para a pesquisadora, esperando aprovação].

P: Qual é a letra inicial da palavra banana?

S2: *[Apontou para a letra “B”].*

P: *Coloque no local [Se referindo ao espaço em branco na ficha].*

S2: *[Coloca a letra “B” no início da palavra].*

P: *Qual a letra final da palavra banana?*

S2: *[Pega a letra A coloca ao lado da letra B, (BANA) desprezando duas do total das letras].*

P: *Leia a palavra apontando.*

S2: *[Lê de forma global].*

P: *Dá para ler a palavra banana desse jeito?*

S2: *[Acena negativamente com a cabeça. Olha para a pesquisadora e sorri].*

P: *Leia novamente apontando. O que você vai fazer com essas letras que sobraram?*

S2: *[Hesita um pouco e coloca as letras, compondo a palavra].*

Verificamos que S2 manifestou comportamentos que indicavam hesitação. Figueiredo (2012), ao identificar esse fenômeno no comportamento de sujeitos que apresentam deficiência intelectual em situação de interpretação da escrita, afirma que a hesitação indica a “presença dos esquemas, mas a criança encontra uma grande dificuldade para utilizá-los”. Segundo a autora, é possível que o sujeito supere o estado de não conservação dos esquemas com uma intervenção adequada. Essa conservação pode ser alcançada por meio da mediação.

Analisamos a seguir os comportamentos de S3 na subcategoria 2.10. *Percebe que as letras obedecem a uma ordenação*, a qual apareceu em seis dos jogos, a saber: Jogo 04 – Frutas Mágicas, Jogo 05 – Caixinhas surpresa; Jogo 07 – Troca letras, Jogo 09 – Dos contrários; Jogo 10 - Jogo da velha e Jogo 11 – Mais uma. S3 manifestou essa subcategoria quando no Jogo 04 - Frutas mágicas tentava realizar a escrita das palavras sorteadas pelo lançamento de um dado o qual trazia em seus lados gravuras de frutas. A escrita era realizada em uma ficha que continha a gravura de uma das frutas do dado e espaços com o número exato de letras para composição do nome da fruta.

S3, após ter reconhecido todas as gravuras, lançou o dado e escolheu a ficha correspondente. Abaixo, mostramos os comportamentos desse sujeito, na tentativa de escrever a palavra, que justificam a presença dessa subcategoria. O sujeito tentava compor a palavra maçã, mas, como no início da pesquisa, encontrava-se em menor nível de evolução da língua escrita, não conseguia estabelecer a ordem das letras para compor a palavra.

P: *Que fruta é essa?*

S3: *Maçã.*

P: *Escolha a cartela que você vai escrever.*

S3: *Essa aqui. [Escolhendo a ficha que contém a gravura da maçã].*

P: *Pegue as letras que compõem a palavra maçã. Tente escrever a palavra.*

S3: *[Escreve “ACAM”].*

P: *Leia a palavra que você escreveu.*

S2: *Maçã.*
P: *Qual a letra inicial dessa palavra?*
S3: *A.*
P: *A letra inicial de maçã pode ser o A?*
S3: *Não.*
P: *Então, qual é a letra inicial da palavra maçã?*
S3: *C.*
P: *Tente escrever a palavra maçã.*
S3: *[Modifica a palavra tentando estabelecer uma ordem nas letras “CAAM”].*
P: *Leia apontando a palavra.*
S3: *Maçã.*
P: *A letra inicial da palavra maçã pode ser o C?*
S3: *M.*
P: *Tente escrever a palavra.*
S3: *[Troca a letra C pela letra M e escreve “MAAC”].*
P: *Leia apontando.*
S3: *Maçã.*
P: *Qual a letra final da palavra maçã?*
S3: *A.*
P: *Você pode ler a palavra maçã do jeito que está escrita?*
S3: *Não. [Modifica as letras e escreve “MCAA”].*
P: *Você pode ler desse jeito?*
S3: *Não.*
P: *Será que você pode ler a palavra maçã assim?*
S3: *Maçã.*

Nesse fragmento, percebemos que as diversas tentativas de composição da palavra por S3 resultaram na busca pelo princípio da ordenação das letras. O sujeito compreendeu que a palavra maçã iniciava pela letra M e finalizava com a letra A, mas ainda não deu conta da ordenação das letras no interior das palavras. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), descobrir que ordens diferentes dos mesmos elementos podem gerar duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá consequências grandiosas para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados campos em que se exerça a atividade do pensar.

Com base nessas autoras, acreditamos que S3 se encontrava nesse nível de descoberta da aquisição da linguagem escrita. O sujeito utilizava os fragmentos gráficos de forma linear, destacando-se a forma fixa anteriormente apreendida, o seu nome próprio. Entretanto, quando a pesquisadora solicitava que lesse a palavra, sua leitura era global, ele ainda não era capaz de analisar sua escrita. O mesmo comportamento não ocorria com S1 e S2, esses sujeitos estavam avançando em direção da hipótese silábica da escrita de forma mais relevante que S3.

Entretanto, para proceder a uma análise comparativa dos resultados encontrados em S1, S2 e S3, optamos por analisar os comportamentos manifestados pelos três sujeitos da

pesquisa em sessão e jogo posterior. O objetivo dessa análise é aferir se houve ou não evolução na aquisição da linguagem escrita mediante o uso dos jogos de linguagem, dos três sujeitos da pesquisa. Abaixo, apresentamos um exemplo do diálogo estabelecido entre S1 e a pesquisadora na décima sessão com os jogos com o Jogo 10 - Jogo da velha.

*P: Qual a palavra que você pode escrever com essas letras? É um animal do cenário.
S1: [Observa as letras e percebe que pode escrever a palavra macaco. Vibra e sorri e compõe a palavra - CAMACO].*

P: Muito bem! Mas dá pra ler a palavra macaco?

S1: É macaco.

P: Leia apontando.

S1: [Faz um esforço cognitivo para ler o que está escrito].

P: Dá para ler?

S1: Ah! Não. [Verbaliza a palavra macaco ao escrever convencionalmente].

P: Parabéns! Você pode colocar uma peça no jogo da velha.

A emergência da subcategoria 2.6. *Estabelece relação entre a pauta escrita e a pauta sonora com mediação* se justifica pela manifestação dos comportamentos de S1 na décima sessão, em que esse sujeito estabelecia relação entre a pauta sonora e a pauta escrita. Nessa sessão, consideramos que S1 apresentou maior autonomia na composição das palavras. A necessidade de mediação por S1 nessa sessão com os jogos se fez menos presente, visto que o sujeito adquiriu maior autonomia no desenvolvimento dos jogos e, conseqüentemente, na aquisição da língua escrita.

Em sessão e jogo semelhante, analisamos os comportamentos manifestados por S2 e S3 na subcategoria 2.10. *Percebe que as letras obedecem a uma ordenação*. Nessa subcategoria, os sujeitos manifestaram comportamentos que indicavam compreensão do princípio da ordenação das letras para a construção de palavras. S2 demandava ritmo mais lento nas suas aprendizagens, o que exigia mediação da pesquisadora na percepção da ordenação das letras.

O trecho abaixo mostra que esse sujeito precisava de tempo e mediação da pesquisadora para compor a palavra. Após a composição da primeira versão da palavra, o sujeito necessitou de uma leitura mais analítica para perceber que a ordem das letras precisava de modificação para poder ser lida. Esse fato não significa, entretanto, que S2 não apresente avanço em seu processo de escrita. Significa, apenas, que seu ritmo de aprendizagem é mais lento que o ritmo dos outros sujeitos da pesquisa.

P: Qual a palavra você pode escrever com essas letras? A dica é o nome de um dos animais que está no cenário.

S2: [Observa as letras em silêncio].

P: Qual o nome de animal que você pode escrever com essas letras?

S2: [apontou para a gravura do porco].

P: Você pode escrever o nome do “porco” com essas letras?

S2: [Aponta para a gravura da vaca].

P: Muito bem!

S2: [Sorri e se remexe na cadeira].

P: Tente escrever a palavra vaca.

S2: [Observa as letras em silêncio].

P: Qual a palavra que tu pode escrever com essas quatro letras?

S2: Vaca.

P: Tente escrever.

S2: [Compôs a palavra - VCAA]

P: Leia a palavra apontando.

S2: Va-ca.

P: Você pode ler desse jeito?

S2: Não.

P: Leia apontando.

S2: [Após a leitura apontando, modifica a hipótese de escrita, observando a ordem das letras].

Abaixo mostramos o exemplo dos comportamentos manifestados por S3 na subcategoria em análise. Em comparação aos comportamentos manifestados por S3 na quarta sessão, verificamos que houve um avanço significativo na apropriação por esse sujeito da propriedade da ordenação das letras. S3, ao ser solicitado a escrever a palavra com as letras do envelope, tentou escrever a palavra “macaco”. Esse fato se confirma na tentativa de interpretação da escrita em que o sujeito leu de forma global a palavra macaco. Nesse trecho, o sujeito manifestou, também, atitudes de hesitação e sugestionabilidade, isto é, ele necessitou da aprovação do outro, o que não permitiu a busca de soluções com interesse de resolução do problema, mas em busca de aprovação.

Figueiredo (2012), ao discutir o comportamento do sujeito que apresenta deficiência intelectual, identificou fatores extracognitivos que impedem o sujeito de se adaptar e de tratar os problemas de forma objetiva, tais como a inquietude, a sugestionabilidade e a hesitação. A inquietude resulta de problemas das trocas afetivas com o meio social, que levam à sugestionabilidade. Esta resulta das constantes experiências de fracasso vivenciadas pela criança. Como consequência desses fatores, a criança apela para busca de aprovação pelo outro, impedindo, assim, de se adaptar, o que resulta em um comportamento de hesitação.

Inhelder (1963 *apud* FIGUEIREDO, 2012) demonstra que fatores extracognitivos são capazes de influenciar os mecanismos operatórios dos sujeitos com deficiência intelectual e, ainda, que o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, depende algumas vezes da importância da deficiência e em outras dos suportes sociais e contextuais que lhe são

oferecidos. Em ambiente estruturado e estruturante, crianças com esse tipo de deficiência podem ascender ao nível das operações concretas.

As autoras acima supracitadas observaram que a deficiência intelectual não é fator determinante que impossibilite a evolução conceitual do sujeito e, caso sejam oferecidas estratégias de ensino que considerem as especificidades do aluno que apresenta DI, bem como situações de encorajamento adequadas, ele pode se desenvolver. As oportunidades de acesso e a forma de interação beneficiam a evolução conceitual da leitura nesses sujeitos.

P: Tente escrever o nome de um animal. Esse animal está na fazenda.

S3: [Em silêncio, coloca as letras na mesa e escreve a palavra - MAOCA].

P: Leia a palavra.

S3: Macaco.

P: Ficou uma letra dentro do envelope. [retira a letra C e entrega ao sujeito].

S3: [Imediatamente colocou após a palavra composta – MAOCAC].

P: Qual a letra inicial de macaco?

S3: [Aponta para a letra M].

P: Qual a letra final da palavra macaco?

S3: S.

P: Como é o nome dessa letra? [Apontando para a letra C final].

S3: C.

P: Tente escrever a palavra macaco.

S3: Essa aqui? [Apontando para a letra C, olhando para a pesquisadora sugerindo aprovação].

P: Não. Com todas as letras. Tente escrever a palavra macaco.

S3: [Observa as letras, hesitante].

P: A palavra macaco termina com qual letra?

S3: [Em silêncio, modifica a palavra escrevendo de forma convencional].

Dessa forma, acreditamos que a presença das subcategorias analisadas possibilitou um avanço qualitativo na evolução da aquisição da linguagem escrita dos sujeitos. S1 evoluiu conceitualmente na escrita, visto que, no início da pesquisa, era o sujeito que apresentava nível psicogenético mais elevado se compararmos a S2 e S3. Os três sujeitos, após as intervenções, rumaram em busca de uma escrita silábica. Consideramos que a emergência das subcategorias foi um aspecto positivo para a aquisição da escrita dos sujeitos, haja vista que resultaram da emergência dos comportamentos manifestados por todos os sujeitos durante as sessões com os jogos.

Com base nas concepções de Vygotsky, acreditamos que a mediação da pesquisadora teve caráter facilitador no processo de aprendizagem dos sujeitos. As intervenções da pesquisadora podem ter influenciado na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos.

Assim, podemos sugerir que os jogos contribuíram para a aquisição da linguagem escrita, com a presença da mediação pedagógica.

Nessa direção, Dias (2009) afirma que o jogo é usado no ambiente de sala de aula comum, como instrumento de aprendizagem da linguagem escrita. A autora observou a perspectiva do professor, que precisa atuar como mediador entre as crianças e o conhecimento da linguagem escrita. Os resultados dessa pesquisa destacam como ponto positivo o aspecto motivador e atrativo que possibilita ao mesmo tempo prazer e aprendizagem. Quanto às limitações impostas pelo uso do jogo como instrumento de aprendizagem, a autora destaca que não é o jogo em si que promove a aprendizagem, mas a presença da mediação do professor.

Nessa perspectiva, Gomes (2006) destaca que não é só a atividade que produz a interação, a intencionalidade do professor, mas, também, seus conhecimentos acerca da construção da escrita e a sua sensibilidade em relação às necessidades dos alunos que potencializam as aprendizagens. Nesse sentido, além de promover atividades que despertem o interesse dos alunos quanto à aprendizagem do sistema de escrita, o professor precisa estar atento aos atendimentos individualizados, ou seja, as interações entre professor/aluno são momentos imprescindíveis para a construção da linguagem escrita.

Segundo Lima (2003), para assumir estratégias mediadoras, o professor precisa construir pontes relacionais, as quais poderão ajudar na capacidade de resolver os conflitos. As interações sociais estão presentes nas atividades variadas e ocorrem de forma específica para cada sujeito. Através da mediação, os professores trabalham os conteúdos sistematizados e para isso precisa ser coerente nas suas decisões para demonstrar habilidade de gestão. É preciso ter competência de regulação para ter postura de mediador.

De acordo com Gomes e Figueiredo (2010c), a aquisição da linguagem escrita por crianças que apresentam deficiência intelectual é produzida de forma progressiva e ocorre de modo pessoal. As autoras acrescentam, ainda, que o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas desempenham importante papel para esse aprendizado. Nesse cenário, a mediação pedagógica se faz necessária por promover conflitos e desafios cognitivos, tendo em vista que os argumentos utilizados pelas crianças serão questionados, provocando, assim, o desejo de justificar sua opinião.

De acordo com estudos concernentes à hipótese silábica de Ferreiro e Teberosky (1999), na tentativa de dar um valor sonoro a cada letra que compõe a pauta escrita, o sujeito passa a atribuir uma letra para cada sílaba. No processo de evolução conceitual, as autoras

descrevem que o sujeito passa por importante avanço quanto à qualidade da sua evolução, ou seja, a superação da etapa de correspondência global, em que o sujeito relaciona a forma escrita com a expressão oral para uma fase de correspondência entre partes da escrita com partes da expressão oral.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), os avanços alcançados ao lado de uma dada hipótese para uma hipótese precedente implicam novos conflitos cognitivos para os sujeitos em fase de aquisição da linguagem escrita. Nessa direção, as autoras apontam que o conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de caracteres torna-se mais evidente quando se trata da escrita de nomes dos quais a criança não tem uma imagem visual estável.

Segundo as autoras supracitadas, o surgimento da hipótese silábica se dá pela tentativa do sujeito em dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem a pauta escrita. Nessa suposição, o sujeito trabalha com a hipótese de que a escrita representa as partes sonoras da fala. O surgimento dessa hipótese traduz um salto qualitativo na evolução conceitual do sujeito. As autoras afirmam, também, que a hipótese silábica pode aparecer tanto com grafia ainda distante das formas das letras, como com grafias bem diferenciadas.

