



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

CLAYNE MIRELLE PEREIRA TEIXEIRA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

CLAYNE MIRELLE PEREIRA TEIXEIRA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe,
para defesa de Mestrado em Educação e requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento
Givigi

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

T266c Teixeira, Clayne Mirelle Pereira
 Contribuições da comunicação aumentativa e alternativa para o
desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos com deficiência /
Clayne Mirelle Pereira Teixeira ; orientadora Rosana Carla do
Nascimento Givigi. – São Cristóvão, SE, 2025.
 266 f. : il.

 Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2025.

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Comunicação alternativa e
aumentativa. 4. Leitura e escrita – Desenvolvimento. 5.
Alfabetização. 6. Tecnologia assistiva. I. Givigi, Rosana Carla do
Nascimento, orient. II. Título.

CDU 376



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



CLAYNE MIRELLE PEREIRA TEIXEIRA

**“CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 23.07.2025



Documento assinado digitalmente

ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI

Data: 24/07/2025 09:07:56-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente

ERICA DAIANE FERREIRA CAMARGO

Data: 24/07/2025 08:34:39-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Erica Daiane Ferreira Camargo
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Data: 23/07/2025 19:56:54-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Instituto Federal do Espírito Santo / UFES

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

AGRADECIMENTOS

Em sua poesia crítica Belchior ao dizer: “A minha alucinação é suportar o dia a dia, e meu delírio é a experiência com coisas reais”, traz a luz para mim o que é mais importante, o contato quase que físico e audível das vivências sociais que nos modificam de fora para dentro e vice-versa. Concluir este trabalho foi uma metamorfose acadêmica. Ele é fruto de um percurso marcado por questionamentos, por um desejo profundo e potente de mudança, pela construção da minha identidade como pesquisadora e pelo anseio de criar outros ambientes que reconheçam totalidades. Para mim, foi um processo repleto de aprendizados e, acima de tudo, de encontros com coisas, pessoas e afetos reais.

Ao longo desse caminho, enfrentei momentos desafiadores, que exigiram reinvenção e novas posturas, mas que, tão importante quanto, me mostraram que eu não estava sozinha. Por vezes, parecia que o tempo corria quilômetros à minha frente, mas aprendi que manter o ritmo era o segredo e não a velocidade. Na reta final, lidei com perdas, dores e lutos que transformei, com responsabilidade, em força para meu compromisso social e acadêmico.

Início meus agradecimentos com minha orientadora, Rosana Givigi, que me acompanha desde a minha primeira iniciação científica. A ela, agradeço por me lapidar com paciência, afeto e confiança; por me mostrar que águas agitadas também podem ser caminho. Agradeço pela dedicação do seu tempo, pela escuta generosa e pela presença constante. Rosana é a materialização da ética, do trabalho comprometido e da responsabilidade social. Seu ativismo, sua crença na colaboração e em fazeres diversos, na clínica e da educação, me inspiram profundamente e me faz acreditar que a inclusão é visível quando é cultivada com amor, estudo e dedicação.

Em seguida, agradeço a CAPES pelo auxílio financeiro para realização do mestrado, destaco sempre a importância destes fomentos para a realização de um trabalho com a dedicação exclusiva.

Os meus imensos agradecimentos aos meus familiares, pela minha mãe Gilmar, meu alicerce e minha bússola humana, sempre me mantendo firme e mostrando possibilidades, injetando diariamente doses de motivação e forças para alcançar a realidade pensada por mim. Ao meu pai José Teixeira, que me oferecia caronas durante todo o processo, que gostava de ouvir os relatos e sempre mostrou admiração pelo meu trabalho. A minha avó Josefa, com todo seu afeto e cuidado que não me deixou desestabilizar. A vocês dedico esse trabalho que é fruto dos princípios e ensinamentos que aprendi com vocês durante toda minha existência, ações que valorizam a diferença, que age com paciência e amor através de incansáveis lutas e perseverança

pelo justo. Essa caminhada é, também, herança do que construíram. Cada passo que dou é sustentado por esse amor incondicional que depositam em mim.

Ao meu querido namorado Rafael, que partilhou comigo tantos momentos de angústias e não me deixou abalar, obrigada por ser meu porto seguro e ponto de calma, agradeço por cada gesto de cuidado, paciência e incentivo, por comprar meu sonho junto comigo. Gratidão por seu apoio constante, colaboração, por não me deixar sucumbir e sempre me lembrar pelo que vivo, estudo, trabalho e respiro. Sua presença e amor fez toda a diferença nesta caminhada.

Meu agradecimento ao meu gato James, que faleceu dois meses antes de finalizar esse trabalho, após 13 longos anos de apoio e suporte, passei por momentos dolorosos e tristes até o seu falecimento, ele sempre foi meu apoio durante as escritas e leituras.

Ao GEPELC, para além de um grupo de pesquisa, um espaço de atividades e fonte de respiro, agradeço a troca de conhecimentos, a partilha de momentos tão bons e energizantes. Agradeço aos meus amigos de vida Laila pelas palavras de incentivo e pelo trabalho de colaboração, ao grupo do grupo formado por Lucas, Erica, Giovanna e Louise pela inspiração na construção dos materiais e pelas ajudas técnicas. Agradeço as minhas amigas, Camila e Lara, pela parceria desde a seleção até a reta final, aos cafês, as aulas partilhadas, memórias, opiniões, relatos e muita risada, vocês tornaram minha formação mais leve. Agradeço a todos de forma geral pelas construções e reconstruções de laços, por permitirem acessos e pelo compartilhamento de vivências incríveis.

Agradeço também e principalmente, as crianças dessa pesquisa que alimentaram meus dias com afetos, risadas e muito aprendizado, guardarei todas na memória e em meu coração. Aos meus professores de metodologia e seminário, Alfrâncio e Livia pelas sugestões e colocações que modificaram minha escrita.

Por fim, ao meu analista Heduardo, pelas escutas, reflexões e por me mostrar que ser torto é liberdade e potência. Obrigada por me ajudar a continuar inteira, mesmo quando tudo parecia despedaçar.

A todos os seres de luz em minha vida que de alguma forma, que contribuíram para que este trabalho fosse possível, deixo aqui minha mais sincera gratidão. Obrigada por me ajudarem a escrever não só uma dissertação, mas também uma parte importante da minha história.

RESUMO

Com a consolidação de uma proposta educacional pautada na valorização da diversidade como traço inerente ao ser humano, a escola passa a acolher todos os estudantes com deficiência, antes excluídos ou segregados. Essa entrada, demanda mudanças nas formas de organizar a escola e de ensinar aos alunos. As pesquisas apontam desafios em todos os níveis de ensino. No ensino fundamental um dos desafios que merece destaque é o da alfabetização. Este trabalho objetivou compreender como a Comunicação Aumentativa e Alternativa pode auxiliar na construção e desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos com deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem metodológica utilizada é a pesquisa-ação colaborativa-crítica. Foi realizada numa escola regular da rede pública na Sala de Recurso Multifuncional onde foram feitos encontros semanais durante 07 (sete) meses. Para o desenvolvimento do trabalho foram feitos atendimentos em grupo com os alunos do Atendimento Educacional Especializado, o foco foi o desenvolvimento da Leitura e Escrita com uso de materiais de Tecnologia Assistiva, principalmente a Comunicação Aumentativa e Alternativa. Para fins de documentação, utilizou-se o registro em diários de campo como principal instrumento de coleta, complementado pela produção de relatórios descritivo-analíticos. Como principais resultados, foram encontrados: O Atendimento Educacional Especializado necessita ser organizado de forma que haja sistematização de atividades e promova o engajamento dos alunos; as estratégias pedagógicas precisam ser pensadas conforme o conteúdo e singularidade do aluno; o planejamento adequado e uso de dinâmicas variadas, especialmente em grupo, traz avanços significativos na alfabetização; a mediação é fator determinante no processo de aprendizagem; a partir de dinâmicas coletivas é possível instaurar um movimento de colaboração entre os participantes do trabalho; a colaboração entre os próprios alunos fomenta a aprendizagem e ajuda no enfrentamento dos obstáculos; o uso das diferentes rotas (Modelo Dupla Rota) para aprendizagem da leitura e escrita contribui para superação de estigmas e para o aumento do engajamento dos alunos; a Comunicação Aumentativa e Alternativa mostrou-se eficaz para favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita, promovendo a participação ativa dos alunos, ampliando a compreensão textual e despertando o interesse pela escrita, além de facilitar a colaboração entre pares e a construção de uma prática pedagógica mais acessível e significativa; o trabalho colaborativo mostrou-se eficaz no enfrentamento dos obstáculos encontrados no processo de inclusão de alunos com deficiência. Por fim, acredita-se que no enfrentamento das dificuldades e na apropriação do conhecimento o aluno com deficiência estabelece uma relação de pertencimento com a escola e participa de forma ativa da construção de uma escola mais inclusiva.

Palavras-Chave: Comunicação Aumentativa e Alternativa; Leitura e Escrita; Alfabetização; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

With the consolidation of an educational proposal based on the appreciation of diversity as an inherent trait of the human condition, schools are increasingly welcoming students with disabilities who were previously excluded or segregated. This inclusion demands changes in how schools are organized and how teaching is carried out. Research points to challenges at all levels of education. In elementary education, one of the most significant challenges is literacy. This study aimed to understand how Augmentative and Alternative Communication (AAC) can support the development of reading and writing skills in students with disabilities. It is a qualitative study that adopts a collaborative-critical action research methodology. The research was conducted in a public mainstream school, in a Multifunctional Resource Room, where weekly sessions were held over a period of seven (7) months. Group sessions were conducted with students receiving Specialized Educational Assistance, focusing on reading and writing development through the use of Assistive Technology materials, especially AAC. For documentation purposes, field diaries were the main data collection tool, supplemented by descriptive-analytical reports. Key findings include: Specialized Educational Assistance needs to be structured in a way that systematizes activities and promotes student engagement; pedagogical strategies must be tailored to the content and the individual needs of each student; appropriate planning and the use of varied group-based dynamics significantly enhance literacy outcomes; mediation is a determining factor in the learning process; collaborative dynamics foster cooperation among participants; peer collaboration enhances learning and helps overcome challenges; the use of different learning pathways (Dual Route Model) contributes to overcoming stigmas and increasing student engagement; AAC proved to be effective in supporting the development of reading and writing by promoting active participation, enhancing text comprehension, sparking interest in writing, and facilitating peer collaboration and the construction of more accessible and meaningful pedagogical practices; collaborative work was effective in addressing the challenges of including students with disabilities. Ultimately, it is believed that through confronting difficulties and acquiring knowledge, students with disabilities establish a sense of belonging and actively participate in building a more inclusive school.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication; Reading and Writing; Literacy; Specialized Educational Services; Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema de exemplificação usual do modelo dupla rota em cascata.	66
Figura 2 – Fachada da Escola Municipal Josinalva Santos de São Cristóvão.	74
Figura 3 – Planta baixa da Escola Municipal Josinalva Santos de São Cristóvão.	75
Figura 4 – 1ª Etapa da avaliação – Nome das letras.	86
Figura 5 – 2ª Etapa da avaliação – Consciência Fonológica.	87
Figura 6 – 3ª Etapa da avaliação – Categorização: Vogais e Consoantes.	88
Figura 7 – 4ª Etapa da avaliação – Palavras e Pseudopalavras.	89
Figura 8 – 5ª Etapa da avaliação – Compreensão de palavras.	89
Figura 9 – 6ª Etapa da avaliação – Discriminação auditiva de frases.	90
Figura 10 – Software Accessible Literacy Learning (ALL) no site da TOBII DYNAVOX em junho de 2025.	92
Figura 11 – Estratégia 01 - Alfabeto Pictográfico.	93
Figura 12 – Estratégia 02 de separação silábica e fonêmica.	94
Figura 13 – Estratégia 02 - Consciência Fonológica com escrita de pictogramas.	94
Figura 14 – Estratégia 04 - Gênero: Poema em CAA.	95
Figura 15 – Estratégia 03 - Rimas em CAA.	96
Figura 16 – Estratégia 05 - Gênero textual: notícia.	97
Figura 17 – Estratégia 06- Gênero Textual: Lista de Compras.	97
Figura 18 – Estratégia 07- Gênero Textual: Receita.	98
Figura 19 – Estratégia 08- Escrita com cubos de CAA.	99
Figura 20 – Estratégia 09- Charadas do livro de CAA.	99
Figura 21 – Desenvolvimento da estratégia 02 com o grupo 01,02 e 03.	103
Figura 22 – Respostas da estratégia 01 da aluna A4.	105
Figura 23 – Desenvolvimento da estratégia 03 com o grupo 01.	106
Figura 24 – Leitura cooperativa da estratégia 03 com o grupo 01.	109
Figura 25 – Leitura cooperativa com a aluna A4 da estratégia 03.	113
Figura 26 – Leitura cooperativa com a aluna A5 da estratégia 03.	113
Figura 27 – Respostas da escrita do grupo 01, respectivamente A1, A2 e A3.	115
Figura 28 – Respostas da escrita do grupo 02 da aluna A4.	115
Figura 29 – Respostas da escrita do grupo 03 da aluna A5.	116
Figura 30 – Respostas da estratégia 04 do grupo 02 da aluna A4.	121
Figura 31 – Mediação das respostas do aluno A3.	122
Figura 32 – Mediação das respostas da aluna A4.	123
Figura 33 – Utilização do Método Multigestos na escrita com a aluna A4.	124
Figura 34 – Mediação das respostas do aluno A3 na escrita da estratégia 04.	125
Figura 35 – Folha de respostas do aluno A1 na escrita da estratégia 04.	127
Figura 36 – Atendimento grupal: estratégia 05 no grupo 01.	129
Figura 37 – Momento de êxito da decodificação do aluno A1.	132
Figura 38 – Respostas da aluna A4 da estratégia 05.	134
Figura 39 – Desenvolvimento da Estratégia 06 com o grupo 01 e 02.	135
Figura 40 – Alunos A2 e A3 realizando a estratégia 07.	135
Figura 41 – Alunos A2, A3 e A5 realizando a estratégia 08.	137
Figura 42 – Folhas de respostas dos alunos A1, A2 e A3 da estratégia 08.	141
Figura 43 – Folha de respostas da aluna A5 da estratégia 08.	141
Figura 44 – Leitura colaborativa do grupo 01 com o livro escrito em CAA.	142
Figura 45 – Reação da professora S. ao ouvir o aluno A2 lendo.	146
Figura 46 – Folha de respostas da estratégia 09 do aluno A1.	148
Figura 47 – Folha de respostas da estratégia 09 do aluno A2.	149
Figura 48 – Folha de respostas da estratégia 09 da aluna A4.	150
Figura 49 – Momentos de interação e brincadeira dos alunos no AEE.	154
Figura 50 – Atividade colaborativa entre os alunos.	158

Figura 51 – Material de apoio ao professor com estratégias e manual de uso.	159
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca de trabalhos no Portal da CAPES.....	30
Tabela 2 – Busca de trabalhos na BDTD.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção de trabalhos do Portal da CAPES.....	31
Quadro 2 – Seleção de trabalhos da busca na BDTD	34
Quadro 3 – Momentos de atuação da pesquisa.....	78
Quadro 4 – Avaliação da leitura e da escrita	83
Quadro 5 – Etapas da avaliação da leitura e escrita.....	84
Quadro 6 – Realização de estratégias por cada aluno.	99
Quadro 7 – Organização e horários dos grupos atendidos.....	101
Quadro 8 – Leitura das fichas da estratégia 02 do grupo 01.	117
Quadro 9 – Leitura das fichas da estratégia 05 do grupo 01.	130
Quadro 10 – Palavras sorteadas na estratégia 08 pelos alunos A2, A3 e A5.....	136
Quadro 11 –Transcrição das palavras-alvo e respostas escritas de cada aluno nas estratégias 3, 4 e 5.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACA	Aprendendo com Comunicação Alternativa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGMA	Associação Guarapuavana Mundo Azul
ALL	Accessible Literacy Learning
ARASAAC	Portal Aragonês de Símbolos de Comunicação Alternativa
AT	Acompanhante Terapêutico
AVD	Atividade de Vida Diária
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CF	Chave de <i>Fitzgerald</i>
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CS	<i>Colorful Semantics</i>
DDC	<i>Design</i> Centrado no Contexto
DI	Deficiência Intelectual
DP	Diretora Pedagógica
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
GEPELC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa.
NCC	Necessidades Complexas de Comunicação
PA	Pesquisa-ação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PECS	<i>Picture Exchange 30 Communication System</i>
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
POVM	<i>Point-of-view Video Modeling</i>
SCALA	Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and education of autistic and related Communication in handicaped children</i>
THC	Teoria Histórico- Cultural
TTS	<i>Text-to-speech</i>
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1. A ÁRVORE TORTA SEMPRE ESTEVE AQUI: VISIBILIZANDO A DIFERENÇA NA HISTÓRIA ESCOLAR.....	17
2. OUTROS CAMINHOS PARA O CRESCIMENTO: RAÍZES TEÓRICAS DA DIVERSIDADE	29
2.1 ENSINAR NA CURVA: METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	37
2.2 QUANDO A PALAVRA FLORESCE NA ÁRVORE TORTA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM RECURSOS DE BAIXA E ALTA TECNOLOGIA DE CAA.....	42
2.3 GALHOS QUE CONVERSAM: O USO DE APLICATIVOS E <i>SOFTWARES</i> DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA GANHO COMUNICACIONAL	48
3. SOLO E SEMENTE: FUNDAMENTOS PARA CRESCER NA DIFERENÇA	53
3.1 “NO BOSQUE DA ESCOLA, E AGORA?”: CAMINHOS QUE LEVAM À PRESENÇA E AO SILÊNCIO.....	53
3.2 RAMOS QUE ENCONTRAM NOVAS ROTAS: O CAMINHO ALTERNATIVO PARA O APRENDIZADO	57
3.3 O FLORECER DA ALFABETIZAÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MÉTODO OU MODO?	62
4. CAMINHOS NA FLORESTA: TRAJETOS E ENCONTROS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	68
4.1 ESCOLHENDO O SOLO: A ÁRVORE TORTA PLANTA SUAS RAÍZES NO MUNICÍPIO DE SÃO CRISTÓVÃO	70
4.2 APRESENTANDO O BOSQUE VIVO.....	72
4.3 APRESENTANDO AS ÁRVORES TORTAS E A GUARDIÃ DO BOSQUE.....	74
4.4 POR DENTRO DO PROCESSO: CURVAS, TENTATIVAS E DESCOBERTAS.....	76
4.5 ENTRE VOZES E RAMOS: REUNIÃO COM OS GESTORES	77
5. A FLORAÇÃO DO PROCESSO: RESULTADOS E NOVOS FAZERES...	79
5.1 O SOLO É O LUGAR ONDE O INVISÍVEL ACONTECE: A RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DO AEE E O PROCESSO DE INCLUSÃO	79

5.3 O JARDIM DAS POSSIBILIDADES: A CRIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA	89
5.4 O CRESCER COLETIVO: ANALISANDO OS ATENDIMENTOS GRUPAIS COM FOCO NA LEITURA E ESCRITA USANDO ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA.....	99
5.4.1 Enlaces que florescem: o atendimento grupal no AEE como ponte de relações e de aprendizagem da leitura e da escrita	151
5.4.2 Troncos Entrelaçados: o trabalho de colaboração entre a jardineira de palavras (pesquisadora), árvores e guardiã (professora S.)	155
5.4.3 Apoio das curvas: contribuições da comunicação alternativa para o desenvolvimento da leitura e escrita.....	159
6. O CRESCER COM DIFERENÇA: CONCLUSÃO E DESAFIOS	162
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES.....	177



“Árvore torta nunca será um móvel, mas é nela que os pássaros fazem seus ninhos.”

Eliane Brum

A ÁRVORE TORTA

Um dia, diante de uma velha árvore torta, vergada pelo tempo, o sábio da aldeia ofereceu a sua casa para aquele discípulo que conseguisse vê-la na posição correta. Todos se aproximaram e ficaram pensando na possibilidade de ganhar a casa e o prestígio, mas como seria enxergar a árvore na posição correta? A mesma era tão torta que a pessoa candidata ao prêmio teria que ser no mínimo contorcionista.

Ninguém ganhou o prêmio e o velho sábio explicou ao povo ansioso que para ver aquela árvore em sua posição correta seria vê-la como uma árvore torta. Só isso! Temos em nós, esse jeito, essa mania de querer "consertar" as coisas, as pessoas e tudo o mais de acordo com a nossa visão pessoal. **Quando olhamos para uma árvore torta é extremamente importante enxergá-la como uma árvore torta, sem querer endireitá-la, pois é assim que ela é.** Se você tentar "endireitar" a velha árvore torta ela vai rachar e morrer...por isso é fundamental aceitá-la como ela é. Se tentássemos enxergar as coisas como elas realmente são, muito sofrimento seria poupado. **Tente, pelo menos tente, ver as pessoas como elas realmente são,** pare de imaginar como elas deveriam ser, ou tentar consertá-las da maneira que **você** acha melhor.

O torto pode ser a melhor forma de uma árvore crescer! E para terminar, olhe para você mesmo com os "olhos de ver" e enxergue as possibilidades, as coisas que você ainda pode fazer e não fez! Pode ser que a sua árvore seja torta aos olhos das outras pessoas, mas pode ser a mais frutífera, a mais florida e perfumada da região, e isso não depende de mais ninguém para acontecer, depende só de você. Pense nisso...

Paulo Roberto Gaefke

1. A ÁRVORE TORTA SEMPRE ESTEVE AQUI: VISIBILIZANDO A DIFERENÇA NA HISTÓRIA ESCOLAR

Ao longo da história, a escola foi pensada como um espaço de “moldagem” e padronizações, onde se esperava que todos os sujeitos se enquadrassem nos modos de aprender, ensinar, comunicar e se comportar. No entanto, como nos lembra a metáfora da árvore torta, existem aquelas que crescem fora da norma, mas ainda assim florescem, abriga ninhos e dão bons frutos, tendo na diferença a valorização e aceitação das formas do existir. Do mesmo modo, na educação, reconhecer e acolher o “torto”, aquilo que escapa da norma, que se expressa e aprende de formas distintas, é o primeiro passo para construir práticas realmente inclusivas. Nesse sentido, a metáfora da árvore torta, é uma provocação e um convite a um novo olhar sobre o “torto”, se tornando símbolo daqueles sujeitos historicamente excluídos, cujas formas de aprender, expressar e viver exigem da escola, não adequação do aluno ao padrão, mas reinvenção dos caminhos pedagógicos.

Com a consolidação de uma proposta educacional pautada na valorização da diversidade como traço inerente ao ser humano, a escola passa a acolher todos os estudantes, inclusive aqueles com algum tipo de deficiência, que antes encontravam-se em suas residências excluídos ou ainda em instituições segregadoras. Esse avanço traz à luz uma transformação estrutural na educação e exige dos docentes e gestores a reformulação de suas práticas educacionais e pedagógicas, de modo a garantir o processo de ensino e aprendizagem para todos (Rodríguez *et al.*, 2024).

Diante disso, torna-se necessário analisar o percurso desses estudantes, assim como também buscar caminhos e ferramentas que contribuam na estruturação desses processos. Tendo a interação entre pares como meio indispensável para o desenvolvimento e concretização do aprendizado, é possível destacar o papel fundamental da linguagem oral neste percurso, uma vez que o próprio desenvolvimento dela culminará no desenvolvimento de habilidades que impactam tanto nas trocas interacionais como também no desenvolvimento cognitivo, psíquico e social do indivíduo. Além da linguagem oral, com o evento da linguagem escrita, avanços ainda mais significativos puderam ser notados. Através dos registros mudou-se também a forma de transferência de conhecimentos e interpretações, tornando a leitura e a escrita fundamentais para a inserção social do sujeito e sua condição de cidadão (Costa; Pereira, 2024).

Apesar da sua extrema importância e relevância do passado até os dias atuais, as práticas que envolvem a leitura e a escrita ainda são um obstáculo para determinados grupos, como é o caso das pessoas com deficiência. Nas escolas é possível perceber uma concepção de uma aquisição natural da leitura e da escrita que fundamenta as práticas desses processos de forma tradicional e padronizada. Esse tradicionalismo e a rigidez nas práticas, fazem com que as dificuldades que os alunos com algum tipo de deficiência apresentam como, por exemplo, as dificuldades de comunicação, seja na produção, ou, na compreensão da fala, ou nas duas; em ações motoras voluntárias ou involuntárias; dificuldades de posturação de alunos com deficiência motora, de gerenciamento de comportamentos, entre outros, sejam vistas como empecilhos ou determinantes do seu desenvolvimento escolar. No entanto, é importante destacar que todas essas características e funcionamentos não são impeditivos para o desenvolvimento escolar, muito menos para a escrita e a leitura, como afirma Vygotsky “A deficiência não impede a criança de aprender, mas exige que a forma de ensino e os métodos utilizados sejam adaptados às suas necessidades e características” (Vygotsky, 1989).

Desse modo, atualmente, embora haja a presença considerável de alunos com deficiência nos espaços educacionais, ainda existem diversos obstáculos que comprometem a efetivação de uma prática realmente inclusiva. Entre eles, destacam-se a desorganização dos serviços, a falta de apoio institucional, as lacunas na formação docente, muitas vezes voltada apenas para a reprodução de práticas criada por outros, sem uma abordagem reflexiva e contextualizada que aborde o professor da Educação Especial, além da resistência a inovações e da rigidez nas práticas pedagógicas. Soma-se a isso a permanência de perspectivas normativas no sistema educacional, o que evidencia como os métodos tradicionais de ensino ainda dificultam e retardam o desenvolvimento de conceitos, conteúdos e habilidades por parte dos estudantes com deficiência (Borges; Lourenço, 2023).

Somado às práticas, outro fator de grande importância para a efetivação da inclusão, indo além do acesso, e visando a permanência desses alunos no ensino regular, é o sentimento de pertencimento.

Através das narrativas de alguns alunos, é possível notar o impacto de sua presença ou ausência e permanência na escola, como quando Maria que possui deficiência intelectual diz: “Fui recebida bem, mas acho que várias pessoas não me quiseram aqui, como a vice-diretora” (Mourão, 2011, p.168). Maria ao se expressar resume o sentimento de não-pertencimento e não aceitação que acontece em muitos espaços escolares e nas práticas educativas, deixando as

pessoas neuroatípicas ou neurodiversas¹ fora da escola. Apesar de ser notório o movimento de flexibilização de práticas em algumas escolas, uso metodologias específicas, mas ainda não é o suficiente.

Nesse sentido, pensando nas diversidades e permanências, gostaria de ilustrar como o caminho de emaranhados de desejos e angústias me trouxeram a este objeto de pesquisa. Desde muito pequena, habitava em mim o desejo intrínseco de ensinar, a brincadeira simbólica de escolinha logo cedo foi me apresentada. Filha única, onde minhas únicas companhias eram bonecas, sempre ensinei o alfabeto e aritmética básica para todas elas.

Minhas expectativas em relação a ir à escola, eram de que naquele ambiente encontraria uma janela que daria visibilidade para uma criança que sempre teve a boca cheia de palavras. No entanto, o que chegava eram muitas reclamações, seja por correr demais ou por conversar demais, todo dia vinha na agenda grafado de caneta vermelha e letra bastão: “*Precisa conversar menos*” ou “*Comportamento bom, mas precisa falar menos*”. Mas eu adorava falar sobre todos meus pensamentos e as relações que fazia com eles, sobre a aula e sobre como estava tudo ao meu redor. Assim como Maria, muitas vezes eu sentia como se não me quisessem ali, não do jeito que eu conseguia ser.

Toda minha trajetória escolar foi em rede particular de escola de bairro, meu comportamento inquieto e acelerado me custou muitos recreios, cópias pela letra estar muito feia e ter uma escrita acelerada, por não conseguir ficar totalmente inerte, sésil e em silêncio, mas a agitação no meu corpo era tamanha chegando vezes a formigar, eu não conseguia parar a quantidade de pensamentos: Eu precisava falar! Até que um dia, minha professora do 4º ano disse para mim que um dia eu ainda iria me engasgar com as palavras pelo tanto que eu falava.

Pois bem, Tia Nazaré, eu me engasguei com ela apenas quando a ouvi falar aquilo para mim e nunca mais parei, sempre que eu tentava repreendê-las as palavras voltavam como uma espécie de refluxo. Pensando bem, hoje muitas das vezes quando inicio uma fala realizo alguns freios, isso também acontece na escrita, freios esses que são marcas deixadas por frases como essas que não ouvi apenas da tia Nazaré.

A emoção humana pode ser compreendida através da perspectiva de Vigotski como uma constituição complexa que nasce do meio cultural, através de representações construídas que

¹ O movimento da neurodiversidade surgiu em 1999 em meio às discussões do tratamento para o Autismo, sua precursora foi a socióloga australiana e autista de alto funcionamento Judy Singer. Esse movimento é composto por autistas de alto funcionamento, que entendem o Autismo como uma questão identitária que não necessita de “cura” ou padronização. Posteriormente, o conceito neurodiverso, além de, pessoas com Autismo, englobou outras condições como o TDAH, dislexia, discalculia, bipolaridade, a Síndrome de Tourette, Síndrome de Down, entre outros. (Abreu, 2022; Fadda; Cury, 2016; Ortega, 2009).

são internalizações realizadas pelo sujeito. Para além de como o sujeito é afetado, a leitura social e intercultural também tem responsabilidade sobre isso, e esta emoção que será responsável por organizar internamente os comportamentos e servir de motivação para eles (Vigotski, 1933/2004, p. 139).

Graças a Deus ou a sei lá quem eu iria mudar de escola, já que na escola “do controle” formava apenas até o 5º ano, na nova escola cursei os anos finais do fundamental e o ensino médio, nela eu usava minhas desvirtudes a meu favor na liderança de gincanas, confecção de materiais, apresentações orais e afins. Nesta mesma escola, quando finalizei meu percurso escolar em 2015, fui chamada para trabalhar como apoio auxiliar na educação infantil, foi exatamente neste recorte que me deparei com as dificuldades escolares de crianças que aparentemente não possuíam diagnósticos, mas que apresentavam diversas limitações e dificuldades. Aquilo me inquietava, só que agora de uma forma diferente, me causando estranheza e plantando várias interrogações. Passou-se um ano e ver o desenvolvimento real de crianças me deixou completamente apaixonada, mas o incômodo das que não mostravam grandes avanços ainda me acompanhava.

Continuava a carregar todas aquelas interrogações das crianças ditas: “*atrasadas*”, aqueles que tinham os comportamentos mais difíceis vinham em segundo lugar na minha lista de indagações, todavia acolhia-os com mais atenção, de certo modo eu estava dando o olhar que eu gostaria de ter recebido durante meu processo escolar. As professoras vigentes não sabiam me orientar, diziam que o problema estava na criança, que era falta de remédio ou de surra, me pediam para sair da sala e ficar todo turno com uma por vez no parquinho, ela simplesmente estava naquele espaço, algumas agitadas correndo mexendo com todos os colegas, outras chegavam dopadas na escola e até dormiam na carteira chegando até a cair.

Foi então que pensei: “Está tudo errado! Precisa haver um jeito dessa criança aprender.” Mas de fato eu não tinha nada para mudar aquela realidade, decidi que iria cursar pedagogia para encontrar as respostas para tantas interrogações. Ingenuidade minha...

Quando chegava a hora de mediar, com algumas o caminho era mais fácil, outras eu fazia de tudo que podia e não conseguia nem que me percebessem, não pegavam o lápis, ficavam alheias o dia todo, não realizavam nenhuma atividade individual ou coletiva. Elas não tinham suporte algum, as professoras não tinham nenhuma especialização, a escola não sabia lidar com elas. Não se falava sobre inclusão escolar ou educação inclusiva.

Acreditar que o ensino da pedagogia me traria respostas, era a esperança de encontrar um caminho para tantas dúvidas e angústia que eu sentia ao ver aquelas crianças chorando, correndo, com o balançar das mãos que hoje sei que eram estereótipias. Ao fazer vestibular

coloquei os cursos de pedagogia e fonoaudiologia, pois descobri que poderia trabalhar com educação na saúde pela área da Linguagem.

Em 2017 cheguei à minha aprovação em Fonoaudiologia, ainda no primeiro ano da graduação fui convidada por uma veterana para acompanhar um dia de supervisão no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC/UFS). Onde me deparei com debates com um olhar para além da clínica entrecortado pelo sociointeracionismo, participei de estudos grupais, realizei duas iniciações científicas com a pesquisa voltada para crianças e adolescentes com deficiência motora e o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). O trabalho com pessoas com autismo, iniciou-se com o acompanhamento escolar de um aluno do 1º ano do ensino fundamental menor, logo depois com o atendimento clínico no modo remoto durante a pandemia do COVID-19,² desta vez era uma dupla com autistas com mais de 14 anos e o foco era Linguagem Oral e a Escrita.

O GEPELC funciona de maneira interdisciplinar, com trabalhos clínicos do atendimento em fonoaudiologia, trabalhos educacionais e de apoio à rede de familiares das pessoas acompanhadas em seu laboratório de pesquisa. Sua rede de atuação está em torno de crianças e adolescentes com Autismo e deficiência motora através da perspectiva do interacionismo. Nele vivenciei atendimentos terapêuticos em dupla e grupais com autistas adolescentes remoto e presencial, formações, ações em extensão com grupos de autistas um pouco mais jovens, atendimento remoto individual para autista, visitas escolares e adaptações de materiais utilizando os recursos de CAA. Com esse trabalho almejamos nos aproximar ao máximo da inclusão escolar dessas pessoas.

Assim, me aproximei de conceitos que tinha vivido empiricamente e conheci teorias que tratavam com a diferença, com a inclusão. Na educação, principalmente no chão da escola, chamou minha atenção o fato de que os alunos com deficiência que chegavam ao nosso grupo de pesquisa, em sua maioria, não possuíam o PEI (Plano Educacional Individualizado). As escolas, por vezes, aceitavam os pesquisadores, mas estipulava o período de intervenção deixando-o limitado, as dificuldades eram tamanhas, todavia parecia que, para a escola, era melhor fingir que elas não aconteciam, do que mexer em tantas outras camadas para tentar

² O período da pandemia da COVID-19 foi marcado por uma migração em massa de todos os serviços ofertados à população para o formato remoto, diante disso os sujeitos e familiares de pessoas com autismo se depararam com um processo de escolarização e a oferta de serviços terapêuticos bastante precários. Para que as pessoas que eram atendidas pelo GEPELC não ficassem desamparadas, decidimos organizar um planejamento de atendimentos *onlines* semanais através das plataformas do *Google Meet* ou *Zoom*, em consonância com outras ferramentas online como *Wordwall*, *Expressia* e o próprio *Power Point*.

resolvê-las. Ao lutar pela inclusão escolar, sempre me perguntava o que era essa tal” educação inclusiva”.

Afinal num mundo globalizado a Educação Inclusiva tornou-se uma temática e processo em ascendência, devido a necessidade de abarcar as pluralidades e as demandas gritantes no contexto escolar atual, o ensino da leitura e da escrita também embarcam nesta ideia, uma vez que também “é papel da escola ensinar a ler e escrever”. No entanto não podemos recortar o processo aquisição da leitura e escrita deslocando-o do contexto, por isso precisamos entender o funcionamento global de toda essa engrenagem e como os alunos com deficiência podem viver meio a isso e ainda assim aprenderem a manipular o código linguístico (Pinto, 2006).

Sendo assim, talvez, o primeiro passo para que a Educação Inclusiva (EI) aconteça seja conhecer esse aluno, suas principais demandas e seus interesses, o que ele consegue fazer sozinho ou conhece, assim como também o que consegue com auxílio. Para através de um planejamento começar a trabalhar com a inclusão escolar e dos conteúdos trabalhados, a soma de tudo isso será a linha para tecer através de uma construção colaborativa o plano educacional individualizado tornando-se assim a chave para dar início a esse processo (Oliveira; Silva; Zilly, 2022).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento conhecido pela maioria dos docentes, ao menos a sua parte teórica, mas sua implementação e elaboração enfrentam grandes obstáculos, pois os próprios professores afirmam não se sentirem preparados para realizar a adaptação do currículo (Santos, 2024). Ele se trata de um planejamento desenvolvido pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em colaboração com o professor da sala regular e com a família, construído como o nome já diz de forma individual de acordo com o perfil de cada aluno. Desse modo, ele será o instrumento onde poderão ser encontradas as adaptações necessárias para a elaboração de atividades variadas e flexibilizadas, alinhamento com conteúdo, recursos e procedimentos metodológicos que beneficiem o estudante a que ele se destina. De acordo com a autora, visando a inclusão, o professor irá defender a superação das dificuldades e desigualdades como um todo, incluindo as intelectuais ou sociais (Santos, 2019).

Em meio às discussões, percebe-se o uso de muitos termos se confundem e podem remeter a uma posição na linha tênue entre a descrição ou categoria e o capacitismo, como por exemplo, professor inclusivo, professor da sala especial, educação inclusiva, educação especial, ou ainda termos como, “aluno da educação especial” ou “meu aluno especial”, todos eles conceitos que se confundiam em relação ao processo de ensino-aprendizagem desse grupo que tangia a norma.