Durante o processo de construção da escrita, todas as crianças apresentam uma série de regularidades. Elas constroem hipóteses, resolvem problemas e elaboram conceitualizações sobre o escrito. A construção das hipóteses se dá na interação com o material escrito e com leitores e escritores que informam e interpretam esse material. A relação entre o material escrito e a formulação de hipóteses remete ao conceito de construtivismo interacionista presentes na teoria de Piaget e na teoria de Vygotsky.

Para Morais (2012), a teoria da psicogênese da língua escrita parte do pressuposto de que os conhecimentos do sistema de escrita se constroem de forma evolutiva em fases que são comuns a todos os aprendizes da língua. Assim, pode-se inferir que as experiências com a língua escrita vivenciada pelos sujeitos afetam diretamente o ritmo de apropriação do SEA. Para esse autor, a percepção pelo sujeito, de forma consciente das unidades das palavras que apresentam sons semelhantes, permite a identificação de rimas de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e a sua exploração possibilita a criação de novas palavras.

Segundo Morais (2012), especial atenção merece a escolha de exercícios escolares que favoreçam uma ação consciente das observações das mudanças que ocorrem quando os sujeitos realizam transformações na sequência e no repertório das letras. Entretanto, adverte o autor, que as atividades de escrita de palavras são também atividades de leitura, visto que, ao

escrever, os sujeitos retomam a leitura do escrito. Segundo ele, “as situações de escrita de palavras, podem e devem se valer dos jogos” (p. 156).

Apresentamos a seguir a análise da manifestação pelos sujeitos da pesquisa nas subcategorias de menor frequência nos jogos. A subcategoria 2.2. *Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra*, manifestada pelos três sujeitos da pesquisa foi analisada anteriormente. Dessa forma, detemo-nos na análise das subcategorias 2.3. *Completa com mediação a palavra com a letra que falta e compõe a pauta escrita*, de nível elementar, manifestada por S2 no Jogo 03 - Bingo das letras iniciais, e as subcategorias 2.1. *Escreve palavra com apoio do modelo*, considerada de nível elementar e 2.8 *Escreve o próprio nome sem mediação*, de nível intermediário nos jogos 05 – Caixinha Surpresa e 12 - Jogo das rimas respectivamente, ambas manifestadas por S3.

A subcategoria 2.3. *Completa com mediação a palavra com a letra que falta e compõe a pauta escrita*, manifestada a partir dos comportamentos de S2, apareceu no Jogo 03 - Bingo das letras iniciais. Essa subcategoria emergiu quando S2 apresentava dificuldade em identificar, dentre as letras sorteadas, qual a que deveria selecionar para a composição da palavra da cartela. S2 não identificava as letras sorteadas no bingo. Após o sorteio de todas as letras, a pesquisadora colocou-as sobre a mesa e convidou S2 a escolher, dentre as letras expostas, a que se adequava para completar a letra inicial das palavras.

S2, ao visualizar as letras expostas, identificava, com a mediação da pesquisadora, a que deveria usar para completar as palavras na cartela do jogo e compor as palavras. Verificamos que S2 apresentava dificuldade de evocar as letras, porém com as letras expostas, ele escolhia com cuidado, quais delas poderia usar para montar as palavras. Esse mesmo comportamento foi manifestado por S1 na subcategoria 2.2. *Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra*, na dimensão intersubjetiva. Sobre esse aspecto, Morais (2012) defende a proposta de atividade com letras móveis (presentes nos jogos utilizados) por considerar que esse tipo de material permite ao sujeito vivenciar vários tipos de decisão sobre o como escrever.

Nas contribuições de Morais (2005), para o sujeito compreender como funciona o sistema de escrita, ele necessita desvendar as propriedades desse sistema tais como: saber que se escreve com letras, que elas têm formatos fixos e quais combinações são permitidas na língua, dentre outros. Para o autor, esses aspectos não dependem unicamente da memória, trata-se de questões conceituais. Para a compreensão dessas e de outras propriedades fundamentais, os sujeitos precisam organizar-se internamente. Desse modo, a subcategoria

2.3. *Completa com mediação a palavra com a letra que falta e compõe a pauta escrita*, analisada acima, pode representar para o sujeito o momento de decifrar esse enigma chamado SEA.

No que diz respeito ao ensino da escrita, Ferreiro (1996 *apud* TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.65) reforça a teoria de aprendizagem da escrita como aprendizagem conceitual. Para a autora: “Entendido como uma maneira de representação, sua aprendizagem consiste em assimilar novas formas para novas funções, formas e funções que afetarão as aprendizagens anteriores, isto é, trata-se de uma aprendizagem conceitual”.

Dando prosseguimento à análise das subcategorias, passamos a examinar os comportamentos manifestados por S3 na emergência da subcategoria de menor frequência nos jogos. A subcategoria 2.1. *Escreve o próprio nome sem mediação* apareceu em apenas um dos jogos, no Jogo 12- Jogo das rimas. Ao concluir o jogo, a pesquisadora solicitou que o sujeito escrevesse palavras com rimas e, nesse momento, S3 escreveu o próprio nome para identificar a atividade do jogo sem mediação. Seu nome foi escrito com letras em bastão e foi a primeira palavra escrita por ele dotada de estabilidade e significado.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) dão conta de que a escrita do nome próprio é derivada da hipótese silábica e início da escrita alfabética. Nessa subcategoria, o S3 superou a evidência da leitura global e tentou realizar a correspondência das partes do seu nome com partes da expressão oral. Ressaltamos a condição histórico-cultural do S3 que, até aos sete anos de idade, não falava e suas experiências escolares foram permeadas de fracasso, além de o meio não lhe favorecer a crença em suas potencialidades de aprendizagem.

Nessa etapa da aquisição da escrita, S3 adquiriu uma forma fixa que reproduz na ausência de modelo (nome próprio), entretanto, a correspondência entre a escrita e o nome é ainda global. De modo contrário, S1 escreve seu nome completo em letra cursiva, fazendo a correspondência termo a termo. No início da pesquisa, esse sujeito escrevia seu próprio nome completo, mas em letras bastão, enquanto S2, no início da pesquisa, escrevia seu pré-nome em letras bastão e avançou para a escrita do pré-nome, mas em letra cursiva. Os sujeitos da pesquisa realizaram a forma fixa da escrita de modo individual e de diferentes formas.

No trecho do diálogo entre a pesquisadora e S3, ilustrado anteriormente, fica claro que a evolução na aquisição da escrita de S3 ocorreu com menor qualidade em relação aos demais sujeitos da pesquisa. Sabemos que a aquisição de determinadas formas fixas depende de condições culturais e pessoais. O ambiente familiar de S3 não lhe favoreceu um contato proeminente com as formas da escrita. Desse modo, esse sujeito, no início da pesquisa,

apresentava nível psicogenético da língua escrita menos desenvolvido que S1 e S2. Semelhante ao comportamento encontrado nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), S3 apresentava como reação à solicitação para escrever “o bloqueio” em que, para ele, aprende-se a escrever utilizando o modelo de outras escritas.

A outra subcategoria manifestada pelo S3 com menor frequência nos jogos foi 2.8. *Escreve a palavra com apoio do modelo*, que apareceu apenas no Jogo 05- Jogo das caixinhas surpresa. Essa subcategoria surgiu no momento em que, para escrever as palavras com as letras das caixinhas, S3 necessitou de modelo da palavra para comparar com sua hipótese e escrita. Nessa subcategoria, S3 formulou várias hipóteses de escrita, mas não chegou à escrita convencional. Após a pesquisadora apresentar o modelo da pauta escrita, S3 se apressou em corrigir as suas hipóteses, comparando-as com o modelo de escrita oferecido.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 206), “a utilização de modelos conhecidos para prever novas escritas, compartilha as características das escritas de nível precedente”, ou seja, o nível que leva em conta a variedade de grafias e a quantidade mínima de letras para escrever. Parece que S3, a partir do modelo da escrita apresentado pela pesquisadora, construiu novas hipóteses, utilizando critérios que ajudaram na apropriação de regras do sistema de escrita.

Para Teberosky e Colomer (2003), deve-se estabelecer certa precaução para compreender a evolução das crianças. É necessário entender que as crianças desenvolvem uma capacidade precoce de escrever e os adultos precisam reconhecer e interpretar essa capacidade, como sendo uma escrita não convencional. Do ponto de vista educativo, deve-se levar em conta o trabalho a partir de uma unidade com significado, não se tratando, portanto, de trabalhar os processos de escrita e leitura de modo individualizado.

Nessa categoria, verificamos que os sujeitos participantes da pesquisa, evoluíram do nível pré-silábico para o nível silábico. Essa constatação será melhor visualizada, quando apresentarmos de modo detalhado o item 4.4, no qual discutiremos, a partir de um estudo comparativo, sobre a evolução dos sujeitos quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, com base nos resultados do pré e do pós-teste da linguagem escrita.

4.3 Os jogos de linguagem na SRM: a influência da mediação sobre a aquisição da leitura e da escrita e a emergência do conflito sociocognitivo

Esta categoria corresponde aos aspectos relacionados à mediação da pesquisadora no interior das sessões com os jogos junto aos três sujeitos da pesquisa e, ainda, a emergência de

conflitos sociocognitivos pelos sujeitos. Buscamos responder o objetivo da pesquisa que trata da influência dos comportamentos de mediação da pesquisadora para a aprendizagem da linguagem escrita dos sujeitos com deficiência intelectual por meio de jogos de linguagem na SRM.

Nessa categoria, identificamos 10 subcategorias, sendo que, diferentes das demais subcategorias apresentadas anteriormente, estas não foram classificadas nos níveis elementar, intermediário ou avançada, visto que consideramos todas as intervenções necessárias, variando apenas de intensidade e importância mediante as interações e demanda de cada sujeito. Mantivemos a lógica de análise, iniciando a discussão dos dados pela dimensão intersubjetiva e, posteriormente, quanto à dimensão intrassubjetiva.

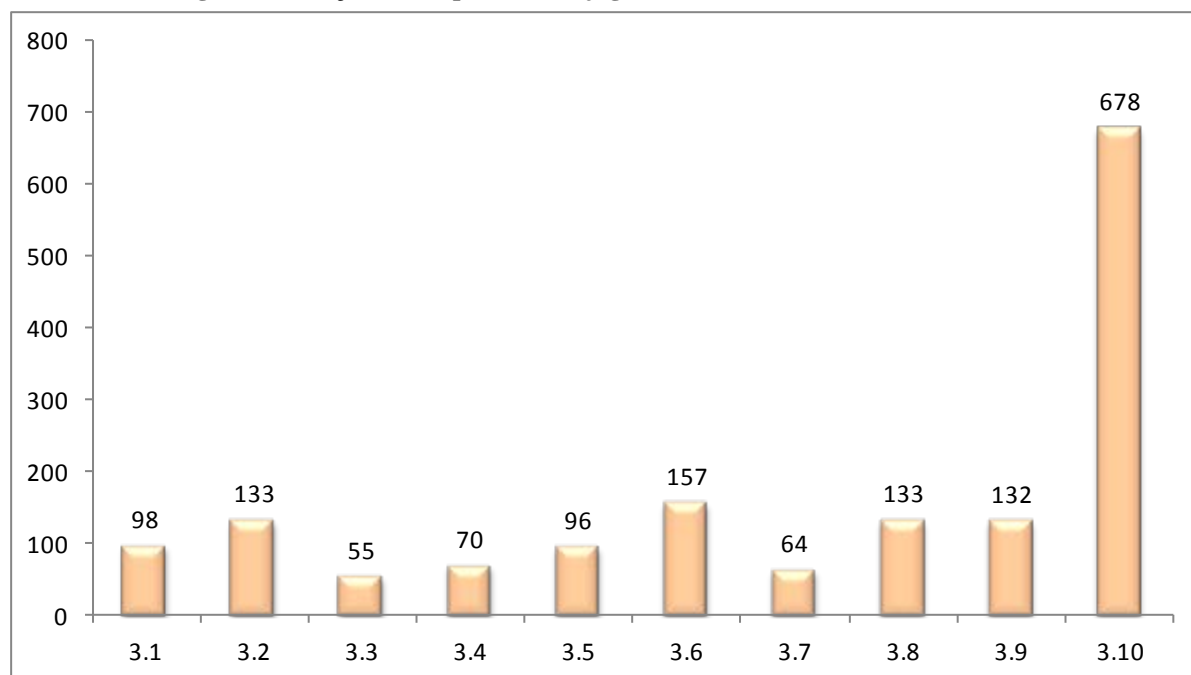
É importante esclarecer ainda que, considerando o volume dos dados, realizamos um recorte das sessões com os jogos, para a catalogação dos dados dessa categoria. Esse recorte atendeu às duas primeiras sessões, às duas sessões intermediárias e as duas últimas sessões com os jogos, ou seja, analisamos as sessões 01 e 02, 06 e 07 e 11 e 12, em que trabalhamos com os jogos: Jogo 01 – 7 erros, Jogo 02 – Quebra-cabeça, Jogo 06 - Parece, mas não é..., Jogo 07 - Troca letras, Jogo 11 – mais uma e Jogo 12 - Jogo das Rimas. Assim, preservamos um intervalo equidistante de quatro jogos entre as sessões iniciais intermediárias e finais da pesquisa.

Para a computação quantitativa dos dados referentes à categoria mediação, consideramos o valor absoluto das intervenções, ou seja, a frequência de quantas vezes essas subcategorias apareceram ao longo da pesquisa durante as sessões dos jogos selecionados. Para procedermos à análise dos dados, baseamos nossa discussão na Tabela 05 e no Gráfico 05, que ilustram a ocorrência quantitativa das subcategorias em relação aos jogos propostos pela pesquisadora.

Tabela 05 – Categoria Mediação X Frequência nos jogos

CATEGORIA MEDIAÇÃO	
SUBCATEGORIAS	Freq.
3.1 Propõe o comando do jogo	98
3.2 Estimula a percepção dos elementos do jogo	133
3.3 Instiga o sujeito à resolução do problema do jogo	55
3.4 Faz elogio	70
3.5 Encoraja o aluno a jogar	96
3.6 Intervém nas respostas do sujeito	157
3.7 Chama atenção do sujeito sobre o funcionamento do jogo	64
3.8 Realiza pergunta que influencia o pensamento do aluno	133
3.9 Oferece subsídio ao aluno para resolução do problema	132
3.10 Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita	678
TOTAL	1.617

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 05 - Categoria Mediação X Frequência nos jogos

Fonte: Dados da pesquisa

Ao considerarmos a evolução dos índices das subcategorias da categoria mediação, observamos que a 3.10. *Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita* apresentou maior frequência, aparecendo, junto aos três sujeitos da pesquisa, 678 vezes dentre as sessões com os jogos selecionados. Quanto à menor frequência, constatamos a presença da subcategoria 3.3. *Instiga o sujeito à resolução do problema do jogo*, junto aos participantes da pesquisa, 55 vezes.

A subcategoria 3.10. *Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita*, apresentou-se com alto nível de frequência, tendo em vista a dificuldade encontrada pelos sujeitos em refletir sobre suas estratégias de leitura e hipóteses de escrita. Essa subcategoria se manifestava quando os sujeitos tentavam realizar a leitura ou a escrita das palavras presentes nos jogos, em que apresentavam dificuldade. Nesse instante, a pesquisadora realizava perguntas que oportunizavam aos sujeitos a reflexão sobre a formulação de suas estratégias de leitura e hipóteses de escrita.

Após a mediação da pesquisadora, essa reflexão era possibilitada por meio de perguntas dos sujeitos a eles direcionadas, que suscitaram dúvidas sobre as regras do jogo ou sobre o sistema de escrita. As discussões que se estabeleciam entre os sujeitos e a pesquisadora revelavam a presença de conflito sociocognitivo, uma vez que a resposta não era dada, mas sim confrontada com as hipóteses levantadas pelos sujeitos, com o objetivo de

possibilitar a busca de solução para os problemas encontrados sobre a construção da linguagem escrita.

Segundo Peralta (2010), para autores como Mugny, De Paolis e Carugati, o conflito sociocognitivo pode surgir nas interações entre “sujeitos com nível cognitivo distinto”, entre “sujeitos com um mesmo nível cognitivo, porém com centragem oposta”, “entre sujeitos com igual nível cognitivo, porém com pontos de vista opostos” e, ainda, pela interação de sujeitos desiguais. A autora alerta que um conflito sociocognitivo estabelecido sobre respostas opostas poderia levar a progressos cognitivos, porém ressalta que não há a necessidade da presença de respostas certas. Roselli (1999, *citada por* PERALTA, 2010) assegura que o conflito sociocognitivo é simplesmente a introdução de um ponto de vista distinto, não necessariamente oposto²⁶.

Nessa direção, Dias (2003) mostra que os efeitos da intervenção por conflito sociocognitivo em sujeitos com deficiência intelectual mostraram-se positivos para as situações experimentais de aprendizagem. Entretanto, no caso de situações distintas, os sujeitos de seu estudo apresentaram alta porcentagem de ausência de movimentação cognitiva, ou seja, menor indicativo do nível de aprendizagem com a intervenção de um conflito sociocognitivo.

Consideramos as intervenções da pesquisadora como fator que desencadeou, por algumas vezes, a emergência do conflito sociocognitivo nos sujeitos que apresentam deficiência intelectual, por compreender que suas aprendizagens não se dão de forma espontânea, mas por meio da mediação. Pesquisas como as de Silva (2012), Oliveira (2011) e Figueiredo (2010c) mostram que sujeitos que apresentam deficiência intelectual evoluem conceitualmente no processo de aquisição da língua escrita a partir das estratégias de mediação, durante a realização das atividades sugeridas.

A pesquisa de Silva (2012) apresenta resultados que evidenciam a superação de dificuldades vivenciadas por sujeitos com deficiência intelectual na aquisição da linguagem escrita pela presença da mediação pedagógica no ambiente da sala de aula comum. Segundo Vygotsky (1998, *apud* NASCIMENTO, 2007, p. 81), “a criança pode realizar atividades quando em interação com o outro, que não consegue fazer sozinha”. Vygotsky argumenta, em seu estudo, que a capacidade de o professor propiciar as interações de seus alunos pode ampliar o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

²⁶ Traduzido pela pesquisadora

Segundo Silva (2012), a estratégia de mediação entre alunos com e sem deficiência intelectual, em contexto de sala de aula comum, favoreceu de modo importante a produção escrita dos alunos que apresentam deficiência intelectual. Também, foi observado, nesse estudo, a passagem de níveis psicogenéticos e a ampliação do vocabulário de dois dos três sujeitos da pesquisa. Outro dado importante desse estudo foi a possibilidade de participação nas discussões sobre a construção da língua escrita a partir da mediação dos colegas. A autora observou que os sujeitos com deficiência intelectual realizavam alterações em seus textos, por meio das estratégias de mediação de colegas sem deficiência. Tais estratégias se configuram como elemento importante no processo de aquisição da língua escrita.

Essa subcategoria 3.10. *Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita* se manifestou nesta pesquisa com maior frequência durante as sessões com os jogos, aspecto que pode ser considerado como positivo para a evolução dos sujeitos na aquisição da linguagem escrita, visto que das 1.617 intervenções, 678 foram intervenções que estimulavam a reflexão sobre o sistema de escrita, perfazendo um total de 42,4%. Isso evidencia que os sujeitos, de uma forma geral, apresentaram esses comportamentos em maior quantidade nessa subcategoria, favorecendo a apropriação do sistema de escrita.

Quanto à menor frequência das subcategorias em função da proposição dos jogos de linguagem, identificamos predominância de emergência da subcategoria 3.3. *Instiga o sujeito à resolução do problema do jogo*, 55 vezes. Essa subcategoria surgiu da necessidade de estímulos da pesquisadora para que os sujeitos continuassem a atividade ou, ainda, na situação em que a pesquisadora os auxiliava na resolução do jogo. Os sujeitos, ao longo das sessões com os jogos, apresentavam comportamentos que sugeriam hesitação e, em outros momentos, comportamentos que pareciam estar sem motivação, principalmente quando apresentavam dificuldade de resolução de problemas.

Esse dado se manifestou, nesta pesquisa, com menor frequência, aspecto que pode ser considerado como favorável para o progresso quanto à aquisição da linguagem escrita dos sujeitos, visto que das 1.617 intervenções, 55 foram intervenções de caráter motivacional, perfazendo um total de 3,4%. Isso evidencia que os sujeitos de uma forma geral apresentaram esses comportamentos em pequena quantidade. Assim, acreditamos que os jogos apresentam natureza motivadora para os sujeitos na aquisição da linguagem escrita.

Segundo Figueiredo (2010a), esse tipo de mediação em que o profissional estimula/motiva o aluno a permanecer na atividade ou a ultrapassar obstáculos é fundamental para a superação ou minimização das limitações em decorrência das experiências de fracasso,

geralmente vivenciadas por sujeitos que apresentam deficiência intelectual. O sujeito percebe-se como pessoa que contribui para o processo do desenvolvimento de saberes e se beneficia disso na busca de aprendizagens novas.

Para Costa (2011), o professor tem uma função preponderante de favorecer as formas superiores de pensar e aprender, através das atividades desempenhadas em sala de aula, ou seja, através da mediação pedagógica. Nesse sentido, a autora observa que a relação entre professores e alunos constrói um espaço enriquecedor de aprendizagem. Desse modo, a mediação da pesquisadora, presente nessa categoria, pode ser considerada positiva, bem como pode ter favorecido os avanços alcançados pelos sujeitos da pesquisa.

Dando continuidade à análise dos dados, examinamos também a maior e menor frequência das subcategorias em relação aos seis²⁷ jogos de linguagem selecionados, na dimensão intrassubjetiva, destacando os comportamentos manifestados pela pesquisadora junto ao S1, S2 e S3 de modo individual no decorrer das sessões de intervenção no contexto da SRM. Além dos aspectos individuais dos comportamentos dos sujeitos no interior das sessões, destacamos a repercussão da presença dessas subcategorias para apreciação da mediação junto a cada sujeito.

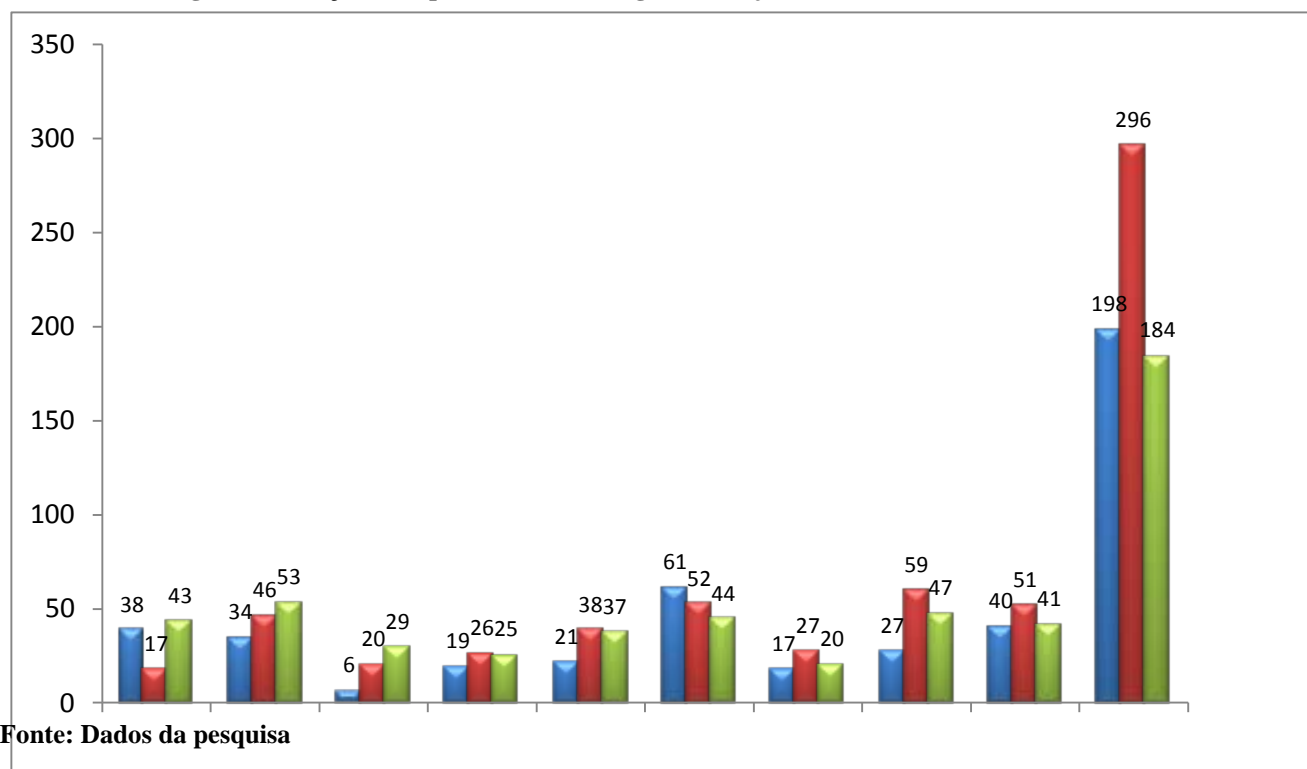
Tabela 06 - Categoria Mediação: Frequência X Subcategoria X Sujeitos

CATEGORIA MEDIAÇÃO					
Subcategorias		Frequência			Total da Freq. X Subcateg.
		S1	S2	S3	
3.1.	Propõe o comando do jogo	38	17	43	98
3.2.	Estimula a percepção dos elementos do jogo	34	46	53	133
3.3.	Instiga o sujeito à resolução do problema do jogo	6	20	29	55
3.4.	Faz elogio	19	26	25	70
3.5.	Encoraja o aluno a jogar	21	38	37	96
3.6.	Intervém nas respostas do sujeito	61	52	44	157
3.7.	Chama atenção do sujeito sobre o funcionamento do jogo	17	27	20	64
3.8.	Realiza pergunta que influencia o pensamento do aluno	27	59	47	133
3.9.	Oferece subsídio ao aluno para resolução do problema	40	51	41	132
3.10.	Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita	198	296	184	678
TOTAL DE FREQUÊNCIA		461	632	523	1.617

Fonte: Dados da pesquisa

²⁷

Lembramos que selecionamos os jogos 1 e 2, 6 e 7 e 11 e 12 para a análise da categoria mediação.

Gráfico 06: Categoria Mediação: Frequência X Subcategoria X Sujeitos

Os dados apresentados a seguir dizem respeito às subcategorias manifestadas a partir da necessidade de mediação manifestada nos comportamentos dos sujeitos participantes da pesquisa mediante o uso dos jogos. As análises referentes aos comportamentos individuais dos sujeitos quando participavam das sessões de intervenção por meio dos jogos de linguagem, sob a mediação da pesquisadora, são apresentados de modo gradativo, iniciando pelos dados coletados nas sessões realizadas com S1, seguida por S2 e finalmente S3.

A subcategoria 3.10. *Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita* surgiu em maior frequência junto aos três sujeitos da pesquisa. Junto a S1, apareceu 198 vezes, junto ao S2, surgiu 296 vezes e junto a S3, apareceu 184 vezes. A subcategoria que apareceu com menor frequência junto ao S1 foi a 3.3. *Instiga o sujeito à resolução do problema do jogo*, seis vezes, enquanto que a subcategoria 3.1. *Propõe o comando do jogo*, apareceu com menor frequência junto ao S2, 17 vezes e a 3.7. *Chama atenção ao sujeito sobre o funcionamento do jogo* apareceu com menor frequência junto ao S3, com 20 ocorrências.

Notamos que a subcategoria 3.10 apareceu em maior frequência nos três sujeitos da pesquisa, o que indica que o S1, S2 e o S3 apresentam dificuldade na formulação das hipóteses da língua escrita, bem como da construção das estratégias de leitura, haja vista a constante necessidade de mediação diante das atividades com os jogos. Os três sujeitos

divergiram entre si quanto à necessidade de mediação emergidos nas subcategorias que apareceram em menor frequência. A seguir, iniciamos a análise das subcategorias da dimensão intrassubjetiva.

A subcategoria 3.10. *Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita* se manifestou junto ao S1 quando, nas sessões de intervenção, ele tentava ler e escrever as palavras presentes nos jogos. Quando esse sujeito demandava mediação, a pesquisadora realizava perguntas relativas às estratégias de leitura e às hipóteses de escrita como, por exemplo, *será que você pode escrever dessa forma?* Ou, ainda, *dá para ler essa palavra do jeito que está escrita?* No trecho abaixo, apresentamos um fragmento que ilustra a mediação da pesquisadora junto ao S1.

P: Escreva a palavra jabuticaba.

S1: Vixe! Tia é difícil. Já... já... G.

P: Tem a letra G?

S1: Não. /já, bu, ti, ca, ca, b/. [escreve a palavra AUIABTBJCA]

P: Você pode ler a palavra jabuticaba?

S1: [lê jabuticaba]

P: Dá para ler a palavra jabuticaba do jeito que está escrita?

S1: Dá, tia.

P: Você tem certeza?

S1: Absoluta.

P: Qual a letra inicial da palavra jabuticaba?

S1: Bu. – Já. – Ai tia tem dois “A” tia – Eu acho tá certo.

P: Leia novamente.

S1: Jabuticaba, eu acho tá certo tia.

P: Tente mais uma vez.

S1: [modifica a palavra e escreve BAUIACTBJ].

P: Qual a letra inicial da palavra jabuticaba?

S1: [aponta para a letra J].

P: Qual é o nome dessa letra?

S1: J.

P: Escreva a palavra.

S1: [modifica a palavra e escreve JABUIABCTA].

P: Será que você pode escrever dessa forma?

S1: [modifica a palavra e escreve convencionalmente]

Esse fragmento mostra vários comportamentos do sujeito. Através da mediação da pesquisadora, S1 formulou hipóteses e utilizou a verbalização da palavra na tentativa de compreender o sistema de escrita. O comportamento de S1 revelou que ele compreende que é possível escrever uma palavra que contenha mais de uma letra igual, ao fazer o seguinte comentário ao tentar escrever (*Ai tia tem dois “A” tia – Eu acho tá certo*). Esse sujeito compreendeu a propriedade da ordenação.

Observemos, na quarta linha, a qualidade da hipótese de escrita de S1 (*AUIABTBJCA*). Segundo Morais (2005), essa hipótese de escrita se baseava na hipótese pré-silábica, em que S1 não fazia correspondência entre a escrita e a pauta sonora. Por meio da mediação, S1 chegou à escrita alfabética. Não estamos querendo dizer, entretanto, que o sujeito evoluiu conceitualmente. A partir desse exemplo, argumentamos que, através da mediação da pesquisadora com o jogo, o sujeito contou com a possibilidade de formular diversas hipóteses de escrita de uma palavra.