Ao trazer o foco para os termos globais de Educação Inclusiva (EI) e Educação Especial (EE), pode-se descrever a EE segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) como uma modalidade abrangente, assim como as outras, a exemplo, da Educação do Campo, Ambiental, de Jovens e Adultos, perpassando todos os níveis de ensino (BRASIL, 2024). Apesar do conceito de EE ser amplamente difundido, este trabalho se voltará ao uso do termo EI. Para esclarecer a escolha, destacamos a perspectiva da Educação Inclusiva se trata de uma proposta política referente aos mais diversos grupos sociais que foram excluídos, historicamente, do ambiente escolar, como é o caso das pessoas com deficiência. Essa proposta busca garantir a todos os alunos o acesso e permanência a uma educação de qualidade e de forma igualitária, independente de suas características e necessidades individuais (Araújo, 2023; Oliveira, 2022). Foi resultado de um histórico de lutas que defendem a presença e permanência desses alunos na escola regular.

Desde a década de 1940, documentos importantes como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Incheon publicada pela UNESCO (2016) e por fim, o documento intitulado *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*, que traz nele as metas das diretrizes trazidas pela agenda 2030 que também abarca essa perspectiva da educação inclusiva, demonstram conquistas resultantes desse caminho de lutas para garantir o direito à educação, principalmente as pessoas com deficiência.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, encontravam-se às margens do ensino regular, nas escolas especiais ou sem a adaptação necessária (Givigi *et al.*, 2016). Após a homologação do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, esse mesmo grupo compõe até hoje o público-alvo da educação especial, como também, compõe o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI objetiva extinguir qualquer tipo de barreira educacional, arquitetônica e de comunicação, para concretizar “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares; garantindo o Atendimento Educacional Especializado” (AEE). Ela objetiva também a formação de professores para o AEE, articulação intersetorial e participação da família (BRASIL, 2008, p.8).

Desde a implementação dessa política é sobressalente o aumento vertiginoso no número de matrículas da educação especial. De acordo com dados contidos no INEP do Censo Escolar

de 2023, a entrada desses alunos da EE aumentou em mais de 40% em comparação a 2019, chegando a 1,8 milhão de matrículas. Vale ressaltar que mais de 62,9% desses alunos encontram-se no Ensino Fundamental, as matrículas da educação infantil e creches passam do acréscimo de mais de 150%, necessitando assim de um olhar diferenciado e de um suporte qualificado para obter sucesso pedagógico (BRASIL, 2023).

É possível afirmar que, uma escola com acessibilidade curricular e um outro tipo de organização é o primeiro passo para a iniciar a consolidação de práticas educacionais inclusivas com esse público nas escolas regulares (Melo; Souza, 2024). Pois, para além das matrículas, como afirma o Araújo (2023, p. 3242) “a inclusão vai além do simples acesso à escola, buscando criar ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovam a participação e aprendizado de todos os alunos”. Na realidade brasileira, as instituições educacionais ainda se encontram distantes de uma estrutura acessível e inclusiva, desde o prédio até a formação/capacitação da equipe.

Essa distância se concretiza visto que no Brasil, mesmo com as legislações vigentes, investimentos em recursos e a existência das políticas, ainda apresenta muitos problemas (Nunes, 2021, Givigi; Jesus; Silva, 2022). Em um estudo comparado com o Canadá, foi possível perceber que o direcionamento de recursos brasileiros para a Educação Especial é dividido entre os setores público e privado, quando no país desenvolvido o enfoque está apenas público e há uma maior fiscalização. Outro ponto que interfere na direção desses investimentos é a extrema dependência das instituições e redes dos grupos políticos dominantes, que modificam além das verbas os sistemas de apoio para esses alunos (Givigi; Jesus, 2021).

Recursos estes que podem, como declara o planejamento do governo Luiz Inácio Lula da Silva em 2023 chegar a R\$3 bilhões ou ainda sobre os R\$237 milhões que já foram destinados a atender 11 mil escolas e 191 mil estudantes que frequentam as salas de recurso multifuncional. Esses investimentos são necessários para subsidiar em consonância com os municípios a formação de professores, ocasionar melhoria na infraestrutura, nas compras de recursos da tecnologia assistiva e materiais pedagógicos, segundo o presidente esses valores serão injetados até o final do seu mandato.

Em contrapartida, a força normalizadora de políticas conservadoras também se observa, quando durante o governo Jair Messias Bolsonaro, houve a atitude de retrocesso com a aprovação Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 responsável por instituir a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020). Que ao defender o retorno das escolas especiais, assume uma postura excludente e de responsabilização do sujeito pela sua própria deficiência e afronta os direitos humanos

(Lima, 2021).

Além disso, não há montantes declarados investidos nesta área, apenas informações do excesso e frequentes cortes em todos os níveis da educação, como prova do afetamento da educação especial temos a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que era responsável pelo Programa Escola Acessível, evidenciando o Ministério da Educação como um dos setores mais defasados desse (des)governo (Carmo, 2019).

Não obstante, além das dificuldades com recursos, os alunos público-alvo da educação especial ainda enfrentam dificuldades de acesso ao currículo e de inserção na rotina escolar como um todo, sendo vistos como não-sujeitos aprendizes, apenas “sociais” por estarem inseridos em sala (Alcântara, 2019). Essa dificuldade de acesso se concretiza no campo das linguagens, principalmente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Isto porque não possuem a linguagem escrita e oral devidamente estruturadas, gerando respostas, modos de interação e de aprendizagem pouco convencionais. Além de sujeitos com encefalopatia crônica não progressiva, com síndromes raras, um grupo de crianças que comumente encontram-se com essas NCC são as crianças com autismo, que segundo Klin (2006) cerca de 20 a 30% desses sujeitos não falarão.

Os espaços escolares estão recebendo muitos alunos com deficiência, mas ainda se ensina a ler e escrever como há décadas, quiçá séculos, fazendo com se aumente cada vez mais a frustração dos educadores. É evidente que essa entrada, demanda mudanças nas formas de ensinar, nos modos gerir e de acolher a neurodiversidade. E estes profissionais da educação, destacam-se também lacunas acerca da falta de formação, de preparo a respeito de estratégias futuras e suporte (Borges; Lourenço, 2023; De Freitas Falcão, 2023).

É nessa perspectiva que o uso das Tecnologias Assistivas (TA), a exemplo da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) acena como caminho auxiliar para o desenvolvimento da leitura e da escrita para alunos com deficiência, para assim elas adquirirem sua autonomia e cidadania em espaços sociais, principalmente no escolar. A Tecnologia Assistiva (TA) é um campo do conhecimento que engloba uma grande quantidade de dispositivos, estratégias, profissionais, técnicas, práticas, sistemas e serviços destinados a ampliar as habilidades das pessoas com algum tipo de deficiência e auxiliar na melhora da qualidade de vida, autonomia e inclusão. Dentro de suas 11 categorias, temos a Comunicação Aumentativa e Alternativa, para auxiliar na eliminação das barreiras comunicacionais (Assistiva, 2024).

Por se destinar a pessoas com comprometimento na linguagem, a CAA se trata de uma

área do conhecimento prática e de pesquisa, tanto clínica quanto educacional, sem pré-requisito de idade. Ela visa ampliar as oportunidades de expressão através de recursos de baixa, média e alta tecnologia como: símbolos pictográficos organizados em categorias sintáticas e semânticas em pranchas ou fichas, movimentos corporais, palavras escritas em alfabeto, expressões faciais, adaptações com uso da escrita ou ainda *softwares*, *hardwares*, vocalizadores, entre outros (ASHA, 2020; ISAAC, 2021).

A literatura aponta que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) vem ganhando espaço no ambiente escolar por contribuir significativamente para a inclusão e participação dos alunos com deficiência. Por ser um campo de atuação vasto e flexível, ela gera algumas possibilidades de adaptação às especificidades e demandas de cada aluno, sendo um fator diferencial de estruturação das práticas, tornando-se uma chave para alcançar a autonomia e inclusão desses alunos (Camaliente, 2022; Silva, 2023).

Um dos princípios da educação inclusiva é a valorização de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos, retirando a culpabilização produzida na visão do modelo biomédico³ na qual, o discurso de fracasso é intrínseco a pessoa que possui a deficiência havendo uma responsabilização individual do indivíduo pelas suas próprias limitações (De Laplane, 2018). O modelo capitalista neoliberal exige cada vez mais uma educação voltada ao mercado, o que faz com que, por vezes, retornem concepções capacitistas e projetos segregacionistas como forma de ataques sociais (Gabriel; Drago, 2022). Como, por exemplo, a “aprovação” do Parecer CNE/CP nº 50/2023 - Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que foi aprovado em 5 de dezembro de 2023.

Este documento foi homologado apenas em novembro de 2024, mas desde 2023 foi perceptível o movimento no mercado e nas redes sociais desde sua publicação, o que gerou grande confusão pela impressão de validade legal. Esta situação também tem criado conflitos tanto no cenário da saúde, quanto no educacional, muitos não entendem o significado da entrada de um profissional da saúde com uma perspectiva biomédica, podendo se dizer “olhar da saúde” na escola, o que tem originado dilemas como: Até que ponto a saúde pode interferir na escola? Qual o objetivo e/ou a função da escola? A escola então seria uma reprodutora de terapias para esses alunos?

³ O modelo biomédico vê a deficiência como uma lesão corporal que necessita de uma “cura”, isto é, atribui a responsabilidade de forma individual, partindo do ponto de que as limitações devem ser alvo de intervenção médica que irão minimizar ou extinguir aquela alteração. Esta perspectiva busca uma “normalização” ao que é considerado padrões socialmente aceitos (Klazura; Fogaça, 2021).

Diante desses questionamentos dos campos tensionais de interferência, é preciso destacar que o pilar da educação especial na perspectiva inclusiva assegura que o ambiente escolar deve ser inclusivo de modo geral, mas estruturado pela própria escola e seus profissionais de cunho pedagógico devidamente capacitados. Ao adicionar um profissional da saúde na sala de aula com um extenso acompanhamento terapêutico, mostra-se uma atitude de não reconhecimento e de desresponsabilização por parte do Estado para sanar as barreiras que impedem a participação e que criam limitações (ABRASCO, 2020).

Outrossim, ainda que haja confusão em relação ao trabalho de profissionais da saúde como integrantes da equipe escolar, a exemplo de fonoaudiólogo educacional, psicólogo educacional, entre outros, é importante destacar que a regência dos conselhos proíbe qualquer ato clínico, tendo eles um papel puramente pedagógico e educacional quando inseridos no ambiente escolar. Isso mostra respeito e compreensão ao papel da escola na sociedade, também é o que irá diferenciar o trabalho deles do de um Acompanhante Terapêutico (AT) que irá estar presente ao lado do aluno e aplicar manejos de comportamentos para aqueles visto como “inadequados socialmente” sem compreender as demandas pedagógicas e sem realizar uma mediação adequada que favoreçam uma melhor compreensão e aprendizagem de conteúdos, por exemplo.

Em contrapartida temos um o fonoaudiólogo educacional com flexibilização com seu trabalho em uma instituição escolar, voltando-se para o ato de “planejar ações em conjunto com os profissionais envolvidos no acompanhamento dos alunos, para garantir a flexibilização, adaptação e temporalidade curricular” (CFFa, 2018). Podendo realizar trabalhos em colaboração com professores a fim de estimular a consciência fonológica, realizar triagem educacional para alunos com riscos de aprendizagem para leitura e escrita, participar de projetos da escola adicionando o seu saber de fonética e fonologia, na mediação das interações e afins.

A lei n. 12.764 - Berenice Piana, de 27 de dezembro de 2012, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo no Brasil além de muitos outros direitos, declara ser direito desses alunos a assistência de um profissional de apoio quando a demanda for identificada, que pode ele ser pedagógico ou não (BRASIL, 2012). Escolas estaduais e municipais de todo o país buscam fornecer esses apoios e realizar reestruturações em seus modos de gestão visando a promoção desses espaços mais inclusivos.

Diante desse cenário algumas questões se anunciam como: Quais ações estão sendo consolidadas para garantir o processo de alfabetização de alunos com deficiência no município de São Cristóvão/SE? O uso de recursos de Comunicação Alternativa pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos com deficiência que frequentam o AEE no

ensino regular da rede pública? Como construir práticas pedagógicas inclusivas na sala do AEE que envolvam práticas de letramento com alunos do ensino fundamental?

Assim, esta dissertação tem como principal objetivo: Compreender como a Comunicação Alternativa e Aumentativa pode auxiliar na construção e desenvolvimento da leitura e da escrita e como objetivos específicos: Compreender o nível de conhecimento em relação à leitura e escrita de alunos com deficiência que frequentam o AEE; Descrever as experiências de aprendizagem da leitura e da escrita através de trabalhos grupais utilizando atividades acessíveis com CAA; Analisar como a CAA pode fomentar o desenvolvimento da leitura e da escrita para alunos com deficiência.

2. OUTROS CAMINHOS PARA O CRESCIMENTO: RAÍZES TEÓRICAS DA DIVERSIDADE

É perceptível, na literatura, que há uma ascendência quanto ao número de pesquisas no campo do desenvolvimento da leitura e da escrita, mas a quantidade de trabalhos sofre uma redução quando envolvem alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Constatamos que, os trabalhos, em sua maioria, acontecem somente na sala de atendimento educacional especializado, mas também foi possível verificar práticas inclusivas na sala de aula comum, ainda que apareçam em um número menor.

Quando se trata de flexibilização de conteúdo nota-se nas pesquisas, uma confusão quanto ao conceito e ao uso de CAA na estruturação das atividades, pois é possível perceber o uso das “imagens” sem um planejamento ou estruturação prévia que são utilizadas de forma mais elementar, descartando o uso de uma sistematização, como, por exemplo, o uso dos pictogramas. Na grande maioria das pesquisas, também se percebe o uso dos recursos de CAA como pranchas e *softwares* voltados para aumento da participação e/ou via de comunicação, reduzindo a utilização desses pictogramas ou aplicativos para a estruturação de atividades de letramento e alfabetização, por exemplo. Acredita-se que essa redução do uso advenha das dificuldades de interação e de compreensão desses alunos, julgados como a primeira barreira pelos educadores.

Nesse sentido, buscando observar e compreender o quadro de discussões atual sobre temática deste trabalho, este capítulo objetiva demonstrar através do levantamento bibliográfico do estado da arte, o caminho das pesquisas já publicadas na área. Para que assim consigamos compreender os debates e movimentações que estão acontecendo em benefício de práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita através do uso da CAA.

O processo de busca foi iniciado com a eleição dos descritores através do portal do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), que segundo o INEP (2020, p.1) consiste em um vocabulário controlado de cunho conceitual e interrelacional do campo da educação, após uma série de pesquisas neste portal não foram encontrados descritores “Comunicação Alternativa” e nem “Tecnologia Assistiva”, devido a sua importância para o recorte o termo “Comunicação Alternativa” foi o selecionado para entrar no conjunto de descritores utilizados.

Sendo selecionados ao final os seguintes descritores para as buscas: ALUNO COM DEFICIÊNCIA, ALFABETIZAÇÃO, COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA combinados entre

si através do booleano AND. Um ponto possível a se observar é devido a baixa quantidade de trabalhos encontrados, optou-se por pesquisar por pares e compará-los a pesquisa em trio, começando por “ Comunicação Alternativa AND Alfabetização”, depois por “Comunicação Alternativa AND Alunos com deficiência” e por fim “ Comunicação Alternativa AND alfabetização AND aluno com deficiência”.

Seguidamente, com os descritores já escolhidos o objetivo foi encontrar trabalhos que a escrita se aproximasse da temática sobre acessibilização de conteúdos, objetivos e estratégias ou que amparasse o desenvolvimento da escrita e da leitura por meio de recursos estruturados através da CAA como instrumento de fomento, assim como que fossem com alunos que frequentam o ensino fundamental dos anos iniciais.

Foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com o direcionamento de recorte temporal entre o período de 2014 a 2024 apenas com o idioma português, para isso foi realizado o cruzamento de: Comunicação Alternativa *and* Alfabetização na 1ª busca, Comunicação Alternativa *and* Alunos com Deficiência na 2ª busca e por fim, Comunicação Alternativa *and* Alfabetização *and* Alunos com Deficiência na 3ª busca.

Foram encontrados na 1ª busca 13 trabalhos no portal da CAPES e 101 na BDTD, já na 2ª busca, encontrou-se 31 trabalhos no portal da CAPES e 73 na BDTD, por fim na 3ª busca foi possível encontrar apenas 02 no portal da CAPES e 10 na BDTD. Logo após, a retirada dos trabalhos repetidos e de acesso restrito/fechado, resultou em 10 (dez) da CAPES e 29 (vinte e nove) da BDTD.

Como resultado dessas consultas, constitui-se as seguintes tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Busca de trabalhos no Portal da CAPES.

PORTAL CAPES					
1ª Busca		2ª Busca		3ª Busca	
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA <i>and</i> ALFABETIZAÇÃO		COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA <i>and</i> ALUNOS COM DEFICIÊNCIA		COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA <i>and</i> ALFABETIZAÇÃO <i>and</i> ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Total: 13	Selecionados: 06	Total: 31	Selecionados: 05	Total: 02	Selecionados: 01

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao fazer os cruzamentos no Portal CAPES, primeiramente foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos finalizando a primeira seleção; após isso realizou-se a leitura na íntegra por completo de todos os trabalhos escolhidos. Durante a busca, ao pesquisar *COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA and ALFABETIZAÇÃO* dentro do total de 13 trabalhos encontramos, os temas abordados eram práticas com alunos com surdo-cegueira e uso da LIBRAS, práticas no ensino superior, material de apoio sobre o autismo para professores da educação especial e outros que não abordavam o tema da alfabetização ou letramento. Sendo selecionados 06 para a leitura completa.

Deste mesmo modo, na segunda busca ao pesquisar *COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA and ALUNOS COM DEFICIÊNCIA*, foram encontrados 31 trabalhos todavia, mais uma vez foi possível observar a prevalência da deficiência auditiva, sendo 07 deles voltados a formação de professores, a presença de 02 trabalhos desenvolvidos em escolas especiais, 18 deles não englobava o tema de alfabetização ou letramento, haviam trabalhos que ainda trabalhavam com o ensino de outras matérias do ensino fundamental, ou se tratavam de temas específicos como equoterapia. Desta vez, em relação a busca anterior aconteceram duas duplicações. Restando assim apenas 05 trabalhos para ser realizada a leitura detalhada. Em relação a terceira busca, ao pesquisar por *COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA and ALFABETIZAÇÃO and ALUNOS COM DEFICIÊNCIA*, foi possível coletar com especificidade três trabalhos que contemplavam com a pesquisa, sendo dois considerados repetidos, pois já haviam sido selecionados anteriormente na 1ª busca, restando apenas 01 para a leitura completa.

Sendo assim, após ser realizada a leitura de títulos, por conseguinte a dos resumos e por fim, a leitura detalhada de todos os trabalhos que se remetiam de certa forma ou processo de alfabetização e desenvolvimento da leitura e escrita através do apoio da CAA, foram selecionados do portal CAPES 08 (oito) trabalhos para compor a discussão, sendo eles:

Quadro 1- Seleção de trabalhos do Portal da CAPES.

TÍTULO	AUTOR(ES)	TIPO DE DEFICIÊNCIA	RECURSO CAA	ANO
Métodos de alfabetização utilizados com crianças com deficiência intelectual: uma pesquisa	Oliveira, Santos,	Deficiência Intelectual	Baixa e Alta tecnologia	2024

TÍTULO	AUTOR(ES)	TIPO DE DEFICIÊNCIA	RECURSO CAA	ANO
bibliográfica				
Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa ampliada	Santos, Cavalcante,	Deficiência Intelectual	Baixa Tecnologia	2024
A eficácia das tecnologias assistivas na alfabetização de alunos com deficiência na educação básica	Junior, Coutinho,	Deficiências sensoriais, motoras ou cognitivas	Baixa e Alta tecnologia	2024
EzCom: Um Recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa para Promover a Comunicação de Crianças com Histórico de Deficiência Intelectual	Ricaldi, Berkenbrock, Lima,	Deficiência intelectual	EzCom - Alta tecnologia	2020
Geração Automática de Sentenças em Língua Natural para Sequências de Pictogramas como Apoio à Comunicação Alternativa e	Pereira <i>et.al.</i> ,	Deficiência Motora	<i>Software</i> CA2JU- Alta tecnologia	2017
Práxis da alfabetização Freiriana mediada pela comunicação suplementar alternativa: Apresentação de um procedimento didático	Camaliente,	Hipótese síndrome de Worster Drought	<i>Software</i> Prancha Fácil; (Alta tecnologia), Letras móveis, papel, imagens preto e branco (Baixa tecnologia)	2017
Tecnologia assistiva no contexto escolar: um sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo	Cordeiro, Souza,	Autismo	<i>Software</i> SCALA - Alta tecnologia	2020

TÍTULO	AUTOR(ES)	TIPO DE DEFICIÊNCIA	RECURSO CAA	ANO
O uso do sistema SCALA para o desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual	Gomes, Oliveira, Calíope,	Deficiência Intelectual	Software SCALA - Alta tecnologia	2018

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Para melhor compor o cenário, também foram realizadas buscas de teses e dissertações na mencionada Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), conforme apresentado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Busca de trabalhos na BDTD.

DISSERTAÇÕES					
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA and ALFABETIZAÇÃO		COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA and ALUNOS COM DEFICIÊNCIA		COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA and ALFABETIZAÇÃO and ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Total: 101	Selecionados: 10	Total:10	Selecionados: 02	Total: 73	Selecionados: 02
TESES					
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA and ALFABETIZAÇÃO		COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA and ALUNOS COM DEFICIÊNCIA		COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA and ALFABETIZAÇÃO and ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Total: 101	Selecionados: 02	Total: 10	Selecionados: 00	Total: 73	Selecionados: 01

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesta coleta foram encontradas quatro duplicações. Isso resultou na leitura detalhada de 17 (dezessete) trabalhos. Nesse contexto de busca, foram encontrados alguns trabalhos que destoavam como ensino em escolas de músicas, realização de equoterapia, ensino teatral, programas docentes, modalidades de educação a distância e da educação superior, ensino de termos da pandemia, CAA usada para a inclusão de crianças com deficiência auditiva, ensino agroflorestal, cartografias, astronomia, física, entre outros. Trabalhos que envolviam o uso da Comunicação Alternativa apenas como recurso apenas para conversação e que não focaram na alfabetização ou aquisição da leitura e escrita foram descartados. Ao final, trabalhos que envolviam formação de professores, capacitações e trabalhos desenvolvidos na educação infantil foram eliminados.

A busca que totalizou 0 em sua seleção, refere-se a trabalhos repetidos e selecionados na busca anterior. Nesse sentido, documentos que não foram encontrados, duplicados, repetidos da busca anterior ou com acesso bloqueado também foram descartados. Resultando na seleção de 09 (nove) dissertações e 2 (duas) teses para um maior detalhamento na leitura. Igualmente às pesquisas realizadas no Portal da CAPES, os que foram selecionados e estão apresentados no Quadro 2 logo abaixo.

Quadro 2 - Seleção de trabalhos da busca na BDTD.

TIPO	LOCAL	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertação	UFC	O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado	Castro	2019
Dissertação	UFPE	Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual	Santos	2020
Dissertação	UERJ	Alfabetização de crianças com autismo e a comunicação aumentativa e alternativa: uma revisão sistemática da literatura	Guedes	2022

Dissertação	Unesp	Mediação pedagógica entre professoras e aluno com deficiência física e necessidade complexa de comunicação nas atividades escolares	Camaliente,	2022
Tese	UNICAP	Um estudo semiótico do aplicativo digital Livox mediação e alfabetização de estudantes com transtorno do espectro do autismo	Silva,	2022
Tese	UFRGS	SCALA: sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web	Bez,	2014
Dissertação	UEL	Aplicativo ACA (aprendendo com comunicação alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista	Gobbo,	2019
Dissertação	Unicentro	A contação de fábulas de esopo adaptadas com recurso da comunicação alternativa e ampliada para crianças com transtorno do espectro autista	Scariott,	2024
Dissertação	UERJ	A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com transtorno do espectro do autismo com distúrbios na comunicação	Togashi,	2014
Dissertação	UFPE	Um parser semântico para comunicação aumentativa e alternativa	Lima,	2018

Dissertação	Unesp	Comunicação alternativa: participação de alunos com deficiência não oralizados na rotina pedagógica	Modesto,	2018
-------------	-------	--	----------	------

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante do levantamento foi possível perceber que se formam três eixos: o primeiro ligado especificamente ao ensino da leitura e/ou da escrita através de metodologias centrais ou criadas pelos próprios autores como nos trabalhos de Guedes (2022), Camaliente (2017), Camaliente (2022), Castro (2019), Modesto (2018), e Oliveira e Santos (2024). Cabe ressaltar, que os trabalhos como Modesto (2018) além de trazer as questões relacionadas à leitura e escrita, discutem, também, o ensino da matemática.

O segundo eixo, faz o uso de recursos de CAA de baixa e alta tecnologia para a inserção de alunos com deficiências nas práticas de alfabetização e letramento sem dar tanto enfoque às metodologias e métodos, seu foco está no desenvolvimento, uso e testagem das ferramentas. De modo onde os alunos utilizam como apoio ou de forma substitutiva os recursos para sua inserção e aprendizado como vemos em Santos e Cavalcante (2023), Santos (2020), Bez (2014), Gomes, Oliveira, Calíope (2018), Cordeiro, Souza (2020), Ricaldi, Berkenbrock, Lima (2018), Pereira *et al.* (2017) e Silva (2022). Faz também parte desse eixo o trabalho, Scariott (2024), que utiliza um método construído com base na CAA, mas estrutura uma prática totalmente voltada a interpretação de texto e aprendizagem da leitura com a construção de livros acessíveis, o que faz com ele se mantenha no segundo campo, sendo recursos de baixa tecnologia confeccionado baseados na CAA.

Por fim, no terceiro eixo, encontram-se trabalhos, Fonseca e Ciola (2014), Junior e Coutinho (2024), Togashi (2014), Gobbo (2018) com perspectivas baseada na ciência de análise do comportamento e métodos comportamentais, que embora tenham focado na criação de aplicativos ou capacitação de professores, apresentam uma visão da CAA apenas para ganho comunicacional em seus resultados, no quesito de vocabulário ou fala oral, ou ainda destacam ganham de participação com professores e colegas por troca de figuras, sendo um objetivo mais primário, não utilizando a CAA para acesso ao currículo e não trazendo o foco para leitura e escrita.

2.1 ENSINAR NA CURVA: METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

As autoras Oliveira e Santos (2024) tecem o caminho de alfabetização no Brasil ao caracterizar os métodos sintéticos e analíticos, onde o primeiro trabalha com leitura da parte para o todo e o segundo do todo para a parte. Em sua pesquisa bibliográfica voltada a alunos com DI. O trabalho objetivou compreender como essas estratégias podem promover a aprendizagem da leitura e escrita nesse grupo, selecionando seis trabalhos publicados entre os anos 2001 a 2023 para sua análise. Sua investigação apontou que os métodos como Abacada, Fonovisuoarticulatória e Fônico (sintéticos) tinham efeitos positivos ao ensinar a leitura e a escrita como técnica, no entanto, que a passividade os destinava a repetição com pouca elaboração.

Concordo com Fettuccia; Jung; Silva (2020), que o trabalho com a consciência fonológica torna-se um catalisador dos processos de alfabetização. Por acreditarem que a alfabetização além da técnica é um processo social, ao citarem Ferreiro (2011) as autoras pontuam que não há um melhor método padrão ouro para a alfabetização, mas que para serem efetivos eles precisam colocar o sujeito em um local ativo assim trazendo resultados mais significativos, ou seja, os métodos precisam envolver o contexto sócio-cultural e as práticas de letramento associadas para uma maior participação em sociedade. Podendo ainda assim adicionar recursos que auxiliem na flexibilização e suporte como por exemplo a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Para Guedes (2022) o uso da fonética deve estar atrelado a imagem no processo de alfabetização de crianças com autismo para que ele possa se apoiar em uma leitura visual. Ao realizar uma revisão sistemática entre o período de 2010 a 2021, ela objetivou conhecer o que a literatura trazia sobre o uso dos sistemas de CAA no processo de alfabetização de alunos autismo e necessidades complexas de comunicação (NCC) que estavam nos anos iniciais do ensino fundamental com idades entre seis e dez anos. Os recursos analisados vão de baixa a alta tecnologia, junto aos alunos que também apresentavam condições em relação a atrasos de forma leve a severa.

Ela pontua a CAA como um instrumento indispensável de apoio à modalidade visual, demonstrando sua potência no aprendizado e na motivação, para além do suporte no processo, não só de alunos com NCC mas para todos que possuem dificuldades de aprendizagem. Assim

como Oliveira e Santos (2024) , ela também cita algumas metodologias encontradas nas pesquisas como a fônica, a palavra vista e a leitura compartilhada (*Whole Language*).⁴

Ao chegar em resultados que comprovam a melhoria do aprendizado destes alunos através do uso das ferramentas de CAA, a autora Guedes (2022) enfatiza que os professores precisam ser autônomos no processo de formação e buscar melhorias, assim como também a importância do uso de recursos de baixa tecnologia na ausência ou dificuldade de acesso aos de alta tecnologia. O déficit encontrado nele foi a ausência de trabalhos em salas regulares assim como a seleção de apenas 06 trabalhos para a discussão, onde alguns deles possuem pouco tempo de execução e formação com profissionais fonoaudiólogos não remetendo-se às crianças.

Em sua dissertação, Modesto (2018) também reconhece o potencial promissor da CAA no suporte ao desempenho de alunos com deficiência motora em turmas do ensino fundamental regular. Seu estudo teve como objetivo planejar, implementar e avaliar o uso de instrumentos e estratégias de Tecnologia Assistiva (TA) que favorecessem a participação de estudantes com paralisia cerebral não oralizados em sala de aula. A coleta de dados foi realizada em 2017 e envolveu a análise de planos de ensino dos professores, registros rotineiros e midiáticos. A pesquisa contou com a participação de seis sujeitos: dois alunos, sendo um deles do 4º ano e outro do 5º ano do ensino fundamental, além de quatro professoras, duas atuantes no Atendimento Educacional Especializado e duas em salas de aula regulares.

Os dois alunos utilizavam pranchas pictográficas no formato de álbum de fotos com folhas de plástico, elas eram sistematizadas com a divisão por categorias, sendo elas verbos, substantivos (comidas, vestuário, brinquedos, transporte, temas da escola, animais, lugares) e ainda algumas frases de 4 elementos, os pictogramas não possuíam bordas e nem fundo colorido. O planejamento era realizado com as duas professoras de cada aluno e os recursos utilizados iam de objetos concretos, miniaturas, ao uso de fotos e figuras da internet, e os pictogramas do PCS dos *softwares Boardmaker* e da plataforma ARASAAC.⁵

O diferencial do trabalho de Modesto (2018) está na forma como ela conseguiu integrar leitura, escrita e matemática em um planejamento pedagógico coeso, utilizando a CAA. Entre

⁴ A abordagem *Whole Language* criada pelo autor Kenneth Goodman em 1986, considerado um processo psicossociolinguístico, apoia-se no uso de diferentes gêneros textuais ensinados de forma global , voltado para a compreensão e manipulação das informações por parte do aluno. Nesse sentido, o autor acredita que a leitura e a escrita são significativamente melhores de se aprender quando estão inseridos em um contexto (Lima, 2024).

⁵ A ARASAAC é uma plataforma online que oferece recursos gráficos e materiais acessíveis com sua própria padronização de símbolos traduzidos para mais de 30 idiomas. Nele você consegue personalizar símbolos, acessar ferramentas como Comunicador AsTeRICS Grid, SequenciAAC, PictogramAgenda, Araword, também consegue postar ou baixar atividades já prontas de diversas áreas da educação ou com foco puramente comunicativo. Ele também possui ferramentas on-line para a confecção de dominós, bingos, pranchas, criador de horários, calendários e muito mais.

as estratégias adotadas, destaca-se a conversão de histórias para pictogramas, que possibilitou a contação para a turma de maneira acessível. Além disso, foram propostas atividades como a identificação de frases corretas e incorretas em grupos, o uso do material dourado aliado a cartões de CAA, a escrita de poemas com pictogramas e a adaptação de histórias em quadrinhos.

Outro recurso inovador foi a criação do jogo “Loteria dos Múltiplos”, confeccionado em plano vertical com suporte de madeira e números ampliados, o que contribuiu significativamente para o engajamento do aluno 02. Os resultados evidenciam que os recursos de CAA funcionam como facilitadores no processo pedagógico e favorecem a participação dos estudantes. Ademais, a autora ressalta a importância do planejamento prévio entre os professores e da mediação constante por parte do docente.

A autora Camaliente em suas pesquisas de 2017 e 2022 assume uma perspectiva sócio-histórica e propõe a soma do uso dos recursos de CAA com a proposta freiriana, que é o método da alfabetização da palavra. Isto é, por meio da seleção das palavras geradoras, temas geradores e em meio às discussões, através destes caminhos o trabalho se desdobrará em suas respectivas famílias fonéticas. Em seus trabalhos seus objetivos foram desenvolver estratégias de alfabetização (Camaliente, 2017) e posteriormente um programa de alfabetização (Camaliente, 2022) utilizando como instrumento auxiliar a CAA.

A abordagem metodológica escolhida por Camaliente (2017) foi a colaborativo-intervencionista, onde foi realizada entrevista com a mãe para coletar as palavras geradora de um aluno com hipótese da síndrome de *Worster Drought*, além disso também foi realizada a observação do processo de alfabetização e posteriormente foi realizada a implementação da CAA. Sua coleta durou 4 meses, nela foram realizados encontros semanais com duração de 1 hora e meia tanto para a observação quanto para a intervenção pedagógica. A própria autora planejou, elaborou e confeccionou as estratégias com pictogramas e recursos para o aluno. Houve adição de músicas e jogos com raciocínio lógico para gerar contextualização e trabalhar a compreensão das palavras escolhidas, inicialmente o que a autora chama de pictogramas são símbolos na cor preto e branco e posteriormente utiliza a sistematização das pranchas temática de imagens, palavras e sílabas no *software* Prancha Fácil.

Um dos pontos destacados nesta pesquisa foi a diversidade de formas escritas que ela aborda, fazendo com que o aluno utilize no próprio recurso pictogramas, apenas palavras, opções com frases, escrita com lápis e papel e escrita com letras móveis. Outra característica é que o *software* havia orientações em frases com pictogramas que instruíam o aluno sobre a realização da atividade, parabenizando quando ele acertasse ou errasse a resposta.

Em sua outra pesquisa, a autora Camaliente (2022) afirma ser uma extensão do anterior, onde ela propôs um programa de alfabetização baseado no método freiriano para um aluno com deficiência motora diagnosticado com Distonia 16, ele se encontrava em processo de alfabetização seu nível de escrita era o Silábico. Esse programa está focado nas diferentes formas de mediação que as professoras podem utilizar para interagir e potencializar a alfabetização, sendo destacadas 15 formas a exemplo de: comentário, instrução, silabação, descrição, entre outros. Desse modo foram selecionadas 02 professoras, sendo uma da educação especial e a outra em formação, que era a própria autora. Através das coletas do AEE, foi feito o trabalho utilizando as 5 palavras geradoras retiradas do contexto do aluno que remetiam aos gostos pessoais do aluno e sua roda de interação.

No total de 6 encontros foram utilizadas todas as 15 estratégias de mediação para o desenvolvimento de 5 tipos de habilidades. Ao final ela conclui que os avanços e mudanças nas habilidades podem estar atreladas ao uso dos recursos de alta tecnologia. O ponto de contradição encontrado neste trabalho, foi a escolha da autora em utilizar termos da ciência behaviorista como “mando”, entre outras, para nomear as mediações de seu programa, tendo um trabalho estruturado na teoria do interacionismo.

Em seu trabalho de pesquisa, Castro (2019) focou no processo de aquisição da escrita, ao observar três alunos com deficiência intelectual (DI) no contexto do AEE em uma escola de ensino regular no estado do Ceará. Pode-se evidenciar a importância de uma observação para conhecimento do contexto e a potência do trabalho colaborativo junto a professora da SRM. Seu objetivo além de identificar o nível de escrita em que cada um estava era investigar a reverberação da mediação da professora do através do uso da CAA, especificamente para a aprendizagem da língua escrita desses alunos com DI.

A autora consegue demonstrar que a vasta variedade de recursos e um plano individualizado estruturado contribuem positivamente nesse percurso, somado a isso ela descreve como o seu trabalho desdobra-se de forma diferente com cada aluno. A mesma utilizou recursos comumente encontrados no AEE como letras móveis e outros de confecção pessoal que foram cartões com números, imagens, palavras referentes ao nome dos brinquedos, cartões com a família do fonema em questão que era o /R/, cenas de narrativas visuais e dos personagens, frases decompostas em palavras, texto impresso entre outros. Todos eles condizentes com os objetivos e conteúdos traçados previamente e de forma colaborativa no planejamento com a professora do AEE.