Durante as sessões com os jogos, S1 apresentou, também, comportamentos mais complexos de interação social com a pesquisadora se compararmos com S2 e S3. Esse dado mostra que S1 interagiu com a pesquisadora manifestando perguntas e respostas participando em todos os turnos do diálogo, aspecto que facilitou a promoção da emergência do conflito sociocognitivo. Esse fato pode ter influenciado diretamente no avanço do sujeito quanto à aquisição do sistema de escrita.

No trecho destacado, percebemos, também, que S1 entra em conflito sociocognitivo por meio da interação com a pesquisadora no momento em que verbalizou a palavra na tentativa de relacionar a emissão sonora com a escrita, entretanto, seu comportamento sugeriu que seus esquemas cognitivos não se completaram. O sujeito alegou falta de memória, mas o que parece ocorrer é uma fragilidade cognitiva, nesse caso, o jogo favoreceu a emergência do conflito sociocognitivo e, como consequência, a aprendizagem da linguagem escrita de S1.

Analisamos, a seguir, a mediação realizada pela pesquisadora junto ao S2 nessa mesma subcategoria, 3.10. *Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita*. A mediação da pesquisadora surgiu quando S2 tentava ler ou escrever palavras presentes no jogo, nesse momento, a pesquisadora percebia sua dificuldade de interação e realizava intervenção no sentido de provocar o sujeito a fazer reflexão sobre sua hipótese de escrita ou estratégia de leitura. Na tentativa de proporcionar ao S2 reflexão sobre a construção da sua linguagem escrita, a pesquisadora perguntava sobre as hipóteses de escrita do S2 repetindo a pergunta várias vezes para que o sujeito pudesse pensar sobre as suas hipóteses. Esse sujeito demandou maior necessidade de mediação que os outros sujeitos da pesquisa.

A mesma subcategoria 3.10. *Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita* surgiu junto ao S3 durante as atividades com os jogos, quando este apresentava atitude de timidez diante das situações de aprendizagem mediante os jogos. A pesquisadora tentava instigar o sujeito para realizar as jogadas e, posterior a esse comportamento, refletir sobre suas hipóteses de escrita ou leitura conforme o momento. O S3

se apresentava tímido diante do jogo necessitando de mediação da pesquisadora de forma mais enfática. Vale salientar que esse sujeito apresentou menor desempenho nas interações com a pesquisadora, tendo em vista o desenvolvimento da fala aos sete anos de idade conforme anteriormente citado.

Nessa subcategoria, observamos que S1 manifestou comportamentos que sugeriam necessidade de mediação em todos os jogos analisados. Destacamos que na subcategoria 3.10, esse sujeito necessitou de um percentual substancial de intervenções para proporcionar a compreensão do sistema de escrita, em decorrência das necessidades apresentadas. Esse sujeito apresentava hesitação frente aos problemas nos jogos necessitando de mediação, principalmente, quanto às atividades que diziam respeito à aquisição da linguagem escrita.

No S3, a subcategoria que mais se manifestou foi também a 3.10, quando indicava através de seu comportamento que necessitava de mediação para realizar as atividades nos jogos. Por apresentar comportamento que não considerava a mediação da pesquisadora, observamos que as interações sociais surgidas entre S3 e a pesquisadora através dos jogos aplicados na SRM não permitiram a motivação do sujeito para realizar as atividades presentes no jogo.

O conceito de mediação da teoria sócio-histórica de Vygotsky (2008) diz respeito ao processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. Segundo esse autor, o uso de instrumentos como mediadores de uma atividade muda todas as funções psicológicas, bem como amplia de modo ilimitado a gama de atividades no interior de novas funções psicológicas, ou seja, o uso do instrumento como mediador de uma atividade, interfere diretamente na qualidade das operações psicológicas.

Na concepção de Brougère (2008), a caracterização de um jogo está mais ligada ao modo como se brinca do que o que se espera dele, isto é, a mediação pedagógica pode definir os resultados esperados no jogo. O professor, ao desenvolver uma atividade com jogos, oferece ao aluno a oportunidade de desempenhar uma atividade escolar sem se perceber disso. Desse modo, o professor satisfaz a necessidade de o aluno brincar e favorece seu desempenho escolar.

Segundo esse autor, o material utilizado na escola faz dela um ambiente específico, mas “é por meio da intervenção do professor, inclusive no jogo, que se pensa essa especificidade de uma ação educativa” (BROUGÈRE, 2008, p. 208). Entretanto, se o professor intervém com a vontade de dominar o conteúdo e o resultado do jogo através do jogo educativo, as características específicas do jogo tendem a desaparecer. O autor

supracitado relata não ter certeza quanto ao valor final do jogo, mas afirma que aprendizagens essenciais parecem sair ganhando com o jogo.

Segundo Vieira, Silva e Figueiredo (2010c), ao realizar pesquisa sobre as implicações da mediação pedagógica para a configuração do conflito sociocognitivo em situação de produção escrita em contexto digital por indivíduos com deficiência intelectual, focalizou que a influência da mediação na produção escrita desses sujeitos constituiu-se como aspecto relevante no sentido de produções textuais mais elaboradas. Os resultados da pesquisa sugerem que, apesar das pessoas com deficiência intelectual apresentarem dificuldade na memória de curto prazo, com mediação, eles são capazes de recuperar suas ideias.

Segundo Doise e Mugny (1997), a interação social só é construtiva de um conflito se for induzido um confronto entre as soluções divergentes dos parceiros. Segundo os autores, a divergência entre parceiros pode levar a progressos substanciais. As interações pautadas nos comportamentos expostos nessa subcategoria (3.10) junto ao S2 e S3 dificultaram um confronto das ideias da pesquisadora com as ideias do sujeito uma vez que seus pontos de vista não eram expostos. Assim, não foi possível observar a emergência de conflito sociocognitivo no S3.

Consoante com Doise e Mugny (1997), o trabalho de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010a) acrescenta que o conflito sociocognitivo resulta de uma oposição entre pontos de vista entre colegas em situação de resolução do problema de natureza cognitiva. Segundo esses autores, o conflito cognitivo pode emergir da constatação pelo sujeito de uma não aprovação de um resultado antecipado ou, ainda, da solicitação de diferentes esquemas que entram em contradição.

Para Facci e Brandão (2008), a criança, ao aprender a utilizar os mediadores culturais, desenvolve várias estratégias auxiliares internas, derivando na organização interna de si mesma. Ao relacionarem essas estratégias auxiliares entre diferentes elementos, revelam o estabelecimento de conexões entre as diversas aprendizagens com êxito e até criatividade. As crianças que apresentam deficiência intelectual demonstram a necessidade da mediação de um adulto com exemplos concretos e critérios comparativos que partam das experiências práticas. Com esses alunos, é clara a necessidade do uso de vários mediadores para auxiliar o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Em seu estudo, Silva (2012) observou alto índice de frequência de mediação entre sujeitos com e sem deficiência intelectual no contexto de sala de aula comum. Os resultados dessa pesquisa apontam para o fato de que a presença da mediação entre pares favorece a

manifestação da escrita do sujeito com deficiência intelectual. Outro fator observado nessa pesquisa foi a emergência da oportunidade de discussão e ampliação de ideias para a construção do texto dos sujeitos com deficiência.

Na sequência, analisamos as subcategorias com menor frequência, que revelam os comportamentos de mediação da pesquisadora junto aos sujeitos da pesquisa. A subcategoria de menor frequência manifestada junto ao S1 foi a subcategoria 3.3 *Instiga o sujeito à resolução do problema do jogo*, apareceu seis vezes, enquanto que a subcategoria 3.1 *Propõe o comando do jogo*, apareceu com menor frequência junto ao S2, 17 vezes, e a 3.7 *Chama atenção ao sujeito sobre o funcionamento do jogo*, apareceu com menor frequência junto ao S3, com frequência de 20 vezes.

A subcategoria 3.3 se manifestou junto ao S1 durante a aplicação dos jogos quando a mediadora questionava as respostas dadas por esse sujeito. A pesquisadora realizava a mediação na tentativa de incentivar S1 a buscar a resolução do problema. A manifestação dessa categoria se apresentou como um aspecto positivo para a evolução do S1, uma vez que esse sujeito se apresentava envolvido com as atividades dos jogos, após a mediação da pesquisadora, tentando cumprir o protocolo de toda a sessão.

A subcategoria 3.1. *Propõe o comando do jogo* surgiu junto ao S2 quando o sujeito nas sessões com os jogos parava de realizar a atividade e ficava aguardando a orientação da pesquisadora. Nesse momento, a pesquisadora propunha ao sujeito continuar o jogo. S2 demorava algum tempo para depois reagir e continuar a jogar. Esse comportamento do S2 demonstrou sua necessidade de um tempo maior para realizar a atividade. Embora conseguisse realizar as atividades propostas pelo jogo, seu ritmo de execução do jogo e aprendizagem do SEA era lento. Abaixo, mostramos o exemplo da mediação da pesquisadora frente ao ritmo de aprendizagem de S2.

P: Em qual ficha está escrita a palavra galo?

S2: [Silêncio]

P: Escolha a ficha em que está escrita a palavra galo.

S2: [Sorri e se enrosca na cadeira, olhando para a pesquisadora]

P: Olhe todas as fichas.

S2: [Observa as fichas com atenção].

P: Entre essas fichas, está escrita a palavra galo. Procure que você encontra.

S2: [Observa as fichas e aponta para a palavra galo].

Nessa subcategoria, S2 demonstrou que necessitava de mediação para desenvolver as atividades presentes no Jogo 11, na décima primeira intervenção. S2 permanecia em silêncio observando as fichas com as palavras enquanto a pesquisadora tentava estimulá-lo a realizar a

escolha da palavra dentre várias ali dispostas. S2, além de apresentar hesitação, diante da identificação da palavra, apresentou também comportamento que sugeria aprovação da pesquisadora quando olhava para a pesquisadora e para as fichas.

A subcategoria que apareceu com menor frequência junto ao S3 foi a 3.7. *Chama atenção ao sujeito sobre o funcionamento do jogo*. Durante os jogos, S3 apresentava dificuldade com a memória de curto prazo e de compreensão sobre o funcionamento do jogo. A pesquisadora tentava chamar a atenção do sujeito várias vezes durante as sessões com os jogos. Essa subcategoria se apresentou de modo positivo para a aprendizagem do S3, haja vista suas respostas quanto ao funcionamento do jogo. A mediação realizada junto ao S3 talvez o tenha impulsionado para uma maior interação com o jogo.

Para Dias (2009), a característica essencial do jogo protagonizado é a presença das relações estabelecidas entre as pessoas mediante as ações do homem com o objeto. Conseqüentemente sua natureza é de origem social. Na SRM, nas sessões com os jogos, as interações sociais estavam centradas na dimensão subjetiva do processo de conhecimento com vistas a complementar o conhecimento acadêmico. Por tratar-se de um conflito de comunicação, esse resulta de situações de natureza social.

As contribuições de Araruna (2013) demonstraram que a qualidade da mediação do professor de AEE exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual. Segundo essa autora, a realização de atividades colaborativas em sala de aula, principalmente para àqueles que apresentam limitações cognitivas, favorece a evolução desses sujeitos no processo de aquisição da linguagem escrita.

Silva (2012) investigou a evolução conceitual da língua escrita de alunos com DI em contexto de mediação em sala de aula comum. A autora realizou levantamento bibliográfico que evidenciou que o campo de investigação da mediação na língua escrita desses sujeitos, ainda, encontra-se como terreno fértil à produção acadêmica. Nesse levantamento, a referida autora evidenciou que diferentes pesquisas (FIGUEIREDO 2008; HIROTSU, 2008; LUSTOSA, 2002; OLIVEIRA, 2004 e PINTO e GOÈS, 2006) que atestam que a mediação é um instrumento de grande importância para a aprendizagem da língua escrita, bem como para a ampliação do vocabulário desses sujeitos. A mediação durante a atividade de produção da escrita possibilita momentos de discussão e de ampliação das ideias do sujeito sobre o texto. Um dado importante foi revelado nessa pesquisa quando os sujeitos com deficiência “puderam ser vistos como pessoas que podem também ensinar e exercer o papel de mediador” (p. 133).

Essa categoria foi importante para o avanço na aquisição da linguagem escrita dos três sujeitos participantes da pesquisa por evidenciar o papel da mediação na emergência do conflito sociocognitivo dos sujeitos participantes da pesquisa, fator que facilita a aquisição da linguagem escrita. Esse aspecto foi considerado preponderante na aquisição da linguagem escrita mediante o uso dos jogos no contexto de SRM, isto é, os jogos por si só não interferem na ZPD dos sujeitos que apresentam deficiência intelectual, mas com a mediação a aprendizagem dos sujeitos é potencializada.

Na sequência, anunciamos a análise comparativa do pré-teste e do pós-teste de leitura e escrita aplicado com os sujeitos da pesquisa antes e após as sessões com os jogos. A análise será ilustrada pela escrita dos sujeitos nos dois momentos da pesquisa (pré e pós), bem como da análise das atividades de leitura. Essa análise evidenciou que os sujeitos avançaram do nível psicogenético da língua escrita para o nível silábico. Consideramos que houve evolução conceitual na aquisição da linguagem escrita dos três sujeitos da pesquisa como veremos a seguir.

4.4 A evolução da leitura e da escrita: uma análise evolutiva a partir dos resultados do pré e pós-teste de leitura e escrita.

A presente análise está apresentada mediante uma comparação intrassujeito do pré e pós-testes de leitura e de escrita realizados antes e depois das sessões com os jogos. Inicialmente, são apresentados os dados referentes aos testes da leitura e, em seguida, os da escrita. Essa análise tem por objetivo responder se o trabalho com os jogos utilizados na SRM favoreceu a aprendizagem da linguagem escrita de alunos que apresentam deficiência intelectual.

Para responder a esse objetivo²⁸, utilizamos três atividades de avaliação da leitura considerando: A) *Relação texto e contexto (palavra e gravura)*, B) *Relação entre texto e contexto (frase e gravura-cena)* e C) *Permanência na escrita* e, ainda, uma atividade de escrita. Para realização da atividade de escrita foi aplicado um ditado de quatro palavras de um mesmo grupo semântico. A seguir, apresentaremos a análise das avaliações da leitura e da escrita dos pré e pós-testes de cada um dos sujeitos.

4.4.1. Avaliação da Leitura

²⁸ Lembramos que, nos dois primeiros itens deste capítulo (4.1 e 4.2), já foram discutidas as trajetórias dos três sujeitos dentre as sessões com os jogos, averiguando o aspecto processual da aprendizagem da leitura e da escrita e identificando quais jogos influenciaram na qualificação dessa evolução.

O resultado da avaliação da leitura é apresentado considerando os resultados comuns aos três sujeitos dentre as três atividades de avaliação. Na avaliação do pré-teste de leitura, os três sujeitos apresentaram três aspectos semelhantes. Todos eles realizaram leitura com apoio na imagem e não identificaram as palavras na frase, já dois dos sujeitos conservavam a permanência da escrita das palavras. Na atividade C, ocorreu rara ausência de conservação da permanência da escrita no S1, ao apresentar dúvida na leitura de uma das palavras após ter trocado a gravura correspondente.

O progresso apresentado pelos sujeitos da pesquisa entre o pré-teste e o pós-teste ocorreu na dimensão qualitativa da aquisição da leitura. Os três sujeitos da pesquisa no pré-teste apresentavam nível pré-silábico de escrita e, após as sessões de intervenções, no pós-teste, evoluíram para o nível psicogenético de escrita silábico. Quanto às estratégias de leitura, S1 apresentou maior avanço em relação aos outros sujeitos, talvez por ter iniciado a pesquisa com o nível psicogenético mais desenvolvido que os demais.

No aspecto da leitura com apoio na imagem, os três sujeitos no pré-teste, ao serem solicitados a ler, verbalizavam a resposta olhando e apontando para a imagem. S1 realizou a leitura da palavra de forma global, mas, ao visualizar a outra palavra emparelhada, diferenciou a letra inicial e final nas duas palavras. Esse tipo de leitura foi considerado na leitura das palavras PATO/GATA, ambas relacionadas à gravura de um pato. O comportamento de leitura de S2 nessa avaliação foi semelhante ao de S1, entretanto S2 diferenciou as letras das palavras, leu a segunda palavra emparelhada sem considerar o som da letra final, mas não justificou a diferenciação entre as letras das palavras, enquanto que S3 apenas leu de forma global as duas palavras apoiado na gravura.

Quanto à identificação de palavras na frase, PEDRO FEZ BOLAS DE SABÃO, verificamos que nenhum dos três sujeitos conseguiu identificar palavras na frase. S1 e S2, ao tentar ler a frase, apontavam alongando a emissão sonora para coincidir com as extremidades espaciais do texto. S3 apresentava menor compreensão na leitura. Ao ser solicitado a apontar onde estava “menino”, apontou para a gravura do menino e não para a palavra escrita. Na concepção de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 75), a leitura com base na imagem reflete a compreensão pela criança de que o texto é a etiqueta do desenho. Nas palavras das autoras, “a hipótese é de que a ‘etiquetagem’ constitui um momento evolutivo importante no desenvolvimento da conceitualização da escrita”.

No que diz respeito à avaliação que indica a permanência da escrita, os três sujeitos apresentaram aspectos da leitura que conservavam a permanência da escrita das palavras ao

terem as gravuras correspondentes trocadas de posição em relação à escrita. Nessa avaliação, S1 apresentou dúvida quanto à leitura da palavra “coelho”. Os outros sujeitos da pesquisa revelaram a conservação da escrita das palavras.

Quanto aos resultados no pós-teste, foram mantidas as atividades relacionadas ao pré-teste. Os sujeitos apresentaram avanços qualitativos na leitura no pós-teste em comparação ao pré-teste. Todos os três sujeitos demonstraram aspectos evolutivos na leitura diferenciados que serão discutidos e comparados a seguir. No pós-teste, foram identificados aspectos da leitura que revelaram evolução conceitual nos três sujeitos participantes da pesquisa.

O primeiro aspecto diz respeito ao uso da estratégia de leitura com apoio nas letras iniciais e finais das palavras. O segundo aspecto refere-se à identificação por parte dos três sujeitos de pelo menos uma palavra na frase. E, por fim, destacamos o terceiro aspecto no qual os sujeitos reconheceram as diferenças entre a escrita das palavras, quando apresentamos as atividades de avaliação sobre relação texto e contexto (palavra e gravura), relação entre texto e contexto (frase e gravura-cena) e permanência na escrita.

No pós-teste, S1 leu e diferenciou as palavras sem mediação, decodificou e repetiu a leitura de forma convencional. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 98), “segmentar o nome em seus elementos formadores leva à totalidade dos sujeitos examinados a uma divisão em sílaba”. Na leitura das palavras macaco, coelho, cobra e rato, S1 realizou a leitura de forma mais analítica apontando as partes da palavra. Na leitura da palavra borboleta, esse sujeito leu apontando “borboletinha” sem relacionar as emissões sonoras com as sílabas da palavra. Ao ser solicitado a repetir a leitura, S1 leu relacionando a emissão sonora com a pauta escrita. Na leitura da palavra “zebra”, S1 apresentou dificuldade na identificação da gravura e interpretação da palavra escrita.

Ao ser solicitado a repetir a palavra, o sujeito realizou a leitura da palavra decodificando-a e reconheceu o nome da gravura. S1 conservou a escrita de todas as palavras, embora tenha apresentado uma tendência a interpretar uma das palavras de forma global sem relação com a gravura, em seguida, realizando a leitura da referida palavra. Na avaliação da escrita de uma frase, S1 interpretou a escrita atribuindo sentido ao texto e identificando três das palavras da frase.

S2 e S3 utilizaram estratégias de leitura semelhantes às utilizadas por S1, mas de formas menos complexas. S2 apresentou o mesmo resultado do pré-teste, ou seja, leu as palavras emparelhadas sem considerar o som da letra final das palavras, mas houve avanço

quanto a esse aspecto na autonomia do sujeito. S2 apresentou maior independência na realização das atividades. Na interpretação da frase escrita, S2 leu de forma global e ao ser solicitada a identificação das palavras na frase, identificou apenas uma palavra. Enquanto que S3, no pós-teste, identificou a diferença entre as letras das palavras, mas não justificou essa diferença. Conservou a permanência da escrita das palavras e leu a frase de forma global com apoio da gravura e, também, identificou apenas uma das palavras da frase.

Quanto ao aspecto da leitura com apoio nas letras iniciais e finais, Ferreira e Teberosky (1999, p. 95) relatam em sua experiência a estratégia de correspondência termo a termo, entre fragmentos gráficos e segmentação sonora. As autoras afirmam que “a possibilidade de efetuar um ‘recorte’ que corresponda a uma fragmentação gráfica”, é um passo decisivo para uma concepção distinta da escrita. O recurso utilizado pelo S1 na leitura com apoio na letra inicial e final das palavras, se dá com correspondência termo a termo com a pauta escrita.

Quanto ao aspecto da segunda estratégia de leitura *identificação de pelo menos uma palavra na frase*, Ferreira e Teberosky (1999, p. 93) mostram que, nessa fase (diferenciação entre “o que está escrito” e o “que se pode ler”), as crianças partem de duas variantes: “o sujeito parte de um ou dois nomes que localiza no texto e logo lê uma oração” ou “o sujeito antecipa uma oração, mas localiza no texto somente um ou dois nomes”. Segundo as autoras, esse tipo de estratégia aponta para uma evolução nas estratégias de leitura.

Figueiredo (2012), ao pesquisar as estratégias de leitura em sujeitos com deficiência intelectual, identificou níveis de conceitualização que se aproximam dos mesmos níveis classificados por Ferreira e Teberosky com sujeitos sem deficiência. A autora afirma que as diferenças observadas podem ser atribuídas às particularidades dos sujeitos com DI. Dados semelhantes são encontrados no estudo de Gomes e Figueiredo (2010c, p. 37) em que as autoras afirmam que os sujeitos com DI “utilizam estratégias de leitura semelhantes às aquelas usadas por sujeitos ditos ‘normais’”.

Quanto à terceira e última estratégia apresentada pelos sujeitos no pós-teste, *diferenças entre a escrita das palavras*, Ferreira e Teberosky (1999, p. 89) afirmam que a diversidade gráfica aparece como um conflito no que se refere à hipótese do “nome do objeto desenhado”. As autoras acrescentam que, para “transformar a descontinuidade gráfica em descontinuidade sonora”, é necessário apelar para algum tipo de segmentação.

Figueiredo (2012, p. 95) realizou pesquisa com sujeitos que apresentam deficiência intelectual semelhante aos das pesquisas realizadas por Ferreira e Teberosky com sujeitos sem

deficiência. A autora verificou que, quanto ao nível da diferenciação entre texto e gravura, os sujeitos que apresentam deficiência intelectual se situavam no nível da “diferenciação entre texto e desenho” ou no nível seguinte em que “o texto é percebido como uma representação do desenho”.

O estudo de Gomes e Figueiredo (2010c) identificou várias estratégias de leitura em sujeitos com deficiência intelectual, revelando que o uso dessas estratégias pelo sujeito que apresenta fragilidades cognitivas possibilitou o avanço conceitual na aprendizagem da leitura, como também, a dificuldade encontrada pelos sujeitos na interpretação de seus escritos.

Acreditamos, portanto, que os resultados da presente pesquisa com o uso dos jogos podem apontar para um avanço mais elevado nos níveis de leitura dos participantes em relação aos resultados do estudo de Figueiredo (2012). Todos os três sujeitos foram capazes de reconhecer a diferenciação entre a pauta escrita das palavras. Em pesquisa realizada com sujeitos leitores, com Síndrome de Down, Gomes (2012) ressalta que a apropriação de estratégias de leitura, bem como de habilidades textuais, faz parte de um longo percurso que envolve a construção e a formação do leitor.

Tomando como base o ritmo de aprendizagem de sujeitos que apresentam deficiência intelectual, acreditamos que trabalhos longitudinais nesse campo de investigação apresentariam resultados mais consistentes na aquisição da linguagem escrita desses sujeitos. Os jogos de linguagem contribuíram para a aquisição da linguagem escrita dos sujeitos participantes da pesquisa, pois a leitura após a aplicação do pós-teste de pelo menos um dos sujeitos se situa no nível psicogenético da língua escrita silábico.

Para analisarmos os resultados do pré-teste e o pós-teste de escrita aplicados aos três sujeitos individualmente, realizamos a comparação da escrita dos sujeitos antes e após as sessões com os jogos. Para procedermos a essa análise comparativa, utilizamos a escrita realizada pelos sujeitos mediante ditado de palavras coordenado pela pesquisadora.

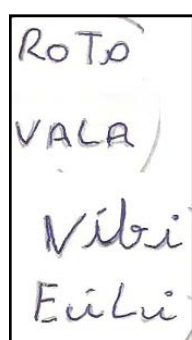
4.4.2. Avaliação da Escrita

Para a realização das avaliações do pré e do pós-teste de escrita com os três sujeitos, solicitamos que eles escrevessem quatro palavras ditadas pela pesquisadora. As palavras foram escolhidas em função de alguns critérios: i) todas as palavras pertenciam a um mesmo campo semântico; ii) as palavras ditadas no pré-teste e no pós-teste deveriam ser polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas (apontador - caderno – lápis – giz). Para Lautert e

Spinillo (2008), o desenvolvimento das crianças não depende exclusivamente das atividades propostas, mas também dos conhecimentos prévios, identificados no pré-teste, que dispõem e acionam durante as intervenções. É importante lembrar que o nível de complexidade das atividades propostas para o pré e o pós-teste deve manter equivalência, sob hipótese de comprometer os resultados da investigação (SPINILLO e LAUTERT, 2008).

Os resultados do pré e pós-teste são apresentados por sujeito, destacando o desempenho inicial e final de cada sujeito. Inicialmente, apresentamos o resultado da escrita de S1. Durante a atividade de escrita, S1 quando solicitado a escrever as quatro palavras demonstrou confiança em grafar as letras. Contudo, verbalizou para a pesquisadora que a atividade de escrita era difícil.

Imagem 04 – Pré-teste de escrita de S1



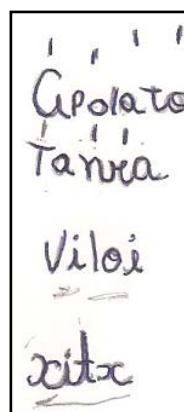
APONTADOR

CADERNO

LÁPIS

GIZ

Imagem 05 – Pós-teste de escrita de S1



APONTADOR

CADERNO

LÁPIS

GIZ

Como mostra a Imagem 04, a pauta escrita de S1 apresentou característica do nível pré-silábico, pois ele se expressou somente por letras e obedeceu ao eixo quantitativo. Nesse nível, o sujeito não fez correspondência entre a escrita e a pauta sonora.

Segundo Silva (2012), o nível pré-silábico de escrita é caracterizado pela ausência de relação da pauta sonora com a escrita. Nesse nível, sua representação é icônica e não icônica. Posteriormente, a criança começa a refletir sobre a relação existente entre os portadores de texto e o texto. Em fase mais evoluída do nível pré-silábico, a criança começa a entender que a escrita é a representação do que falamos e passa a escrever com letras e números ou somente com letras, variando a posição destas para escrever palavras diferentes. Ela, também, passa a utilizar a hipótese de no mínimo três a oito letras, o que caracteriza a escrita do pré-teste do S1 da presente pesquisa.

Segundo Coutinho (2005), no nível pré-silábico,

O aluno não faz correspondência entre escrita e pauta sonora nem no eixo da quantidade, pois o número de letras não equivale ao número de sílabas nem de fonemas, nem no eixo da qualidade, uma vez que as letras escolhidas não correspondem aos fonemas que ele precisaria representar (COUTINHO, 2005, p.53).

De acordo com Coutinho (2005), a sequência observada no sujeito em processo de aprendizagem da escrita é o levantamento da hipótese da quantidade mínima de letras e o levantamento de hipóteses relacionadas à variedade de letras. Nessa fase, o sujeito acredita que uma mesma palavra não pode ser escrita com letras repetidas de forma sequenciada. A respeito disso, Ferreiro e Teberosky explicam que “quando o sujeito não identifica o grafismo correspondente a cada valor sonoro ou o valor sonoro a cada grafismo, inevitavelmente produz substituições” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 255).

Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Silva (2012) em que a autora verificou que, no contexto de mediação, sujeitos com deficiência intelectual alcançam níveis conceituais mais complexos de escrita, visto que um dos sujeitos da pesquisa de Silva iniciou no nível silábico com valor sonoro e passou para o silábico-alfabético. Outro sujeito dessa mesma pesquisa saiu do nível silábico com valor sonoro para o nível alfabético, e outro sujeito, ampliou qualitativamente suas produções de texto e a qualidade dessas produções, visto que no início da pesquisa já era alfabético.

No pós-teste, conforme a Imagem 05, a escrita de S1 apresentou evolução conceitual em comparação ao pré-teste, haja vista que, nesta escrita, ele apresenta característica do nível silábico sem valor sonoro em três das quatro palavras. Na escrita da palavra APONTADOR, podemos observar uma maior proximidade com o valor sonoro ao escrever a letra inicial “A” e a letra seguinte “P” para escrever essa palavra. Também foi observado na escrita das palavras APONTADOR e CADERNO a presença do elemento coringa. “O ato de assinalar se faz correspondência simultaneamente a emissão verbal, alongando a duração da palavra até coincidir com os extremos espaciais do texto” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 98).

Segundo Figueiredo, Gomes, Faria e Melo (2009, p. 11), “a criança percebe a sílaba como unidade de som das palavras, logo, ela representa cada sílaba com algum símbolo ou letras correspondentes (vogal e/ou consoante)”. As autoras ressaltam que nesse nível ocorre uma evolução importante na forma de representação da escrita.

Segundo Coutinho (2005), para o sujeito aprender a escrever, é necessário que tenha oportunidade de escrever, mesmos antes de se apropriar do sistema de escrita. Quanto mais tenha oportunidade de escrever, mais poderá refletir sobre sua organização. A prática da

escrita, mesmo antes de saber, permite ao sujeito o levantamento de hipóteses sobre o seu funcionamento, como se organiza e para que serve a escrita.

Smolka (2012) explica que as crianças em processo de alfabetização não meramente copiam ou repetem as palavras, mas processam e elaboram esse conhecimento dinamicamente. As crianças escrevem em momentos diferentes em diferentes momentos da escrita.

Acreditamos que a evolução na leitura observada em S1 ocorreu de forma progressiva, mas não linear. S1, após as intervenções, realizava a interpretação da escrita das palavras, apontando os elementos gráficos na tentativa de estabelecer correspondência termo a termo. Segundo Gomes e Figueiredo (2010c), a construção conceitual em relação à leitura e à escrita é própria de cada criança e ocorre de forma progressiva, mas não linear, mesmo se tratando de crianças sem deficiência intelectual.

Em relação ao pré-teste de S2, ao ser solicitado a escrever, o sujeito se portou de forma pensativa, demorando a atender as solicitações e a escrita das palavras. Ressaltamos que, durante a sessão, observamos comportamentos de hesitação, quando o sujeito contorcia seu corpo como se demonstrasse timidez. Conforme mostramos abaixo na Imagem 06, S2 apresentava nível conceitual de escrita pré-silábica. No pré-teste, S2 apresentou uma base qualitativa de escrita.