Ao final conclui-se que as estratégias criadas com suporte da CAA e os 10 tipos de mediações utilizadas favoreceram os alunos no percurso de aquisição da escrita. A lacuna

encontrada neste trabalho foi a falta de sistematização das imagens, como por exemplo o uso de pictogramas que poderiam ter sido construídos em plataformas já existentes com símbolos arbitrários.

A partir da leitura dos trabalhos desse eixo, foi possível analisar que, embora o trabalho colaborativo seja apontado como benéfico e via de acesso a uma educação inclusiva (Camaliente, 2017; Castro, 2019), desafios como perspectivas profissionais e limitações tanto de recursos impedem a implementação do uso de CAA de uma forma mais consolidada nas práticas educacionais. Quando a meta é a educação inclusiva, tanto a consulta colaborativa ou a formação continuada que envolve parcerias entre professores de educação especial, educadores gerais e outros profissionais, a exemplo do fonoaudiólogo, quando a temática engloba a CAA, são os momentos de formação que promoverão um ambiente favorável e com mais oportunidades para estudantes com deficiências (Araujo; Almeida, 2014).

No entanto, o oposto também é válido, pois a falta de formação docente estruturada e contínua, mencionada por Guedes (2022) e implícita nas dificuldades de planejamento colaborativo em Modesto (2018), constitui uma barreira significativa para essa consolidação. A partir da perspectiva da abordagem histórico-cultural, que enfatiza a mediação, o papel ativo do sujeito e a inclusão da discussão sobre o contexto sociocultural no processo de aprendizagem, quando os educadores não possuem momentos de formação, podem continuar utilizando os métodos sintéticos sem reflexão (Abacada, Fonovisuoarticulatória e Fônico). Esses problemas foram descritos por Oliveira e Santos (2024), mostrando que as atividades não são contextualizadas para alunos com deficiência, o que pode tornar um processo de alfabetização mecânico e repetitivo. Concordamos com Camaliente (2017, 2022) quando aponta como uma possibilidade de ponto partida o método global com as palavras geradoras repartidas.

As pesquisas de Modesto (2018) e Camaliente (2017, 2022) avançam ao propor estratégias que integram a CAA no processo de alfabetização desde a leitura e da escrita até a aprendizagem da matemática, adicionando recursos de TA e outros pedagógicos como letras móveis, softwares de CAA, mais uma vez devidamente estruturados em um plano coeso. Quando o Planejamento Individual Especializado (PEI) é construído adequadamente, pode-se evitar a evasão e a falta de perspectivas de inclusão por parte dos alunos, assim como também possibilitar a aproximação dos processos de alfabetização e letramento das tecnologias digitais e das tecnologias assistivas por exemplo (Mascaro, 2024).

2.2 QUANDO A PALAVRA FLORESCE NA ÁRVORE TORTA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM RECURSOS DE BAIXA E ALTA TECNOLOGIA DE CAA

Na mesma perspectiva, Santos (2020) deteve-se também a linguagem escrita, onde o aluno cursava o ensino fundamental e possuía deficiência intelectual, tendo como ambiente de realização a sala regular, sendo este mais uma produção do nordeste desta vez no estado de Pernambuco, englobando como atores, a professora regente, um professor da SRM, um agente de apoio e a genitora. Nesta pesquisa foram traçados objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ⁶e os recursos de CAA foi escolhida como o artefato cultural, via alternativa de desenvolvimento cultural, isto é, para alcance da escrita e das interações.

Como resultados, a autora obteve ganhos motivacionais por parte do aluno e consequentemente aumento na participação e resolução das tarefas, uma vez que essas estavam acessíveis. Em relação à escrita padrão, o mesmo permaneceu no estágio da “garatuja”, a opção selecionada para compensar a escrita foi o uso das letras móveis, as estratégias escolhidas foram a escrita do nome próprio, trabalho com o nome das letras, com ordem alfabética, com sons iniciais das palavras, com rimas entre outros. Vale ressaltar que o alto índice de faltas, foi uma dificuldade destacada para o andamento da pesquisa e o desenvolvimento do aluno. Assim como no anterior, este trabalho não utilizou uma sistematização das imagens.

Apesar de ser desenvolvida na sala regular, a autora Santos (2020) destacou a importância da colaboração entre AEE e a sala comum, assim como a importância da mediação. Os recursos de CAA utilizados foram o *software BoardMaker* e o uso de baixa tecnologia. Em um recorte futuro de outra publicação, os autores Santos e Cavalcante (2023) visando objetivos outros, isto é, além da escrita do próprio nome, reconhecimento e nomeação de letras e ordem do alfabeto, também se tornaram objetivos a diferenciação de letras de números e outros símbolos, reconhecimento dos diferentes tipos de letras, compreensão de que palavras diferentes compartilham certos tipos de letras e identificação semelhanças sonoras em sílabas e rimas.

⁶ O PNAIC foi um programa implementado pelo Ministério da Educação (MEC) criado em 2012, ele era voltado para a formação de professores que trabalhavam com a alfabetização que visava que as crianças fossem alfabetizadas de forma plena até os 08 anos de idade, ou seja, no final do 3º ano. Apesar de suas formações serem voltadas para superação de analfabetismo e para ganho de desempenho escolar, ele não levava em consideração as diferenças nas estruturas sociais, a presença das desigualdades sociais o que de certa forma fragilizou sua implementação e a fez ser interpretada autoritárias (Alferes; Mainardes, 2018).

Desta vez, utilizaram uma mescla entre figuras padronizadas do *software BoardMaker* e outras avulsas que segundo eles auxiliam o aluno no processo. O aluno em questão foi exposto das duas formas de tecnologia da CAA, mostrando preferência pelo uso da baixa tecnologia, tendo como recursos para apoiar a escrita atividades de colagem, uso pranchas de CAA, figuras avulsas, alfabeto móvel, e o alta tecnologia, como dito anteriormente foi utilizado na versão impressa, que foram as pranchas do *software BoardMaker*. Em discussão, pesquisadores pontuam “falta de interesse”, termo utilizado por eles para explicar o impacto negativo que práticas tradicionais podem gerar nesse público, comumente voltadas a ações motoras como pintar, recortar, colar, cobrir pontilhados etc. As imagens impressas em preto e branco sem o *design* atrativo também podem ter dificultado essa sustentação da atenção.

Os pesquisadores Pereira *et al.* (2017) defendem a CAA como instrumento capaz de promover a alfabetização em pessoas com deficiência. Ao descrever um método que converte as imagens pictográficas em sentenças como suporte para um *software* de CAA para sujeitos com deficiência motora, os autores sinalizam o trabalho com a iconicidade, sintaxe e memorização onde o sujeito irá pensar desde a escolha da palavra, compreensão dos símbolos e categorias, até a quantidade e estrutura da sentença. Neste trabalho houve a sistematização de figuras, a seleção dos símbolos foi do ARASAAC, onde na ferramenta chamada CA2JU o sujeito teria acesso a uma prancha com os pictogramas categorizados e assim ele selecionaria os desejados para compor a sentença pensada.

Por conseguinte, é possível afirmar que durante o uso e/ou manuseio essa ferramenta aciona os aspectos semânticos de raciocínio lógico, expansão de vocabulário e categorização, assim como o trabalho com os aspectos pragmáticos da linguagem que envolvem a compreensão e por fim as habilidades cognitivas a exemplo da percepção visual. Sendo assim, tendo todo esse impacto deslocado como ponte de interferência direta no processo de alfabetização. Faltam dados neste, bem como o uso no ambiente escolar.

Neste mesmo sentido de produções e criações, ao ver a CAA como potencializadora de aprendizagem no ambiente escolar, Bez (2014) desenvolveu um *software* chamado SCALA, muito utilizado nas formações de base histórico-cultural. O Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo (SCALA) é pautado na Ação Mediadora que vai se desdobrar para todos os outros ambientes culturais. Embasado em uma metodologia chamada DCC (Design Centrado no Contexto), além da escola envolve também a família trabalhando em determinados contextos a fim de analisar os pares interacionais. Sua construção deu-se no ambiente escolar por meio do acompanhamento de 3 sujeitos matriculados em turmas

de educação infantil em 3 escolas distintas, sendo que apenas uma das escolas realizou a formação e capacitação.

O *SCALA* utiliza as imagens do banco do *ARASAAC*, ele proporcionou a participação desses alunos nas atividades da sala de aula no formato de baixa e alta tecnologia, por exemplo, na atividade 01 era necessário realizar a escolha da imagem para a descrição da história após o reconto da professora, importante ressaltar que era realizadas de forma coletiva. Neste trabalho, percebeu-se que o aluno com autismo fazia cara de surpresa, produzia sons silábicos, manifestava dificuldade de esperar sua vez para o uso do computador que eram mediados.

Além do *SCALA* também foram desenvolvidos mais 2 protótipos na versão *web*, sendo um com varredura no tipo de pranchas e o “*communicator* livre”, uma espécie de chat para diálogos com imagens do banco *Scalaserver*. Os resultados apontaram que o instrumento é um facilitador do letramento que pode ser utilizado inclusive por toda a turma, respeitando as particularidades de cada sujeito, assim como também afirmando que a CAA atua no que Vygotsky nas zonas do desenvolvimento.

As autoras Gomes, Oliveira e Calíope (2018) utilizam este mesmo *software* criado por Bez, desta vez com o objetivo de analisar o impacto do uso desses sistemas no desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual. Para este trabalho foram selecionadas 04 crianças, que foram acompanhadas quinzenalmente em sessões individuais que duraram 45 minutos. Os resultados obtidos comprovaram a efetivação da CAA no processo de letramento, apontando outras conquistas que só apareceram neste trabalho: ganhos na fluência leitora, no desenvolvimento da escrita e avanços na coerência textual na escrita, mostrando assim sua relevância na usabilidade para produção de textos.

Ainda nesse sentido, Cordeiro e Souza (2020) realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental objetivando detalhar toda a estrutura e funcionamento do *SCALA*, incluindo formas de uso e estratégias para o letramento. As autoras defendem, que além de ser benéfico para os alunos com autismo, este recurso pode ser utilizado com qualquer criança que esteja na fase de alfabetização. Nele também pode-se construir histórias e pranchas de comunicação, com o objetivo de estimular a imaginação, criatividade e a interação social entre os pares, chegando ao objetivo final que é promover a inclusão escolar, garantindo o direito de participação. Com isso o *SCALA* mostrou-se um recurso muito vantajoso tanto para o estímulo do desenvolvimento da comunicação quanto para a produção de materiais pedagógicos também.

Os autores Ricaldi, Berkenbrock, Lima (2020) investiram em uma ferramenta chamada Ezcom, que funciona através de um sistema/prancha de letras. Os alunos podem utilizar o sistema através dos pictogramas padronizados do *boardmaker* ou através de um teclado em

formato de prancha alfabética. O objetivo é a construção de sentenças para a comunicação entre 04 sujeitos com deficiência intelectual. Como exemplo de interação com o dispositivo temos perceptível o interesse dos alunos 01 e 02 pela escrita ou melhor dizendo pela digitação, em determinada etapa o pesquisador escreve em um papel o nome dele e depois a palavra “casa”, e um deles digita mesmo precisando de mediação para achar as letras, logo depois eles realizam a identificação a maioria das letras e sugerem nomes para a escrita no teclado e ainda vocalizam.

Diferentemente desses dois, os alunos 03 e 04 não apresentaram os mesmos resultados, não seguiram os comandos ou não apresentaram interesse pelos recursos, somado a isso algumas ações foram realizadas como a uso de mouses adaptados, mas as tentativas se estagnaram. A conclusão foi de que alunos com deficiência intelectual grave necessitam de mais tempo. Ouso dizer que além desse tempo é preciso haver um trabalho prévio com a linguagem oral, para em seguida haver ações voltadas para o desenvolvimento da escrita.

Outro aplicativo que pode ser citado como colaborador do processo de alfabetização é o Livox. No trabalho desenvolvido por Silva (2022), ela optou por realizar uma análise dos símbolos do uso do app Livox por meio da semiótica ao defender o uso do mesmo como um dispositivo de mediação da alfabetização de crianças com TEA. Baseada em uma perspectiva histórico-cultural o trabalho foi desenvolvido no estado do Recife em uma escola que já utilizava o *app* Livox com alunos com TEA e com paralisia cerebral desde 2016.

Baseada na concepção de que nenhum aluno aprende da mesma forma, defendeu que o uso de recursos visuais auxilia no processo de aprendizagem, ressaltando também a importâncias das abas de adição de elementos exteriores, como por exemplo: texto, vídeo, fotos, conversão de texto em voz etc. Devido ao cenário de pandemia, os meios utilizados tanto para a ação como de análise foram chamados de vídeo, prints, questionários eletrônicos etc. Para isso foram selecionadas 2 escolas e suas 4 professoras do AEE, sendo 3 pedagogas e uma fonoaudióloga com especialização em EE.

Por fim, devo chamar a atenção devido a necessidade de pontuar uma observação em relação a última pesquisa deste bloco, da pesquisadora Scariott (2024) uma vez que a autora utilizou a CAA para adaptar cinco fábulas de Esopo, com o objetivo de investigar como crianças com autismo compreendiam essas histórias por meio de livros acessíveis. Embora tenha utilizado princípios do *PECS-Picture Exchange 30 Communication System*, que se trata de uma metodologia comportamental de comunicação por troca de figuras para realizar solicitações que será explicada no próximo tópico.

Como a autora não focou apenas nos ganhos de comunicação e emissão da fala para que este trabalho estivesse alocado no tópico seguinte, essa justificativa demarca o seu lugar neste

bloco classificando-a como uso de baixa tecnologia na confecção dos livros. Isto porque o seu trabalho apresentou um grande potencial pedagógico voltado para as diretrizes educacionais nacionais desde a análise aos resultados.

É importante lembrar que quando se realiza uma construção ou adaptação de atividades inclusiva e/ou específicas no campo da CAA, não é obrigatório utilizar as imagens ou metodologia do PECS. Tendo em vista que existem variações de símbolos, inclusive plataformas padronizadas que fornecem essa liberdade, a própria plataforma do ARASAAC disponibiliza símbolos padronizados e trabalhados mundialmente. Através deles é possível trabalhar tanto os aspectos morfológicos quanto sintáticos, diante de diferentes perspectivas epistemológicas baseadas na Chave de *Fitzgerald* ou *Colorful tools*⁷(Lima, 2018).

Ao retornar para o trabalho da autora Scariott (2024), é importante destacar que a mesma desenvolveu seus próprios pictogramas, mantendo proximidade visual com os originais da base de imagens do ARASAAC. A sua pesquisa adotou uma abordagem de pesquisa-ação, envolvendo um estudo piloto, um grupo pesquisado e um grupo controle. Ao todo, participaram seis crianças com idades entre 6 e 8 anos, todas integrantes da Associação Guarapuavana Mundo Azul (AGMA), localizada no Paraná. As crianças foram divididas em dois grupos.

Para a adaptação das fábulas, foram produzidos dois tipos de livros. O primeiro contendo cenas e frases estruturadas com pictogramas. Sendo que esses pictogramas foram elaborados pela própria autora, utilizando imagens da base ARASAAC combinadas com as ferramentas *Wikiflow* e o *software PaintTool*. Ela preservou as cores e os traços característicos dos pictogramas originais da base. O segundo tipo de livro apresentava apenas cenas centrais acompanhadas de textos. Cada história foi acompanhada de um questionário e o processo ocorreu em seis sessões semanais e individuais. A autora foi responsável pela criação dos pictogramas, das cenas e dos materiais utilizados. Importante destacar que os mesmos personagens eram mantidos nos pictogramas, realizando ações específicas para garantir consistência visual. Para a avaliação da compreensão, os questionários podiam ser respondidos por meio de fichas, oralmente (com nomeações), gestos, expressões faciais ou respostas simples como “sim” e “não”.

Os resultados de Scariott (2024) indicaram que a CAA é uma ferramenta promissora para auxiliar a participação no processo educacional e a compreensão de textos por crianças com autismo em fase de alfabetização, especialmente no que se refere à interpretação textual.

⁷ Ambos são códigos de classificação de cores dos pictogramas que remetem a categorias da morfossintaxe, onde a Chave de *Fitzgerald* relaciona as cores de acordo com as categorias e a *Colorful tools* de acordo com o papel da palavra na oração.

No entanto, durante a análise dos dados, a autora observou alguns equívocos e confusões por parte das crianças ao responderem com o uso da CAA. Ela destacou a importância do uso contínuo do recurso para melhorar a "identificação" e a "precisão" das respostas (termos utilizados por ela mesma). Esses equívocos, no entanto, parecem estar relacionados às dificuldades em distinguir traços semânticos, o que vai além do reconhecimento visual e pode refletir limitações na linguagem oral, dificuldades esperadas em crianças com autismo. Deste modo, a pesquisadora reforça a relevância da CAA, mas também aponta para a necessidade de estratégias complementares no trabalho com linguagem e compreensão semântica com esses estudantes.

Lima (2018) em sua dissertação, objetivou detalhar e implementar um Parser semântico para sistemas de comunicação alternativa e ampliada (SCAA) para a validação sintática e semântica de frases telegráficas, e que somado a isso guia-se o usuário e reduzisse o seu esforço e quantidade de cliques. O autor destaca que esses sistemas são instrumentos de apoio sim para a educação de pessoas com deficiência e que também quando associado aos aspectos da sintaxe e semântica servem como ponte para o processo de alfabetização.

Ao citar os padrões mais utilizados na CAA destaca dois, Chave de Fitzgerald (CF) ou padrão Fitzgerald e Colorful Semantics (CS), tendo no FK as representações: amarelo para pronomes, verde para verbos, laranja para os substantivos, azul para adjetivos, rosa para expressões sociais e branca para miscelânea todo o restante. Já no CS sendo o laranja- quem ou pessoa, amarelo- verbos, verde-tema, azul- lugar e roxo - descritores. O trabalho traz como sistema a interface chamada *aBoard que é baseada no CS*, em sua análise comparativa destaca a organização visual baseada em cores com guia e estruturante de frases facilitando a comunicação e a escrita, apontou também que o uso de preditor semântico junto a Ontologia reduz o tempo de navegação no sistema por busca de picogramas.

Os estudos de Santos (2020), Santos e Cavalcante (2023), Pereira *et al.* (2017), Bez (2014), Gomes *et al.* (2018), Cordeiro e Souza (2020), Ricaldi *et al.* (2020), Lima (2018), Silva (2022), e Scariott (2024) convergem na valorização da CAA como um meio cultural que potencializa a participação, desejo e desenvolvimento da escrita e leitura, promovendo inclusão em contextos escolares.

Outro ponto que merece destaque é o fato de apontarem ferramentas como o *software* Boardmaker, disponível na grande maioria das SRM, a plataforma ARASAAC, o *software* SCALA, o aplicativo Ezcom e o *software* Livox, bem como recursos de baixa tecnologia, como pranchas e letras móveis, como facilitadores, por serem recursos de mediação pedagógica para a construção de práticas com significados, alinhando-se à concepção de

Vygotsky de que a aprendizagem ocorre por meio de interações mediadas em contextos socioculturais (Silva *et al.*, 2024).

A falta de sistematização dos recursos visuais, o não uso de pictogramas padronizados, que podem ser encontradas em trabalhos como Santos (2020) e Santos e Cavalcante (2023), compromete a estruturação, internalização e a acessibilidade dos materiais, especialmente pelo uso de imagens avulsas ou não padronizadas, dificultando assim que sirva de modelo para outros profissionais e que tenha clareza semântica para o aluno que utiliza. Nesse sentido, a pesquisa de Scariott (2024) apesar de basear a construção de ser próprios pictogramas de acordo com as cenas, aponta que os equívocos na compreensão semântica podem acontecer quando o uso da CAA não é associado a um planejamento semântico e pragmático, que seria a significações e o uso social da língua.

Mais uma vez é destacado a relevância do trabalho colaborativo, desta vez entre os profissionais da sala regular e o AEE (Santos, 2020; Bez, 2014), todavia ainda se encontra muitos dados para ganhos comunicativos, o que era uma lacuna em relação a coleta de dados mais robustos sobre a implementação em ambientes escolares diversos desde a portaria, englobando os outros ambientes até chegar a sala regular, como apontado em Pereira *et al.* (2017).

2.3 GALHOS QUE CONVERSAM: O USO DE APLICATIVOS E *SOFTWARES* DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA GANHO COMUNICACIONAL

Dispositivos de CAA com sistemas robustos a exemplo do *AstericsGrid*, *TD SNAP*, *CoughDrop AAC*, *Symbol Talk*, entre outros, associados a estratégias de modelagem são utilizados para fomentar melhorias na intenção comunicativa e na linguagem expressiva e receptiva de sujeitos com deficiência, principalmente para sujeitos com autismo. A eficácia no uso desses recursos tem se mostrado promissora quanto ao aprendizado de conceitos e de uma comunicação mais efetiva (Montenegro *et al.*, 2023).

Em consonância com esses recursos, também são difundidas diferentes formas de implementação e uso, por compreender a grande variabilidade nas formas de se trabalhar com a CAA, sendo exemplos disso a abordagem *Core Words*, os métodos *PECS* e *TEACCH*, a metodologia *POOD* etc. (Evaristo, 2019; Montenegro *et al.*, 2022; Silva; Lucena, 2024). No entanto, nesta pesquisa foi possível encontrar uma prevalência do uso do *PECS* e do *TEACCH*.

Os programas *PECS* e o *TEACCH* são os que mais aparecem, sendo *PECS* a sigla para *Picture Exchange 30 Communication System*, ela refere-se a um programa que trabalha com

um sistema de comunicação por troca de figuras, utilizado para realizar solicitações e pedidos de necessidades básicas. Além disso, também existe o PECS-Adaptado, uma forma do sistema que pode ser utilizado no contexto escolar, em casa e por outros profissionais, desde que cumpram as fases de treinamento comportamental descrito no Currículo Funcional Natural. Por ser um treinamento o aluno só passará para a fase seguinte quando contemplar as exigências da anterior, que são respectivamente a fase 1; fase 2; fase 3, subdividida em 3a e 3b; fase 4; e fase 5 (Evaristo, 2019).

O PECS corresponde a parte de implementação da Comunicação Alternativa no programa de tratamento e educação chamado TEACCH (*Treatment and education of autistic and related Communication in handicapped children*) também. Este possui uma orientação cognitiva e comportamental. Traduzindo para o português seria Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relativos a Comunicação, segundo Bosa (2011). Ele trata-se de um sistema de instruções com recursos visuais para minimizar comportamentos inapropriados e auxiliar nas questões de aprendizado e da linguagem.

O TEACCH trabalha com os princípios da organização, rotina, tarefas estruturadas, material 13 visualmente mediado, ensino de relações de causa versus efeito, comunicação alternativa, espaço com suas funções, delimitações físicas, eliminação de estímulos concorrentes e controle do comportamento (Fonseca; Ciola, 2014, p. 34).

As autoras Fonseca e Ciola (2014) ainda descrevem ações que estão dentro do programa como: deixar a criança sentada no fundo da sala, dar uma mesa menor ou maior caso ela necessite, modificar a disposição dos móveis, redução de quadros e painéis, retirá-lo de perto da porta, entre outros, o professor deve dar dicas claras e diretas. Visando sempre a modificação do comportamento, o respeito às regras e aos limites impostos dentro do ambiente escolar, elas deixam claro que o programa TEACCH não tem como objetivo utilizar a estruturação para organizar o ensino, mas sim apenas de que a criança compreenda melhor o ambiente.

Togashi (2014) em uma escola municipal do Rio de Janeiro se propôs a planejar, implementar e avaliar um programa de capacitação para professores do AEE acerca do uso do PECS-Adaptado para alunos com TEA que não se comunicavam de forma funcional. Seu trabalho desmembrou-se para o uso entre o aluno e professora do AEE, o uso em sala regular com a professora regente e a estagiária após 3 encontros de capacitação delas. Em seu aporte teórico apesar de trazer conceitos de Vygotsky para a linguagem, construção simbólica e intercâmbio social, todavia o programa escolhido foi o PECS. No estudo 1 a autora destaca a importância do desejo do professor, pois tempos após a capacitação retornou a escola e o programa ainda estava sendo utilizado, o que demonstrou comprometimento com o processo

da formação. Também descreve ganhos comunicativos em relação a solicitações no ambiente da sala regular, concluindo assim que a escola precisa disponibilizar recursos alternativos de comunicação, sendo ela a cola para as peças soltas do quebra-cabeça da inclusão.

Nesta mesma vertente teórica, Gobbo (2019) teve como objetivo desenvolver um aplicativo gamificado para *android* e analisar como ele poderia auxiliar o processo de alfabetização de crianças com autismo, tendo em vista a metodologia desse processo baseava-se no uso de pictogramas de atividades de vida diária (AVD). Em seu trabalho foram analisadas 44 crianças e ao final 28 participaram, o aplicativo chamado ACA (Aprendendo com Comunicação Alternativa) possuía 5 etapas e era estruturado com base no PECS e no programa TEACCH. Sendo essas etapas respectivamente: distinção de formas, nomeação e compreensão de objetos, ensino do nome das letras, das sílabas e a relação de palavras escritas e as imagens.

O aplicativo mostra-se promissor, todavia alguns equívocos devem ser pontuados neste trabalho como a de que crianças com autismo com maior comprometimento de linguagem e fala oral não devem voltar-se ao desenvolvimento da comunicação e das AVD por serem mais importantes que a linguagem escrita. A autora afirma que alunos que não falam não aprenderão a ler. Uma vez que ela utiliza a CAA como base do seu trabalho, os recursos de CAA não possuem pré-requisito para usabilidade e são justamente para sujeitos com NCC. Por isso, ela apresenta uma postura contraditória, ao sugerir que as crianças precisam falar ou se comunicar de forma “funcional” para participar de atividades que envolvam a leitura e a escrita.

Outras lacunas foram encontradas, em relação a sistematização do uso da CAA, apesar de utilizar os símbolos do ARASAAC, a autora opta por criar seu próprio sistema de cores com bordas, não obedecendo a ordem morfosintática da língua sugerida pela própria plataforma o que dificultaria o uso por parte dos alunos. Em sua amostra a avaliação do aplicativo é desenvolvida dentro de uma clínica de psicologia e os sujeitos foram convidados deste lugar e de uma escola que utiliza o método TEACCH. Vale destacar que no pré-teste foram retirados da pesquisa alunos que não apresentavam “fala funcional”, que não apontavam, choravam ou se irritavam, que não possuía habilidade motora suficiente, que não ficavam sentados e aqueles que não conseguiam sustentar a atenção ou concentra-se. Restando assim em sua amostra grande parte descritos pela autora como leve e outra pequena parte como moderado.

Ao final nos resultados é comprovada a eficácia do aplicativo para o ganho de vocabulário, no entanto mais uma vez a autora realiza uma relação direta da fala com a leitura. Uma vez que existem alunos autistas com e sem a comorbidade com a deficiência intelectual que leem e escrevem, segundo Johnels *et. al.* (2022), a em se tratando de discursos teóricos, é

necessário refletir até onde os modelos gerais de alfabetização são válidos para as pessoas no espectro do autismo.

Junior e Coutinho (2024) diante do desenvolvimento digital, pontuam as dificuldades do ambiente escolar quanto ao uso das tecnologias assistivas, ao destacar a dificuldade de manejo delas por parte dos professores e a inacessibilidade do material didático impresso, sugerindo como possibilidades adjuntas inteligência artificial e a realidade aumentada. O foco deste trabalho volta-se ao uso mecânico e de suporte que a tecnologia assistiva pode oferecer durante o processo, como, por exemplo, ampliadores de telas para deficientes visuais, mas também para que os alunos interajam com os conteúdos minimamente. Apesar de uma vasta problematização, esta pesquisa não traz um trabalho mais específico com a consciência fonológica ou preditores da leitura e escrita, os recursos são descritos apenas como suporte externo, mas não inteiramente ligado ao processo de cognição.

A predominância de abordagens comportamentais, como PECS e TEACCH, se opõem aos princípios histórico-culturais ao priorizar modificações comportamentais que visam normalização e optam pela rigidez de rotinas estruturadas em vez de promover a construção ativa do conhecimento por meio de interações socioculturais significativas, não levando em consideração as subjetividades e especificidades dos sujeitos. Queixas e lacunas encontradas na maioria dos trabalhos com PECS são: a dificuldade de encontrar profissionais devidamente capacitados para o uso, dificuldade em trabalhar todas as etapas exigidas para o seu uso com interlocutores e a necessidade de replicações das mesmas (Rodrigues; Almeida, 2020; Silva; de Souza; Teixeira, 2023).

Assim, embora os estudos demonstrem o potencial da CAA como ferramenta de mediação, as abordagens comportamentais apontam-na como ferramenta modeladora, o que diminui o potencial linguístico e reduz a comunicação a um comportamento, descartando a conexão e atraindo o desejo de se comunicar, transformando os diálogos em conversas treinadas, pedido ou ainda em atos de repetição e cumprimento de ordem. Outra forma de uso significativo é a organização de rotinas ou para instrução das atividades de vida diárias (AVD's), todavia quando a CAA é utilizada sem o trabalho atrelado a consciências fonológica, morfológica, fonêmica, entre outras como descrita no trabalho de Junior e Coutinho (2024), o uso reduzido sem a compreensão da dimensão e do potencial linguísticos da CAA pode ocasionar reducionismos e equívocos, como afirmações limitadas encontradas no trabalho de Gobbo (2019), que supõe que autistas não falantes não aprenderam a ler. A falta de sistematização, a exclusão de alunos com maior comprometimento e as lacunas na formação

docente comprometem a concretização do processo de alfabetização em um formato mais inclusivo.

Para concluir, é importante destacar que este trabalho parte de uma perspectiva inclusiva, que valoriza a diversidade e reconhece as múltiplas formas de expressão, compreensão e construção do conhecimento. Diferentemente de abordagens centradas em preceitos normativos e comportamentais, esta proposta enfatiza as potencialidades dos alunos com deficiência, respeitando suas singularidades e subjetividades. O foco está no fortalecimento do processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, entendendo que esses caminhos seguem trajetórias plurais. Defende o uso da Comunicação Alternativa como elemento substancial é necessário na ampliação das possibilidades de participação e aprendizagem.

Nesta perspectiva a CAA é compreendida como um instrumento que contribui significativamente para a estruturação do pensamento e da linguagem, sendo, portanto, fundamental para a alfabetização e a inserção efetiva dos estudantes nos contextos de letramento. Tornando-se uma via de adaptação pedagógica, que facilitará o acesso ao currículo de forma estruturada e significativa. Ao trazer um convite à reflexão sobre a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita para todos as pessoas.

3. SOLO E SEMENTE: FUNDAMENTOS PARA CRESCER NA DIFERENÇA

3.1 “NO BOSQUE DA ESCOLA, E AGORA?”: CAMINHOS QUE LEVAM À PRESENÇA E AO SILÊNCIO.

Ao fazermos uma retrospectiva da história, das políticas e legislação para a organização da educação, principalmente da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é possível notarmos avanços em relação a decreto de direitos, modificações de nomenclaturas e conceitos, desde a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994)⁸ que ocasionaram o aumento de matrículas na escola regular no Brasil.

Assim como também, é possível relatar mudanças no fornecimento de suporte a esse campo, que fortalecem e mostram que o processo de transferência de integração para a inclusão avançou. Como exemplo dos dispositivos legais citados por De Oliveira (2022, p.59) temos: Programa de Criação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), Lei Brasileira de Inclusão (2015) e Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2021).

No entanto, como citado anteriormente esses avanços colaboraram para que a inclusão fosse ganhando espaço, todavia sabe-se que ainda não são suficientes para sua efetivação, tendo em vista a presença de concepções engessadas e distintas, a respeito de: O que é a deficiência? O que é a Educação Inclusiva? Qual o papel da escola diante do público-alvo da educação especial (PAEE)? Como se deve construir essa prática inclusiva? Com isso, emergem campos de tensões culturais, filosóficos e políticos que permeiam discussões pela garantia do direito à educação de qualidade a esse público.

Compreender a escola como a “porta social”, é entender que o espaço escolar funciona como uma abertura, onde a sociedade consegue visualizar, por exemplo, pessoas, anteriormente, escondidas em ambientes manicomial ou sem sua própria residência. Essa porta, hoje apresenta uma nova moldura e não oferece trancas ou abas que bloqueiem a entrada,

⁸ Ambos os documentos são fundamentais para a promoção de políticas educacionais inclusivas em nível global. A Declaração de Salamanca construiu sobre os princípios estabelecidos pela Declaração de Jomtien, ampliando o foco para incluir especificamente crianças com necessidades educacionais especiais. Ela promoveu a ideia de que todas as crianças deveriam ter acesso a uma educação de qualidade dentro de escolas inclusivas que acolhessem a diversidade e respondessem às necessidades individuais de aprendizagem.

logo alunos que eram subestimados e segregados pelo modelo médico-pedagógico preconizado há décadas, hoje instigam transformações sociais pela simples ocupação de suas presenças. Sendo assim, por ser o primeiro espaço de diálogo com as diferenças, ela torna-se o ambiente fomentador de convivência e valorização da diversidade, com o objetivo de construir uma sociedade mais tolerante, respeitosa e inclusiva em breve.

Em contrapartida, apesar de muitas das vezes chegarem a esta janela, ainda existem muitas cortinas que impedem que essas pessoas avistem horizontes de possibilidades, pelo simples enfoque de seus fracassos e inabilidades ao invés de suas potencialidades. O acesso à escola por parte dos alunos com deficiência, representa um longo histórico de lutas e movimentos sociais que alimentam até hoje um cenário de tensão, principalmente para o reconhecimento do Modelo Social da Deficiência. O surgimento do campo Estudos da Deficiência surgiu internacionalmente, no Reino Unido e nos Estados Unidos entre as décadas de 60 e 70 (Diniz, 2007). Já no final delas, temos como destaque o movimento social *Disability Rights Movement* de cunho fortemente político em relação a grupos sociais silenciados historicamente, em prol de atos de liberdade suas discussões tinham como o base o seguinte fundamento:

Todas as pessoas com deficiência experimentam múltiplas maneiras de restrições sociais, seja devido à inacessibilidade de alguns ambientes ou de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade de a população em geral se comunicar mediante uma linguagem gestual ou pelo uso do Braille, ou ainda pelas atitudes de descrédito e preconceito desferidas contra as pessoas com deficiência (Oliver, 1996, p.44).

Toda essa invisibilidade e descrédito foram catalisadores para a eclodir em diferentes partes do mundo movimentos a favor das competências das pessoas com deficiência, dois desses movimentos tiveram destaque, sendo um britânico intitulado *Union of Physical Impairment Against Segregation*, ou UPIAS na sigla inglês, que significa União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação e, o estadunidense nomeado *Independent Living Movement*, que traduzindo seria Movimento de Vida Independente, com sigla ILM. A partir desses movimentos, foi se desenvolvendo a percepção de que o modelo biomédico era ultrapassado e retrógrado, o que evidenciava que modelos progressistas deveriam ver a deficiência como uma responsabilidade coletiva. Neste caso, os desafios cotidianos implicam diretamente nas esferas políticas, sociais, econômicas e culturais de sua vida e que dessa forma não poderia problematizar o orgânico sem levar em consideração o contexto da pessoa e suas oportunidades.

Ao relacionarmos essa ideia à escola, trazemos a questão de que se o aluno não está aprendendo a responsabilidade é de todos, inclusive da forma como está sendo ensinado na

escola. Uma escola inclusiva precisa estar disposta a trabalhar com a diversidade, desenvolvendo práticas educacionais mais democráticas. Ela é responsável por propiciar oportunidades de educação também às minorias étnicas e linguísticas, comunidades rurais e a qualquer pessoa com dificuldades de aprendizagem (Prychodoco, 2020).

A entrada do público-alvo da educação especial (PAEE) durante a década de 90 na escola regular brasileira, gerou uma série de “cobranças” no processo de escolarização dessas crianças (Silva *et. al.*, 2018). Para além, dos documentos criados, os sistemas educacionais necessitavam se (re)posicionar na busca de estratégias de gestão e formação para eliminar qualquer tipo de discriminação. O conceito mais amplo da EI legitima que as diferenças compõem o humano, e que a escola seria a instituição propagadora e formadora de conhecimentos e cidadãos críticos, devendo respeitar a convivência com essa diversidade.

Promover a Inclusão significa estimular a discussão, encorajar atitudes positivas e melhorar as estruturas educacionais e sociais para lidar com novas demandas. Envolve a melhoria dos recursos, processos e ambientes para promover o aprendizado do aluno em seu ambiente de aprendizagem (UNESCO, 2009).

Todavia, ainda é perceptível nas escolas atuais a presença de uma força normalizadora que tenta homogeneizar todo e qualquer tipo de deficiência, apresentando-se de forma contrária à perspectiva da Educação Inclusiva, mantendo-se engendrada nos métodos e práticas educacionais de séculos passados. É necessário refletir porque a escola está fracassando com esses estudantes, reconstruir suas práticas e pensamentos é o primeiro passo para a mudança, como afirma Carlota Boto:

É preciso mudar o que estiver obsoleto. É preciso preservar o que considerar valioso. É fundamental haver o fortalecimento de projetos político-pedagógicos democráticos. A transformação desejada é obra dos próprios agentes envolvidos na instituição escolar (Boto, 2019, p.293).

Para que a escola trilhe esse caminho inclusivo, é necessária uma mobilização da equipe educacional, não apenas somente da professora do AEE ou professor de sala comum. Como afirma De Oliveira (2022, p.70), que para além do pedagogo “Se a escola pretende de fato ter uma perspectiva inclusiva é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática”. Ao se posicionar a favor da diversidade, espera-se da escola uma postura de busca de conhecimentos que auxilie na construção do respeito e que ajudem no manejo.

A escola é um espaço social, para que esta seja considerada inclusiva precisa realizar práticas educacionais que valorizem a expressão da diferença, também precisa de uma composição robusta de profissionais qualificados, ferramentas de acessibilidade disponíveis para aqueles que necessitam e, principalmente, um compromisso social com a coletividade. Importante, também, que os profissionais da saúde que adentrem esse espaço, façam suas intervenções com uma visão educacional, como participante da equipe escolar, seja para colaboração do PEI ou adaptação dos espaços, mas não como uma extensão da clínica reforçando mais uma vez o modelo biomédico.

O aluno idealizado pela escola, na maioria das vezes é aquele que tem uma participação efetiva nas atividades propostas, um comportamento exemplar, ficando sentado e atento durante os turnos de aula, que não converse, não tenha uma letra feia ou um material desorganizado, que siga fielmente e imediatamente o que o professor diz. Esses comportamentos listados, como, habitualmente não são os padrões apresentados pelos alunos com algum tipo de transtorno ou deficiência, torna-os os “indesejáveis”.

Por desviar da norma os alunos neurodivergentes historicamente e, ainda hoje, não são vistos como protagonistas, não há solicitação de uma participação ativa em seu processo de aprendizagem e em suas relações para o alcance do sucesso escolar. O que acontece é o destaque das suas limitações, a taxação de seu fracasso e a culpabilização pelos aspectos específicos que este apresenta, seja resultado de uma deficiência ou transtorno.

Para Vigotski (2000), isso não serve de justificativa, o autor afirma que a deficiência apesar de trazer algumas limitações não impede o desenvolvimento. Para isso, quando se busca o avanço das funções, é necessário investir e planejar a organização do ambiente, tornando-o um lugar de fácil participação e interação social entre as crianças. Ele aponta a linguagem como uma ferramenta potencializadora para a construção do sentido, do aprendizado e da interação. Pois, para ele, a participação como ator social, dá à criança um papel de sujeito que cresce paralelamente a suas experiências no meio cultural.

Os modos de participação de alunos PAEE, não podem ser mensurados com réguas tradicionais e normativas, principalmente os com NCC, não se pode exigir que uma criança com autismo Nível 3 de suporte fale igual a outras crianças, ou que a escrita seja da mesma forma para uma criança com Paralisia Cerebral. Isso reforça a visão de um ambiente intolerante e normatizador.

Para esses alunos, os modos de participação, além de, diversificados precisam ser individualizados de acordo com o seu meio de expressão. Tendo como possibilidades os dispositivos de CAA de baixa, média ou alta tecnologia. A exemplo de pranchas, fichas, coletes

e pictogramas avulsos espalhados na sala ou birô, como também, uso de aplicativos em tablets ou vocalizadores que o professor e parceiros podem estar utilizando para criar oportunidades de expressão/fala para esses alunos.

Esses mesmos recursos, podem ser utilizados para adaptação de atividades, como, por exemplo, transcrição de textos para pictogramas, pareamentos, contação de histórias, criação de legendas, para descrever visualmente rotinas, rituais e regras dos espaços, para obtenção de respostas de atividades ou provas através de frases flexibilizadas ou pictogramas avulsos, entre outros.

3.2 RAMOS QUE ENCONTRAM NOVAS ROTAS: O CAMINHO ALTERNATIVO PARA O APRENDIZADO.

Quando se almeja trabalhar com a diversidade dos alunos que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno, a Teoria Histórico-Cultural (THC) criada pelo psicólogo russo Lev S Vygotsky torna-se um caminho promissor. Uma vez que, por emergir de um contexto revolucionário na era soviética, demonstra ser uma perspectiva mais abrangente e inclusiva contrapondo-se às concepções capitalistas neoliberais individualistas, que marginalizam aqueles que não se encaixam no padrão de produtividade e “normalidade” convencional (França, 2013).

Edificada em um momento de grande transformação social onde o maior enfoque estava na educação e na responsabilidade do Estado em remodelar a sociedade, essa teoria tem como base princípios socialistas que buscavam igualdade e justiça social. As contribuições de Vygotsky para a educação foram bastantes significativas, com seu diferencial no campo da Defectologia que era onde se concentravam os estudos voltados para as dificuldades e alterações no desenvolvimento humano, especialmente deficiências físicas e mentais, hoje podendo ser compreendida como Educação Especial.

A concepção vigotskiana adota pressupostos do Materialismo dialético-histórico ou dialética marxista, que é um método utilizado para compreender a realidade, neste caso a realidade educacional investigada pelo autor. Onde respectivamente é preciso levar em consideração que a mente humana é influenciada tanto pelo meio físico quanto pelas relações sociais (materialismo), que o seu desenvolvimento não é estático ou que não já nasce pronto, sendo um processo dinâmico com bastante mudanças e conflitos que levam a modificações anteriormente internalizadas (dialética), sempre levando em consideração a importância tanto

da história dos que vieram antes, tanto do que foi construído culturalmente ao longo do tempo (histórico) (Pires, 1997).

As conjecturas formuladas por Vygotsky enchem de ar os pulmões daqueles que estão no campo da educação especial ao convidar para uma mudança da práxis baseada na coletividade e na superação. Quando o autor aborda o desenvolvimento atípico, a formulação do conceito de *Compensação* e a relação deste com as condições biológicas e sociais, refuta a noção de que a deficiência é um impeditivo de aprendizagem e desenvolvimento, posicionando-se a favor das potencialidades e não das limitações.

A compensação para o teórico Vygotsky (1997), é a principal forma de desenvolvimento da criança com “defeito”, dissociando a ideia de um mecanismo puramente biológico e atrelando-o sobretudo ao social que no caso dessas pessoas é o responsável pela imposição de barreiras. A expressão “criança com defeito” deve ser entendida de acordo com o contexto temporal do autor, Vygotsky usava essa expressão para se referir às crianças que apresentavam algum tipo de deficiência física, mental ou sensorial. É de suma importância destacar que ele não via essas crianças como incapazes de aprender ou se desenvolver, no entanto ele reconhecia que elas poderiam enfrentar desafios específicos que precisavam ser abordados de maneira adequada.

Com isso, através da adequação do social, surge a possibilidade da compensação do defeito orgânico. Tendo em vista que, como cita Vygotsky (1998b) o ambiente em que estamos e vivemos tem muita importância e que ele também molda o nosso desenvolvimento. Ao pensarmos nesses alunos é necessário refletir: que tipo de ambiente estamos disponibilizando para que eles se constituam como ser social?

Ao mesmo tempo que ele evidenciava os desafios de pessoas com deficiência em relação ao aprendizado, ele também defendia que essas dificuldades eram superadas por meio de uma atuação educacional e criação de ambientes inclusivos adequados. Quando falamos de educação escolar podemos afirmar sobre a relevância no processo de desenvolvimento das funções psíquicas que compõem a personalidade. Visto que, a escola se torna um instrumento de mediação entre a cultura e o psiquismo.

Com essa visão, Vigotski revolucionou o campo educacional por defender que o ensino deveria acontecer com todas as crianças dentro da escola regular tendo ela deficiência ou não. Muitas das vezes, as instituições de ensino escondem-se atrás de uma fala de que sem o diagnóstico não é possível trabalhar com aquele aluno PAEE. No entanto, mesmo com diagnóstico a falta de ações e mudanças continuam, seja pela falta de conhecimento ou por querer que a criança atípica aprenda pelo mesmo caminho que a típica. No entanto, Vigotski

acreditava que o reconhecimento, diferenciação e delineamento das individualidades e alterações orgânicas, contribuiria positivamente tanto para o entendimento do desenvolvimento de todas as crianças (Prestes; Tunes, 2021).

É preciso manter-se atento, pois nesta época vigoravam também, pensamentos ligados a uma visão religiosa e outra biologicista. É importante destacar que Vygotsky se opunha, tanto a ideia místico-religiosa de que um defeito orgânico na visão, audição, na inteligência ou na parte motora seria compensado celestialmente por uma sensibilidade exacerbada. Quanto à segunda, que remetia a ideia de que a perda de uma função sensorial de um órgão seria compensada pelo outro, ambas propagavam que a compensação seria um fenômeno de correção automática e biológica do defeito (Dainez; Smolka, 2014). Essas noções fizeram com a escola cometesse vários erros, pois as práticas educacionais da época voltavam-se aos estímulos desses outros órgãos restantes, construindo tendências antissociais que isolavam cada vez mais essas pessoas.

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdomudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (Vygotsky, 1997, p. 41).

A aprendizagem é o processo social onde acontece a construção ativa do conhecimento pelo indivíduo por intermédio da interação que ele estabelece com o meio e o com os outros (Vygotsky, 1978). Segundo a Teoria Histórico-cultural, nos desenvolvemos na relação com o outro através de interações complexas. Partindo da ideia de que desde o nascimento o homem é atravessado por influências de seu meio social através dos modos de interação, mediação e educação. Este atravessamento é responsável por tornar o homem um ser de natureza social, visto que é nesse processo onde ao experienciar momentos carregados de valores culturais que acontece o aperfeiçoamento e desenvolvimento da sua personalidade, consciência social, inteligência, modos relacionais da criança para com outras pessoas.

Em sua obra “Atos de Significação” o autor Bruner (1990) realiza aproximações com os conceitos vigotskianos. Ambos veem a aprendizagem como um processo ativo e socialmente mediado. Nesse sentido, ambos também não veem o homem como um ser passivo que apenas absorve informações, reconhecendo-o como um responsável ativo pela construção e transformação dos significados que recebe culturalmente por meio de atos de reflexão e representações simbólicas.

Vigotski (2018) traz que a fonte motivadora para o surgimento dos processos compensatórios nas crianças com deficiência são reações subjetivas através da percepção da necessidade, ou seja, quando elas se deparam com dificuldades ou obstáculos, onde ela tenta contornar ou superá-las com uma série de reorganizações ou formulações que levaram por um outro caminho a um mesmo final. Ele pontua que o contexto social, o caráter e o grau de comprometimento causado pela deficiência precisam ser levados em consideração.

Enquanto continuarmos a olhar as pessoas com deficiência através de uma lupa de piedade e beneficência, as práticas educacionais continuarão desinteressantes e fracas, por não enxergarem como sujeito aprendente (Prestes; Tunes, 2021). Em relação a aprendizagem do sujeito com “defeito”, é preciso partir do ponto de que a escola é a janela que irá possibilitar o seu desenvolvimento cultural, por isso ela deve fornecer condições pedagógicas condizentes com suas demandas, assim como também, recursos pedagógicos auxiliares que fortaleçam suas habilidades.

O processo de compensação não acontece de forma simples e mágica como “eu não tenho isso, então ganho isto”, ele leva em consideração o tamanho do comprometimento e limitação e em contrapartida o tanto que o sujeito ou organismo está disposto a reverter aquela situação. Assim como qualquer embate, o autor afirma que nem sempre haverá uma vitória e que possivelmente a depender do grau de comprometimento e de seu fundo compensatório sobre ela, a pessoa pode falhar, todavia, isso também não é um fim. Apenas um outro modo, uma outra estratégia de enfrentamento que seria a posição de defesa ajudada pela sua própria deficiência (Prestes; Tunes, 2021).

O que vemos nas crianças com deficiência na maior parte das vezes são esses prejuízos em relação ao processo de compensação por falta de adaptações que potencializem o desenvolvimento das funções mentais superiores como atenção voluntária, percepção, nomeação, generalizações do pensamento, memória mediada, entre outros. Muitas vezes estão apenas presentes, mas seus pensamentos e falas não são considerados. Habitualmente a eles são oferecidas atividades elementares, sem a mediação necessária, sem o reconhecimento de suas dificuldades, pela subestimação de sua compreensão ou consciência, por não acreditarem que elas podem fazer um novo caminho, que pode ser diferente e bem peculiar ao seu funcionamento, e chegar a resultados positivos de aprendizagem.

Na teoria de Vygotsky é explicado que o desenvolvimento dos processos mentais superiores, não é apenas resultado de uma maturação do órgão fisiológico, mas sim que dependem das trocas intersubjetivas, que passam por influência das transformações históricas mediadas simbolicamente através de símbolos semióticos. A ideia é de que para que o

desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do aluno aconteça, é preciso voltar o olhar sobre os conceitos que o aluno ainda não dominou em seu percurso escolar. A partir disso, temos o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

A ZDI e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) são a mesma coisa, o que acontece é que no Brasil a ZDI erroneamente ficou conhecida por ZDP por uma confusão de termos nas traduções (Prestes, 2010). A ZDI segundo a elaboração de Vygotsky seria a distância entre duas zonas de desenvolvimento, se imaginarmos uma linha contínua e reta, a ZDI estaria entre a Zona de Desenvolvimento Real, que é determinada pela capacidade do sujeito em resolver problemas sem a mediação (ajuda) onde já existem conhecimentos consolidados. E a Zona de Desenvolvimento Potencial, que também é determinada pela resolução de um problema, só que desta vez resultando de uma interação ou da mediação realizada por alguém mais experiente ou por um grupo (Vygotsky, 1989).

Portanto, a Zona de Desenvolvimento Iminente, seria a janela entre o que o sujeito já sabe e o que ele pode aprender com mediação (Rodrigues; Da Silva; Silva, 2021). Nela estariam os conhecimentos que a pessoa tem potencialidade para aprender, mas que ainda não estão concretizados e precisam passar pelo processo de maturação, como explica o autor a dizer: “Essas funções poderiam ser chamadas de “broto” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (Vygotsky, 1989, p. 97). O professor ou alguém mais experiente na escola são os instrumentos que realizam essa mediação, vale lembrar que caso os alunos possuam Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) além da palavra precisa ser utilizados recursos mediadores como sistemas de CAA, que com auxílio da linguagem culminarão na internalização desses conhecimentos.

É necessário partir da concepção de que a Compensação realizará a substituição de funções comuns na criança com deficiência no caminho do aprendizado ao realizar combinações de outras funções. Vygotsky cita Binet, que destaca a premissa de um fenômeno que Binet denominou de Simulação de Funções Psicológicas, com o exemplo da simulação da memória extraordinária, ao explicar que externamente as operações psicológicas podem parecer iguais, mas que internamente podem percorrer caminhos distintos. Em seu experimento, um sujeito realmente possui uma capacidade de armazenamento significativa e outro que realiza outras combinações de combinações e raciocínio para decorar a mesma quantidade de número, ao final ambos finalizam com êxito a mesma tarefa.

Pesquisas mostraram que habitualmente nenhuma das funções psicológicas (nem a memória, nem a atenção) se realiza de um modo único, mas todas elas se dão por diferentes modos. Consequentemente, onde há dificuldade, insuficiência, limitação ou

simplesmente uma tarefa que ultrapassa as forças das possibilidades naturais de determinada função, ela não é mecanicamente anulada; mas emerge, é trazida à vida, realiza-se com a ajuda, por exemplo, daquilo que não tem a natureza de memorização direta, e transforma-se, então, em um processo de combinação, imaginação, pensamento e assim por diante (Vygotsky, 2018, p.9).

Por fim, conclui-se que é através desses processos de combinação e substituição, da aceitação e valorização dos mais diversos funcionamentos no espaço escolar que o aluno terá um espaço de visibilidade e concretizar seu aprendizado. Somado a isso, destaca-se a importância do fornecimento de um suporte especializado e recursos adicionais que contribuam para interação, que ajudará o aluno a superar suas dificuldades e fará com que saia do seu nível de desenvolvimento proximal para o nível de desenvolvimento potencial.

3.3 O FLORECER DA ALFABETIZAÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MÉTODO OU MODO?

O processo de alfabetização e letramento é primordial para a sociedade atual, uma vez que o código linguístico se refere a signos que possuem significados convencionais aceitos e elaborados resultantes de uma longa construção social. Desse modo, as práticas sociais estão imbuídas em redes de signos que podem ser traduzidos quando o sujeito domina o código (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016). É claro que os alunos com deficiência também precisam dominar esse código para que consiga agir de forma ativa sobre a sua língua e suas práticas.

Com a entrada dos alunos PAEE, discute-se cada vez mais as dificuldades no sistema educacional em alfabetizá-los e em tornar atividades de letramento prazerosas e com práticas de sentido para tal. A autora Roxane Rojo (1998), nos convida a refletir sobre quais conhecimentos são passados e como são transferidos. Pensando numa perspectiva de que o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura não se trata de uma relação direta e única do sujeito com o código, mas sim do desenvolvimento da linguagem como um todo, isto porque a cada aquisição de conhecimento há uma reestruturação do funcionamento.

As transformações simbólicas resultantes desse aprendizado não é algo que se pode desaprender, é de caráter permanente. Vygotsky postula que a aquisição da leitura e da escrita envolve a transformação das funções mentais inferiores em funções superiores através do uso de signos diante de interações sociais. Para ele essa aquisição e manipulação dos signos emergem do rearranjo de várias outras mudanças complexas na psique. E além de organizar os

comportamentos individuais, os signos possuem uma função muito importante que é mediar o conhecimento cultural (Linask, 2012).

As mudanças que ocorrem na aquisição da leitura e da escrita são construídas por meio da interação da criança com os signos, promovendo um complexo desenvolvimento da consciência e das habilidades cognitivas. Esse processo, conforme destaca Rojo (1998), não é solitário, sendo mediado pela competência linguística do sujeito. Essa competência refere-se à capacidade de utilizar a língua de forma contextualizada nas práticas discursivas, permitindo ao sujeito produzir e interpretar textos de acordo com suas habilidades sociais, cognitivas e linguísticas. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel central, funcionando como uma ferramenta que conecta o sujeito ao seu meio sociocultural e sustenta o aprendizado de habilidades fundamentais para a alfabetização.

Nesse contexto, a aquisição da leitura e da escrita avança significativamente quando o aluno compreende o princípio alfabético, que consiste no entendimento da composição das palavras em letras e da relação dessas letras com os sons que representam. Esse domínio é complementado pelo desenvolvimento da Consciência Fonológica (CF), uma habilidade metalinguística essencial que emerge da interação do sujeito com a língua e o meio social. A CF pode ser entendida como a capacidade intencional de manipular estruturas sonoras, segmentando palavras em sílabas, fonemas e realizando diversas operações, como adições ou exclusões. Segundo Moraes (1996), a CF é dividida em três níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico, que se desenvolvem de forma progressiva e são fundamentais para a decodificação do sistema de escrita (Teixeira; Azevedo, 2020).

As percepções fornecidas por cada níveis de acordo com Moraes (1996) são que no nível silábico, a criança percebe que o que se expressa oralmente pode ser segmentado em sílabas e pode ser escrito, realiza também tentativas de dedução e investidas de relação de valores sonoros, chegando a suposições de que uma única letra pode representar uma sílaba. Já no nível intrassilábico, a criança compreende que as palavras podem ser segmentadas em partes maiores que um único som (fonema), sendo adicionados as percepções de um final é parecido, no caso da rima e de que há sons ou consoante inicial que são iguais, quando falamos da aliteração. Por fim, no nível fonêmico, sendo o estágio mais complexo, que é a capacidade da criança reconhecer e reproduzir as partes mínimas de uma palavra, que são os fonemas por meio da segmentação (Teixeira; Azevedo, 2020).

Ainda assim, há outra consciência e forma de processamento que auxiliam no desenvolvimento de leitura de palavras citada por Santos (2024) que é a Consciência Morfológica, descrita por ela como a habilidade de refletir sobre a composição da língua,

incluindo a análise de radicais e afixos que facilitariam na decodificação na leitura de palavras isoladas para sujeitos que possuem alguma dificuldade na aquisição, podendo ser incluídos aqui as crianças com deficiência. A partir disso, torna-se possível afirmar que é o conjunto dessas habilidades que introduzirão qualquer criança nas práticas de alfabetização, com deficiência ou não.

No entanto, o que se percebe é que quando os alunos possuem alguma dificuldade de aprendizagem ou um tipo de deficiência as estratégias trabalhadas são feitas atividades tradicionais ou sensoriais, que até iniciam essas etapas de relação grafema-fonema, mas que não progridem. A exemplo de aplicações repetitivas e mecanizadas em atividades de pontilhados, pinturas, correspondência de imagens e nomeação de letras, deixando assim de contribuir com o desenvolvimento de vocabulários, consciência fonológica e a morfológica, por não proporcionarem manipulações e não promoverem reflexões sobre a língua e suas composições de forma mais global (Lawson *et al.*, 2012).

Para que haja essa progressão é necessário a flexibilização e reestruturação de métodos e os modos de trabalho que alicerçam as práticas no campo da educação especial. Ao se tratar do desenvolvimento da leitura e da escrita compreende-se que há uma gama de campos que são categorizados como métodos de alfabetização, modelos de leitura e ainda assim fases de aprendizagem da leitura (Lopes, 2017; Santos, 2024; Teixeira; Azevedo, 2020). Quando Miranda (2008) destaca que a inclusão educacional irá acontecer quando a escola realizar uma radical modificação para conseguir abarcar os alunos PAEE, para além da presença física, onde a escola irá se movimentar em direção a inclusão através das mudanças atitudinais e práticas, ao trazermos essa concepção para o ensino do sistema alfabético da escrita, isso se estende aos métodos e modos de alfabetização tradicionais e universalistas.

Os métodos de alfabetização, seriam os sistemas estruturados, com princípios teóricos e práticas específicas programadas, que orientam o processo de ensino da leitura e escrita. Na história da educação é possível perceber a prevalência deles por períodos, podendo assim ter dois marcos: o método que prioriza a produção e correspondência dos fonemas (sintético), ou ainda o processo de decodificação e o outro onde a compreensão (analítico) é o foco maior. Iniciando pelo método sintético, temos uma organização que trabalha das partes para o todo, dando ênfase no ato de decorar os sinais gráficos e seus respectivos sons que engloba os métodos fônicos (inicia pelas vogais), alfabéticos (inicia pelas letras e depois sílabas) e silábicos (inicia pelas sílabas simples). O autor destaca que quando se trata do ensino SAE a sílaba pode ser a melhor forma de iniciar ou a fonêmica, que ambos dependem da necessidade de provocar o interesse do aluno, de acordo com uso do recurso ou elaboração de estratégia (Frade, 2007).

O segundo marco ou método, seria o método analítico ou também conhecido como método global parte do todo para a parte, partindo diretamente do uso da palavra, da frase ou do texto e com o foco total na compreensão baseando-se nas experiências e conhecimentos que o aluno já possui. Pontua-se que ele acredita em uma aquisição quase de espontânea ou natural a partir da percepção do todo. As estratégias utilizadas através do exemplo do método de palavração pode ser o uso de cartões com a palavra em um lado e a imagem no verso, já no método de sentencição é a quebra da frase em partes menores que são as palavras e depois em sílabas e por fim no método de frase inicia-se através de diálogos e enunciações orais, transformadas em orações simples e depois escritas (Frade, 2007).

Diante disso é importante destacar que, quando citamos alunos PAEE, estamos lidando com uma população, que são sujeitos excluídos de práticas de leitura e de escrita nos diferentes ambientes sociais ou que sofrem com a descredibilização sobre suas capacidades o que reduzem oportunidades significativas de se alfabetizarem (Agran, 2011). Seja por falta de suporte, redução do acesso a conhecimentos específicos dos sujeitos envolvidos ou lacunas da formação dos profissionais.

Devido a seus diagnósticos esses alunos ainda podem apresentar outras comorbidades em seu quadro que dificulte o domínio das habilidades de escrita, outras alterações como distúrbios de processamento auditivo, deficiência intelectual, transtornos motores de fala que dificultam sua pronúncia e feedback auditivo, deficiência física/motora, deficiências auditivas, visuais, múltiplas, entre outros, que dificultam ainda mais a compreensão e aquisição de habilidades mais abstratas, simbólicas e motoras (Graham; Harris, 2020).

Diante dessa falta de interação com práticas de leitura e escrita, uma hipótese é que os métodos globais sejam mais eficientes para apresentar e/ou trazer o interesse dos alunos PAEE para o universo da escrita, por iniciar do sentido completo, quando associado aos interesses ou até mesmo aos hiperfocos, pensando em aproximá-los e reduzir a “superficialidade” de uma aquisição de símbolos.

As dificuldades na aquisição e desenvolvimento da leitura podem ser percebidas em uma sala de aula como um todo, não necessitando da presença de um aluno PAEE. Para que consigamos compreender o surgimento dessas dificuldades de aprendizagem, principalmente no campo da leitura é preciso compreender como ela ocorre. De acordo com o Modelo de Dupla Rota em Cascata (DRC) proposto por Coltheart em 1970, afirma que a palavra lida é decodificada por duas rotas: lexical e sublexical (ou fonológica), sendo a rota lexical responsável por processar as palavras familiares, ou seja, conhecidas pelo sujeito e a rota

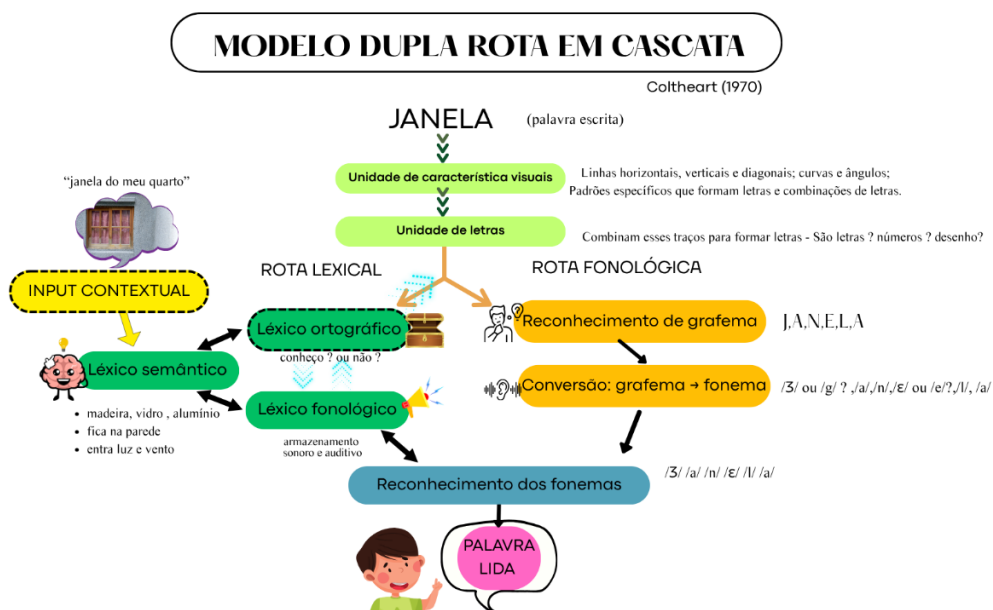
sublexical pelas palavras que não são familiares ou que são as chamadas pseudopalavras (Benevides, 2024; Lopes, 2017).

De acordo com Coltheart a palavra pode ser processada tanto por uma única via, quanto pelas duas concomitantemente, no caso das palavras regulares (palavras que possuem a correspondência direta grafema-fonema) elas são lidas pelas duas rotas, já no caso de palavras irregulares (não possui correspondência direta entre grafema-fonema) apenas uma. Isto acontece porque a instabilidade e variação dos sons geraria um erro de padronização da conversão se fosse lida pela rota sublexical, tendo assim que ser lida pela lexical que acessa diretamente o significado com apoio do contexto (Lopes, 2017).

Segundo esse modelo a atividade de leitura de palavras acontece quando o input visual da palavra escrita é reconhecido e convertido para unidades de letras que logo em seguida também serão reconhecidas, a partir disso segue duas opções a rota lexical e/ou a rota sublexical (fonológica). Ao seguir pela rota lexical, passarão para o léxico ortográfico podendo ir diretamente para o léxico semântico ou caso não seja acessado o significado, pode passar para o léxico fonológico e assim depois para o léxico semântico onde se encontrará as informações subsidiadas pelo input contextual ou que serão ponte para inferências (Benevides, 2024; Lopes, 2017).

A segunda via é a fonológica ou sublexical, onde a palavra em forma de *input* visual, ao ser segmentada em características visuais e depois em letras, o próximo passo é reversão para o reconhecimento de grafemas, logo depois relacionadas com seus respectivos fonemas através da relação grafema-fonema, para depois do reconhecimento destes fonemas conseguir acessar o léxico fonológico, posteriormente o léxico semântico e o ortográfico somado ao *input* do contexto (Lopes, 2017).

Figura 1– Esquema de exemplificação usual do modelo dupla rota em cascata.



A leitura além de passar por essas rotas ela pode ser dividida em fases de aprendizagem não estanques, que de acordo com a teoria de Frith (1985) são três: pictórica o logográfica, alfabética e ortográfica. A fase logográfica seria onde através de traços marcantes a criança evoca memórias e reconhece de imagens, compreendendo a escrita como um desenho. Ela também se utiliza de pistas contextuais, decora sequência de letras e algumas outras características como formato, coloração da palavra, presença de fundo, um exemplo comum é a leitura de embalagens de refrigerante e alimentos comum em sua rotina.

Vale destacar que algumas crianças chegam a reproduzir a sequência, mas geralmente com erros devido a dificuldade nas relações grafofonêmicas. A segunda fase, chamada de alfabética é quando irá surgir as primeiras correspondências de grafema-fonema, após a criança já ter entrado em contato com materiais formais, é nesta fase em que se iniciam os processos de decodificação descritos na rota fonológica. E por fim, a fase ortográfica, onde a criança através de uma leitura já automatizada, utiliza as estratégias lexicais armazenando as memórias visuais das palavras (Lopes, 2017, Teixeira; Azevedo, 2020).

Para além da compreensão do funcionamento cognitivo da leitura, existe nela uma função social, segundo Vigotski (2011) o desenvolvimento cultural seria a via de compensação para uma limitação orgânica, pensando no desenvolvimento do sujeito e na estruturação da linguagem, na construção e ampliação do conhecimento, na partilha, nas interações, na inserção, nos registros, entre tantas outras ações, é possível notar que a escrita seria a chave simbólica de acesso para um novo mundo, o mundo letrado das produções de cultura e epistemologias.

Portanto, é necessário ensinar aos alunos PAEE sobre o SAE, para além de um modo atrativos, mas principalmente um modo recheado de sentido, que consiga prender sua atenção,

mas acima de tudo que compreenda seu contexto, seu histórico, suas especificidades, seus interesses, suas limitações, mas que acima de tudo compreenda suas potencialidades. Compreender as potências resume-se a variedade e insistência nos direcionamentos, na oferta de múltiplas tentativas e adaptações, no oferecimento e variação de oportunidades, em um planejamento adequado, mas principalmente nas mediações durante das atividades de práticas de leitura e escrita, pois como afirma Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando” (Paulo Freire, 1997, p. 79).

4. CAMINHOS NA FLORESTA: TRAJETOS E ENCONTROS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o surgimento de emergências inclusivas no campo educacional, despertou-se a necessidade de lidar com a diversidade de grupos. Para agir sobre essas problemáticas uma possibilidade é a aproximação dos campos de pesquisa com a prática. Este estudo é de natureza qualitativa e do tipo pesquisa-ação colaborativo-crítica, onde o pesquisador está inscrito participando diretamente do fenômeno e paralelo a isso realiza reflexões críticas na busca de concretizar mudanças nas práxis.

De acordo com Gatti (2012) o campo de pesquisa em educação possui suas complicações devido sua vasta diversidade temática e sua grande quantidade de demandas. Posicionando-se contra as superficialidades ou demandas individualistas, ele afirma que a pesquisa precisa ter relação com as realidades sociais, fazendo com que o pesquisador assuma um olhar crítico para os métodos e situações. Neste estudo as práticas de ensino e processos interacionais de alunos com autismo são o foco para a efetivação de práticas educacionais inclusivas.

A pesquisa-ação tem forte marcação na análise das minorias, sendo uma metodologia resultante da observação das relações humanas físicas e socioculturais, interligando o pesquisador às causas de relevância social, que neste caso seriam as pessoas com deficiência. Podendo sua definição variar entre autores, há um ponto de encontro nesta metodologia que é o seu diferencial e sua característica fundante, o papel autônomo do pesquisador. Neste tipo de pesquisa,

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (Barbier, 2007, p. 19).

É preferível que o local/participantes que possuem as problemáticas convidem o pesquisador mostrando o interesse em resolver sua demanda, por se tratar de uma metodologia que se constrói e reconstrói várias vezes dentro do próprio contexto, o convite a resolução é a chave principal. Nesse sentido, a pesquisa-ação caracteriza-se por um processo cíclico onde é fundamental que o pesquisador atue de forma ativa, e que ao envolver-se deve utilizar a soma de seus conhecimentos em consonância com o saber dos usuários, em busca de soluções e

transformação da situação a cada novo encontro refletindo criticamente sobre os achados (Thiollent, 2011).

Algumas etapas são necessárias para a consolidação da metodologia da Pesquisa-ação na sua formulação do problema, que são: a) análise e delimitação da situação atual do contexto; b) delineamento da situação final, de acordo com o que é desejado e do que é exequível; c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos; d) planejamento das ações correspondentes para se alcançar os objetivos definidos, seus meios e soluções; e) execução e avaliação das ações (Thiollent, 2011). Essa estruturação consegue produzir informações e ações carregadas de sentido para os usuários que estão inseridos no contexto, é importante que o pesquisador contribua com o esclarecimento de microssituações escolares e suas possíveis transformações.

A pesquisa-ação na perspectiva crítico-colaborativa almeja a mudança, Barbier (2007) traz como característica primordial a espiral cíclica ou espiral autorreflexiva, onde o autor compara os círculos de aproximações e distanciamentos regulares aos procedimentos de planejamento, ação, observação e reflexão. Toda essa movimentação é realizada de forma conjunta entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, entrecortada pelos valores sociais e individuais de cada um, na dialética entre o pensar e o agir.

O método da espiral cíclica descrito por Barbier (2007, p.143) corresponde às fases de “situação problemática; planejamento e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema, planejamento e ação nº 2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 3; avaliação e ação nº 4; e assim sucessivamente”

Se a pesquisa-ação já apresenta um perfil de pesquisador autônomo, ao adicionarmos a perspectiva crítico-colaborativo os sujeitos envolvidos também aumentam sua questão de domínio da práxis, seu caráter altamente reflexivo e constante das próprias ações estrutura profissionais com forte embasamento teórico.

A observação participante é uma das técnicas antropológicas utilizadas na pesquisa-ação, um observador é considerado participante quando ele participa rotineiramente das práticas de um determinado grupo em seu meio natural, a fim de compreendê-los, mas também aprender com eles. Mónico (2017) cita Spradley (1980) ao trazer 6 pontos que fazem do observador um participante, subdivididos em: o empenho do pesquisador nas atividades, o dever de anotar tudo o que acontece, descrever todos os atores, estar atento às ações desenvolvida por cada um, aproximar-se do social com uma visão alargada, a dupla capacidade de ser espectador e ator ao mesmo de situações específicas, entre outros.

O presente estudo tem como foco o desenvolvimento de estratégias pedagógicas

voltadas para o desenvolvimento da leitura e escrita estruturadas através da Comunicação Alternativa para alunos com deficiência do Ensino Fundamental. O município escolhido não foi a capital do estado, mas sim o local onde está subsidiada a universidade federal. O município de São Cristóvão tem apresentado grandes dificuldades em relação ao processo de implementação da educação inclusiva. Na escola escolhida foram realizadas visitas semanais com duração de um turno no período da manhã. A duração foi de 6 meses e foram realizadas 18 visitas escolares.

Para uma melhor análise do processo, os dados das visitas à escola foram coletados através de filmagens, gravações de áudio, fotos e foram registrados em diários de campo a partir da observação-participante.

4.1 ESCOLHENDO O SOLO: A ÁRVORE TORTA PLANTA SUAS RAÍZES NO MUNICÍPIO DE SÃO CRISTÓVÃO

Este estudo desenvolveu-se na cidade de São Cristóvão, que se encontra localizada no estado de Sergipe no nordeste brasileiro. Além de ser a primeira cidade de Sergipe, ela também leva o título da 4ª cidade mais antiga do Brasil, fundada no dia 1º de janeiro de 1590 por Cristóvão de Barros um capitão português, caracterizada por uma arquitetura e história de combinações de influências tanto dos portugueses, quanto de espanhóis, franceses e neerlandeses que por ela passaram durante as disputas por território.