Imagem 06 – Pré-teste de escrita de S2

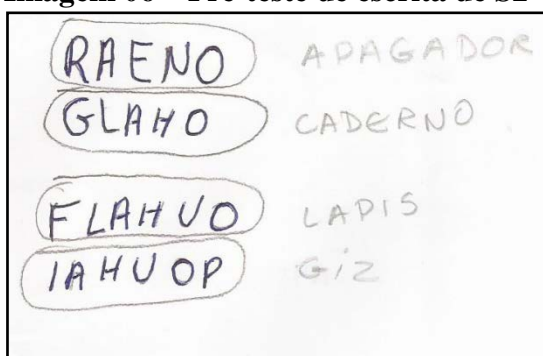
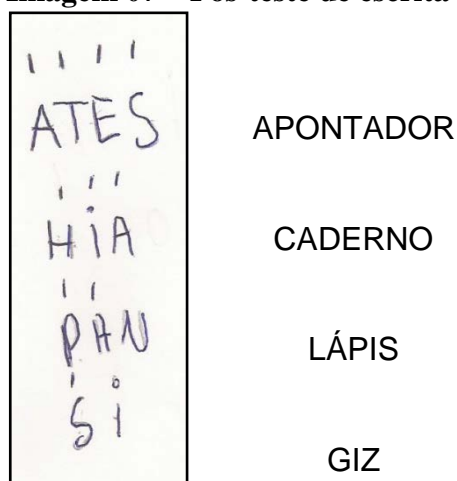


Imagem 07 – Pós-teste de escrita de S2



Figueiredo, Gomes, Faria e Melo (2009, p. 9) afirmam que, no nível pré-silábico com base no eixo qualitativo,

a criança varia a posição das letras para escrever nomes diferentes. Este critério corresponde à hipótese de que não é possível escrever repetindo a mesma letra. Nessa fase, a criança pensa em escrever séries de letras diferentes para palavras

diferentes garante a escrita e a legibilidade da mesma. Ela ainda não sabe que as diferenças entre as escritas correspondem a diferenças na sonoridade das palavras.

Morais (2005) defende que a aprendizagem da escrita é tarefa que exige o reconhecimento da escrita alfabética como objeto de conhecimento e, ainda, que é preciso sistematizar um ensino que auxilie as crianças a refletirem conscientemente sobre as palavras, propiciando a compreensão desse objeto do conhecimento e, assim, possibilitando a memorização de suas convenções.

No pós-teste, S2 apresentou os mesmos comportamentos do pré-teste, quando foi solicitado a escrever – e demorava bastante para escrever. Contudo, foi observado que o sujeito, durante o pós-teste, após iniciar a escrita e compreender as solicitações, não precisou mais de estímulo para terminar a escrita das palavras. A escrita no pós-teste pode ser observada na Imagem 07.

A escrita de S2 no pós-teste apresenta nível conceitual silábico sem valor sonoro, “estabelecendo a relação entre o número de símbolos gráficos e o número de sílabas que compõe a palavra” (FIGUEIREDO, 2009, p. 11). Esse sujeito, ao ser solicitado a escrever as palavras, apresentava comportamento de hesitação, mas, passados alguns instantes, realizava a escrita das palavras fazendo relação termo a termo, estabelecendo relação da pauta sonora com a pauta escrita apenas na primeira sílaba da palavra “apontador”.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), os sujeitos em processo de aquisição da língua escrita, ainda desconhecendo todas as regras de transcrição gráfica, sabem que se trata de dar valor sonoro à escrita, ou seja, esses sujeitos descobriram as propriedades do sistema de escrita e afirmam, ainda, que os “erros” nessa fase da escrita colocam em evidência os organismos da construção do conhecimento.

Já S3, comportou-se no pré-teste de forma tímida e introspectiva, apresentando também comportamentos de impulsividade, haja vista que, ao ser solicitado a escrever as palavras ditadas, prontamente começava a escrita sem questionar, comentar ou solicitar alguma explicação, bem como logo terminava a produção. A respeito do pré-teste, podemos observar na Imagem 08, uma escrita característica do nível pré-silábico. No pós-teste, o S3 apresentou escrita compatível com as hipóteses do nível silábico sem fazer relação entre fonemas e grafemas como podemos observar na Imagem 09.

Imagem 08 – Pré-teste de escrita de S3

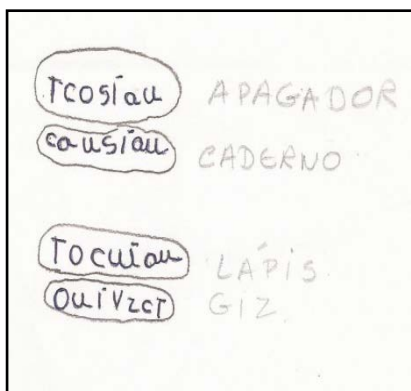
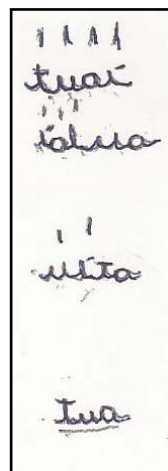


Imagem 09 – Pós-teste de escrita de S3



APONTADOR

CADERNO

LÁPIS

GIZ

Segundo Figueiredo, Gomes, Farias e Melo (2009, p. 8), o nível conceitual de escrita de S3 é caracterizado como pré-silábico com base no eixo quantitativo. No pós-teste, S3 apresentou evolução conceitual, pois em sua escrita de nível silábico sem valor sonoro, com base no eixo qualitativo, utilizou letras variadas para a escrita de diferentes palavras. Segundo Figueiredo, Gomes, Farias e Melo (2009, p. 11), esse critério de variação de letras ocorre quando a criança “já sabe que para escrever se usa signos convencionais, por isso se indaga. [...] no caso de conhecer poucas letras, muda a ordem das letras para escrever palavras diferentes”.

Na presente pesquisa, os três sujeitos iniciaram a pesquisa no nível pré-silábico e ao final da pesquisa evoluíram para o nível silábico sem valor sonoro. Esse dado sugere que o uso de jogos de linguagem na SRM pode contribuir para a evolução conceitual da língua escrita de sujeitos com deficiência intelectual. Contudo, observamos que o jogo por si só não favoreceu a aprendizagem dos sujeitos da pesquisa. A mediação da pesquisadora presente durante as sessões com os jogos é o que possibilitou a evolução dos sujeitos mediante o uso dos jogos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado, ofertado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), visa à proposição de estratégias que estimulem a mobilização dos processos cognitivos de sujeitos que apresentam deficiência intelectual, para favorecer a construção da autonomia dentro e fora do ambiente escolar (ARARUNA, 2013).

Nesta investigação, analisamos se o uso de jogos de linguagem na SRM favorece a mobilização de esquemas cognitivos de sujeitos que apresentam deficiência intelectual e se estes contribuem para a aquisição da linguagem escrita. Investigamos, também, se a proposição desses jogos provoca a ativação do conflito sociocognitivo, quando os sujeitos que apresentam deficiência intelectual se beneficiam ou não da mediação da pesquisadora.

Nesta pesquisa, analisamos os comportamentos de três sujeitos que apresentam deficiência intelectual no decorrer das sessões de intervenção promovidas pela pesquisadora, mediante a utilização de doze jogos de linguagem escrita no contexto da SRM. Para a realização deste estudo, aplicamos inicialmente um pré-teste, com a finalidade de identificar o nível psicogenético da língua escrita dos sujeitos participantes. Posterior a realização das doze sessões individuais de intervenção, recorreremos à utilização do pós-teste, com o propósito de efetuar um estudo comparativo dos desempenhos dos sujeitos quanto à aquisição da linguagem escrita. No período compreendido entre a realização do pré e pós- testes, propusemos doze sessões individuais de intervenção em leitura e escrita.

Com base na análise comparativa entre os resultados do pré e pós-teste, verificamos que todos os sujeitos evoluíram conceitualmente quanto à aquisição da linguagem escrita. Na avaliação inicial, todos eles se encontravam no nível pré-silábico da língua escrita, enquanto, na avaliação final, eles demonstraram evolução, manifestando hipótese silábica. Neste estudo, a utilização de jogos de linguagem constituiu um procedimento privilegiado no processo de coleta de dados. Desse modo, supomos que a adoção desse procedimento contribuiu para a evolução conceitual desses sujeitos, especialmente se considerarmos a importância da mediação da pesquisadora, que favoreceu a emergência do conflito sociocognitivo dos sujeitos nas situações de jogos. Nesse contexto, inferimos que a utilização de jogos de linguagem escrita, estruturados de forma contextualizada, auxilia o trabalho do professor de AEE na SRM e colabora para o desenvolvimento conceitual de sujeitos que apresentam deficiência intelectual.

No que se refere à aquisição da leitura, verificamos que na Categoria Leitura, a subcategoria *1.7. Segmenta a palavra na tentativa de fazer a correspondência com os fragmentos da escrita* apareceu de modo mais frequente nos jogos propostos. A esse resultado, atribuímos a evolução conceitual da leitura dos sujeitos, uma vez que essa subcategoria colaborou para a utilização de estratégias de leitura, que podem contribuir para a formação de potenciais leitores. Por outro lado, consideramos que a subcategoria *1.9. Identifica rimas entre palavras com apoio de gravuras*, apesar de apresentar menor frequência nos jogos, mostrou um resultado positivo, nesta investigação, tendo em vista a complexidade do jogo (Jogo das rimas) em que ela se manifestou.

Da análise intrassubjetiva, obtivemos resultados que destacamos como favoráveis para a pesquisa por permitirem a evidência da evolução conceitual escrita dos sujeitos. Essa evolução ocorreu de modo particular em cada um deles. Na Categoria Leitura, os dados mostraram que S1 teve um nível de evolução superior a S2 e S3. Destacamos que S1, no início da pesquisa, apresentava-se em nível de leitura mais elevado dentre os participantes. Observamos, também, que dentre os três sujeitos, S3 apresentou menor evolução na Categoria Leitura. O nível de evolução de S3, inferior em relação aos demais sujeitos, pode se justificar pelas trocas sociais e escolares vivenciadas por ele ou, ainda, pelo seu atraso na aquisição da fala. O S2 também evoluiu conceitualmente na aquisição da leitura conforme a comparação do resultado do pré e do pós-teste, contudo, os resultados desse sujeito demonstraram que ele apresentava um ritmo mais lento nas atividades com os jogos.

Nos resultados da Categoria Escrita, a subcategoria *2.7. Formula hipótese de escrita*, foi identificada, neste estudo, como positiva, por interferir no avanço do nível psicogenético de escrita dos sujeitos. Verificamos que essa subcategoria, que se apresentava com maior frequência nos jogos, favoreceu a produção da língua escrita dos sujeitos (S1, S2, S3). A subcategoria *2.2. Não percebe que a modificação da letra pode dar origem a outra palavra* se manifestou em menor frequência nos jogos, em apenas um dos jogos. Essa subcategoria contribuiu para o processo de aquisição da língua escrita dos sujeitos deste estudo, visto que os sujeitos tiveram oportunidade de ter contato com a propriedade do sistema de escrita que permite a troca de uma letra na palavra, dando origem a outra palavra.

Na análise intrassubjetiva da Categoria Escrita, os dados da pesquisa evidenciaram evolução dos três sujeitos. Essa evolução também ocorreu de modo particular em cada um deles. Dentre os três sujeitos, S1 apresentou maior evolução, já que iniciou no nível de escrita pré-silábico e evoluiu para o nível de escrita silábico com valor sonoro no início da palavra

(apontador) enquanto S2 e S3, apesar de apresentarem comportamentos de evolução (P.S/S), não atingiram o nível silábico com valor sonoro. Destacamos, também, que todos os sujeitos apresentaram comportamentos de maior frequência nas subcategorias identificadas como de nível avançado, demonstrando assim que o uso dos jogos no contexto da SRM pode influenciar positivamente o processo de aquisição da linguagem escrita de sujeitos que apresentam deficiência intelectual.

Por fim, analisamos a categoria da mediação por sua frequência absoluta, visto que se tratava de intervenção da pesquisadora junto aos sujeitos e a emergência do conflito sociocognitivo pelos sujeitos. Observamos maior frequência da subcategoria 3.10. *Questiona o sujeito quanto às estratégias de leitura e hipótese de escrita*, que ocorreu 687 vezes. Enquanto a subcategoria 3.3. *Instiga o sujeito à resolução do problema do jogo* surgiu com menor frequência, manifestou-se 55 vezes. Com base nesse resultado, apontamos que os sujeitos desta investigação demonstraram dificuldades para refletirem sobre suas produções e interpretações da escrita no contexto de jogos. Contudo, admitimos que esse resultado indica a influência desta categoria para a evolução conceitual da linguagem escrita dos sujeitos (S1, S2, S3), bem como a emergência do conflito sociocognitivo.

Na categoria que visava averiguar a importância da mediação por meio do uso dos jogos na SRM para ativar o conflito sociocognitivo nos sujeitos através da interação, destacamos as interações de S1 com a pesquisadora, que favoreceram a emergência desse conflito. Na análise intrassubjetiva, os resultados demonstraram que as subcategorias em que todos os sujeitos manifestavam maior frequência nos jogos eram de subcategoria que visava mediação sobre a reflexão do sistema de escrita, confirmando assim o favorecimento da mediação para a emergência do conflito sociocognitivo e para a evolução conceitual da linguagem escrita.

Se compararmos os comportamentos de S1, S2 e S3, podemos destacar nessa categoria que o conflito sociocognitivo emergiu mais em S1 e menos em S3 em decorrência da qualidade de suas interações. Quanto a S2, ele também se beneficiou da emergência do conflito, o que o diferencia dos demais, é o ritmo de suas interações, que se manifesta de modo mais lento.

Considerando a importância da mediação para o desenvolvimento dos processos cognitivos de sujeitos que apresentam deficiência intelectual, os resultados mostraram que os três sujeitos apresentaram necessidade de maior frequência da mediação da pesquisadora na subcategoria 3.10, o que aponta para uma fragilidade desses sujeitos quanto à apropriação de

algumas propriedades do sistema de escrita. Na categoria de mediação, S2 apresentou maior necessidade de intervenção na construção da linguagem escrita em relação a S1 e a S3. Esse dado não se apresenta como contraditório aos demais resultados, já que a necessidade de maior intervenção por S2 justifica-se pelo seu processo de evolução e seu ritmo de aprendizagem. Ao final das 36 intervenções com os jogos foram feitas 1.617 intervenções junto a S1, S2 e S3. Esse dado evidencia que a mediação pedagógica pode ser considerada importante no processo de aquisição da linguagem escrita por meio do uso dos jogos na SRM com sujeitos com deficiência intelectual.

Dos doze jogos trabalhados, dez apresentaram importância junto ao desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita dos sujeitos com deficiência intelectual, tornando o Atendimento Educacional Especializado mais dinâmico e criativo. O Jogo das Rimas merece destaque, por favorecer a construção das habilidades de “consciência fonológica” de sujeitos em processo de compreensão do sistema de escrita. Entretanto, esse jogo não contribuiu para que esses sujeitos refletissem sobre a língua escrita. Acreditamos que os sujeitos ainda não haviam desenvolvido as habilidades necessárias para a consciência fonológica. Assinalamos, porém, que até o momento da escrita dessas considerações não encontramos, na literatura especializada, subsídios teóricos sobre o tema, consciência fonológica, junto a sujeitos com deficiência intelectual.