Nela encontramos riquezas artísticas em diversos setores, desde grupos folclóricos, artistas plásticos, cantores, artesãos, atores, entre outros. Atualmente estima-se que ela é composta por aproximadamente 100 mil habitantes, tendo como parâmetro o último censo de 2022 onde a população era de 95.612 habitantes, em sua área de mais de 430000 km².

Os indicadores apresentados mostram um município com avanços significativos na universalização do acesso à educação (taxa de escolarização de 97,7%) e um desempenho educacional satisfatório (IDEB 6,1), mas com desenvolvimento humano abaixo da média nacional (IDHM 0,662). Apesar dos avanços, devido a grande desigualdade social, o município ainda enfrenta desafios estruturais para alcançar padrões educacionais de países desenvolvidos, como indicado pelo IDEB e pela meta nacional de 6,0 (IBGE, 2025).

A história de São Cristóvão com a Educação Especial apresenta forte destaque a partir do ano de 2023, tendo seu começo a partir da publicação de seu relatório do plano mundial da

educação (PME) alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), ao propor 20 metas e estratégias para consolidação do direito aos habitantes apontou-se a meta 4 com objetivo de

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais.” (São Cristóvão, 2022, p.2)

A partir deste ano, as notas para o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) foi 6,1 e 4,3 para os anos finais do ensino fundamental. Neste ano as matrículas no ensino fundamental totalizaram pouco mais de 11.800. Atualmente o município conta com uma equipe pedagógica com 653 docentes no ensino fundamental e 268 no ensino médio, que atuam em 57 escolas de ensino fundamental e 10 escolas de ensino médio.

Ao destacar as ações com a EE, foi neste mesmo ano que aconteceram grandes conquistas como a sanção da Lei Nº 629/2023 que confere o uso de cordão de girassol as pessoas com deficiências ocultas, o uso do cartão prioritário para garantir o acesso às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por alunos com autismo, estruturação das SRM da rede municipal e pôr fim a criação Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico. Este núcleo é composto por 3 (três) categorias profissionais sendo eles psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais. Antes disso não era percebido publicamente movimentos para inclusão desses alunos.

Ao somarmos todos os alunos atendidos pelas SRM dos municípios pode-se contabilizar cerca de 500 alunos com deficiência. Em relação a alfabetização, após a pesquisa Alfabetiza Brasil realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), São Cristóvão encontra-se a frente da média estadual que gira em torno de 30%, assumindo a posição de segundo município com a maior taxa de alfabetização na idade certa em Sergipe, onde os dados mostram que cerca de 55,9% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental estão alfabetizados.

Apesar da cidade apresentar um histórico conturbado de desvios e abandono, nos últimos 08 anos a gestão atual apresenta como foco de seu trabalho o investimento na educação, essas ações retiraram São Cristóvão da 49ª posição no IDEB, elevando-a 4º lugar. Após a adoção de materiais didáticos específicos do “Educa + São Cristóvão” e investir em estrutura e climatização das escolas, seus programas educacionais estão sempre em destaques, e principalmente na valorização dos professores. Mais um dado sobre alfabetização coletado no

Censo 2022, mostra que São Cristóvão está na posição de destaque entre os quatro municípios de Sergipe acima de 15 anos alfabetizados. Todavia os dados em relação aos alunos com deficiência ainda se encontram em construção ou omissão.

Para estruturação da coleta, em um primeiro momento foi feita uma reunião com a Coordenadora Adjunta da SEMED da cidade de São Cristóvão a fim de apresentar a proposta e conhecer o funcionamento da rede. Em seguida, foi realizada outra reunião no formato online com a Diretora pedagógica da SEMED, com o objetivo de mais uma vez apresentar a proposta, conhecer o funcionamento do sistema de educação inclusiva no município, para a partir disso selecionarmos uma escola. Um dos requisitos foi que a adesão à pesquisa fosse de forma voluntária, com a concordância de sua equipe de professores e gestores.

Anterior ao processo de adesão, foram sugeridas escolas que atendessem aos seguintes critérios: a escola ser de domínio público, localizar-se na cidade de São Cristóvão, possuir sala de recurso multifuncional e professores do AEE, apresentar alunos em estágio de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, por fim, ter alunos com deficiência matriculados. Os critérios de elegibilidade dos alunos corresponderam a: estar matriculado no atendimento educacional especializado, apresentar algum tipo de deficiência ou transtorno neuromotor, apresentar dificuldade quanto à aquisição da leitura e da escrita.

Os critérios de exclusão foram: não ter alunos com deficiência matriculados, os alunos com deficiência saberem ler e escrever.

4.2 APRESENTANDO O BOSQUE VIVO

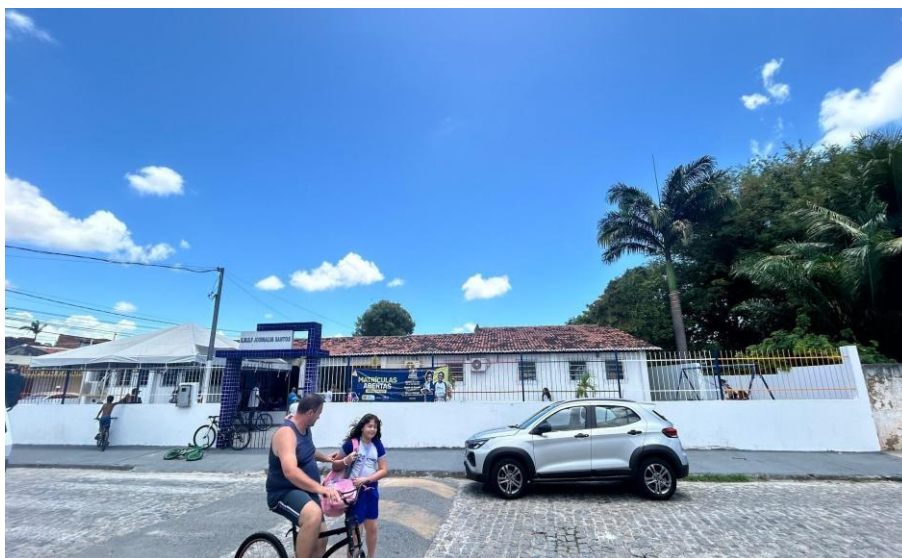
A Escola Municipal JOSINALVA SANTOS (Figura1), está localizada no Bairro Rosa Maria no Município de São Cristóvão, é de rede pública municipal, atende alunos da educação infantil até o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Em relação a espaço territorial a escola está dividida em dois complexos térreos, sua extensão é composta por secretaria, diretoria, salas de aula, pátios, balanços, canto de leitura como uma biblioteca improvisada, uma sala de recurso multifuncional, área para recreação aberta, espaço para merenda e/ou reforço coberta, cozinha, banheiros femininos e masculinos, banheiro dos professores. Infraestrutura adequada, salas climatizadas, ponto eletrônico para registro de presença dos alunos. Quanto aos equipamentos disponíveis, a escola possui: telão *touch*, impressora multifuncional, caixa de som, computadores e Internet.

O horário de funcionamento ocorre no período matutino das 7 horas às 11 horas e no vespertino das 13 horas até as 17 horas. Como a grande maioria dos alunos moram próximos, a

chegada ocorre em carros, moto, de bicicleta ou a pé. Na maior parte do tempo os portões estão com cadeados e o porteiro é o responsável por receber e entregar os alunos a seus responsáveis. O lanche é servido em dois momentos, o primeiro assim que as crianças chegam à escola e o segundo por volta das 09:30, sempre em ciclos, uma turma por vez. As reuniões de pais são frequentes, e há o atendimento individual realizado pela coordenação da escola.

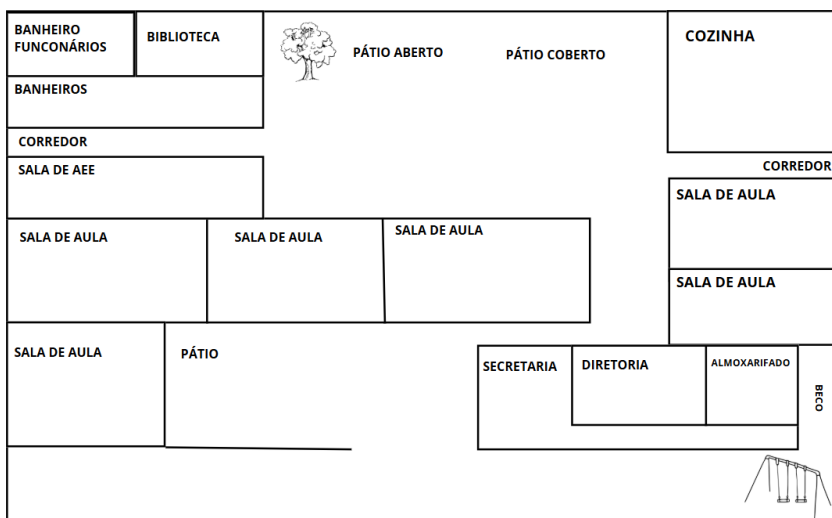
Figura 2– Fachada da Escola Municipal Josinalva Santos de São Cristóvão.



Dados da pesquisa, 2025.

Em relação a acessibilidade a escola possui rampas na entrada do primeiro portão e para o primeiro pátio coberto, não possui piso tátil, por ser construída no térreo não apresenta escadas ou algo que dificulte o acesso de alunos com algum tipo de deficiência motora, por exemplo. Na parte da frente, ao entrar é possível encontrar um grande espaço que em sua porção esquerda possui uma tenda, onde as crianças deixam suas bicicletas e em seu lado direito possui um espaço aberto com 2 balanços de ferro ao final. A escola possui um formato retangular, tendo suas salas destruídas em formato de L, um L horizontal e outro vertical, com um pátio grande e coberto ao fundo, este espaço é repleto de carteiras pequenas e coloridas e é destinado para o desenvolvimento de atividades como reforço escolar e o horário do lanche, ainda no fundo da escola, ao lado desta área coberta, possui uma pequena aberta com uma árvore onde as crianças podem brincar mais livremente.

Figura 3– Planta baixa da Escola Municipal Josinalva Santos de São Cristóvão.



Fonte: Elaborada pela autora.

4.3 APRESENTANDO AS ÁRVORES TORTAS E A GUARDIÃ DO BOSQUE

Um total de doze (12) alunos participaram durante toda a pesquisa, mas os selecionados para a análise de dados foram apenas cinco (05). Visto que, seis (06) não foram incluídos pelos seguintes motivos: um (01) era da educação infantil e entrou nas últimas semanas da pesquisa, um (01) deles saiu da escola, dois (02) sabiam ler e escrever; três (03) foram retirados devido a grande quantidade de faltas por problemas familiares ou de saúde que os impediram de estar na maior parte dos encontros.

Para garantir o sigilo os alunos serão identificados por letra e número. O aluno A1, possui 10 anos, está cursando o 5º ano B, apresenta diagnóstico fechado de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e investigação de Deficiência Intelectual (DI), frequenta a escola regular no turno tarde e frequenta o AEE no período da manhã. Segundo a professora do AEE ele apresenta dificuldades de atenção, concentração e memória, sendo descrito como bastante disperso, apesar dela ter notado uma melhora desde sua entrada na SRM. Seu comportamento é descrito como inquieto na sala regular, com saídas frequentes da sala para beber água. Apesar de não criar conflitos, dispersa-se com facilidade sempre chamando os colegas para brincar, a professora o descreve como “*obediente, educado, compreende e segue ordens, mas na sala regular é impaciente e fica brincando pela dificuldade*”.

Apesar de ter iniciado com o AEE no ano de 2024, tem um excesso de faltas por motivos de saúde e problemas familiares. Segundo a professora, inicialmente ele não identificava vogais, letras de forma ou bastão, realiza atividades de colagem e pintura com facilidade,

apresenta dificuldade para manusear tesoura, assim como outros movimentos motores globais como pular e girar corda. Em relação às atividades desenvolvidas no AEE, a professora refere falta de autonomia para responder às atividades, relatando grande dificuldade em relação à leitura e escrita onde inicialmente realizava trocas de vogais.

O aluno A2, possui 10 anos, está cursando o 5º ano B, apresenta diagnóstico fechado de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), começou esse ano no AEE pois também é o seu primeiro ano na escola. A professora refere dificuldades de atenção e concentração, apesar de não apresentar dificuldades de compreensão apresenta dificuldade de elaborar o pensamento e de atividades com abstração. Seu comportamento é descrito como agitado, que realiza perguntas demasiadamente, presença de comportamento insistente, grande dispersão com facilidade e apresenta dificuldade para ficar na sala tanto do AEE quanto da sala regular.

O aluno A3, também possui 10 anos e cursa o 5º ano C. Apresenta mais de 3 diagnósticos fechados sendo eles de: retardo mental moderado, Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Frequenta o AEE há 3 anos, aluno da casa desde o segundo ano, segundo a professora do AEE o aluno apresenta boa compreensão da dinâmica escolar, apesar de grande dificuldade de atenção, concentração e compreensão, com muitos momentos de resistência ao processo de aprendizagem. Ele não apresenta demandas de comportamento na sala regular, a professora afirma *“ele segue as regras, mas aqui no AEE tem dificuldade de seguir as regras”*. Na SRM, suas atividades são em folhas impressas, onde realiza sem dificuldade atividades de matemática, necessitando de muita ajuda nas de português, as atividades utilizadas são de recorte e colagem, pintura, brincadeiras motoras, utilização de régua e atividades com setas para trabalhar questões cognitivas.

A aluna A4, possui 07 anos de idade, atualmente cursa o 3º ano A no turno da manhã. Está em processo de investigação do Transtorno do Espectro Autista e de Apraxia da fala. A professora da sala regular refere dificuldades de atenção e concentração, dificuldades de compreensão, de abstração e com questões comunicativas marcantes. Na sala regular apresenta saídas demasiadas da sala, com melhora no último ano, apesar de ainda ser muito frequente, realiza atividades de cópia, mas não consegue ler. Seu comportamento é descrito como disperso e impaciente quanto a questão de atividades de leitura e escrita.

A aluna A5, possui 9 anos, cursa o 3º ano C no período da tarde. Apresenta diagnóstico fechado de TEA e TDAH, frequenta o AEE há cerca de 2 anos, que é o mesmo período que ela entrou na escola. Segundo a professora do AEE não apresenta dificuldade de

compreensão, mas em contrapartida apresenta muita dificuldade de concentração, abstração, tem preferência por brincadeiras e jogos e apresenta forte resistência a atividades de leitura e escrita. Também foram pontuadas dificuldades de manter-se sentada, de compreender o “não” com baixa tolerância à frustração e resistência aos estabelecimentos de acordos. No espaço da SRM a aluna realiza pouquíssimas atividades, a professora relata dificuldade em relação a questões motoras finas, preferência por atividade de corte e colagem ou pintura, somado a dificuldade com letra cursiva, que a professora pontua ser importante.

Apesar de na PNEPEEI não estar disponibilizado o acesso às salas de recursos multifuncionais e consequentemente ao Atendimento Educacional Especializado a alunos com TDAH, a Lei nº 14.254/2021 complementa essa normativa ao garantir acompanhamento educacional para alunos com TDAH, o que pode incluir o AEE (Brasil, 2021). Isto faz com que as normas possam variar entre estados e municípios. Embora não haja uma menção direta a um documento municipal específico que libere o AEE para alunos com TDAH, compreende-se que essa entrada segue as diretrizes nacionais e estaduais, mais adiante será discutido os porquês desses alunos estarem frequentando o AEE.

Por fim, temos a professora S., que possui 54 anos de idade, apresenta formação em pedagogia e pós-graduação em Educação Inclusiva, atua a 20 anos como professora dos anos iniciais do ensino fundamental entre 1º e 2º ano, e naturalmente está a 06 anos atuando na SRM desde sua entrada na EMEF JOSINALVA em 15 de agosto de 2018.

4.4 POR DENTRO DO PROCESSO: CURVAS, TENTATIVAS E DESCOBERTAS

Este trabalho foi desenvolvido em campo dentro do período de 16 de abril de 2024 a 27 de março de 2025, dentro de uma escola do ensino regular da rede municipal. Além da observância do percurso do desenvolvimento da leitura e da escrita, aspectos como o trabalho colaborativo entre pesquisador-professor e aluno-aluno, compreensão da gestão e organização do serviço escolar visando ganhos de inclusão também foram contemplados.

O ambiente de atuação principal foi a Sala de Recurso Multifuncional, tendo como parceiros a professora do Atendimento Educacional Especializado e os alunos atendidos no período da manhã. A coleta de dados foi realizada através da observação participante e do trabalho colaborativo. As visitas escolares eram registradas em diários de campo, filmagens e gravações de áudios, que posteriormente embasaram a escrita de relatórios descritivos analíticos englobando fatos e minhas perspectivas como pesquisadora.

Com isso, o trabalho se estruturou em 05 etapas descritas abaixo (Quadro 3):

Quadro 3– Momentos de atuação da pesquisa.

PERÍODO	ATIVIDADES
16/04/2024 e 23/04/2024	Reunião com SEMED/SC
26/09/2024	Reunião com a gestão, apresentação da escola e da professora do AEE
03/10/2024 a 24/10/2024	Observação inicial
24/10/2024 a 22/02/2025	Avaliação de leitura e escrita dos alunos selecionados
18/02/2025 a 27/03/2025	Desenvolvimento das estratégias (grupo ou individual)

Fonte: Dados da pesquisa (2024-2025).

4.5 ENTRE VOZES E RAMOS: REUNIÃO COM OS GESTORES

Ao se tratar da educação inclusiva, podemos destacar a relevância das equipes de gestores, já que faz parte de sua função a efetivação das políticas, promoção de formações e capacitações, gestão de recursos para esta área e que por fim serão responsáveis por fomentar uma boa percepção entre funcionários e comunidade a respeito da inclusão (Cândido, 2024).

Para levantamento do cenário educacional, mais especificamente da educação especial do município de São Cristóvão, foram realizados 3 encontros com duração de 1 hora, sendo o primeiro com a coordenadora da secretaria da educação, o segundo com a diretora pedagógica do município e o último já na EMEF Josinalva com a diretora.

Como já foi dito, a escolha desta escola se deu através de visitas presenciais na região de escola em escola para saber da necessidade e dificuldades com o processo de inclusão. Na visita à terceira escola, que foi a EMEF Josinalva Santos, a própria diretora manifestou interesse em participar da pesquisa e do trabalho colaborativo. A partir disso que se deu todo o processo de reuniões e estruturação.

Em visita a SEMED/SC, na ausência da secretária todo o trâmite foi organizado pela coordenadora adjunta, que no diálogo inicial além de relatar a dificuldades para encontrar professores de apoio para o município, também afirmou que a cidade estaria cogitando a

possibilidade de abertura de uma escola especial. Mostrando-se preocupada com o cenário, também explicou que o município havia realizado um levantamento recente em relação a matrícula de alunos com diferentes transtornos, inclusive o Transtorno do Espectro Autista.

No segundo momento, em reunião online, com a diretora pedagógica (DP) ela afirmou que atualmente o município estaria construindo 06 novas salas de recursos multifuncionais (SRM), saindo de um total de 09 para 15, explicou que a rede possui 31 escolas, todavia não são todas que possuem SRM e que as últimas contempladas estariam finalizando suas reformas e preenchimento com suportes. Quanto à formação de professores atuantes nestas salas, comentou que todos sendo temporários ou efetivos para estarem na SRM obrigatoriamente necessitam de alguma especialização na área de Educação Especial.

Para a resolução de burocracias e monitoramento, ela também comentou que a secretaria possui a *Coordenação de Políticas Educacionais para Diversidade*, que constitui um núcleo chamado Núcleo de Atendimento Psicossocial e Pedagógico composto por psicopedagogo, psicólogo e assistente social, que realizam visitas, mas que não realizam acompanhamento constantes, devido a rede apresentar 8800 alunos. A dinâmica acontece da seguinte forma: 1) A escola apresenta uma demanda para o este Núcleo; 2) Ele realiza o processo da avaliação e observação; 3) Realiza o encaminhamento para o CRAS, CREAS e centro de especialidade multifuncional da rede.

DP: “A nossa limitação assim... a gente não tem uma coisa específica para a educação. Precisa sempre ir pela porta de entrada que é na unidade de saúde, na área da saúde é o posto, né? A gente realiza os atendimentos e quando tem casos muito delicados, que são os casos de indício suicida, fazemos uma abordagem mais pontual para tirar daqueles momentos ou de crises mais delicadas. Agora existe e eu gostaria de dar esse dado mais real para vocês, que é o número de autistas, esse é o ranking, depois TDAH, tem se visto muito também o TOD. Temos algumas, não vai 05%, mas que possuem baixa visão ou cegueira, temos crianças surdas, mas é um número pequeno e nesse caso temos os intérpretes de libras que dá esse apoio. Tem deficiências mentais e um com síndrome rara de osso de vidro, paralisia cerebral realmente é muito pouco.” (Dia 23 de maio de 2024, 2ª visita, Diretora Pedagógica)

É possível perceber que há uma prevalência do estigma biomédico sobre a deficiência em São Cristóvão, estigma esse que invade o campo educacional ao definir que esses alunos precisam do aval do aparato da saúde para conseguir os devidos ajustes na educação. E isso, segundo Prychodco (2020), significa ter um sistema escolar reducionista e que pode tendenciar a uma racionalidade normalizadora, onde as crianças e jovens precisam funcionar a partir de formas socialmente aceitas e valorizadas, caso contrário não serão vistos como dignos daqueles espaços.

5. A FLORAÇÃO DO PROCESSO: RESULTADOS E NOVOS FAZERES

Esta seção foi estruturada com o objetivo de destacar os resultados encontrados e de promover análises baseadas nos preceitos da matriz sócio-histórica. Será dividida em 4 tópicos, que foram categorizados de forma que atendessem aos objetivos da pesquisa, são eles: 1) A relação entre a organização do AEE e o processo de inclusão; 2) Avaliação do conhecimento em relação à leitura e a escrita de alunos com deficiência; 3) A criação das estratégias para o desenvolvimento do trabalho 4) Analisando os atendimentos grupais com foco na leitura e escrita usando estratégias de comunicação aumentativa e alternativa.

5.1 O SOLO É O LUGAR ONDE O INVISÍVEL ACONTECE: A RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DO AEE E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Para melhor entendimento do funcionamento da escola e especificamente da SRM, assim como do AEE da EMEF Josinalva Santos, este momento se caracterizou como um período de observação para compreender a dinâmica entre os alunos, a rotina de atividades, assim como para construir uma relação de proximidade com a professora. Essa etapa da pesquisa durou de 03/10/2024 a 24/10/2024 o que corresponde a 04 visitas de observação.

No período proposto, foi possível observar que a SRM funciona nos dois períodos, sendo composta por uma equipe de 03 professoras, onde uma atua no período da manhã e as outras duas no período da tarde. Atendendo os alunos no turno contrário a frequência da sala regular como rege a lei.

Inicialmente em 2024 a frequência dos alunos eram de 2x por semana com a duração de 1 hora cada atendimento, já em 2025 segundo a professora S. a gestão municipal em conversa com a escola levantou a necessidade da alta demanda, levando a decisão de modificar os horários reduzindo a frequência dos alunos para apenas uma vez na semana, para que assim novos alunos pudessem ter acesso ao AEE. Como a entrada de alunos na SRM é regida por documentos municipais, em São Cristóvão além de alunos diagnosticados com deficiência ou TEA, alunos diagnosticados com TDAH também conseguem acesso a esse atendimento.

Sobre a seleção e organização de horários desses alunos, em conversa com a professora da S., ficou perceptível que já havia uma seleção prévia realizada por ela no momento da entrevista com genitores e estruturação do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), isto é, por alunos que já estejam iniciados no processo de alfabetização, que fiquem sentados e

que realizem atividades em folhas. Apesar dessa iniciativa ter um cunho exclusivo, subentende-se que essa “seleção” tem impacto direto devido a relação à idade da professora e seus anos de carreira. Os professores com mais anos de carreira possuem uma vasta experiência, o que pode beneficiar o pensamento crítico e a ética dos alunos (Kamugisha, 2024). No entanto, eles podem ter dificuldade em se adaptar aos métodos, metodologias e ao uso de tecnologias de ensino, limitando sua eficácia nas salas de recursos.

É inegável que estar a frente de um grupo de alunos com demandas distintas devido ao seus quadros de diagnósticos, requer uma postura de busca por atualizações em formações, investigação de estratégias, confecção de materiais, compreensão de uso de ferramentas de tecnologia assistiva e construção de dinâmicas educacionais com muitas tentativas e reteste, diante disso pode-se inferir que se o professor da SRM não estiver engajado com a causa, toda essa demanda se ampliará e poderá resultar em um grande quadro de angústia ou frustração laboral. Há estudos que tratam que a dificuldade de percepção da utilidade da Tecnologias Assistivas pelos professores geralmente é baixa devido à falta de conhecimento sobre os recursos, o que pode levar a uma implementação precária ou pior ainda, ao não uso (Lamond *et al.*, 2023).

A partir disso torna-se necessário o oferecimento e estruturação de formações sobre o uso de tecnologias assistivas para os professores da SRM, para tratar sobre aplicabilidade e planejamento, em consonância com padrões de formações críticas indutoras de reflexão, a exemplo das formações continuadas em serviço, tendo o termo “em serviço” por acontecerem dentro da carga horária mensal dos professores (Bach; Matias, 2021).

Nesse sentido, destacando a necessidade de proporcionar que o professor participe da construção de propostas que alinhem a formação oferecida aos anseios enfrentados no contexto social e institucional no qual estão inseridos. Por serem pautadas na reflexão sobre a prática, as formações em serviço contribuem para desmistificações, visibilidade de questões entre a categoria de gestores e professores, por fim ainda retira o professor deste lugar de reprodutor de práticas criadas por outros (Bach; Matias, 2021).

Na EMEF Josinalva Santos, o primeiro momento de atuação direto com os alunos após participar das atividades de colagens e pintura proposta pela professora, deu-se através da avaliação da leitura e da linguagem escrita, a fim de conhecer o que os alunos sabiam ou não, para assim poder estruturar os grupos e as atividades futuras. Esse momento se deu de forma conjunta de acordo com os alunos presentes no dia.

5.2 DESVENDANDO OS GALHOS DA APRENDIZAGEM: DO CONHECIMENTO EM RELAÇÃO À LEITURA E A ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Para conhecimento do momento em que os alunos estavam em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, foi criada uma avaliação inicial (Apêndice A) baseada em protocolos já comprovados cientificamente como “Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas - para estudantes em fase inicial” (Capellini; Smythe; Silva, 2012) e o “Protocolo de Identificação Precoce Dos Problemas de Leitura” (Capellini; César; Germano, 2017), visto que estes possuem provas muito longas e que também devido às dificuldades de atenção, compreensão e ausência de inserção em atividades com papéis, os alunos da pesquisa não conseguiriam realizá-la.

A dinâmica de atendimento criada foi da avaliação em grupos ou duplas, onde a pesquisadora e professora do AEE mediarão com direcionamentos os enunciados, mas não deram respostas. Este trabalho surgiu da necessidade de compreender em que fase as crianças se encontravam, uma vez que ao ser perguntada a professora apresentou dificuldade em detalhar o que os alunos dominavam ou não. Desta forma após a avaliação ser elaborada foi mostrada a professora S. para que ela opinasse sobre alguma mudança.

O interesse da professora S. oscilava bastante o que dificultou o estabelecimento de uma parceria colaborativa para a elaboração da avaliação, mesmo após conversas sobre não verticalização da relação e das ações, mesmo com os constantes diálogos, suas participações eram pontuais tanto para opinar sobre a elaboração quanto para realizar as avaliações e as estratégias. A apresentação da avaliação depois de finalizada, foi realizada de forma presencial quando estávamos sentadas a mesa esperando os alunos, ela ficou bastante fascinada pela estruturação, disse não conhecer a CAA, então selecionei um *slide* que havia no *tablet* e expliquei de forma breve os tipos de recursos, e como usar.

” Ah é como se fosse um sistema de alfabeto, que não muda, o símbolo é sempre o mesmo né. [...] Eita a notícia toda escrita assim (pictogramas) até eu teria dificuldade de entender, mas parece fácil depois [...] Eita, já com perguntas né (sobre o texto), a comunicação”. (Dia 20 de fevereiro de 2025, 12^o visita, Professora S)

Os comentários tecidos demonstravam estranhamento e dúvidas, mas também mostrava que estava disposta a experienciar. Ainda sobre a avaliação, esta foi explicada de etapa por etapa, a professora concordou que o trabalho seria em grupos apesar de apresentar espanto, mostrou disposição para realizá-la junto comigo. Os atendimentos aconteceram em datas diferentes (Quadro 4) e em composições diferentes de acordo com a dinâmica da sala

estabelecida pela professora S. A avaliação foi realizada de forma colaborativa pela pesquisadora e pela professora S, em momentos de grupos, dupla ou individuais de acordo com o que o contexto permitia. Vale ressaltar que em relação a duração todos os alunos utilizaram em média um atendimento para avaliação.

Quadro 4– Avaliação da leitura e da escrita.

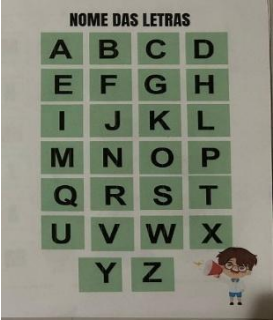
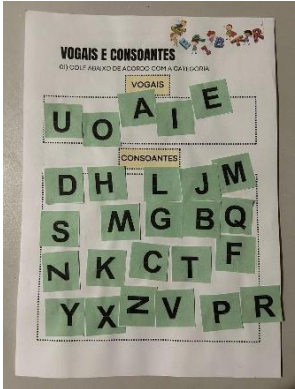
	A1	A2	A3	A4	A5
DATA	21/11/24	20/02/25	14/11/24	24/10/24	27/02/25
MODO DO ATENDIMENTO	Dupla	Individual	Dupla	Dupla	Individual

Fonte: Dados da pesquisa

Esta avaliação é composta por 06 etapas, sendo elas: 01-Nome das Letras, 02-Consciência Fonológica, 03- Categorização de Vogais e Consoantes, 04- Palavra e Pseudopalavra, 05- Compreensão de palavra por imagem e 06- Discriminação e compreensão de cenas (Quadro 5). Algumas dessas etapas possuem adaptações como a 03 e 04, onde na 03 os alunos poderiam escrever de forma autônoma as vogais em um retângulo e as consoantes em outro e os segundo modo de resposta eram colagem, com as letras já disponíveis e recortadas sobre a mesa.

Na etapa 04, os alunos no primeiro modo poderiam responder pintando as pseudopalavras de uma cor e as palavras de outro, já na forma acessível seriam disponibilizados dois recipientes devidamente etiquetados e as palavras disponibilizadas sobre a mesa também recortadas, o mediador solicitará que a criança escolhesse a palavra e lesse, logo após ela colocaria dentro do recipiente com a etiqueta indicando a categorização correta para a palavra escolhida.

Quadro 5- Etapas da avaliação da leitura e escrita.

ETAPAS	IMAGEM	DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA
01- Nome das Letras		A mediadora apontou de forma aleatória as letras e os alunos nomeavam. Adaptação: Utilização de uma lanterna ou laser de brinquedo para sinalizar a letra da vez.
02- Consciência Fonológica		A mediadora sinalizava a letra ou o som do fonema, para o aluno identificar a imagem que iniciava com determinado som. O aluno poderia marcar um X com lápis de cor, circular ou pintar.
03- Categorização de Vogais e Consoantes		A mediadora perguntava ao aluno se ele preferia escrever ou colar, assim o modo de resposta era organizado para ele. Primeiro era perguntando quais eram as vogais e consoantes, o aluno respondia oralmente e depois buscava as respectivas letras. A mediadora poderia sinalizar qual categoria se refere ao conceito vogal e consoante, mas não dar as respostas aos alunos.

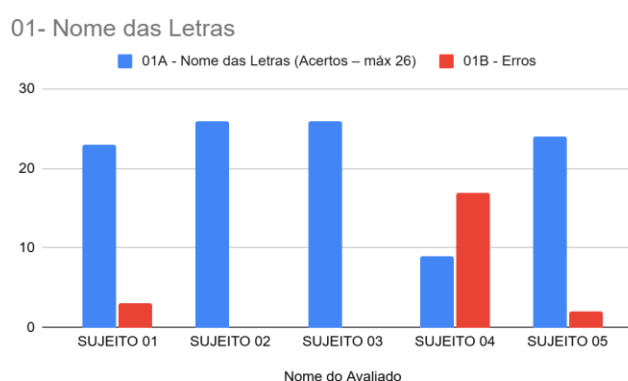
04- Palavra e Pseudo-palavra		A mediadora disponibilizava duas opções de resposta e o aluno escolhia mais confortável para ele. No modo acessível, a mediadora direcionava oralmente que as palavras “são possíveis de ler “ou palavras verdadeiras/conhecidas, em relação as pseudopalavras o direcionamento era de que elas “não davam para ler” ou que eram falsas. Após o aluno decodificar ele julgava a qual categoria ela se encaixava.
05-Compreensão de palavra por imagem		A mediadora direcionava que o aluno deveria pintar, marcar um X ou circular o nome correto da figura que ele via.
06-Discriminação e compreensão de cenas		O aluno recebia as A mediadora disponibiliza duas frases, o aluno teria que colar a frase que correspondesse a cena da vez.

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os alunos escolheram as formas acessíveis para responder mesmo aqueles que já tinham algum domínio sobre a leitura e a escrita. Como todos apresentavam muita dificuldade e nenhum deles conseguia ler frases, houve uma adaptação na última etapa que possuía duas frases, tendo que os mediadores lerem para auditivamente eles escolherem a resposta correta.

O A1 ou sujeito 01, acertou o nome da maioria das letras do alfabeto não sabendo apenas N, S e U. O A2 e A3 acertaram o nome de todas as letras do alfabeto. A A4 quanto aos nomes das letras do alfabeto, acertou: A, B, C, D e E sem distinção sonora, I, O, U, X, Y, Z; confundiu o Q e O; e apresentou erros: F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, W. Já a A5, acertou o nome da maioria das letras do alfabeto, não sabendo apenas W e Y. Por possuir anquiloglossia ela apresenta distorções quando nomeava as letras F, M, J, S, mas por apresentarem pequenas distinções deu para perceber que era a letra correta (Figura 4).

Figura 4– 1ª Etapa da avaliação – Nome das letras.



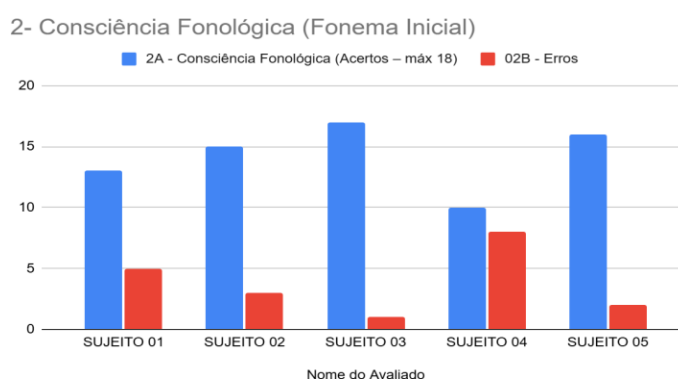
Fonte: Elaborada pela autora.

Na etapa da “Consciência fonológica” A1 e A3 não necessitam de mediação para nomear e assinalar as figuras, todavia A1 apresentou erros em 5 fonemas sendo eles /v/, /x/, /j/, /m, /l/. A2 na etapa não reconheceu as figuras de “nave” e nem “pirata”, mas com pouca mediação, onde a mediadora dizia o nome da letra, ele logo em seguida marcava, errou apenas um fonema /z/ marcando, mas rapidamente corrigiu, falava as palavras em voz alta para certificar-se da resposta, como suas três primeiras respostas foram dadas como erradas e corrigidas só após a mediação, a correção foi desconsiderada. O aluno A3 errou apenas o fonema /X/ devido algumas trocas em sua fala como ler /sapéu/ para chapéu e /xirafa/ para girafa.

Já a aluna A4 necessitou de mediação com todos os fonemas, pois ela não conseguiu realizar as produções oralmente devido a quantidade de trocas. A mediação selecionada pela pesquisadora foi a produção do fonema associada aos gestos do Método Multigestos, todavia mesmo com auxílio ela optou por marcar rapidamente e aleatoriamente sem pausa para ao menos observar as figuras. A todo momento a pesquisadora solicitava que ela tivesse calma, reforçava que a ideia não era apenas responder por responder, após marcar por vezes olhava

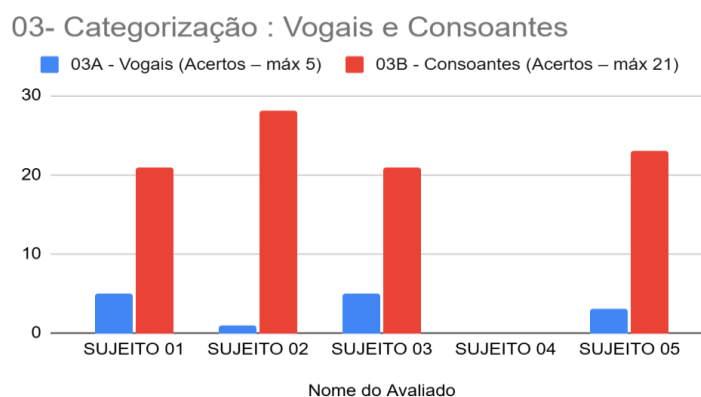
para meu rosto para receber algum feedback como se fosse algo acessível. Acertando os fonemas: /P/, /K/, /G/, /V/, /S/, /J/, /L/, /R/, /RR/, /NH/. Errando: /B/, /T/, /D/, /F/, /Z/, /X/, /M/, /N/, os resultados dessa etapa não foram fidedignos devido a grande quantidade de chutes. Por fim, a aluna A5 também precisou de mediação pedindo para a pesquisadora falasse em voz alta para ela marcar depois através da pista auditiva e da articulação, ainda assim ela apresentou dificuldade quanto aos fonemas /g/ e /f/ (Figura 5).

Figura 5– 2ª Etapa da avaliação – Consciência Fonológica.



Fonte: Elaborada pela autora.

Na etapa 03- “Vogais e Consoantes” quatro alunos optaram por realizar a avaliação com adaptação, onde as respostas eram dispostas por letras cortadas para ser realizada a colagem, apenas A3 que optou pela resposta escrita. o aluno A1 respondeu demonstrando conhecer o conceito de vogal e deduzindo que o restante eram as consoantes. Já A2 demonstrou não compreender os conceitos, ao responder oralmente que as vogais eram a..b..c, a pesquisadora realizou direcionamentos ao falar que eram apenas 5, mesmo assim A2 não lembrou e realizou a colagem de forma aleatória. O aluno A3 preferiu escrever, demonstrou os conceitos e escreveu corretamente todas as letras. A aluna A4 foi a que mais necessitou de mediação, com todo o auxílio demonstrou não compreender os conceitos, após a pesquisadora nomear a resposta da sequência de vogais oralmente, ela apresentou muita dificuldade em reconhecê-las visualmente. Foi necessário fazer a redução de letras expostas, e direcionar falando quantas faltavam etc. A última aluna, que foi A5 demonstrou conhecer o conceito de vogal respondendo oralmente que eram as letras A, E, I, O, U, todavia ao realizar a colagem acabou colando 4 letras, sendo que apenas 3 eram vogais: A, O, U (Figura 6

Figura 6 – 3ª Etapa da avaliação – Categorização: Vogais e Consoantes.

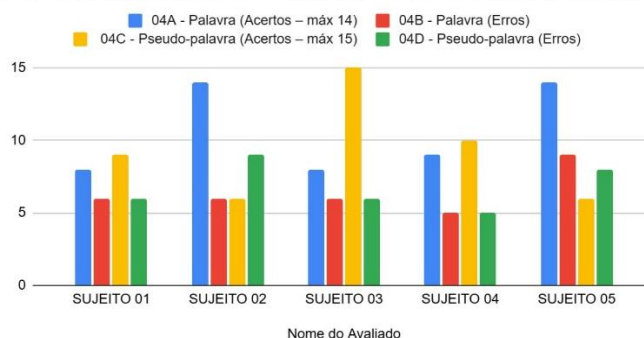
Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação a categorização de palavras e pseudopalavras todos os alunos optaram pela forma flexibilizada, que ao invés de pintura era executada com a leitura de palavras e a categorização em recipientes etiquetados. O aluno A1 acertou as 8 palavras e errou 6 e em relação às pseudopalavras acertou 9 e errou 6, fazendo de forma a deduzir apenas visualmente com poucas tentativas de leitura e com muita dificuldade. O segundo aluno A2, tentou ler inicialmente, optou por encontrar primeiro as pseudopalavras e acertou 6 delas, deixando outras na categoria errada pois estava observando, acertou 14 palavras e categorizou errado 9, por apenas decodificar a primeira sílaba e por vezes até a segunda sílaba. O aluno A3 e A5 foram os únicos que tentaram ler calmamente todas as palavras, no caso A3 por apresentar dificuldade em reconhecer o “A” como sílaba, assim como e decodificar encontros consonantais e representações múltiplas acertou as 8 palavras que categorizou como legível e em relação às pseudopalavras acertou 15 e errou 6. A4 realizou apenas uma tentativa de decodificação visual bem rápida e dispersa, onde em relação às palavras acertou 9 e errou 5, e em relação às pseudopalavras acertou 10 e errou 5.

Como dito anteriormente, A5 com muitas tentativas e paciência tentou decodificá-las por vezes analisando a estrutura da sílaba e outras usando a rota de palavras familiares, em algumas palavras como BONECA, ela dizia o nome de todas as letras e não conseguia juntar em sílabas, dizia: “B, O, N, E, C, A ... não sei”. Outras como: gato, abacaxi, casa, faça apenas com o reconhecimento visual nomeado corretamente, sem tentativa de decodificar, tendo como gabarito o total de 14 palavras certas e 9 erradas e em relação às pseudopalavras acertou 6 e não marcou o restante (Figura 7).

Figura 7– 4ª Etapa da avaliação – Palavras e Pseudopalavras.

04A - Palavra (Acertos – máx 14), 04B - Palavra (Erros), 04C - Pseudo-palavra (Acertos – máx 15) e 04D - Pseudo-palavra...

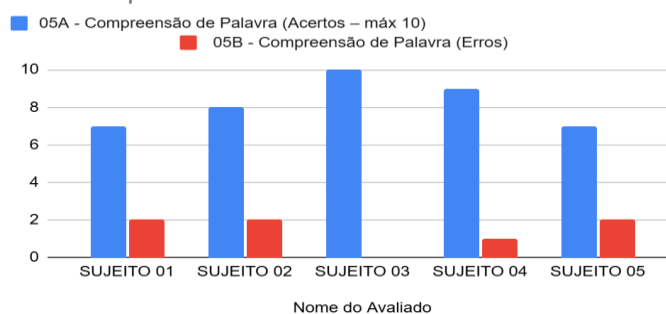


Fonte: Elaborada pela autora.

Na penúltima etapa, referente à análise da imagem e compreensão da palavra correta, A1 apresentou 7 acertos, sendo um deles chute e dois erros, tendo uma não respondida por falta de atenção. A2 apresentou acertos total de 8 acertos e 2 erros, nesta fase ele falava a palavra ou pedia que eu falasse, e guiava-se mais uma vez pela sílaba inicial, chegando a marcar lombada para lobo por não se ater nem ao tamanho da palavra. O aluno A3 apresentou acertos totalizando 10 alternativas. Já a aluna A4 reconheceu visualmente as palavras (bola, lata e macaco), ao errar lobo e lombada, demonstrou não utilizar a pista para reconhecer o tamanho da palavra, apresentou 9 acertos e 1 erro. Ao final, a A5 Na penúltima apresentou 7 acertos, e dois erros. Apresentando algumas falas como “*Sacola não é com S, mas é com T.*”, ligeiramente retornando e marcando corretamente “sacola”, demonstrou confusão na discriminação. Outras palavras marcadas como “Caneta” pareciam ser chutes e “pente” devido apresentar uma limitação no movimento dos lábios é possível que esse erro tenha acontecido pela troca na fala que interfere no feedback auditivo, no entanto foi possível perceber havia tentativas de decodificação (Figura 8).

Figura 8– 5ª Etapa da avaliação – Compreensão de palavras.

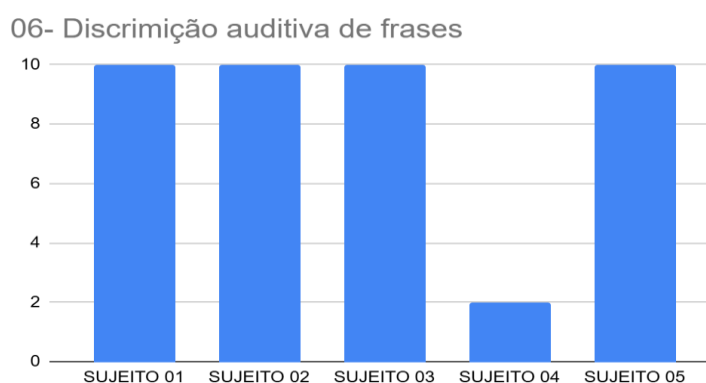
05 - Compreensão de Palavras



Fonte: Elaborada pela autora.

Os alunos A1, A2, A3, A4, A5 na última etapa de descrição de cena, não conseguiram realizar as leituras das frases, nesse sentido, trocando o conteúdo avaliado para compreensão auditiva, através da mediação da pesquisadora lendo, assim, todos os alunos conseguiram acertar todas. A aluna A4 encontrava-se cansada demonstrando chateação pela extensão da atividade, resolvemos fazer apenas a primeira cena e dispensá-la para o lanche e o recreio (Figura 9).

Figura 9 – 6ª Etapa da avaliação – Discriminação auditiva de frases.



Fonte: Elaborada pela autora.

5.3 O JARDIM DAS POSSIBILIDADES: A CRIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Por compreender a leitura como uma prática discursiva e uma forma de linguagem reconhecemos a importância do ensino da leitura para alunos com deficiência, especialmente pela relevância de sua inserção em práticas sociais e culturais, assim como na construção e uso de memórias realizadas através da mediação da leitura (Smolka, 2010).

Nesse sentido, o mesmo ocorre para a via da escrita como forma de expressão e movimentação do aprendizado. Pontos distintos são observados na experiência do processo de aprendizagem destes aspectos, onde no uso do código para a escrita as formas rigorosas realizam uma contenção e organizam o processo devidamente alinhado. No entanto, o contrário acontece na experiência com a leitura, onde ao interagir com o texto o sujeito consegue criar relações mútuas e articulares entre o pensamento imagético e sua fala (Smolka *et al.*, 2010). Mas e quando há dificuldades de expressão, articulação da fala ou até a ausência da fala?

A partir do conhecimento das dificuldades e potencialidades dos alunos PAEE, deve-se construir um planejamento individualizado que direcione as adaptações e flexibilizações (PNEEPEI, 2008). É imprescindível que ele contenha os modos de expressão que o aluno ao qual ele pertence utiliza em suas interações, isto porque todo mundo se comunica de alguma forma, sendo assim essas variáveis utilizadas no cotidiano desses alunos devem ser consideradas no ambiente escolar e se necessário apoiadas com o uso de recursos de tecnologia assistiva, como é o caso da CAA (Assistiva, 2025).

Essas observações tornam-se necessárias para que tanto o professor consiga apresentar conteúdos e quanto para que o aluno consiga ser avaliado ou ainda para que ele mostre o que ele já conhece e/ou domina com autonomia. Tendo em vista que quando estes alunos possuem necessidades complexas de comunicação (NCC) ou alguma defasagem na leitura e na escrita, essas adaptações precisam levar em consideração a dificuldade de expressão e possibilitar múltiplas formas de avaliar, de apresentar o conteúdo ou ainda fornecer diferentes possibilidades de respostas (Riddle, 2023).

Um recurso disponível para suprir essa demanda de ensino e possibilitar que os alunos demonstrem o que sabem, é o uso dos sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) em suas diferentes modalidades (Assistiva, 2025). Para ilustrar como esses recursos têm sido utilizados apresentaremos o programa *Accessible Literacy Learning (ALL)* (Figura 10), que é baseado no uso dos sistemas de CAA, criado pelos pesquisadores Janice Light e David McNaughton (2011) da *Pennsylvania State University*. Acredita-se que esse programa seja pioneiro, e pode ser descrito como um recurso de alta tecnologia por ser um *software* disponível em plataformas digitais, como *Windows*, *iOS* e dispositivos específicos da *Tobii Dynavox*. Também é reconhecido por utilizar uma tecnologia chamada *Text-to-speech (TTS)*, que traduz para texto-para-fala ou conversão do texto em fala, onde o recurso digital faz com que as crianças vejam o pictograma e ouçam a voz ao mesmo tempo, isto é, o aluno clica e/ou seleciona a(s) palavra(s), e elas são lidas por uma voz gerada por computador (TobiiDynavox, 2025; Ulriksen *et al.*, 2023).

O programa ALL, foi pensado para ser utilizado por crianças com deficiências, incluindo autismo, paralisia cerebral, síndrome de Down e apraxia da fala (Ulriksen *et al.*, 2023). Seu funcionamento é composto por várias histórias que trabalham 06 habilidades importantes para a leitura, sendo elas: combinação de sons (*Sound-Blending*), segmentação de fonemas (*Phoneme Segmentation*), correspondência letra-som (*Letter-Sound Correspondence*), decodificação de palavras simples (*Single Word Decoding*), reconhecimento de palavras visuais

(*Sight Word Recognition*) e leitura compartilhada (*Shared Reading*) (TobiiDynavox, 2025; Ulriksen *et al.*, 2023).

Figura 10– Software Accessible Literacy Learning (ALL) no site da TOBII DYNAVOX em junho de 2025.



Fonte: <https://www.tobiidynavox.com/products/accessible-literacy-learning> (2025).

Outro ponto positivo é a diversidade de método de uso, por ser um programa baseado a Tecnologia Assistiva, ele possui variados métodos de acesso para gerar respostas como o toque (*touch*), o rastreamento ocular (*eye gaze*) e a varredura (*scanning*) para facilitar o uso por alunos que possuem limitações ou comprometimentos motores (TobiiDynavox, 2025). Todavia, assim como todo recurso, também é possível citar pontos negativos, sendo o principal o custo, o valor atualmente são de aproximadamente U\$ 695,00 dólares, o que o torna distante de muitas realidades, inclusive de grande parte da população brasileira.

Com o objetivo de promover a inclusão, reconhece-se a necessidade de adaptar tanto as avaliações quanto às atividades pedagógicas para facilitar a compreensão e as formas de resposta dos alunos, especialmente aqueles com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). Nesse contexto, principalmente em um cenário global, observa-se que muitas abordagens tradicionais de alfabetização priorizam a produção verbal dos sons da fala, o que pode representar um obstáculo para esses alunos.

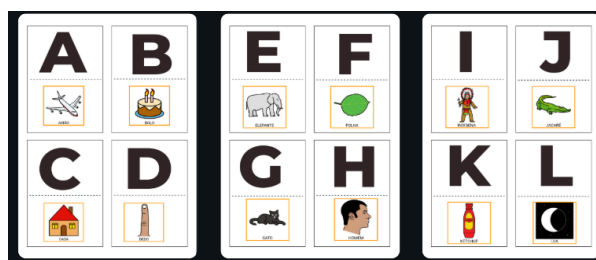
A partir da análise dos dados coletados na avaliação e do perfil traçado dos estudantes da EMEF Josinalva Santos, foi possível desenvolver atividades que utilizavam a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) junto com diferentes gêneros textuais. A seleção dos gêneros foi planejada para que as práticas de letramento fossem significativas, promovendo engajamento e momentos de interação entre os alunos. Ao todo, foram elaboradas nove (09) estratégias pedagógicas (Apêndice B), nomeadas respectivamente: alfabeto, consciência fonológica, rima, gêneros textuais (poema, notícia, lista de compras, receita), escrita com dados

e por fim a leitura do livro com jogo de perguntas e respostas no formato de charada. Essas atividades buscaram atender às necessidades específicas dos alunos, incentivando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, a proposição de atividades com a participação da professora de AEE configura-se como um importante momento de formação em serviço.

A utilização de gêneros textuais teve como propósito promover práticas que, além de estimular a interação, conferissem significado ao uso da leitura e da escrita, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades analíticas voltadas para a compreensão. Essa diversidade de experiências contribui positivamente para o processo de alfabetização, favorecendo também a formação da cidadania e a participação em práticas letradas (Medeiros, 2012).

Para a “**Estratégia 01 - Alfabeto Pictográfico**” (Figura 11) foram confeccionados 26 cartões sendo distribuídos 4 por páginas com os pictogramas retirados da plataforma ARASAAC, cada cartão possui a letra em caixa alta na fonte Arial na parte superior e logo abaixo um pictograma que se inicia com aquela letra. Como objetivo esta estratégia pode ser utilizada para ganhos na nomeação de letras, reconhecimento visual, relação grafema-fonema, ordenação alfabética, entre outros.

Figura 11– Estratégia 01 - Alfabeto Pictográfico.



Fonte: Elaborada pela autora.

A “**Estratégia 02 - Consciência Fonológica**” (Figura 12), como o próprio nome sugere, tem como objetivo trabalhar a segmentação de frases escritas em CAA em partes menores, embebida no método global de alfabetização, nela o aluno deve escolher a frase correspondente ao número e logo depois segmentar. Ela possui uma estruturação padronização da Chave de *Fitzgerald (CF)*, visando adicionar mais uma pista visual com os pictogramas retirados da plataforma ARASAAC, onde na estruturação de cor amarela correspondia aos sujeitos e pronomes, a cor verde aos verbos, a cor laranja aos substantivos e a cor azul aos adjetivos e/ou advérbios.

Figura 12– Estratégia 02 de sepração silábica e fonêmica.



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao ler e encontrar a correspondência numérica, o aluno deve colar a frase e em seguida separar as palavras, depois segmentar em sílabas e por fim as letras, ao final deve ser realizada a contagem tanto de letras quanto das sílabas e escritas dentro dos círculos. A expansão morfossintática no decorrer das atividades com a adição de categorias, objetiva analisar a extensão e o tempo de atividades em papel sustentada pelos anos do AEE.

A partir desta estratégia, foi adicionada uma folha com estrutura padrão visando a produção da escrita destes alunos (Figura 13), ela foi elaborada com 06 pictogramas que apareciam no decorrer das atividades propostas, sua estrutura era composta por um enunciado em CAA e pictogramas com lacunas na parte inferior onde a crianças devem realizar a escrita correspondente a imagem. Nesta etapa, elas podem utilizar funções cognitivas como a memória para resgatar a palavra lida e realizar a escrita de forma autônoma ou com mediação, pontuando a reescrita e a transcrição (soma da ação motora ao conhecimento ortográfico) como momentos importantes na aquisição da leitura e da escrita (Fernandes; Murarolli, 2016).

Figura 13– Estratégia 02 - Consciência Fonológica com escrita de pictogramas.



Fonte: Elaborada pela autora.

Na “**Estratégia 03- Gênero textual: poema**” (Figura 14) além do ritmo, da percepção e manipulação dos sons, optou-se por modificar o modo de resposta, desta vez optando pelo trabalho com a categoria de adjetivos no formato de caça-palavras acessível, onde o aluno deveria encontrar os adjetivos que apareceram anteriormente no poema. O sugestivo é que a leitura fosse realizada de modo compartilhado e que a realização das atividades fossem individuais com mediação da professora e da pesquisadora.

A estratégia 03 é composta pela capa e mais 3 folhas de poemas escrito com pictogramas de CAA retirados do aplicativo *AraWord*, uma folha de caça-pictogramas, uma folha de escrita de palavras nos pictogramas e por fim uma folha com lista de palavras para a leitura. A escolha do *AraWord* se deu devido ao seu formato de pictogramas retangulares, que facilita a formação de frases e um maior uso de pictogramas por folha devido a sua escala ser menor que a do ARASAAC. Para uma melhor organização do arquivo em pdf, ele foi transferido para o Canva para adição de imagens e melhor manipulação.

Além da estrutura de escrita dos pictogramas (figura 14), nesta estratégia optou-se por adicionar fichas de leitura, com palavras que apareciam com maior frequência no poema, cada aluno recebe duas fichas: uma para realizar a leitura em sala e outra em sua residência (figura 14). Vale destacar o uso da técnica de coloração silábica para a facilitação da leitura (Lopes, 2017) em alunos com dificuldade de leitura como forma de auxiliar no armazenamento e na recodificação.

Figura 14– Estratégia 04 - Gênero: Poema em CAA.



Fonte: Elaborada pela autora.

A “**Estratégia 04 - Rimas**” (Figura 15), é composta por uma página contendo a explicação visual e 3 cartelas com 11 pictogramas centrais e 22 complementares sendo todos eles retirados da plataforma ARASAAC. Em relação as cartelas, duas trabalhavam substantivos e uma verbos, além de ampliar o vocabulário, essa estratégia objetiva desenvolver a escuta ativa, promover a flexibilidade cognitiva e a consciência fonológica, visto que Wolff (2020) aponta que o trabalho com rimas em crianças em fase de alfabetização colabora com os aspectos de memória, atenção, discriminação e como partes iguais e diferentes podem modificar os significados. Pensando na criança com deficiência, as rimas mais uma vez utilizaram a categoria por cor da CF, trabalhando desta vez com as categorias de substantivos e verbos no infinitivo terminados com -AR, -ER, -IR objetivando o trabalho com a consciência morfológica com a identificação de infinitivo verbal e das conjugações verbais (Wolff; Bastarrica, 2021).

Figura 15– Estratégia 03 - Rimas em CAA.

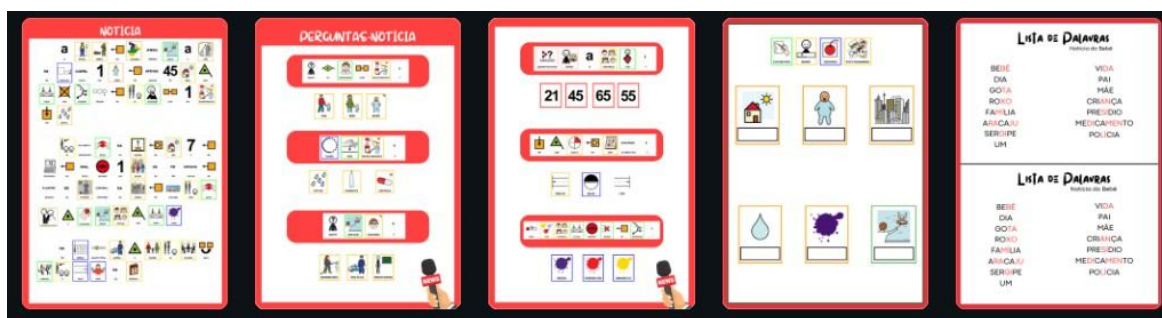


Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como na estratégia anterior, esta também possuía a página de escrita estruturada com os pictogramas a repetição desta estrutura na atividade além de fornecer uma antecipação para o aluno ela auxilia na compreensão da execução das respostas, consequentemente fornecendo mais “autonomia para o aluno. Diferentemente do anterior, como forma de aumentar o grau de dificuldade, foi adicionado a escrita de um verbo.

A “**Estratégia 05- Gênero textual: notícia**” foi construída de acordo com o contexto, retirada de um noticiário local do estado, sendo composta com uma página de notícia e uma manchete, duas páginas com perguntas sobre o texto, uma página de escrita de palavras com pictogramas e pôr fim a uma lista de palavras, seguindo a estrutura das anteriores (Figura 16). Nesta estratégia os pictogramas e as frases também CAA também foram construídos no aplicativo *AraWord* e depois transferidos para o *Canva* para uma melhor organização.

Figura 16– Estratégia 05 - Gênero textual: notícia.



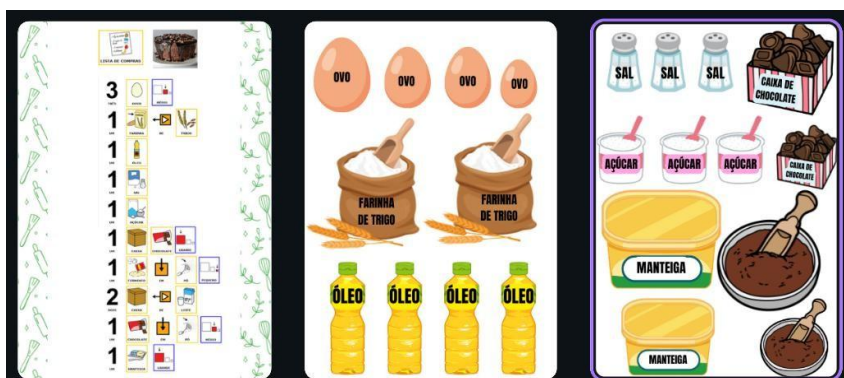
Fonte: Elaborada pela autora.

O objetivo central da estratégia 05, além de trabalhar a leitura crítica, foi trazer o destaque para uma contextualização sociocultural no trabalho da alfabetização de crianças com deficiência, ao promover aproximações com sua realidade. Vale ressaltar que o uso da CAA objetivou apoiar a via lexical (reconhecimento de palavras) e sublexical (decodificação fonológica) de forma a contribuir com o processo de letramento e alfabetização dos estudantes.

A “Estratégia 06- Gênero Textual: Lista de Compras” também escrita em CAA, contou com um total de 09 páginas, sendo duas receitas (bolo de chocolate de caneca e espetinho de frutas) e seus respectivos ingredientes. Nesta atividade optou-se por trabalhar com adjetivos e com a compreensão de conceitos linguísticos e matemáticos como: grande, médio e pequeno, assim como a adição de numerais representando quantidades. Por se tratar de uma tarefa coletiva onde cada aluno assumiria um papel (vendedor, cliente, caixa) a rotatividades dos papéis era um ponto importante para trabalhar aspectos da linguagem expressiva.

Para essa estratégia, optou-se por escrever as palavras (figura 17) em cima dos alimentos, para que os alunos pudessem comparar com os pictogramas ou realizar a decodificação ou realizar a leitura através do reconhecimento de palavras (via lexical).

Figura 17– Estratégia 06- Gênero Textual: Lista de Compras.



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta **“Estratégia 07- Gênero Textual: Receita”** (Figura 18), objetivou-se desenvolver a capacidade de compreender a estrutura de uma receita (ingredientes, quantidades, passos, modo de preparo) e seu propósito comunicativo (instruir). Assim como a demonstração com “singular e plural”, adição de adjetivos como “quente” e “morno”. Outras habilidades da estratégia anterior também foram mantidas, como o trabalho com o desenvolvimento de conceitos semânticos e matemáticos, como quantidades e tamanhos, medidas e horários. Além do trabalho em equipe ser sempre estimulado, assim como também a leitura compartilhada e a própria confecção das receitas.

Figura 18– Estratégia 07- Gênero Textual: Receita.



Fonte: Elaborada pela autora.

A **“Estratégia 08- Escrita com cubos de CAA”** (Figura 19) objetivou trabalhar com a construção de frases simples, promovendo o entendimento da organização morfossintática da língua (sujeito + verbo + substantivo + adjetivo). A categorização de acordo com as cores das CF dos cubos auxiliará os alunos a identificarem e combinar elementos gramaticais, desenvolvendo habilidades de composição textual. Para estratégia os pictogramas foram confeccionados no ARASAAC no tamanho 5 cm x 5 cm, tendo como escolhidos os sujeitos (mamãe, vovó, fada, gato, bruxa e menino), adjetivos e advérbios (triste, embaixo, bonito, grande, rápido, pequeno), substantivos (leite, bolo, cadeira, carro, monstro e bola) e verbos (pegar, jogar, comer, beber, pular e ver).

Figura 19– Estratégia 08- Escrita com cubos de CAA.

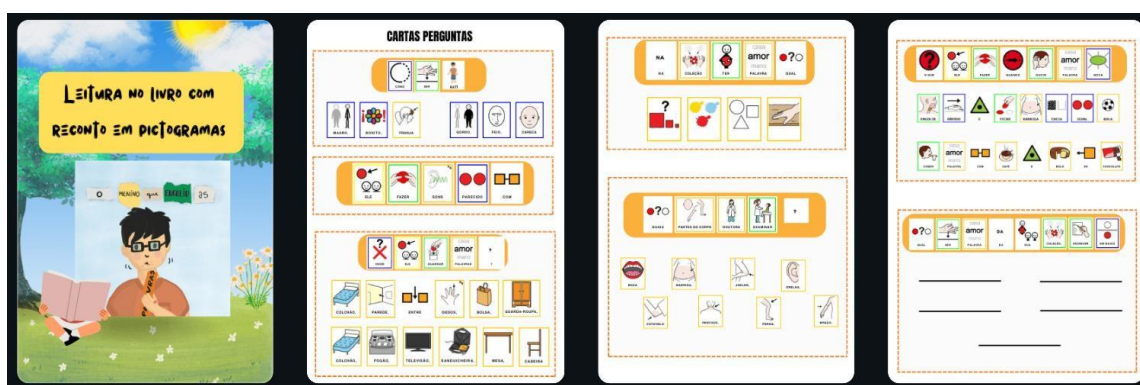


Fonte: Elaborada pela autora.

Além dos dados os alunos recebem uma folha com 4 opções de escrita, após realizar o lance dos dados, caberá o aluno reorganizar e adicionar elementos oralmente ou através da escrita que façam a frase ter um sentido ao trabalhar o sequenciamento. Habilidades da estratégia anterior também foram mantidas como a exemplo do reconhecimento de palavras e categorias (via lexical) e trabalho com a consciência fonológica.

O objetivo final era fazer com que os alunos experienciassem o acesso ao uso do material de um livro infantil acessível, como oportunidade surgiu o livro “O menino que engoliu as palavras” (Figura 20), o primeiro livro no Brasil publicado e completamente escrito por pictogramas da CAA de autoria de Lucas Wendel Santos do estado de Sergipe em um projeto com a Universidade Federal de Sergipe e a Funcaju. Por isso, a Estratégia 09- Charadas do livro de CAA (Figura 20), é composta por 4 lâminas com 10 perguntas com várias modalidades de resposta, sendo elas: resposta oral, marcar x, escrever, pintar, circular e apontar. Todas com o enunciado escrito em pictograma e com produção realizada através do *AraWord* e *Canva*.

Figura 20– Estratégia 09- Charadas do livro de CAA.



Fonte: Elaborada pela autora.

Para a elaboração das charadas dessa estratégia, foram levados em considerações os eixos sintagmáticos e paradigmáticos, oposições, categorização, memorização, atenção, entre outros. Nelas os alunos poderiam experimentar a diversidade do modo de reposta, sendo falante ou não, as questões poderiam ser respondidas de forma oral, com a escrita de palavras, marcação de X, círculos, de múltipla escolha e de respostas subjetiva.

5.4 O CRESCER COLETIVO: ANALISANDO OS ATENDIMENTOS GRUPAIS COM FOCO NA LEITURA E ESCRITA USANDO ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Os resultados do trabalho desenvolvido foram organizados de acordo com a sequência do planejamento, seguindo a ordem de elaboração descrita anteriormente. Os atendimentos aconteceram na sala de AEE, seguindo diversos formatos, por vezes grupos de alunos, pequenos grupos ou, quando necessário, atividades individuais. Essa organização foi necessária devido ao elevado número de faltas dos alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da dificuldade em conciliar horários de estudantes com faixas etárias e necessidades semelhantes.

Apesar do alto índice de faltas durante o processo de coleta de dados, foi adotada uma estratégia de compensação para garantir que todos os alunos participassem das atividades planejadas. Em alguns casos, um mesmo aluno realizou duas atividades no mesmo dia. Essa medida possibilitou que a maioria dos estudantes tivessem acesso às atividades propostas, assegurando tanto o desenvolvimento das habilidades previstas quanto à participação nos momentos de interação com colegas e professoras, como podemos ver logo abaixo (Quadro 6):

Quadro 6- Realização de estratégias por cada aluno.

Realizado:  Não realizado: 

ESTRATÉGIAS	A1	A2	A3	A4	A5
Alfabeto Pictográfico					
Consciência Fonológica com CAA					
Gênero: Poema em CAA					

Rimas em CAA					
Gênero: Notícia em CAA					
Gênero: Lista de compras em CAA					
Gênero: Receita em CAA					
Escrita com cubos de CAA					
Charadas do livro de CAA					

Fonte: Dados da pesquisa.

A não realização das três últimas estratégias pelos alunos (A1, A4 e A5) decorreu do elevado número de faltas, não estando relacionada à dificuldade de compreensão ou aplicabilidade. A literatura aponta que as ausências de alunos com deficiência frequentemente derivam de fatores como problemas de saúde, questões emocionais e comportamentais, barreiras organizacionais ou ambientais, que afetam cada aluno em diferentes graus (Gottfried *et al.*, 2029; Melvin *et al.*, 2023). Esses alunos tendem a apresentar taxas mais altas de absenteísmo escolar, o que pode comprometer significativamente seu progresso educacional.

Portanto, os impedimentos nem sempre estão diretamente ligados à deficiência. No caso de alunos com doenças raras ou paralisia cerebral, por exemplo, há uma maior necessidade de suporte na área da saúde. Além disso, é fundamental considerar a recusa escolar, que pode ser motivada por sofrimento emocional, falta de suporte adequado ou ausência de estratégias acessíveis que estimulem o desejo de aprender e promovam a inclusão social, fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Vale destacar que a **Estratégia 01 – Alfabeto Pictográfico**, foi desenvolvida como uma ferramenta introdutória para que a professora S. pudesse utilizá-la com outros alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que apresentavam dificuldades em nomear as letras e compreender a sequência do alfabeto. No caso dos alunos participantes desta pesquisa, como eles já haviam iniciado esse processo de nomeação das letras, a estratégia não foi utilizada devido ao curto período de coleta de dados. Contudo, considerando a importância de materiais de apoio introdutórios ao Sistema de Avaliação Educacional (SAE) e a necessidade de estruturar um planejamento focado na relação grafema-fonema, essa estratégia mostra-se útil e adaptável às diferentes abordagens que uma professora da SRM pode desenvolver.

Para uma melhor compreensão do processo, é preciso relatar que optou-se pela distribuição desses cinco (05) alunos em três grupos (Quadro 7), sendo o grupo 01 composto

por A1, A2 e A, o grupo 02 composto apenas com A4 , pois a mesma teria uma parceira que devido a possuir o diagnóstico de Osteogênese Imperfeita comumente conhecida como “ ossos de vidro” durante a fase inicial de avaliação acabou sofrendo uma acidente e fraturou de um seus ossos, o que a afastou do ambiente escolar durante todo o tempo restante de coleta. Por fim, o grupo 03 composto também apenas por uma única aluna a A5, que acabou entrando posteriormente a partir da 10ª visita escolar, não houve a possibilidade de colocá-la em outro grupo dos distanciamentos de níveis.

Além disso, os grupos contavam com a frequência de duas vezes por semana, exceto o grupo 03, pois a aluna A5 tinha atendimento terapêutico em outro espaço o que chocava com os horários das intervenções e durante o processo a professora S. também relatou que ela apresentou muitas crises e que a família durante esses momentos preferia deixá-la em casa.

Quadro 7- Organização e horários dos grupos atendidos.

DIA/HORÁRIO	7H-8:20	8:20-9:40	9:40-11 H
TERÇA-FEIRA	A5	A1, A2, A3	A4
QUINTA-FEIRA		A1, A2, A3	A4

Fonte: Dados da pesquisa.

Desta forma, a ordem de sequência das estratégias de acordo com o planejamento realizado corresponde a: Consciência Fonológica, Poema em CAA, Rimas em CAA, Notícia, escrita com cubos de CAA, Lista de Compras, Receita em CAA e por último a leitura do livro escrito em CAA com charadas.

Com isso, o trabalho iniciou-se com a estratégia 02- **Consciência Fonológica com CAA** como podemos observar para o grupo 01 foi feito de forma grupal e com grupo 02 e 03 individuais (Figura 21). As frases foram ofertadas já cortadas e embaralhadas sobre a mesa, durante a etapa de pareamento todos os alunos conseguiram realizar sem dificuldade. Na segunda etapa que era a leitura das frases, foi explicado o conceito de frase e o que significava cada cor dos pictogramas de acordo com a chave de FK (amarelo-sujeito, verde-verbos, laranja-substantivos e azul-adjetivos e advérbios), foi possível notar movimentos no grupo 01 e 02 de evocações ou deduções de acordo com o visual, nomeações, assim como leitura através da via lexical como os alunos fazem no exemplo abaixo.

Figura 21– Desenvolvimento da estratégia 02 com o grupo 01,02 e 03.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para as transcrições serão utilizadas colorações como: **laranja** (direcionamento realizados pela pesquisadora), **roxo** (uso de fonemas ou Multigestos), **vermelho** (chutes ou erros), **verde** (adições realizadas pelos alunos), **azul** (uso do pictograma como apoio para acessar o léxico), **rosa** (ensaios para acertar a o ponto de articulação). Os alunos serão representados de acordo com suas siglas A1, A2, A3, A4 e A5 e a letra P representará as falas da pesquisadora em questão.

A estratégia desenvolveu-se de maneira muito rápida, tendo em vista de que os alunos já haviam realizados atividades com aquele objetivo: segmentação de sílabas e contagem de fonemas. O diferencial dela estaria no uso dos pictogramas simbolizando a palavra, as cores de suas categorias oferecendo a estrutura morfossintática. Durante o primeiro contato dos grupos aconteceram equívocos semânticos nas nomeações, com chutes e erros, pois os alunos estavam nomeando as figuras, sem observar ou tentar decodificar as palavras na parte inferior dos pictogramas. Com o objetivo de tornar a atividade mais dinâmica e estimulante optei por adicionar o uso de uma campainha, onde o aluno que finalizasse a segmentação e contagem de letras e sílabas, deveria tocar e assim passar para o pictograma seguinte.

FRASE 01 (menina, comer, bolo) – Grupo 01

P: Leiam a frase número 1.

A3: **Boneca...**

Mi: Será que é boneca?!