Por outro lado, verificamos que o jogo 07 - Troca Letras, também, merece ênfase, pois não contribuiu da mesma forma para a aquisição da linguagem escrita dos sujeitos envolvidos, no que se refere à troca de letras para originar outra palavra, visto que esse jogo se apresentou isoladamente em menor frequência na análise das subcategorias da Categoria Escrita. Acreditamos que o seu nível de complexidade impossibilitou que os sujeitos se beneficiassem desse jogo para aquisição da linguagem escrita.

Os dados desta pesquisa constituíram-se como significativos para a prática do professor do Atendimento Educacional Especializado, haja vista que investigamos se o uso dos jogos contribui para a aquisição da linguagem escrita de sujeito que apresentam deficiência intelectual no contexto da SRM, bem como se o uso dos jogos em contexto de mediação favorece a emergência do conflito sociocognitivo de sujeitos com DI em processo de aquisição da linguagem escrita.

Consoante nossa avaliação, os objetivos desta investigação foram alcançados, porém, ao longo da análise dos dados, deparamo-nos com algumas dificuldades quanto à limitação de literatura especializada na área de jogos de linguagem e da Teoria Psicogenética da Língua

Escrita de pessoas com deficiência intelectual. Essas constatações instigam-nos a uma necessária dedicação a outras pesquisas para a ampliação de estudos que se concentrem em elucidar o uso de jogos de linguagem no contexto de SRM, principalmente do aluno que apresenta deficiência intelectual.

Ao final deste trabalho, destacamos a sua natureza instigadora para ampliação e aprofundamento de estudos, para que futuras investigações elucidem outros aspectos que norteiam a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual mediante o uso dos jogos de linguagem.

6 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Educação e inclusão escolar: a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª série**. Dissertação de mestrado em educação apresentada a Universidade Estadual de Maringá, 2008.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo. 11ª Ed. Edições Loyola, 2003.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. *In* KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O Brincar e suas teorias*. Cap. 2 São Paulo: Cengage Learning, 2008.

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual**. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, 2013.

ARNAL, Leila de Souza Peres. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **A prática pedagógica nas salas de recursos**. 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss02_06.pdf. Acessado em 13 de Maio de 2013.

BAPTISTA, C.R.(org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. - São Paulo: Cortez, 1994. – 2 ed. Ver – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação de professor; v. 16).

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.- Porto Codex – Portugal – Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. *In* KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (Org.); - 14ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011b.

BONETI, R.V.F. O Papel da Escola na Inclusão Social do Deficiente Mental. *In*: Mantoan, M.T.E. org. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema*. Editora Memnon, São Paulo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acessado em 05 de jan. de 2014.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Manual didático: jogos de alfabetização, Brasília, 2009b.

_____. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral : caderno para professores e diretores de escolas.** – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009c. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115. Acessado em: 22 de ago. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Caderno de jogos.** Trilhas v. IV. São Paulo, 2011.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela educação na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos:** ano 3 : unidade 3 . Brasília: MEC, SEB, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Lúdico e educação: novas perspectivas.** *Linhas Críticas, Brasília, v.8, n. 14, jann/jun.2002*

_____, **A criança e a cultura Lúdica.** In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O Brincar e suas teorias. Cap. 1. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia & SILVA, Juliane Ribeiro da. **A Relação entre o Processamento Fonológico e a Habilidade de Leitura: Evidência da Síndrome de Down e da Síndrome de Williams.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, (2008). 21(1), 151-159. Disponível em www.scielo.br/prc. Acessado em 14 de jan. 2014.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acessado em 22 de ago. de 2014.

COSTA, Daiane Santil. **A Mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down.** Dissertação de Mestrado apresentado a Universidade Federal da Bahia, 2011.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores.** In Moraes, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges Correia de, e Leal, Telma Ferraz (Orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DANTAS, Heloysa. **Brincar e trabalhar.** In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O Brincar e suas teorias. Cap. 5. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DAMIANI, Magda Florianiana. **SOBRE PESQUISAS DO TIPO INTERVENÇÃO.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

DIAS, Alessandra Pereira. **Os jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita: o que pensam e fazem professores da educação infantil e do ensino fundamental?** Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, 2009.

DIAS, Fernanda. **Percepção social e cognição em situações de aprendizagem por conflito sociocognitivo**. Psico-USF, v. 8, n. 1, p. 47-52, Jan./Jun. 2003.

DOISE, Willem e Gabriel, MUGNY. **Psicologia Social e desenvolvimento cognitivo**. Trad. Felipe Duarte. Ed. Stória Editores, LDA, 2002.

_____. LEVY, May. Gabriel, MUGNY. **Conflito sócio-cognitivo e desenvolvimento cognitivo**. Análise Psicológica (1981). 11(1): 7-23. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2024/1/1981_1_7.pdf. Acessado em 08 de set. de 2014.

DOISE, W.; MUGNY, G. **Psychologie sociale et développement cognitif**. Paris: Armand Colin, 1997.

DONELL, Juan José Conte Mac. **Manual provas de diagnóstico operatório**. Trad. Simone Calberg. Buenos Aires, 1979.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. **A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Disponível: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/. Acesso em 10 de set. de 2014.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERNANDES, A. C.; FIGUEIREDO, R. V. de. A apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual. In. FIGUEIREDO, R. V. de; ROCHA, S. R. da M; GOMES, A. L. L. (orgs.) **Práticas de Leitura no Contexto das diferenças**. Parte I. Fortaleza -edições UFC, 2010c.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In Cruz, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual**. Educação em Debate, Fortaleza, v. 1, n. 37, p. 62-76, 1999.

_____. GOMES, Adriana Leite Limaverde; MELO, Claudiana Maria Nogueira; FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. **Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética**. – Fortaleza: edições UFC, 2009.

_____. A escola de atenção às diferenças. In BONNETI, L. W. ; POULIN, J. R. (orgs.) **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza - Edições UFC, 2010a.

_____. R. V.; POULIN, J. R.; GOMES, A. L. L.; **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual** (cotidiano escolar-ação docente). São Paulo: Moderna, 2010b.

_____. R. V. **Deficiência Intelectual: cognição e leitura**.- Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. Práticas de leitura e de escrita que atendam às diferenças dos alunos no contexto da sala de aula. In: FIGUEIREDO, R. V. de; ROCHA, S. R. da M.; GOMES, A. L. L.; (orgs.) **Práticas de Leitura no Contexto da escola das diferenças**. Parte II. Fortaleza -edições UFC, 2010c.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. **Prática de leitura e escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Ceará, 2008.

FIGUEIREDO, Carlos Eduardo Valero de. MANZINI, Eduardo José. **O recurso pedagógico sob o ponto de vista do aluno da habilitação em educação especial do curso de pedagogia**. Rev. Bras. Educ. Esp., Marília, Jul-Dez. 2002, vol. 8, n. 2, p. 183-204

FITTIPALDI, Claudia Bertoni. **Jogar para ensinar = Jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção dos conceitos escolares e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, no ensino Fundamenta I**. Tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -2007.

GOMES, A. L. L. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração**. Dissertação de mestrado apresentado à Universidade Federal do Ceará. 2001.

_____. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?** Tese de doutorado apresentado à Universidade Federal do Ceará. 2006.

_____. **A coerência textual de alunos com síndrome de Down: uma análise da produção escrita através do uso de imagens**. In: 35ª Reunião Anual Anped, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012. v. único. p. 1-20.

_____. A produção escrita de alunos com e sem síndrome de Down: uma análise da coerência textual. *Educar em Revista (Impresso)*, v. 47, p. 1-16, 2013.

_____. e FIGUEIREDO. A aprendizagem de estratégias de leitura de alunos com deficiência intelectual. In: FIGUEIREDO, R. V. de; ROCHA, S. R. da M.; GOMES, A. L. L.; (orgs.) **Práticas de Leitura no Contexto da escola das diferenças**. Parte I. Fortaleza - edições UFC, 2010c.

_____. e FIGUEIREDO. **A aprendizagem da leitura em alunos com deficiência mental de classe social média e economicamente desfavorecida: estudo comparativo**. In Cruz, Silvia Helena Vieira. (Org.). **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

IDE, Sahda Marta. **O jogo e o fracasso escolar**. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (Org.); - 14ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011b.

JÚNIOR, Sebastião Alonso. **Jogos de linguagem e “ares de família” na filosofia madura de ludwig wittgenstein revelli** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas ISSN 1984-6576 – v. 3, n. 2 – outubro de 2011 – p. 68-81.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** (Org.); - 14ª. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** (Org.) -- São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.**– São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, 157p.

LIMA, Rochely Silva de. **A importância dos conflitos interpessoais na educação infantil e a ação mediadora.** In Cruz, Silvia Helena Vieira. (Org.). Linguagem e Educação da Criança. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

LINS, Sylvie Delacours Lins; LIMA, Carla Sales Ferreira. Representação da aquisição da leitura e escrita em sujeitos com e sem deficiências. In. FIGUEIREDO, R. V. de; ROCHA, S. R. da M.; GOMES, A. L. L.; (orgs.) **Práticas de Leitura no Contexto da escola das diferenças.** Parte I. Fortaleza -edições UFC, 2010c.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos.- São Paulo: Ícone, 2006.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega a diversidade.** Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Ceará, 2002.

MALAQUIAS, Fernanda Francielle; LAMOUNIER JÚNIOR, Edgard Afonso; CARDOSO, Alexandre; SANTOS, Cleusa Aparecida; PACHECO, Márcia Arantes. VirtualMat: uma tecnologia assistiva para alunos com deficiência mental. **CINTED-UFRGS- Novas Tecnologias na Educação**, v. 9 n. 2, dezembro, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. In FONSECA, S. G.; BARAÚNA, S. M. e MIRANDA, A. B. (Organizadoras). **O Uno e o Diverso na educação escolar.** Uberlândia: EDUFU: FAPEMIG, 2005.

MOYLES, Janet R. **A excelência do Brincar: a importância da brincadeira na transição entre a educação infantil e anos iniciais.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 2006

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: Morais, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana

Borges Correia de, e Leal, Telma Ferraz (Orgs). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MRECH, Leny Magalhães. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidade especiais. In KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

NASCIMENTO, Eliane Loyola do. **A mediação pedagógica nas práticas de leitura de alunos de séries finais do ensino fundamental**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberto e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. III

NORONHA, Maria do Perpétuo Socorro Pimenta. **Flores desabrochando**: a criança com visão subnormal e o desenvolvimento de sua eficiência visual: um processo construído junto à família, através de uma abordagem pedagógica. Dissertação de mestrado apresentado à Universidade Federal do Ceará. 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. – São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual. Dissertação de mestrado apresentado a Universidade Federal do Ceará, 2013.

PAIVA, Maria das Graças Vasconcelos. VEIGA, Ana Lúcia Werneck da. **Aquisição da Escrita e a Consciência Fonológica em Pré-escolares**. Disponível em: http://www.aedb.br/anais_simped/arquivos/Aquisicao_da_Escrita_e_a_Consciencia_Fonologica_em_Pre-escolares.pdf . Acesso em 13 de set. de 2014.

PERALTA, Nadia Soledad. **Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental**. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 121-145.

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O Brincar e suas teorias. Cap. 2. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PLETSCH, Marcia Denise e GLAT, Rosana. **A escolarizacao de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais**. 2011. Disponível em <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT15/GT15-94%20int.pdf>. Acessado em 13 de jan. de 2103.

_____. BRAUN, Patrícia. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção**. Democratizar, v. I I, n. 2, ma i. /ago. 2008.

_____. **A escolarização de alunos com deficiência mental/intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos**. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 1, p. 239-250, 2012.

PINTO, Gláucia Uliana e GOES Maria Cecília Rafael de. **Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar**. Rev. Bras. de Educação Especial, Marília, Jan.-Abr. v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006.

PINTO, Bárbara de Lavra, LAMPRECHT, Regina Ritter. **Estudo do desempenho de crianças com síndrome de Down em tarefas de consciência fonológica**. III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2008

PORTUGAL, Francisco Teixeira. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In CASTRO, Lúcia Rabelo de; BESSET, Vera Lopes (orgs.). **Pesquisa intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

POULIN, Jean-Robert. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. Capítulo I, In FIGUEIREDO, R. V. de; BONNETI, L. W.; POULIN, J. R. (orgs.) **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza -edições UFC, 2010a.

RIBEIRO, Maria Luiza Sprovieri. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

ROCHA, Érica Consuelo F.; MELO, Melka Betini O. **A importância da leitura no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança no ensino do fundamental I**. REVISTA DISCENTIS. 1ª EDIÇÃO. DEZEMBRO 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas**. Psicologia USP, 2006, 17(2), 11-41. SEDUC-Ceará. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acessado em 22 de ago. de 2014.

SILVA, J. da; BELO, V. S.; e DRUMONT, A. C. **Análise dos processos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down matriculada na escola comum**. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 245-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acessado em 14 de nov. de 2012.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Jogo: procedimento didático especial para o deficiente mental. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v.7 n.1 p. 47-60, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v07n01/v07n01a05.pdf>. Acessado em 14 de Nov. de 2012.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula**. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, 2012.

SILVEIRA, S.M.P.; FIGUEIREDO, R.V. de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. Cap I in. Figueiredo, R.V. de. (org.) **Escola, diferença e Inclusão**-Fortaleza:Edições UFC, 2010c.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In MOYLES, Janet R. **A Excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre a educação infantil e os anos iniciais**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. – 13ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6ª. Ed. _ Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPINILLO Alina Galvão e LAUTERT Síntria Labres. **Pesquisa intervenção em Psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuições teórica e aplicada**. In CASTRO, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. – Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz e MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. *Rev. Educ. Espec., Santa Maria*, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> . Acesso em 14 de nov de 2012.

TEBEROSKY, ANA; COLOMER, TEREZA. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Trad. Ana Maria Neto machado – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1896-1934. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. 1896-1934. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica**. 1896-1934. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Obras Escogidas V Fundamentos de defectologia**. Traducción Julio Guillermo Blank. Editorial Pedagógica, Moscu! Madri, 1983.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos.- São Paulo: Ícone, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

JOGO 01 – JOGO 7 ERROS

DESCRIÇÃO: O jogo é composto por duas lâminas com gravuras aparentemente idênticas, contendo sete pequenos erros em uma delas.

PROCEDIMENTO: Para iniciar a seção acolhemos o sujeito tentando tornar a comunicação acessível. Em seguida, apresentamos uma das lâminas e solicitamos que o sujeito explorasse o cenário. Após a exploração do cenário, apresentamos a outra lâmina e solicitamos ao sujeito que identificasse os erros.

OBJETIVO: Perceber os erros existentes na associação das duas imagens.

DESAFIO COGNITIVO: Ativar a percepção e atenção do sujeito.