A1: Não...

A3: **Boneca, comida**, bolo.

P: Acho que não é boneca, olhem a palavra embaixo.

A3: **Menina!**

P: Isso, **A** menina...

A2: **Jogadora!**

P: Oxente, e tem jogo no número 1?

A1: **Escovou** o dente.

A2: Comeu.

A3: **Bolo**.

FRASE 01 (menina, comer, bolo) – Grupo 02

P: Vamos ler a primeira frase, o que está escrito aqui?

A4: **P!**

P: Menina ...

A4: eina...

P: **O que ela está fazendo?**

A4: **Comida.**

P: **Comeu ou comer.**

A4: **Bolo [...]**

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaio

Inicialmente percebe-se que os alunos não relacionaram a cor do verbo ao responderem o substantivo “comida” para o verbo comer. A aluna A4 necessitou de perguntas de mediação “*quem é essa pessoa?*”, “*o que ela está fazendo?*”, “*como isso se chama?*”, “*o que ele é?*” para compreender a função morfossintática das frases e das categorias. Ela não conseguiu finalizar as seis frases, respondendo apenas quatro delas, durante toda a atividade ela apresentou muitas reclamações e se dispersava com facilidade, para ela também foi adicionada a campanha para motivá-la, isso fez com que ela respondesse as quatro frases, depois disso mostrou-se cansada e impaciente. O acordo realizado foi de que apenas lêssemos as duas frases restantes, mas ela apresentou um comportamento de fuga com perguntas sobre o ambiente e objetos que estavam ao nosso redor, no entanto finalizou com mediação.

FRASE 04 (ele, chutar, forte, bola) – grupo 02

P: Vamos ler essa. E-le...

A4: *Que é isso?* [pega alguns papéis na mesa e explicou que é atividade do aluno anterior]

P: Ele chu...

A4: *E isso?* (Pega um pedaço de fita adesiva colada a mesa).

P: A4, eu preciso que você se concentre, aqui é uma fita adesiva. Ele chutou...

A4: Chuto.

P: **Como? For...**

A4: Fote, fote, fote! (Faz gesto de forte).

P: **O que?**

A4: **Xoca bola.**

P: Bo-la (acompanhando as sílabas com a caneta) [...]

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaio

A professora S. comenta que A4 apesar de realizar atividades em papel, não consegue manter a atenção por muito tempo, devido essa e outras dificuldades do próprio percurso pedagógico apresenta um histórico de não conseguir manter-se em sala, com presença de excessivos comportamentos de fuga, tanto da atividade quantos dos espaços com muitas idas ao banheiro ou ao bebedouro. Por compreender e respeitar esse funcionamento, optou-se por

encerrar, uma vez que ela realizou a segmentação e contagem de sílabas sem muita dificuldade (Figura 22).

Figura 22– Respostas da estratégia 01 da aluna A4.



Fonte: Elaborado pela autora.

A aluna A5 respondeu apenas quatro frases, mas não apresentou dificuldades na leitura das frases em pictogramas na forma telegráfica. Ela realizou as nomeações corretamente e, com mediação, conseguiu ler as frases completas. A aluna parecia familiarizada com esse tipo de atividade e não demonstrou interesse em receber ajuda, frequentemente afirmando “eu sei” quando algum direcionamento era oferecido. Durante a atividade, ela declarou estar cansada e manifestou o desejo de interrompê-la. Ao observar seu desempenho e constatar que não havia dificuldades significativas, acordamos em encerrar a atividade naquele momento.

Posteriormente, A5 separou as sílabas e contou corretamente o número de sílabas e letras. No entanto, devido à dificuldade em relacionar grafema-fonema, ela realizou a cópia das palavras a partir dos pictogramas. Assim como os outros alunos, A5 demonstrou cansaço no decorrer da atividade, como se estivesse habituada a um menor tempo ou complexidade nas tarefas, especialmente no contexto do AEE.

Alunos com dificuldades de aprendizagem ou com algum tipo de deficiência, frequentemente apresentam dificuldades atenção e concentração, cansaço e fuga de atividades, esses desafios podem decorrer de problemas no processamento de informações e nas funções executivas, afetando seu progresso cognitivo e emocional, mas também são reflexo da falta de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam suas necessidades (Galitskaya; Drigas; Antoniou, 2024; Glat, Estef, 2021).

Diante do exposto, todos os grupos de alunos conseguiram realizar o pareamento das frases e compreender a dinâmica da segmentação, realizaram alguns erros como na divisão de dígrafos, de arquifonemas (forte-> fo-rte), omissão de letras (beber-> beer) e sílabas, troca de vogais (suco->soco), duplicações de palavras ou sílabas, adições de letras (livro-livoi), erros na própria segmentação, entre outros.

Todavia, pontos como a estruturação da atividade com identificação por cores em relação a categoria, em consonância com a quantidade de quadrados e retângulos facilitaram a exequibilidade e preenchimento das lacunas assim como a contagem dos elementos. Além de fornecerem previsibilidade para todo o restante o nível de progressão de dificuldade e expansão morfo sintática também foram pontos pensados compreender o nível de conhecimento dos alunos.

A estratégia seguinte foi a **03- Gênero: Poema em CAA**, o trabalho para o grupo 01 se deu de forma grupal e com grupo 02 e 03 individuais. Para uma melhor organização, foram separados dois momentos, onde no primeiro foi realizada a leitura compartilhada seja em grupo, ou ainda das crianças com a pesquisadora. E o segundo momento tratava-se de uma caça ao pictograma com atividades adicionais cuja estrutura seria adotada a partir deste atendimento em diante.

Essas estratégias foram adicionadas com um modelo de estrutura fixa, sendo uma delas a ficha de palavras, com técnica de coloração da sílaba (Lopes, 2017) e a segunda a folha de escrita dos pictogramas, sempre com seis pictogramas para serem preenchidos, para responder ambas os alunos deveriam prestar bastante atenção e posteriormente resgatar ou consultar os pictogramas que mais apareciam no decorrer dos textos das atividades. No caso do grupo no dia do atendimento houve a adição da presença de um aluno novato, que possuía diagnóstico de altas habilidades e que a professora S. disse que estava iniciando o processo de vinculação, mas que também “sentia-se perdida” (Figura 23).

Figura 23– Desenvolvimento da estratégia 03 com o grupo 01.



Fonte: Elaborado pela autora.

A dinâmica de grupo estava se formando, mas o aluno novato possuía uma dificuldade acentuada em esperar os colegas, preferindo afastar-se da mesa e fazer uma atividade de pintura mais isolada com a professora S. ao fundo da sala em uma mesa menor. Essa dificuldade aconteceu devido conflitos onde ele se opôs a realizar a leitura compartilhada, onde cada um leria uma estrofe, ele queria ler tudo e possuía falas bem individualistas e de contraste com a pesquisadora.

Ele também realizava excessivas correções de pronúncias e palavras nas tentativas de leitura de seus colegas, o que chateou um pouco os outros alunos. O seu desejo de sair da atividade foi respeitado e o trabalho seguiu com os alunos do grupo 01, no entanto ao final conversei com a professora S. que seria importante a existência desses conflitos e que seria necessário um olhar atento para não reforçar comportamentos de superioridade e estimular os de partilha.

O início se deu através da explicação do conceito do poema e sua estrutura, após isso foi realizada a divisão de alunos por estrofes para ser realizada a leitura. As palavras mais comuns conseguiam ser evocadas de forma automática (rota lexical) através do uso da imagem do pictograma e da tentativa de decodificação da palavra (Linha 4 e 6).

[...] P: Vamos para a primeira linha quem quer ler?

A2, A3: eu!

P: Vai VL, vamos fazer nesse sentido.

A2: O **menino** quê...

P: O menino quer..

A2: Um **bur-ro** ...

P: Um burrin... (risco embaixo das sílabas na palavra do pictograma)

A2: Bur-ri-nho. P,A.

P: para..

A2: PA-S?

P: Pas-se..

A2: Pas-se-ar.

P: Como ficou então?

A2: O menino quer um burro pa passear [...]

Legenda: 

A leitura em conjunto ou também conhecida em inglês, por termos como “*jigsaw reading*” (leitura em mosaico ou leitura de quebra-cabeças) ou “*cooperative reading*” (leitura cooperativa), a estratégia *Jigsaw* é pensada para aproximar os alunos através da prática de leitura como um momento de interação, fornecer aumento de vocabulário, aumentar a participação de todos e facilitar a compreensão do texto. Para que essa aquisição mútua e as trocas aconteçam, o texto é separado em partes onde os sujeitos do grupo ou grupos irão trabalhar as informações entre si (Baneng, 2020).

Nesse sentido, adotar essa estratégia fez com que todos os alunos do grupo 01 acompanhassem atentamente o ritmo do colega que estava na vez, quando chegavam a se perder na leitura, os alunos perguntavam e logo se localizavam (Linha 17). Pelo fato de ser construída em pictogramas os alunos achavam interessante, mas ao mesmo acontecia um estranhamento pelo fato de ser o primeiro contato com um texto nesta versão, isto é, totalmente escrito com pictogramas, para facilitar a pesquisadora sempre completava com os conectivos para que eles entendesse o movimento de adição para a construção dos significados das frases (Linha 10).

Para facilitar o entendimento de que aquelas imagens se tratavam de um texto, realizei uma aproximação, saindo da mesa em círculo e indo para perto de cada aluno, junto a utilização de uma caneta, houveram incentivos para que os alunos realizassem tentativas de decodificar as palavras embaixo dos pictogramas, na mediação também eram realizadas antecipações ou fechamento de palavras para que eles se mantivessem motivados e continuassem a realizar a decodificação (Figura 24). De acordo com o planejado, a medida que fossem evoluindo a mediação seria reduzida. Ao final de cada verso, a pesquisadora retomava toda a frase para que assim servisse de modelo para os alunos nas leituras das frases seguintes (Linha 06).

Figura 24– Leitura cooperativa da estratégia 03 com o grupo 01.



Fonte: Elaborado pela autora.

O engajamento dos alunos se expressava nas falas que determinavam sua vez de realizar a leitura (Linha 02), de iniciar a leitura ou em ações de acompanhar atentamente a leitura dos outros e aguardar a sua vez. Durante o momento com o objetivo de que as crianças além decodificar refletissem sobre a língua e compreendessem a estrutura ou as relações fonológicas (Fettuccia;Jung; Silva, 2020), sendo assim percebeu-se a necessidade de realizar direcionamentos (destacados na cor laranja) a fim de desenvolver a consciência morfológica (Wolff; Bastarrica, 2021)., tão importante para a leitura de palavras (Santos, 2024). Outros direcionamentos serviam como pontes de reflexão e compreensão sobre o próprio sentido da frase (Linha, 16).

[...]A3: ó **menino queria**.

P: Quer...m

A3: **Um?**

P: Bur-ri..

A3: NHo.

P: O menino quer um burrinho (*seguindo as palavras dos pictogramas com a caneta*).

A3: Pa-ra passear. Um burrinho má...

P: Man...

A3: Man-so.

P: Que

A3: Que **não gosta...**

P: Corra. E nem...

A3: **Pular**, pule (retornou o olhar para a imagem)

P: Mas que saiba con.. con-ver

A3: con-ver-sar.

P: O menino quer um burrinho manso, que não corra e nem pule. Mas que saiba conversar.

A2: Ele está na onde tia? aqui? [...]

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaio

Na leitura de A2 aconteciam vários erros, como substituições e omissões de sons ou letras (ívelar, evestar, mori, bcha), adições de sons ou sílabas (Tcha, embora-tá, bro, etc.), que sugerem instabilidade na associação grafema-fonema, confusão da segmentação silábica e articulação (Ávila *et al.*, 2009). Ao ler “embora-tá” ao invés de “bonita” A2 mostra uma leitura guiada pelo sentido ao invés da própria decodificação, que não se apoiava nas ilustrações dos pictogramas, eram formulações que o mesmo realizava muita das vezes olhando para a pesquisadora ou somente para as letras que compunham a palavra. Outro ponto importante a destacar é a dificuldade em compreender os sons nasais como da palavra “inventar”, onde a letra n se encontra entre duas consoantes, Ferreiro e Teberosky (1991) explicavam que esses erros de nasalidade em crianças que não dominam a relação sonora dos grafemas.

Os trechos grafados na cor roxa, são as produções da pesquisadora associadas simultaneamente com produção do gesto e do fonema por meio da segmentação da sílaba em fonemas, através da utilização do Método Multigestos, quando os alunos não conseguiam realizar a decodificação da sílaba.

O Método Multigestos, desenvolvido pelas fonoaudiólogas Cinthia Azevedo e Letícia Silva, também utilizado de forma associada a fim de trabalhar a consciência fonêmica. Ele tem como objetivo fornecer pistas multissensoriais, com ênfase no uso de gestos, para estimular o aprendizado. Esse método visa desenvolver a fala, a consciência fonológica e as competências em leitura, escrita e auxiliam na compreensão de atividades de matemática. Para seu uso é necessário a certificação, que pode ser obtida por profissionais como fonoaudiólogos, pedagogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, professores, estudantes universitários e familiares.

Adotava-se essa estratégia afim do fornecimento de mais pistas sendo elas auditivas, visuais e gestuais, para que os alunos realizassem a junção fonêmica e recebessem mais informações facilitando assim a internalização da relação grafema-fonema. Para esse trabalho foi elaborado um alfabeto resumido em uma folha de A4 com personagens preferidos dos alunos, como já citado anteriormente, os alfabetos confeccionado com temas do interesse de cada um ficaram disponíveis ao lado de cada aluno como forma de apoio, nele continha os fonemas relacionados as letras do alfabeto, os grafemas com mais de um fonema também foram destacados.

[...]A2: E dé tu-do.
 A3: **Sou eu**, de tu-do que ...
 P: **A... esse A é uma sílaba.**
 A3: A-pa...
 P: Re...

A3:...

P: de tudo que aparecer.

A2: O menino quer um burrinho, qué sabé...

P: Que saiba...

A2: i-ve-lar.

P: In-ven-tar.

A2: Evestar.

P: Toda vez que esse N aparecer o som vai para o nariz.

A2: Iventar.

P: His, porque o H não tem só né? Olha a imagem, o que é que ele precisa saber inventar?

A2: His-tó-ras.

P: Que saiba inventar histórias como?

A2: Mo-ri.

P: B..O?

A2: BRO.

P: Bo . n..i?

A2: Ni. Nha.

P: T..A?

A2: tcha!

P: Ta.

A2: Embora-tá.

P: Vamos de novo, está quase. B...o, bo, n..i , ni ... (apontando para a sílaba “ta”)

A2: Ta. Bonita!

P: Com ...

A2: Para.

P: A imagem é o que está escrito , aqui são o que ?

A2: Pe-so, pessoas! (se apoiou na imagem)

A2: B-cha, O,S.

P: bi-chos.

A2: Bichos. É com barc...

P: Qui..

A2: Bar-qui-nho. No mar [...]

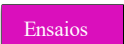
Legenda:

Direcionamento	Multigestos	Erros	Adições	Acesso Pictograma	Ensaio
----------------	-------------	-------	---------	-------------------	--------

Ao chegar a vez do aluno A1 ler, ele parecia não compreender que os símbolos e as palavras correspondiam a um único elemento, ele não utilizava o pictograma como um apoio ou antecipação para as palavras no momento de decodificação. Ele estava muito disperso chamando A3 para brincar e não estava acompanhando em seu papel, então a estratégia adotada foi trocar a vez para ele e mesmo ouvindo A2, ele conseguiu armazenar apenas a primeira frase. Mas todo o restante foi por repetição da fala da pesquisadora o aluno A1 não arriscava a decodificação, mesmo oferecendo um tempo maior.

[...]A1: Ó, menino, quer, um burrinho,
P: Que saiba...
A1: Que saiba.
P: In
A1: In
P: Ven
A1: Ven
P: tar
A1: Tar.

P: Inventar, his..
 A1: his
 P: to
 A1:to
 P: Riasi.
 A1: rias[...]

Legenda:      

Em continuidade, foi possível perceber que palavra “não” é a única que todos os alunos reconhecem pelo símbolo de forma automática no início, ao ver a palavra (rota lexical) rasgaram rapidamente a pronúncia. Na segunda rodada, A1 conseguiu realizar a leitura, apesar de sempre demonstrar insegurança, iniciou os momentos de tentar desvendar as palavras, mesmo quando seus parceiros já haviam lido ele tentava decodificar (Linha 08).

[...]P: Es...
 A1: **Ca..**
 P: **C...R...E , creee. Es-cre**
 A1,A2: **ver. escrever.**
 P: Para.
A3: Ruas.
 P: R..U
A1: Ru..a. rua.
 P: Das casas.
 A1: Das casas.
 P: Nú...
 A1: Nu..
P: Você precisa entender o que está em cima, o que significa: 1,2,3?
A1: Numerais.
 P: Então.. cara, está certo, números das...
A1: porta! (olhou a imagem). Ao me–ni–no...
 P: A-zul, que..
 A1: Não..
 A2: SÁ-BÉ.
 A1: SÁ-BÉ.
 P: Ler. Ao menino azul que não sabe...
 A1: Lé.
 P: Ler [...]

Legenda:      

Ainda na etapa 01 da estratégia 02 a aluna A4 , não conseguia nomear os pictogramas, realizando o movimento de leitura assim como A1 através da repetição, então, durante a mediação com o livro em sua frente, eu lia a medida que apontava para os pictogramas e a aluna acompanhava atentamente com o olhar (Figura 25). Primeiramente adotou-se uma leitura baseada no apontamento das sílabas das palavras e depois mais rápido desta vez apontando para

os pictogramas, no decorrer da leitura houve a redução da mediação e foram realizadas solicitações para que ela ajudasse nomeando alguns pictogramas.

A aluna mais uma vez apresentou comportamentos de fugas e se dispersava em vários momentos, seja com os recursos, seja com o aparelho de gravação de vídeo, ou realizando uma série de perguntas a professora S. sobre o ambiente. Durante a leitura as solicitações eram que ela completasse as falas com elementos importantes no poema, como o personagem, os substantivos, geralmente os últimos pictogramas das frases, ou ainda alguns verbos como passear, sair e conversar.

Figura 25— Leitura cooperativa com a aluna A4 da estratégia 03.



Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, com a aluna A5, nesta fase foi realizada uma leitura cooperativa de uma forma parecida com a da A4 (Figura 26), mesmo com uma dificuldade acentuada na decodificação no decorrer da leitura ela acessou algumas palavras através da compreensão do símbolo dos pictogramas. As suas transcrições não serão apresentadas neste momento devido a aluna, por possuir além do diagnóstico de autismo, possuir também anquiloglossia, que se trata de uma alteração estrutural na língua, onde neste caso o frênulo lingual encontra-se quase que totalmente fixado no assoalho da boca, suas falas apresentam excessivas distorções e trocas. Suas falas são totalmente compreensivas no contexto.

Figura 26— Leitura cooperativa com a aluna A5 da estratégia 03.



Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda etapa correspondia a “Caça ao Pictogramas” todos os alunos conseguiram realizar, A1, A5 e A4 necessitaram de mais mediação. Como a aluna A4 estava dispersa não conseguiu reter muitas informações, então optou-se por realizar o movimento de retornar no texto para que ela resgatasse quais pictogramas apareceram. A5 reconheceu todos os 10 pictogramas da história com muita facilidade, errando apenas a cor verde, que reconheceu logo em seguida que não tinha. Diferente de seus parceiros do grupo 01, A1 havia encontrado apenas 3, com ele a estratégia mediar através da nomeação de pictograma por pictograma e ele afirmava se havia aparecido ou não e assim selecionava.

A terceira etapa correspondia a “ Escrita dos Pictogramas” e a “Leitura da Ficha de Palavras” respectivamente. Na terceira fase todos os alunos participaram, já na quarta optou-se pela não realização da leitura da ficha pela aluna A4, já que é a única que não consegue realizar a relação grafema fonema. Por compreender a dimensão do seu quadro e o quanto atividades deste nível podem ser difíceis e estressantes e consequentemente aumentar ainda mais as fugas (Galitskaya; Drigas; Antoniou, 2024; Glat, Estef, 2021), recusou ou até mesmo gerar uma aversão, para ela foram ofertadas apenas atividades acessíveis com pictogramas.

O objetivo de trabalhar produções de escrita com os alunos com dificuldades de leitura e escrita e com deficiência, trata-se de fomentar o trabalho com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que de acordo com Polato e Menegassi (2020) são importantes para gerar uma compreensão e a reflexão na escrita. Por compreender que o ensino da língua portuguesa deve ser realizado em consonância com a linguagem, com foco maior na atividade epilinguística o autor Carlos Franchi (1987) ao diferenciar as três atividades, em sua obra “Mas o que é mesmo gramática?” (Franchi; Negrão; Muller, 2006) destaca que atividades epilinguísticas devem ser baseadas na participação, contribuição e crítica, refletindo assim sobre a língua durante seu uso. No caso da leitura e da escrita, ao alunos realizarem ajustes/correções para organizar a coerência, coesão e outras regras gramaticais, isso ocasionará a interação ativa com diferentes significados, experiências e construções linguísticas.

A partir disso, ao ser entregue a folha e retirado o poema, foi solicitado que os alunos escrevessem o nome nos pictogramas de forma autônoma como eles achavam que eram. O objetivo desta estratégia está embasado no conhecimento de Rojo (1998) que afirma que os métodos de alfabetização utilizados devem ser espaços onde as crianças possam se expressar sem medo de errar e com iniciativas valorizadas, para assim acessarmos suas hipóteses de aprendizagem de cada criança.

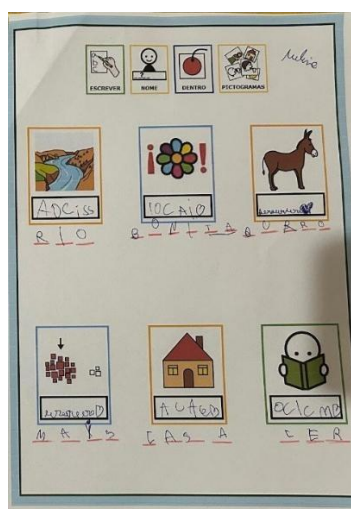
Ao final, com o auxílio do alfabeto do Multigestos foi realizada uma correção junto a criança, onde eu lia a palavra para a criança dizer se estava correta ou não e depois era realizada a reescrita conjunta, através do fornecimento dos fonemas com o gestos, onde o aluno teria que reconhecer, relacionar e depois escrever de qual o grafema se tratava. No caso do aluno A2 ele precisou sair mais cedo, neste dia não foi possível realizar a correção da sua escrita. O aluno A3 apresentou muita insegurança para escrever sozinho, primeiro ele realizou a tentativa de copiar as palavras já que A1 havia chegado depois e ainda estava com o texto, depois ele pediu que soletrassemos se não ele não faria (Figura 27 e 28).

Figura 27– Respostas da escrita do grupo 01, respectivamente A1, A2 e A3.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 28– Respostas da escrita do grupo 02 da aluna A4.

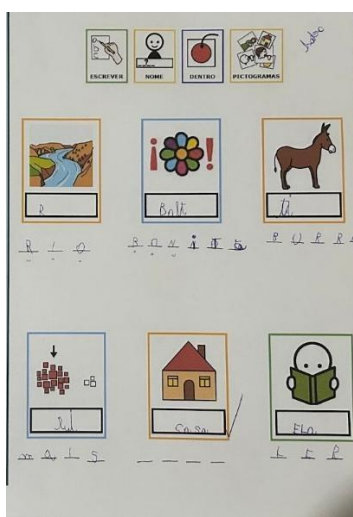


Fonte: Elaborado pela autora.

A parte 03 da atividade, referente a escrita, A5 se recusou e pediu para ir ao banheiro, compreendi que ela precisava de um tempo e a deixei sair, na volta ela conversou com a professora S, pedindo o mola-mola, foi então que eu disse que estava na bolsa e que ela poderia pegar, mas que depois ela precisaria retornar para a atividade. Nesta hora mostrei o alfabeto do Multigestas, que havia confeccionado para ela com o tema de Naruto que ela havia escolhido, assim que ela voltou disse que não sabia escrever e fez expressões de que iria chorar olhando para mim, mas sem lágrimas, apenas sons, como viu que eu iria aguardar ela decidiu fazer.

Quando ela retornou, expliquei que o primeiro movimento seria o dela e que ela deveria escrever como achasse que seriam as palavras e ao final eu a ajudaria na correção e ela fez o mesmo movimento de choro para que eu dissesse as letras. A primeira palavra foi “RIO”, ela escreveu o R (Figura 29), depois sugeriu a letra A, eu respondi que poderia colocar, mas ela sabia que não era o A e fez novamente o som de choro, dizendo "não saber escrever" e que iria errar. Então peguei as atividades das outras crianças para mostrá-la como elas haviam respondido, após ela entender como seria a dinâmica aceitou, mas disse que só queria escrever a palavra Casa. Ela apresentou erros em 5 pictogramas e acertou a escrita do pictograma “casa”, que para ela é uma palavra familiar e ela armazenou visualmente a escrita.

Figura 29— Respostas da escrita do grupo 03 da aluna A5.



Fonte: Elaborado pela autora.

A introdução das fichas de leitura ocorreu com a explicação de que eram palavras que todos já havia lido no texto, a professora S. realizou a leitura com A3, enquanto realizei com o restante. Como é possível observar no Quadro 6, em relação ao grupo 01 o aluno A1 foi o que

mais apresentou dificuldade, necessitando de mais mediação com direcionamentos e segmentação fonêmica, realizou, erros na junção da sílaba, trocas de letras nasais.

Importante destacar que em relação a adição de letras ou sílabas, o que ficou perceptível é uma confusão de nomeação L e R trocada por “lê” e “rê”, como hipótese podemos apontar que foi realizado o uso do princípio acrofônico definido por Rojo (1998) como a representação sonora do nome da letra são sugestivos para pronúncia como “vê” sugestivo a “vvvv”. Ou ainda resultante de métodos alfabetizadores através dos silabários e de nomeações antigas. No entanto, além dos erros, mais relevante ainda destacarmos as tentativas de acerto nos ensaios e prolongamentos como estratégia que o faziam acessar a pronúncia correta e as evocações que o fazia resgatar a palavras como: passear, porta, comprido entre outros, assim como também a leitura da palavra “comprido” e logo em seguida a compreensão do conceito, ao pegar o tubo flexível que estava na mesa e exemplificar.

Nesta fase o aluno A2 realizou adições também, mas desta vez de artigos definidos, sílabas, preposições e até verbo (mora), realizou omissão de consoante final, substituições e repetições. O aluno A3 foi o que precisou de menos mediação, mas ainda assim necessitou de muitos direcionamentos, chegando a realizar reflexões sobre a língua no trecho “P: O r da garganta, porrrr ; A3: Então é porta. Larrrrgo” ou de compreensão de gênero, que ao compreender o som do arquifonema R, ao fazer a segmentação da palavra em letras e fonemas percebe que na palavra largo também existe um arquifonema. Todos os alunos leram “bonito” ao invés de “bonita”, esse erro advém de duas naturezas, sendo a primeira a falta de atenção ou erro na automatização, ou a dificuldade com a morfologia. Por fim, também foram destacados em negrito acertos, reflexões e questionamentos em itálico (Quadro 8).

Quadro 8- Leitura das fichas da estratégia 02 do grupo 01.

FICHA DE LEITURA – GRUPO 01		
P: M...e. A1: Me.Ni-no. A ... P:Z..U A1: Z, U, Lê. P: Vamos do início, como é o nome dessa letra? <i>Ela está sozinha na sílaba (aponto para A)</i> A1: Aaa P: Junta o som do Z.. U.. A1: ATZULÊ. P: <i>Essa palavra é o nome de uma cor.</i> Vamos mais uma vez (aponto para A) A1: A.. P: Agora o Z. A1: AZzz..., azul!	A2: O menino P: <i>Tem O aqui no início?</i> A2: Azul. Mora na casa. P: Aqui não tem a palavra mora. A2: Casa. Mora. P: <i>aqui não tem mora, meu bem.</i> A2: na rua. P: Ru-a, isso aí. A2: Não. Moras. P: D..O. A2: Moras. Do-is. P: Dois. Mannn... A2: Só,manso. Ês.. P: L...E...R. A2: ... P: Ler.	A3: menino, azul, casa, a rua, não, dois.. P: mann... A3: Manso, ler, bonito P: <i>Bonito?</i> A3: É tia, boni-to P: Certeza? <i>Aqui no final é um A, bonitaaa.</i> A3: <i>Então aqui tá falando de uma menina e não de um menino, né?</i> P: <i>Sim, bonita se refere às histórias, histórias bonitas.</i> A3: Burro, mais... P: Mar A3: Mar,po... P: <i>O “r” da garganta, porrrr</i>

P: Vamos essa agora. C...A. A1: CA. P: Um s com som de Z. ZZZ...A. A1: CASA? P: Isso! P: R.. A1: R..U...A. Ruua! Rua, tia! P: N , a letra que o som sai no nariz. A1: N..ão. Não! P: D..O A1: DO. P: I...SSSS. O S fica depois da vogal. A1: Dosis? P: Do-iss. O s é só no final. P: Ele queria um burrinho como? A1: M..A., Ma. P: Olha o N, o som do nariz. M...A...N ... A1: MAN-SO, manso! P: No final diz , ao menino azul que não sabia fazer o que? A1: L-E-Rê. P: L-E-R. Ao menino azul que não sabe ler! P: Como eram as histórias que ele queria que o burrinho contasse? A1: B com O , Bo. P: N...I A1: NI. P: Junta agora... A1: Bo-ni.. boni P: T..A A1: CA? P: Bonica? A1: Não, não. P: Olha a ponta da língua no T ela vai para frente. /t/ A1: TA. Bo..ni..to, bonito. P: T.AAAA. BonitAAA. A1: Ah é, bonita. A1: B...u, rro. Burro! P: Sozinho? Muito bem! P: M,A ? A1: Na? P: M é esse aqui (gesto do multigesto) A1: Na, ma, na, na, ma... P: R no final, o som da garganta (Multigesto). O endereço dele era no número de que? A1: PO...TA. PORTA!	A2: Ler. Bó..ni..tó. P: BonitA , com A no final. M...a A2: Mais. P: M...A...R. A2: ... P: Mar. Porrrr.. A2: porta. Passeia. P: Pas-se-ar. Tanto porta quanto esse tem o R da garganta entre as sílabas porrrr-ta e Larrrr-go. Mais largo e mais com... A2: paras. P: Pri.. A2: pri-do. A-ni-ma-lé P: Aqui é um L com som de U. A2: A-ni-ma-l. P: F..L...O...R. A2: Flor. Mo-tá, montanha.	A3: Então é porta. Larrrrgo. Com... P: Prrrri , esse é o R que treme a língua. Comprido. Você acha mais difícil essas sílabas que tem o R , né? A3: Acho. A-NI... P: 'ma-u', é um L com som de U. A3: F... P: F-L-O-R A3: Flor. P: Monnn- tan.. A3: nha, montanha.
--	---	---

P: Isso, o menino queria um burrinho para que mesmo? A1: Pa-se-a. Passcar! P: Você está ficando muito bom. Essa porta do pictograma é o que? A1: LA P:LA-RRR A1: LARGO. Igual esse tubo né tia? P: C.O.M, COM... A1: Pi-do, prido. Comprido. P: Acabei de falar, essa estava fresca na sua mente. P: “A” é uma sílaba aqui, igual em azul. A1: A.. P: N..I, som do nariz. A1: AMI. P: A ponta a língua /n/ A1: AMIMA. P: Essa palavra existe? A1: Não. P: A...NI. A1: AMI, ANI. P: M...A A1: MA. ANIMA ELI. P: É um L com som de U. Anima-U. F..L..O...R A1: Flor, tia. P: M...O A1:MÓ,MON-TAN-HA.Montanha!		
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaio

Quanto à última fase, que é a ficha de leitura de sílabas com coloração, diferentemente dos outros alunos quando digo o nome da letra ou o fonema e eles conseguem realizar a fusão fonêmica com letras específica e algumas silábicas, A5 não consegue, por exemplo: P,A > pa, mas consegue D,O >do. Nesta lista, foi preciso que eu decodificasse a palavra “menino”, som a som, suas sílabas e pôr fim a palavra, meu objetivo era mostrar como realizamos o processo de decodificação. Nas palavras seguintes ela conseguiu decodificar visualmente apenas as palavras familiares (azul, casa, rua, não, bonita) e S. comentou de longe *“Eles todos conseguem ler”*, mas ficou perceptível que é uma leitura realizada através da rota lexical com palavras de alta frequência.

A fala da professora, nos mostra um tom de positividade, todavia torna-se um pouco contraditória, uma vez que ela já presenciou outros momentos de dificuldade e ela mesmo me falou que a aluna tinha dificuldades, isso nos leva a entender que ela não tem clareza dos

processos de aquisição e desenvolvimento da leitura de seus alunos. Não há problema em ser positivo e trazer falas assim, no entanto a fala dela mostra um conhecimento superficial do conhecimento, por exemplo, do uso das rotas, que apesar da aluna conseguir acessar palavras visualmente armazenadas e acessar o sentido, não anula sua dificuldade decodificação ao utilizar a rota fonológica.

Outra questão é que na sala de AEE sentimos falta da sistematização tanto nos processos de avaliação e planejamento das estratégias. A autora Modesto (2018) destaca a necessidade do planejamento prévio entre os professores e da mediação constante durante o processo de alfabetização. A dificuldade no uso das rotas, é notório quando A5 olha a palavra e nomeia rapidamente sem tentar decodificar. Como compensação, ela também utiliza estratégias de recuperação de sentido, durante a leitura enquanto eu fazia a soma das sílabas, ela resgata a palavra ou trecho auditivamente com um acesso visual da imagem do pictograma que estava em sua memória (Linha 17,36) e respondia ou completava a palavra (Linha 20).

[..]P: D, O
 A5: Dó...
 P: **I...S**
 A5:...
 P: **E se juntássemos essa sílaba com essa, do+is ...**
 A5:....
 P: Do...is...dois.
 P: **Ele queria um burrinho como? Você lembra?**
 A5:...
 P: MA... o **N é o som do nariz**, MANN
 A5: Man...
 P: **SSSSOOO..**
 A5: -fala ininteligível -
 P: O que o menino não sabia fazer?
 P: **L...E, e o som da garganta R. Juntando fica L...E...R, LER.**
 A5: Ler.
 P: **Ele queria ouvir histórias como?**
 A5: **Muito bo-ni-tas.**
 P: **O que ele queria? B, U, bu.**
 P: **Olha esse som da garganta com a vogal o, RRRRR... O. BU, RR...O.**
 A5: **Burro!**
 P: **E o barquinho iria para onde?**
 A5: **Lago, no lago.**
 P: **M...A.... R. Mar.**
 A5: No mar!
 P: A carta ia ser enviada para qual endereço? Número das ...
 A5: **Letras!**
 P: **P...O.... RRRRR..**
 A5: Por...
 P: T, A..
 A5: **Ca.**
 P: Número das...
 A5: **Casas.**
 P: Casas você já leu, agora é POR...
 A5: Ta...

P: Juntando. Por...

A5: **Número das portas!**

P: P, A?

A5: **E...**

[...]

P: O que tinha que ter nas histórias? Pessoas e ...

A5: **Animais** * (estava escrito a palavra bichos, ela fez mais uma vez um resgate)

P: Ele queria saber o nome de que mesmo, das mon...

A5: **montanhas e das flores**

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaio

Seguidamente, foi feita a **estratégia 04 - Rimas em CAA**, está aconteceu de forma individual primeiramente com o aluno A3, devido aos outros integrantes terem faltado a escola no dia e logo em seguida com a aluna A4. A estratégia com A1 e A2 aconteceu no encontro seguinte de modo grupal com a presença de mais um novato, já sabia escrever e ler fluentemente, mas como ele estava com recusa de fazer as atividades na sala regular, como estratégia para retomar o interesse dele o colocou no AEE. Quanto a aluna A5, a estratégia foi realizada em dupla com outra aluna novata que havia entrado no mesmo horário que ela já ao final da pesquisa, como essa aluna novata também já dominava a leitura e a escrita não foi adicionada a análise.

A estratégia se tratava de 3 tabelas, duas com substantivos e uma com verbos com as 3 terminações do infinitivo (Figura 30). Cada coluna de pictograma possuía duas respostas, para facilitar optou-se por lápis de cor para destacar o final das palavras centrais e após a colagem do bloco os alunos pintavam os finais iguais. Para a obtenção das respostas, foi utilizando a técnica de varredura com os dois.

Figura 30– Respostas da estratégia 04 do grupo 02 da aluna A4.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a apresentação das opções de resposta para A3, foi realizado um aumento gradual da quantidade: 3 opções, 4 opções, 5 opções e todos (Figura 31), para que ele conseguisse buscar sozinho em meio a todos os pictogramas. Com o auxílio da caneta foi realizada a leitura de cada pictograma, já com 50% da atividade realizada ele já havia lido várias palavras relacionando-as com as imagens, então ele selecionava diretamente as que possuíam o mesmo final. Um fator associado as dificuldades de leitura e escrita que podemos observar nessas coletas são as dificuldades em relação aos aspectos semânticos da linguagem como nomeação, descrição, associação de ideias, raciocínio lógico, entre outros.