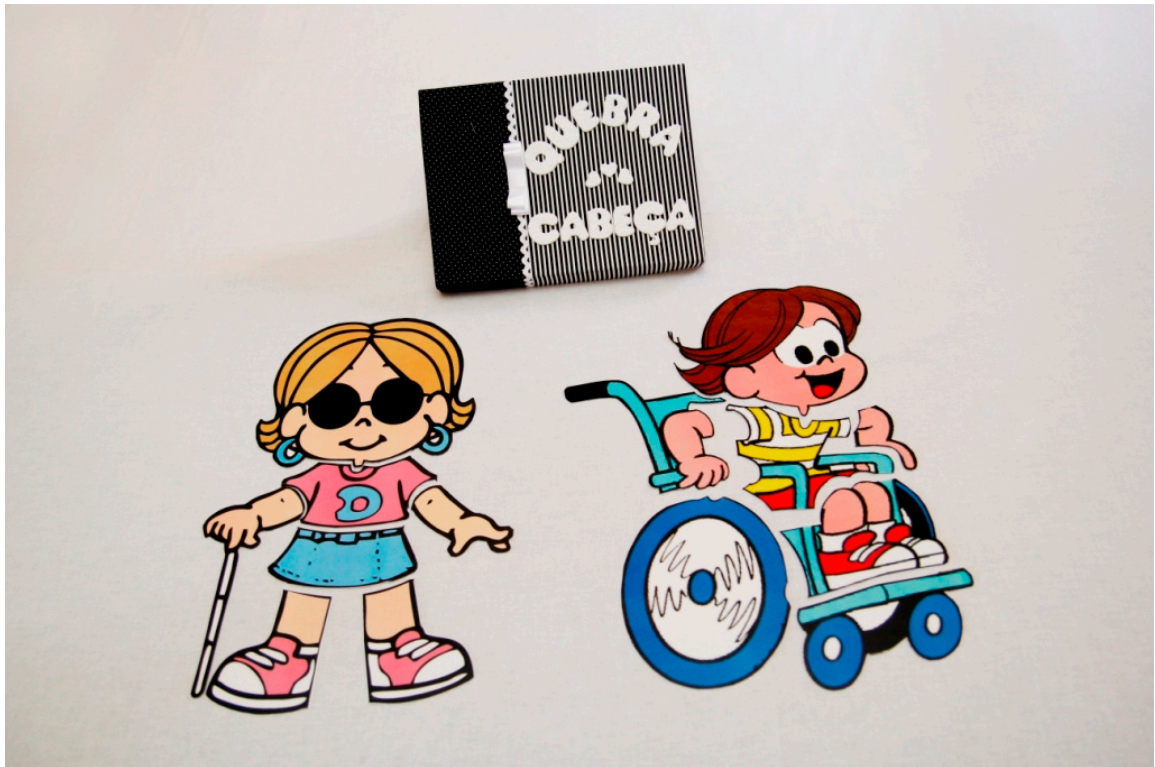
APÊNDICE – B**JOGO 02 – JOGO QUEBRA CABEÇA**

DESCRIÇÃO: O jogo é composto por peças de um quebra cabeça com a imagem de dois personagens da turma da Mônica e texto adaptado sobre a criação dos personagens.

PROCEDIMENTO: Iniciamos a sessão com a contação da história. Em seguida articulamos a interpretação do texto por parte do sujeito. Solicitamos que ele tentasse montar as peças para formar os personagens.

OBJETIVO: Associação das partes do corpo dos personagens.

DESAFIO COGNITIVO: Organização do pensamento e identificação das partes do corpo.



APÊNDICE – C

JOGO 03 - BINGO DAS LETRAS INICIAIS

DESCRIÇÃO: O jogo é formado de 09 cartelas de bingo, cada cartela contém três gravuras e os respectivos nomes sem as letras iniciais. Fichas com letras que completam todas as palavras das cartelas e um saquinho de tecido para acondicionar as fichas contendo as letras. Acompanha a história “A Galinha Fofqueira”.

PROCEDIMENTO: O procedimento inicial foi a contação da história e a articulação da interpretação e reconto pelo sujeito. Em seguida ofereceu-se uma das cartelas ao sujeito. Explicamos as regras do jogo e iniciamos o sorteio das letras.

OBJETIVO: Identificar as letras iniciais das palavras da cartela do bingo e compor a palavra na cartela.

DESAFIO COGNITIVO: Conhecer o nome das letras do alfabeto; Identificar o fonema inicial da palavra e compreender que a cada fonema corresponde uma letra.



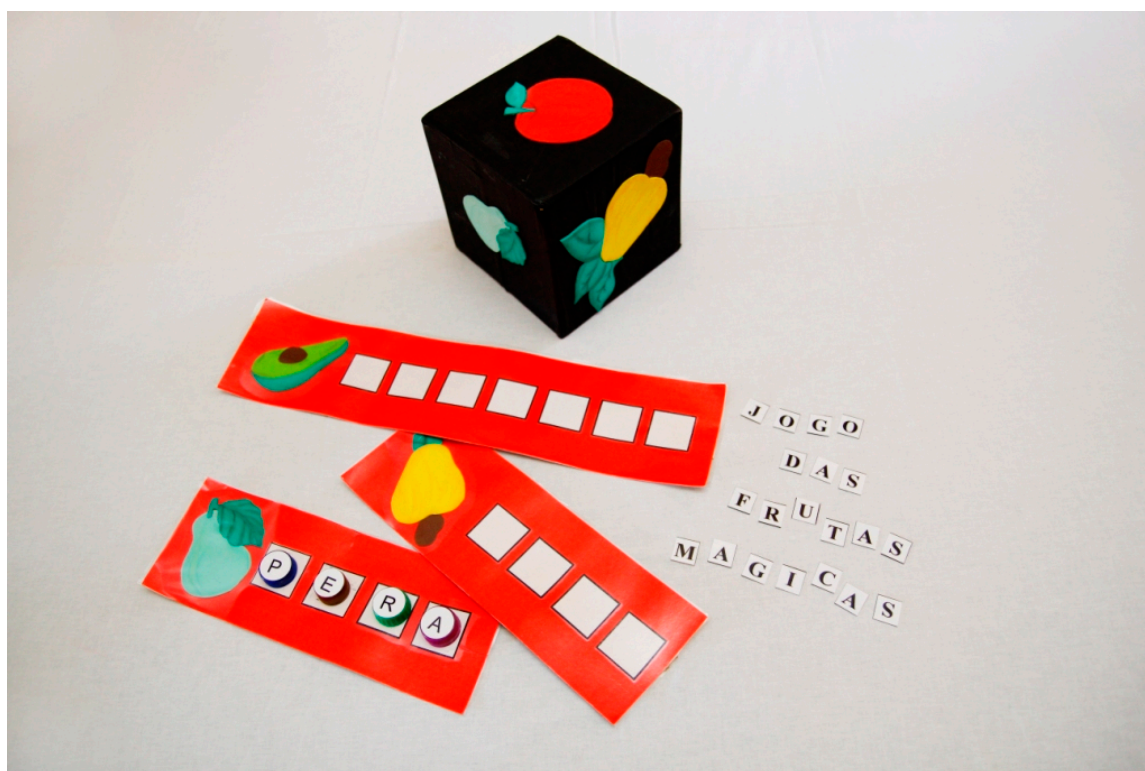
APÊNDICE – D**JOGO 04 - FRUTAS MÁGICAS**

DESCRIÇÃO: O jogo é composto por um dado grande contendo em cada uma de suas faces a gravura de uma fruta. Seis cartelas com as gravuras idênticas às das faces do dado e espaços iguais ao número de letras que compõem o nome das frutas. Letras para composição de cada uma das respectivas palavras.

PROCEDIMENTO: Inicialmente contamos a historinha das “frutas mágicas” e mediamos junto ao sujeito a interpretação da história. O procedimento seguinte, dizia respeito ao lançamento do dado pelo sujeito e escolha da ficha na qual se encontra a gravura da fruta correspondente à do dado. Oferecemos as letras e solicitamos que o sujeito escrevesse o nome da fruta no espaço designado para tal.

OBJETIVO: Compor o nome das frutas com as letras móveis.

DESAFIO COGNITIVO: Emergência de conflito sociocognitivo e formulação de hipótese de escrita.



APÊNDICE – E

JOGO 05 - CAXINHAS DE SURPRESA

DESCRIÇÃO: O jogo é composto por nove¹ caixinhas pequenas acondicionadas em uma caixa maior. Sobre cada uma das caixinhas está disposta uma gravura relacionada às palavras chave da história “Menina Bonita do Laço de Fita”, que acompanha o jogo. Dentro de cada uma das caixinhas se encontram as letras que compõem o nome das gravuras.

PROCEDIMENTO: A seção foi iniciada com a contação da história “Menina Bonita do Laço de Fita”. Após esse procedimento, criamos um clima de suspense e solicitamos que o sujeito abrisse a caixa maior. Após a abertura da caixa, pedimos ao sujeito que explorasse o seu conteúdo. Perguntamos o que ele viu e após sua resposta, pedimos que ele dissesse quais as palavras que mais lhe chamaram a atenção durante a contação da história. Em seguida solicitamos que escolhesse uma das caixinhas para abrir e explicamos que com aquelas letras, ele poderia escrever os nomes das gravuras. O próximo procedimento foi a tentativa de escrever cada palavra.

OBJETIVO: Compor as palavras que representam as gravuras das caixinhas.

DESAFIO COGNITIVO: Emergência de conflitos sociocognitivos e formulação de hipóteses de escrita



APÊNDICE – F**JOGO 06 - PARECE, MAS NÃO É...**

DESCRIÇÃO: Formado por 04 pares de cartelas com gravuras de animais que possuem semelhanças e diferenças em suas características e fichas com o nome dos respectivos animais.

PROCEDIMENTOS: Apresentamos uma cartela contendo a gravura de um animal e solicitamos que o sujeito explore as características desse animal. Após a exploração pelo sujeito, apresentamos cartela com gravura de animal semelhante e solicitamos que o sujeito identifique as semelhanças e as diferenças entre os animais. Depois de comparados os 04 pares de cartelas, apresentamos o nome dos animais e solicitamos que o sujeito relacione-os às gravuras correspondentes.

OBJETIVO: Identificar semelhanças e diferenças das características naturais dos animais e a leitura das palavras.

DESAFIO COGNITIVO: Ativação dos processos internos e estratégias de leitura.



APÊNDICE – G**JOGO 07 - TROCA LETRAS**

DESCRIÇÃO: O jogo é composto por um quadro de pregas, 04 pares de fichas com gravuras cuja escrita das palavras correspondentes são semelhantes, se diferenciando apenas quanto à primeira letra. Fichas com as letras e a história “Arca de ninguém”.

PROCEDIMENTO: O primeiro procedimento foi a contação da história. A seguir articulamos com o sujeito a compreensão da mensagem. Após esse momento, solicitamos que o sujeito escolhesse uma gravura para colocar no quadro de pregas. Escrevemos o nome da gravura com letras móveis na presença do sujeito. Pedimos que lesse a palavra escrita no quadro de pregas, perguntando o nome da letra inicial e final da palavra. Após nos certificarmos de que o sujeito leu a palavra, colocamos sobre a gravura que estava no quadro, o seu par. Solicitamos que o sujeito trocasse uma letra para escrever o nome da gravura.

OBJETIVO: Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes; compreender que cada fonema corresponde a uma letra e comparar palavras identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas.

DESAFIO COGNITIVO: Emergência do conflito sociocognitivo e compreensão de propriedade do sistema de escrita.



APÊNDICE – H

JOGO 08 – QUAL A PALAVRA INVASORA?

DESCRIÇÃO: O jogo é composto por seis cenas da história, quatro cartelas com gravuras, mais duas fichas com o nome “Invasor” a história “Matar sapo dá azar” e o cenário.

PROCEDIMENTO: O jogo é dividido em três momentos. O primeiro é a contação da história com o apoio do cenário. No segundo procedimento solicitamos ao sujeito que organizasse a sequência das cenas a partir da contação da história. No terceiro procedimento explicamos as regras do jogo, apresentamos as cartelas e solicitamos ao sujeito que identificasse a palavra invasora.

OBJETIVO: organizar em sequência dos fatos da história e identificar a palavra invasora.

DESAFIO COGNITIVO: Organização dos processos internos, emergência do conflito sociocognitivo e consciência fonológica.



APÊNDICE – I

JOGO 09 - OS CONTRÁRIOS

DESCRIÇÃO: Composto por 20 pares de cartas com gravuras de contrários, um cenário para contação da história e ainda a história “Chapeuzinho Vermelho”.

PROCEDIMENTO: O jogo iniciou com a contação da história usando o cenário. Durante a contação da história exploramos o fato do personagem ter optado por um caminho contrário. Explicamos as regras do jogo e oferecemos as cartas ao sujeito que jogou com a pesquisadora.

OBJETIVO: Formar pares de gravuras que representam palavras contrárias.

DESAFIO COGNITIVO: Desenvolver o conhecimento sobre a relação de sentido entre as palavras e ampliação do vocabulário.



APÊNDICE – J**JOGO 10 - JOGO DA VELHA**

DESCRIÇÃO: Formado de uma sacola de tecido com um cenário de uma fazenda e o jogo da velha em um de seus lados. Uma minibolsa contendo peças que complementam o cenário, oito pinos com carinha de animais (vaca e porco) para completar o jogo da velha e seis envelopes contendo cada um, as letras que compõem o nome dos animais presentes no cenário, um dado e a história “**O porquinho da fazenda**”.

PROCEDIMENTOS: Inicialmente contamos a história e exploramos a temática – animais da fazenda – a seguir explicamos as regras do jogo. O sujeito após lançar o dado, escolhe o envelope correspondente ao número sorteado. Após o sujeito apreciar as letras do envelope, perguntamos qual a palavra que ele pode escrever. Apontamos caminhos para o sujeito formular hipóteses. Caso consiga escrever o nome do animal, terá a opção de completar o jogo da velha, caso não consiga quem joga é a pesquisadora.

OBJETIVO: Completar três espaços do jogo da velha com pinos iguais.

DESAFIO COGNITIVO: Emergência do conflito sociocognitivo, ativação dos processos internos e formulação de hipóteses de escrita.



APÊNDICE – K**JOGO 11 – MAIS UMA**

DESCRIÇÃO: O jogo é composto por um livro confeccionado em tecido e E.V.A. com imagens que correspondem às cenas da história “Os três porquinhos”. Uma trilha contendo gravuras e as palavras respectivas, 10 fichas com gravuras e seus respectivos nomes com lacuna de uma das letras, 15 fichas com letras, 01 dado e 02 pinos com cores diferentes.

PROCEDIMENTO: Iniciamos com a apresentação do livro ao sujeito. Após exploração dos aspectos ambientais e sociais da história “Os três porquinhos” pelo sujeito, solicitamos que conte a história. O procedimento seguinte foi a colocação das fichas (que contem a mesma palavra da trilha com lacuna e gravura diferente) sobre a mesa em forma de fileiras e apresentação da trilha. Explicamos as regras do jogo, em seguida o sujeito lança o dado e conduz um dos pinos na trilha, contando a quantidade de casas correspondentes ao número indicado no dado. Solicitamos que identifique a gravura e palavra na casa em que repousa o pino do jogador. Após identificação da palavra, solicitamos ao sujeito que encontre a mesma palavra nas fichas dispostas na mesa. A seguir solicitamos que o sujeito escolha uma das letras para completar a lacuna da palavra de forma que dê origem à palavra que representa a gravura da ficha.

OBJETIVO: Compreender que as sílabas variam quanto ao numero de letras.

DESAFIO COGNITIVO: Emergência do conflito sociocognitivo, formulação de hipóteses de escrita e leitura das palavras.



APÊNDICE – L

JOGO 12 –DAS RIMAS

DESCRIÇÃO: Formado por duas cartelas com 20 gravuras e 05 fichas pequenas com uma gravura cujas palavras rimem entre si. Acompanha um tapete para ilustrar a contação da história “O coelho e a tartaruga”.

PROCEDIMENTO: O primeiro procedimento foi a exploração de um tapete com o cenário da corrida. Nesse momento explicamos as regras da corrida e do jogo. Oferecemos os personagens para que o sujeito escolhesse aquele que mais gostasse e iniciamos a corrida mediante a contação da história. Depois da corrida, instigamos o sujeito à interpretação da história. No procedimento seguinte oferecemos uma das cartelas ao sujeito e 05 fichas. O próximo passo foi a explicação das regras do jogo. Cada ficha deveria ser colocada encima da figura correspondente (figuras cujas palavras rimam) na cartela.

OBJETIVO: Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração de rimas; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final.

DESAFIO COGNITIVO: Emergência do conflito sociocognitivo e desenvolvimento da consciência fonológica.