[...]P: Agora vamos descobrir o que rima com cabelo.

A3 pega o pictograma de camelo, mais uma vez reconhecendo o final.

P: Qual palavra você pegou?

A3: Camelo.

P: Mas pera aí, ali está escrito camelo ou dromedário?

A3: Aqui ca-me-lo.

P: Aaah tá. Acertou, vamos ler as outras.

A3: A..

P: F..R..I

A3: Ca-no , afritano.

P: AfriCAno. O que rima com cabelo e camelo?

A3: Joelho (pega o pictograma de cotovelo)

P: Mas joelho não é o que fica na perna?

A3: Eu me confundi, eita.

P: Será que é isso que está escrito? C..o juntando dá co. T..o?

A3: To , coto...ve...lo. Cotovelo?

P: Cabelo rima com camelo que...?

A3: Rima com cotovelo.

[...]

A3: Tu-ca-no. Pelicano.

P: Está vendo como é bom ler as palavras antes? Quando guardamos na memória, não precisa ler de novo.

A3: Que rima com aficano.

P: Afrrrricano [...]

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaio

Figura 31– Mediação das respostas do aluno A3.



Fonte: Elaborado pela autora.

A aluna A4 observou atentamente a explicação introdutória sobre conceito e exemplificação da rima, a primeira fuga começou com perguntas sobre o que a mediadora havia trazido de recursos, o uso de recursos adicionais sensoriais como brinquedos de silicone e outros flexíveis como mola-mola e os tubos flexíveis tornou-se comum, como estratégia de mantê-la interessada em se direcionar a sala do AEE, sendo que devido a sua dificuldade na leitura e escrita, no momento de avaliação a aluna ter associado a sala a um lugar de teste. Como o objetivo era tornar a sala do AEE um lugar de práticas significativas, de interação e inclusão, ela acabou apresentando um pouco de recusa, saber que sempre teriam recursos diferentes deixava a aluna curiosa quando, mas ela sempre realizava a escolha de apenas um e eram estabelecidos acordos para o uso, caso notássemos que ele atrapalhava a atenção retirávamos por um tempo.

Durante a atividade também se utilizou com ela a técnica de “varredura”⁹, desta vez com uma modificação que foi a oferta de apenas duas opções de respostas, que obrigatoriamente possuíam finais bem distintos (Figura 32). Ao mostrar o pictograma para a aluna ele era nomeado pela mediadora e aproximado de sua visão, o mesmo acontecia com o segundo, depois disso ela escolhia o que achava correto para realizar a colagem. Após finalizarmos uma coluna, era solicitado que a aluna falasse junto a mediadora o que rimava com o que para auxiliar na internalização do conceito de rima. Por exemplo: cabelo rima com camelo, que rima com cotovelo, na maioria das vezes ela apenas nomeou os pictogramas o que também completava a estratégia.

Figura 32– Mediação das respostas da aluna A4.



Fonte: Elaborado pela autora.

⁹ A técnica de Varredura exige uma resposta voluntária, intencional e consistente, a exemplo do direcionamento do olhar, piscar os olhos, balançar a cabeça, movimentos voluntários, sorrisos e sonorizações. Nos recursos de baixa tecnologia, o usuário de CAA necessita de um parceiro para apontar, pegar e sinalizar enquanto nomeia (Miranda; ICD ,2004).

Devido a extensão da atividade, na parte dos verbos, A4 começou a reclamar sobre a quantidade de pictogramas que faltavam, sugeri uma pausa, brincamos um pouco com a mola-mola, ela se levantou e andou um pouco pela sala, depois a chamei de volta, ela interagiu com A3 e logo retornou.

A parte final era a Escrita dos Pictogramas, mais uma vez nomeei e A4 escreveu de forma espontânea e depois corrigimos, completando com traços, contávamos juntas a quantidade de letras e preenchíamos. Mais uma vez com o apoio com a prancha de alfabeto do Multigestos fomos completando as lacunas, desta vez ela já iniciou a produzir de forma espontânea os gestos para auxiliar na aquisição dos fonemas e do padrão motor (Figura 33). A aluna A4 apresentou erros como: moi (mola), com (camelo), m  o (sereia), olmo (cotovelo), om (pato), mc (falar) justificados pela sua presença no nível pré-silábico (Ferreiro;Teberosky, 1991).

Durante a correção ela apresentou um pouco de dificuldade para localizar as letras, ao final ela foi encontrando com mais facilidade, sendo elas as vogais e as consoantes :V, L, R.

Figura 33 – Utilização do Método Multigestos na escrita com a aluna A4.



Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, quanto ao aluno A3, ele escreveu a palavra “pato” sem apoio, apenas com o resgate da memória. As seguintes foram escritas de modo em que ele segmentava primeiro a palavra em letras, e caso não conseguisse reconhecer solicitava mediação (Figura 34).

Figura 34— Mediação das respostas do aluno A3 na escrita da estratégia 04.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao aluno A1 pode-se perceber que ele tenta decodificar todas as sílabas e realizar a síntese silábica somente ao final, esse movimento é muito prejudicial, pois ele não faz uma progressão da síntese fonêmica primeiro e depois o retorno, apresentando dificuldades assim tanto na fusão fonêmica quanto na fusão silábica. Ou seja, ele não realiza o movimento por exemplo de ler a primeira, ler a segunda, então juntar a primeira e a segunda, de ler a terceira e mais uma vez juntar a primeira, a segunda e a terceira e assim sucessivamente, decodificar todas para unir apenas no final, fazendo a relação grafema-fonema de forma individual na sílaba. Por fim, importante destacar que na etapa da leitura de ficha de palavras demoramos cerca e 15 minutos, apenas para A1 entender como fazer esse processo de junção de forma autônoma.

[...]P: C, A?.

A1: **Ca**

P: B, E ?

A1: Ca...

A1: Be...

A1: L...

P: L, O?

A1: Ló.

P: Juntando?!

A1: ...

A1: Ca...lo

P: B, E

A1: **de.**

P: B, E.

A1: **Be.**

P: Cabe ...

A1: Cabe-lo. (Decodificou, mas não acessou o significado)

P: **O que rima com cabelo?**

A1 pega camelo.

P: Cabelo rima com camelo, que rima com?

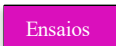
A1 pega braço.

P: Braço? Braço termina em AÇO. CabELO, camELO rima com braço? Vamos ler outra c,o...

A1: **Caaa.**

P: C, O é co. T, O?

A1: **Só [...]**

Legenda:      

Na etapa de escrita da mesma estratégia, o aluno A1 cometeu erros ao escrever as palavras: "moas" (mola), "csmm" (camelo), "ce" (sereia), "qaw" (cotovelo), "pao" (pato) e "fa" (fala). Esses erros podem ser explicados pelo seu nível silábico-alfabético, que será detalhado ao final deste tópico (Ferreiro; Teberosky, 1991). Durante a escrita, A1 apresentou dificuldades específicas com na palavra "cotovelo", pois não conseguia discriminar as sílabas iniciais. Embora identificasse a composição silábica, ele tinha dificuldade em recordá-la.

O processo de mediação foi bastante demorado para que A1 pudesse realizar o movimento de ler uma sílaba, decodificar a seguinte e combiná-las sequencialmente (primeira com a segunda, depois com a terceira). Inicialmente, ele não compreendia esse processo, sendo necessário repetir a soma das partes várias vezes até que conseguisse acessar e entender o que havia lido. Apesar de reconhecer a maioria das letras e associá-las aos fonemas fornecidos por meio de gestos e relações ortográficas, A1 ainda apresentou erros em representações múltiplas, como escrever "ce" em vez de "sereia". A autora Rojo (1998) destaca que o professor ou o mediador tem um papel essencial neste processo de reconhecimento do erro, pois ele guiará o aluno não só evidenciando o seu erro, mas explicando o que aconteceu, porque aconteceu, o que ele são e orientá-los a fazer de uma outra forma, direcionando o que precisa ser feito, mas além de tudo como fazer.

A dificuldade de detectar a consoante em uma sílaba ou a confusão na ordem das letras sugere uma lacuna na consciência fonológica, especificamente na habilidade de segmentação das sílabas em fonemas e na sequenciação ou organização dos sons, isso justifica a metátese quando escreve E, S ao invés de S, E (Linha 18). Somado a isso, quando trata da percepção do tamanho das palavras (Linha 05), A1 também apresenta dificuldade em relação consciência lexical e a noção de unidades linguísticas (Figura 35).

Figura 35– Folha de respostas do aluno A1 na escrita da estratégia 04.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando o desenvolvimento da consciência fonológica está comprometido ou imaturo, a percepção de que palavras são compostas por diferentes números de letras e sílabas, e que essa quantidade pode variar, perceber suas a fala é segmentada em palavras e suas variadas composições são dependentes ou não de contextos (consciência lexical), compromete a segmentação e combinação de unidades linguísticas (fonemas, sílabas e morfemas), o dificulta ainda mais à criança de entender que as palavras podem ser pequenas ou grandes dependendo de seu número de letras e sílabas, assim como discriminar quais sons ela possui. Destacando assim, a importância de se trabalhar a consciência fonológica e a consciência lexical com alunos com dificuldades, em atividades que estimulem a relação grafema-fonema, mas que também adicionem contexto linguísticos (Campos *et al.*, 2012).

[..]A1: *Tudo errado!*

P: Se estiver nós corrigimos, não tem problema.

A1: Tá tudo errado mesmo é tia?

P: *É porque você precisa se atentar a quantidade de letras, principalmente.*

A1: *Cotovelo tem tudo isso?*

P: Pois é, é uma palavra bem grande. *M...O?*

A1 escreve M,O.

P: *L...A*

A1: L, A?

P: Sim, agora vamos para camelo. *C...A*

A1: C com a?

P: Sim. *M..E..*

A1: M..E.

P: *L...O..*

A1 escreve L,O.

[...]

A1 escreve *ce em sereia*, novamente.

P: Pedi para falar primeiro. Sereia.

A1 *escreve E,S.*

P: Tenta ler aqui para ver se está certo.

A1: **e.. não consigo.**

P: Porque está trocando, o correto é S....E. **O s primeiro, primeiro vem a consoante e depois a vogal.**

A1: RÊ.

P: Quais são as letras?

A1: **E?**

P: **Tem uma consoante antes do E. Qual a consoante que vibra a língua?**

A1: **A?**

P: Fala o A, para ver se mexe.

A1: *aaa. Não, tia.*

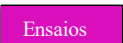
P: Então não é essa. Olha o gesto aqui **R....**

A1: **S?**

P: Sem chutes, pode pensar em silêncio e me falar se lembrar. Vai com calma, sem pressa.

A1:...

P: **É o R (aponto para o gesto no alfabeto impresso) [...]**

Legenda:      

A desenvolvimento desta estratégia com o aluno A2 foi realizada em dupla com outro aluno que havia retornado ao AEE, mas que já sabia ler e escrever, por serem da mesma turma isso estimulou o aluno A2 que mesmo diante de suas dificuldades transformou aquele momento em uma disputa saudável. A correção foi realizada de forma mais direta com o apoio do alfabeto Multigestos, onde ele cometeu 4 erros ao escrever: camonolo (camelo), seria (sereia), cotoveto (cotovelo), também justificado pelo seu nível sílabico-alfabético que será tratado ao final deste tópico.

A aluna A5 realizou apenas a primeira parte, referente ao reconhecimento e a colagem em parceria com uma aluna novata que entrou no último dia de coleta, como a aluna A5 possui um tempo de atenção bastante reduzido, foi trabalhada a aquisição do conceito de rima e a leitura dos pictogramas.

Dando seguimento as visitas, a **estratégia 5 - Gênero: Notícia em CAA** foi realizada de maneira conjunta com o grupo 01 (Figura 36), desta vez com o mesmo aluno da estratégia anterior agregado e a atividade feita no grupo 02 de maneira individual, a aluna A5 componente do grupo 03 não conseguiu realizar devido quantidade de faltas. A notícia por se tratar de algo que aconteceu na capital do estado de Sergipe foi escolhida de modo a gerar discussões e ampliar o conhecimento, além e explicar sobre o gênero. Conforme explicado do que se tratava o gênero, iniciou-se a atividade. Desta vez com a professora S. fazendo comigo.

Figura 36– Atendimento grupal: estratégia 05 no grupo 01.



Fonte: Elaborado pela autora.

No grupo 01, todos os alunos responderam corretamente as questões nas discussões e realizaram a leitura cooperativa com mediação. Para essa estratégia primeiro eles leram silenciosamente o texto, em seguida dividimos o texto em 4 partes para cada um ler em voz alta. Depois foi realizado o jogo de perguntas sobre o texto, logo foi depois realizada a escrita dos pictogramas e pôr fim a leitura das fichas de palavras.

Quanto as perguntas, também foram respondidas em conjunto, onde cada aluno lia uma questão e era o responsável por respondê-la primeiro, em seguida todos ao redor respondiam junto também. Ao final todas as correções foram realizadas, sempre com o auxílio do alfabeto do Multigestos. Nota-se que o aluno A1 já consegue reconhecer com mais clareza as vogais e começou a internalizar os fonemas de R, RR, S, B. A sua leitura da ficha foi bastante demorada. Na palavra cidade ele sentiu mais dificuldade por não conseguir reconhecer a letra D nas sílabas, ao fazer dois gestos ele compreendia que tinha duas letras e tentava discriminar.

O aluno 02 por questões de desatenção e impulsividade não conseguia terminar a leitura das perguntas e já chutava uma resposta. Sempre era pedido para ele retornar e continuar, ao esperar a vez dos seus amigos ele acabou quebrando a caneta, mas respondeu a última pergunta oralmente não havendo problemas. Para a penúltima pergunta, devido à dificuldade apresentada por todos, foi necessário pegar um papel e escrever os meses do ano dividido em três partes: início, meio e fim, para que eles localizassem onde estava dezembro, depois disso todos conseguiram responder a questão corretamente.

O aluno A3 também conseguiu responder todas as perguntas na dinâmica conjunta, na hora da escrita perguntou se em salvar era um L ou U, o que mostra uma preocupação com as regras ortográficas. Errando apenas a palavra “gota “, que depois ele quis reescrever no quadro. Com o auxílio do alfabeto de Multigestos ele conseguiu reconhecer os gestos.

Após realizar ele pegou a ficha de leitura e entregou para S. Que perguntou para que seria e disse: “Sempre que acaba tia pede para ler essa lista, pegue minha leitura”. Mas S. Pediu que ele me esperasse. O aluno A2 precisou sair mais cedo, não conseguindo assim realizar a leitura, com isso temos as seguintes transcrições desta etapa referente ao grupo 01 (Quadro 9):

Quadro 9- Leitura das fichas da estratégia 05 do grupo 01.

FICHA DE LEITURA – GRUPO 01		
A1	A2	A3
P: b,e. A1: be-co. P: B,e. A1: Re. P: Olha o gesto B..E A1: Be. P: De novo, b,e? A1: Bé, Bé-bé. bébé. P: O que tinha na história? A1: <i>aaaaaaah, bebê.</i> A1: D,i, di...Dia ! P: G,O? A1: Go... P: T,A. A1: goooo-ta. Gota. P: R...O A1: Ro... P: X,O. A1: Xó, ro-xo, roxo. P: F,A A1: Fa... P: M,i? A1: Fa, x, i, ta. P: Ainda estou na primeira sílaba, se você não conhece uma, não siga para a próxima, ta bom? F,a. A1: FA.. P: M,i A1: Mi. Fii-mii... P: Vamos de novo. F,a.. A1: Fa-mi-mi...Fa-aaa-mi... P: Fa-mi....?? A1: lia. Família. A1: A... P: R,a.. A1: Ra.. P: Não pula para o próximo vamos juntos esses dois primeiro. A1: A-ra... P: C,a A1: ca. P: Então ficou ... A1: A-raaa-ca..ju ! Aracaju. P: s,e. A1: Se. P: Olha o R da garganta, serrrr. G,i? A1: Gi. Ser-gi...pé! Sergipe.	A2 precisou sair cedo mais uma vez.	A3: Bebê, dia, Gro, go... P: T,A. A3: ta. Go-ta, gota. A3: Roxo, família, A,R... P: Esse treme a língua, A...RA... A3: Ca-ju. A-ra-ca-ju. Aracaju. P: S,E. A3: SE. P: O r entre sílabas tem o som da garganta. A3: Ser..gi-pe. Sergipe. Um, vida, pai, Mãe, criança. Mi... não. P: B,a.. A3: BA-I... P: RR é o som da garganta. R.... A3: RRO. BA-I-RRO. Barreiro? P: Bairro. Agora o r depois do P...R....E, PRE. A3: P-R-E.. P: S com som de z. A3: si-djo. Medicamento, polícia.

P: V,i? A1: Vi..vo P: D,a? A1: ... P: V,i? A1: Vi...d...a. [...] P: Que letra é essa? A1: P. P: E essa? A1: A. PA...IS P: <i>Tem S aqui?</i> A1: Não, Pa..í. Paí. Pai. P: Próxima, M..A? A1: Ma-né... P: <i>Tem N aqui?</i> P: Não. Tem certeza que você não conhece essa palavra? Fecha o som do a para ã. A1: Máé. P: M...ã ...e. A1: Mãé. P: <i>A palavra é mãe. Pai e mãe. Agora tem o r que vibra no meio, C...R...I</i> A1: Cri... P: O som do nariz A...N.. A1: An...ca ! P: Volta para o início, cri.. A1: Cri...an, cri...an-ça. Criança ! P: B,a... A1: Ba-í... P: Juntando fica como? A1: Biii.. P: E cadê o a? A1: Ba-i r,r... P: Ainda estou no início. B...a..i A1: Barré.. P: Estou no i. A1: ba-i, baí.. P: Agora o rr é o som da garganta R... A1: Ba...í...rro. Bairro. P: <i>Bairro é o lugar onde as pessoas moram, nós estamos no bairro rosa elze aqui.</i> P: p...r...e A1: pre... P: S com som de z. Z...I A1: Si-duo. Presídio. [..]		
---	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaio

Já tornar-se perceptível o avanço do aluno A1 na relação grafema-fonema e na junção de sílabas. A última palavra em específico, foi muito trabalhosa para o aluno A1, foram muitas tentativas devido a extensão da palavra. Após vários ensaios e tentativas por parte do aluno,

tentamos mais 6 vezes e A1 não conseguiu fazer a junção. Foi então que percebi que uma dica simples visual e tátil pudesse ajudá-lo. O objetivo era que ele ao realizarmos a contagem e segmentação nos dedos de sua mão, já que a palavra “Medicamento” possui cinco sílabas, ao olhar atentamente percebesse que faltava uma sílaba. Durante a leitura ele percebia e e foi fazendo a planejamento através de tentativas, fizemos isso 4 vezes e na última ele conseguiu, comemoramos seus avanços e decodificação final com um abraço (Figura 37), visto que ele parecia muito apreensivo, mas mostrou-se perseverante até conseguir.

[..]P: M,e...
 A1: me..
 P: d,i
 A1: di..
 P: Junta os dois ...
 A1: mé- di...medi
 P: c,a ?
 A1: ca.
 P: junta os três
 A1: Médica, medicó.
 P: Não o tem O.
 A1: meeee-diiii-caaa, medd-diii-caaa. Eu já sei **medicação**.
 P: Quase... **vamos ver se o final é cão**.
 A1: Não é não.
 P: Aqui são esses sons **M...E..N...**
 A1: tô, **medimento**?
 P: Quase de novo, **esqueceu o CA**.
 A1: me-di-ca-men-**ca**, **me...**, **me-di...**, **me -di..**
 P: Me-di...
 A1: Ca-men..
 P: **T,O ..**
 A1: tô , **medimento**, oh não.
 P: **O ca está depois do di**.
 P: **Abre a sua mão para entendermos quantas sílabas tem essa palavra, me-di-ca-men-to tem 5 partes, 5 sílabas. Cada dedo será uma sílaba. Vamos de novo ?! Vou junto com você [...]**

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaios

Figura 37– Momento de êxito da decodificação do aluno A1.



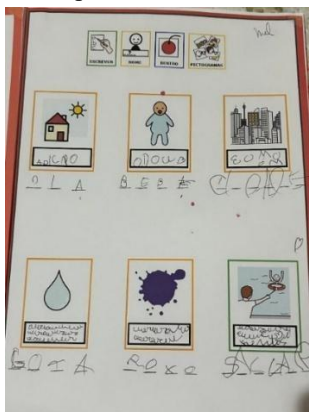
Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta estratégia, na fase da escrita espontânea os erros apresentados pelos alunos foram: A1- cia (dia), cide (cidade), ot (gota), coco (roxo), saca (salvar); A2- cemotos (cidade), gugu (gota), ultosruto (roxo), soatoso (salvar) e A3- gotar (gota).

Já no grupo 02, realizei a leitura apontando para cada pictograma com a aluna A4. Ela escutou atentamente a leitura da notícia, ao chegar nas perguntas ela queria marcar “x” de forma aleatória, expliquei que quando não soubesse voltávamos no texto. Mesmo com o retorno ao texto, inicialmente A4 parecia estar condicionada a simplesmente responder, sem analisar, apenas apresentando uma resposta a questão, para ajudá-la a se concentrar melhor foi preciso retirar o piloto de sua mão e analisar junto qual seria a melhor resposta, foi assim nas três primeiras questões.

Em relação a resposta sobre o profissional que salvou a bebê, mesmo com o apoio da imagem real a aluna A4 não chegou à resposta que era policial, realizando chutes até chegar na resposta. A sala estava ruidosa e com muita movimentação, isso fez com que ela se dispersasse um pouco. As outras três ela acertou com apoio visual do texto. Na última parte, que foi a escrita nos pictogramas A4 fez mais uma vez com letras aleatórias, fazendo sem muita atenção e sem tentativas de relacionar o som com a letra.

A aluna cometeu erros como escrever: adicno (dia), odow♡ (bebê), eumoom (cidade), os três pictogramas finais apresentaram escritas ininteligíveis (Figura 38). Mais uma vez a aluna confunde desenho com escrita, pelo fato de ter aprendido a desenhar corações colocou corações no pictograma do bebê, acreditamos que seja por ela achar fofo ou gostar. Nesta escrita não foi possível observar as proporções das palavras e a relação com o número de sílabas, mas percebe-se que na palavra dia ela realizou de forma inicial a relação grafema-fonema, no entanto ainda há a dificuldade de reconhecer a ordem das letras na palavra. Como relata Rojo (1998) a confusão da aluna A5 é comum e, crianças em fase de alfabetização, apesar da aluna saber que as palavras escrevem com letras, mas ainda mostra inconsistência na relação dos sons de cada uma.

Figura 38 – Respostas da aluna A4 da estratégia 05.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na estratégia 06- Gênero Textual: Lista de Compras, foi possível unir o grupo 01 e grupo 02, em consonância ainda com os outros dois alunos que estavam frequentando o AEE no mesmo horário. Foram confeccionadas duas listas: bolo de chocolate e espetinho de frutas, inicialmente a ideia era que cada aluno escolhesse a lista que realizaria a compra, todavia no final eles gostaram da atividade e pediram para fazer a compra das duas.

Para uma melhor organização, foi solicitado que todos formassem uma fila e fossem realizando a troca de papéis de acordo desde que todos passassem por todas as posições. A mediação foi realizada apenas por mim junto a cada um dele na fila e a professora S. ficou em volta resolvendo questões de organização na sala (Figura 39).

O objetivo foi trabalhar além da leitura conceitos como: grande, médio, pequeno e metade, além da contagem de 1 a 10. Para facilitar a decodificação coloquei as palavras por escrito nas embalagens dos ingredientes do bolo. Devido ao barulho da sala não foi possível captar o áudio da fala durante a compra para realizar as transcrições. Desse modo, todos eles apresentaram dificuldades tanto para distinguir os tamanhos por não se atentarem ao pictograma dos tamanhos lendo apenas a quantidade e o produto, exceto os dois alunos que já decodificam e leem sem dificuldade.

A atividade assumiu um cunho de brincadeira simbólica através da atividade em grupo, a ideia era que um aluno fosse o vendedor e o outro o comprador, no entanto as crianças começaram a criar papéis como: caixa, funcionário e embalador além desses já preestabelecidos. Sendo assim, todos eles conseguiram fazer a adaptação de papéis com falas onde reclamavam do preço alto dos produtos e logo o outro justificava, chegando em um dos momentos em que um dos alunos realizou uma reclamação de que só queria 10 uvas segundo sua lista e no cacho tinham 12, usando como argumento o direito do consumidor (Figura 39).

Figura 39– Desenvolvimento da Estratégia 06 com o grupo 01 e 02.



Fonte: Elaborado pela autora.

Todavia, com a mediação todos refaziam as ações, realizei o movimento de selecionar os produtos iguais em 3 tamanhos diferentes para mostrá-los, para que assim eles olhassem a lista e selecionassem o tamanho pedido, a partir disso eles decodificaram e mantiveram-se atento às descrições. A dica visual do pictograma facilitou a decodificação e compra, exceto para o fermento e *kiwi*, que foram as palavras que a maioria sentiu dificuldade, julgamos ser pela falta de familiaridade.

A **Estratégia 07- Gênero Textual: Receita**, foi a última a ser utilizada a pedido da professora S., como meio de encerramento. Nela estavam presentes apenas A2 e A3, pois os outros alunos estavam doentes e não haviam ido a escolar. A realização do grupo 01 foi em dupla (Figura 40), ambos receberam duas folhas contendo a lista de ingredientes e o modo de preparo, a divisão de leitura foi feita da seguinte forma: A3 lia os ingredientes e A2 o modo de preparo. Nesta etapa tivemos a adição dos termos de “colher de chá” e “colher de sopa”, contagem do tempo e dos verbos no imperativo. Os alunos ficaram muito empolgados com a ideia de ter um micro-ondas na sala e fizeram todo o preparo de forma colaborativa e cautelosa.

Figura 40– Alunos A2 e A3 realizando a estratégia 07.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto a leitura, apenas de A2 apresentou mais dificuldade em manter a atenção, mas ainda assim conseguiu sugerir e seguir todos os passos do preparo. A3 se mostrou muito engajado e apresentou um ganho da velocidade e fluência durante a decodificação, assim como também devido às inferências através da imagem dos pictogramas. Com o pictograma sendo lido apenas uma vez, anteriormente acontecia dele precisar ler duas vezes, o que se percebe é quando se repetia ele armazenava a palavra e acessava o significado.

Para a realização da **Estratégia 08- Escrita com cubos de CAA**, uniu-se o grupo 01 ao grupo 03, a aluna A4 do grupo 02 não realizou devido a compreendermos que ela ainda está em um estágio muito inicial da escrita, então com ela jogou-se os dados e formou-se as frases, mas não foi realizada a escrita de frases. O aluno A1 realizou de maneira individual no final do encontro seguinte. O aluno A2 neste dia estava bastante agitado e a aluna A5 bastante dispersa, o aluno A2 estava bastante empenhado, devido ao seu forte interesse pelas atividades acessíveis sempre queria fazer todas por completo e da melhor forma, por isso ele acabou jogando o dado as 04 vezes e reescreveu todas as frases, já com A2 e A5 só foi possível realizar duas jogadas dentro do limite de cada um (Quadro 10).

Quadro 10- Palavras sorteadas na estratégia 08 pelos alunos A2, A3 e A5.

PALAVRAS SORTEADAS			
A1	A2	A3	A5
1. Bruxa, beber, bolo, embaixo.	1. Vovó, jogar, leite, rápido.	1. Mamãe, jogar, carro, bonito.	1. Bruxa, pular, monstro, bonito.
2. Fada, pegar, cadeira, pequena.	2. Mamãe, beber, bola, grande.	2. Fada, pular, cadeira, triste.	2. Menino, ver, carro, pequeno.
3. Menino, jogar, leite, bonito.		3. Menino, ver, bola, pequena.	
4. Mamãe, ver, bonito, carro.		4. Gato, beber, leite, em baixo.	

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

O envolvimento do aluno A3 ficou ainda mais evidente pois no encontro anterior a professora S. estava construindo um jogo de argolas com discos de papelão, como os alunos neste dia havia chegado muito cedo sugeri que fossem jogar enquanto eu organizava o material, a aluna A5 quis jogar, A2 encontrou as argolas e pediu para jogar também, perguntei se A3 queria jogar um pouco, mas A3 disse que **“Querida escrever e jogar os dados”**, ele é um garoto com muita personalidade e com muitas vontades e sempre apresentava oposições falando que não faria, que não sabia etc (Figura 41). Mais uma vez ele nos surpreende aí pegar o dado amarelo e dizer: **“Primeiro é o dado amarelo não é, tia?”**, demonstrando compreender a organização

morfossintática trabalhada desde o início, onde amarela de acordo com a Chave de *Fitzgerald* representa sujeitos e pronomes, elemento inicial de uma frase.

Figura 41– Alunos A2, A3 e A5 realizando a estratégia 08.



Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciei explicando que a dinâmica seria um aluno jogar todos os dados, formular a frase, adicionar o que fosse preciso para fazer sentido e estruturá-la melhor para depois escrever, em seguida o outro aluno jogaria e assim sucessivamente, para que assim eu pudesse ajudá-los na construção da maneira como pensaram. A professora S. sugeriu que A5 e A2 jogassem as argolas enquanto A3 sorteava, isso atrapalhou um pouco a dinâmica pois A5 não queria retornar para escrever já que é algo que ela tem dificuldade, assim como A2.

Nesta hora, o acordo que foi possível ser feito era que ela escrevesse exatamente como estava no pictograma. Com A2 o processo foi diferente, foi possível ajudar com a adição dos artigos e a flexão de verbo, mas ele desistiu de fazer as últimas frases. Com JV foi possível fazer a reorganização do sentido, flexão dos verbos onde ele mesmo flexionava corretamente. A aluna A5 apesar das dificuldades de interação ou de se manter em uma atividade ela costuma gostar de estar em grupo, todos sempre se ajudavam ou observavam uns aos outros.

Nesse sentindo, aproveitada a dinâmica, para trabalhar as categorias repetidas vezes em todas as rodadas, utilizei direcionamentos como: “joga o **amarelo** para descobrirmos o **sujeito**”, “vamos descobrir o que ele fez com o dado **verde** dos **verbos**”, “com o que? Joga o dado dos **substantivos**, o **laranja**”, “joga o **azul** dos **adjetivos** para descobrirmos como foi ou como era”. Nosso objetivo abrange também a identificação das categorias sintáticas nas frases junto ao trabalho da consciência lexical e morfológica, integrando a escrita com a associação entre aspectos sintáticos e semânticos, conforme Lima (2018) destaca ser essencial para o processo de alfabetização com uso da CAA.

Nesta etapa o aluno A1 estava correlacionando rapidamente a grande maioria dos fonemas reproduzidos através dos gestos e sons com seus grafemas, demonstrou compreender o uso dos artigos definidos de acordo com seu gênero específico assim como as preposições.

Alguns movimentos epilinguísticos de correção também foram realizados de forma autônoma durante sua escrita, a professora S. mostrou-se impressionada com a velocidade de decodificação, e teceu comentários sobre os alunos estar em um bom dia devido ao seu desempenho e sobre os dados auxiliarem na organização da frase. Expliquei que o objetivo do planejamento seria trabalhar justamente a organização morfossintática das frases e que sobre o desenvolvimento do aluno A1, ele poderia estar solidificando seu aprendizado não se tratando apenas de sorte.

Frase 01, 02, 03 e 04 de A1

P: **Coloca o artigo A na frente porque bruxa é substantivo feminino.**

A1: Para **beber bolo** é só fazer assim na boca inhaaaame.

P: **Mas aí seria comer, quer trocar para ter mais sentido.**

A1: Sim.

P: **C...O**

A1: C,o.

P: **M...E**

A1: M, E?

P: Comeuuuuu, **coloca a vogal U no final.** Comeu bolo ou comer O bolo?

A1 escreve O, bolo e embaixo, olhando para o pictograma.

P: **Embaixo DA cama ou embaixo NA cama?**

A1 escreve da.

P: **C...A**

A1: CA, c,a.

P: Agora **M...A**

A1 escreve ma.

[...]

P: Vamos tentar não copiar a palavra agora no verbo? **P...E**

A1 escreve pé olhando para o pictograma.

P: O go é g,o. Depois U, fica pegou.

A1: U?

P: É. **Depois o A de novo.**

A1: *Vou colocar aqui então tia* (na frase de baixo).

P: **Está certo aqui, mas no meio das frases também tem artigos, vamos ver?**

A1 continuou a escrever as palavras pelo pictograma, mas à medida em que ia escrevendo eu continuava falando e segmentando para dar um feedback auditivo.

P: **Aqui está escrito pequeno, mas como estamos falando de uma cadeira, vai ser pequena. Então quando chegar no final você troca o O pelo A.**

[...]

A1: O menino bonito.

A1: Jo-go, é g,o. Jo-go-u. **C,u?**

P: *Jogocu?* Jo-go-uuuu.

A1: **O?**

P: O já tem, jogo-uuuuu.

A1: U.

S: Ele veio bem hoje.

[...]

A1: A mamãe viu um carro bonito.

S: Ah, aí é bom porque organiza na mente né?

A1: *Oh tia é para botar o A primeiro né?*

P: Com certeza, que bom que lembrou.

P: A mamãe viu. **V...I...U.**

A1: V ! I !

S: Hoje ele veio bem né?

P: Vi-u.

A1: **Escreve o u.**

P. Você prefere viu UM carro ou viu O carro.
 A1: Um.
 P: U...M...
 A1: C,M,U. Oh não!
 Todos ao redor se assustam e riem.
 P: Calma, não tem problema errar, ele só não está acostumado com a estrutura da vogal primeiro. Presta atenção na minha boca. São duas letras, U...M..
 A1: U..
 P: E a outra letra M...
 A1: MO..não. M!
 P: Essa é a palavra um, o U vem primeiro se não fica um [...]

Legenda: Direcionamento Multigestos Erros Adições Acesso Pictograma Ensaios

Ainda no grupo 01 no trecho sublinhado (Linha 5), nota-se que o aluno A3 realizou o que alguns autores cognitivistas podem chamar de Realismo Nominal, que se trata do uso concreto da linguagem onde a criança assimila as características reais do objeto a sua grafia (Carraher; Rego, 1981). A autora Rojo (1998) nomeia o mesmo movimento como interpretação semântica e explica que a criança realiza essa atribuição porque as palavras possuem dois tipos de significantes o dos sons (fonemas e grafemas) e o do real significado, afirmando assim que essas confusões acontecem pois no uso cotidiano da linguagem o aspecto responsável por orientar os sujeitos são os semânticos e não os fonéticos.

[..]
 A3: O gato bebeu leite em baixo.
 P: De que ou de onde?
 A3: Da cadeira.
 P: Ou da mesa né?
A3: É porque cadeira é menor e mais é a mesa.
 P: A palavra cadeira é menor que mesa?
 A3: Sim.
 P: Certeza? mesa é m,e,s,a 4 letras e cadeira é c,a,d,e,i,r,a, são 7 letras.
 A3: Não sei.
 P: Mesa é um objeto maior, mas a palavra é menor.
A3: O gato bebeu. O le-i-te.
 P: Está lembrando dos artigos certinho, muito bem.
 A3: em-bai-xo da... m,e...
 P: S,a . Um s com som de z, quando o s está entre duas vogais ele fica com som de z.
A3: É e como tem dois S, aí fica o com som do S certo.
 P: Quando ele está no início sozinho ele também tem o som de s, sapato...
 [...]
 P: Faz o PO..R depois a letra da garganta, RRR, o que tem que tem o U no meio, lembra né?
A3: A fada estava triste porque pulou. Pu... L, ó?
 P: Isso, mas tem outra vogal no final, PuloUUU.
 A3: U ! Na..
 P: Na ou Da?
 A3: Da ... ca-deira [...]

Legenda: Direcionamento Multigestos Erros Adições Acesso Pictograma Ensaios

O trecho de A5 escolhido para a análise foi o trecho abaixo, uma vez que notou-se avanços na relação grafema-fonema, observou-se mais uma vez o desejo de escrever manifestado por A3 (Linha 7), sendo possível ainda encontrar uma reflexão de A2 sobre a morfologia e gênero (Linha 11), ainda assim como o trabalho colaborativo entre as crianças auxiliou A5 a continuar na atividade, mesmo sem escrever ela sempre se aproximava para observar.

[..]

P: Vamos organizar bruxa, pular, monstro, bonito não está fazendo sentindo. Vamos mexer com o adjetivo, bonito vai ser a qualidade da bruxa ou do monstro?

A5: da **Bruxa**.

P: Então a frase vai ficar como? A bruxa bonita ...

A3: Pulou no monstro.

A5... começa rir bastante e lê a frase, começa a escrever.

S: Ave Maria, pulou nos mostrou? Meu deus.

A3: *Eu vou escrever essa também tia.*

P: Calma, tem muitas possibilidades, espere para escrever uma nova.

P: **Coloca o A na frente A5. "A bruxa"**

P: **Agora o bonito, vamos trocar o O do final pelo A, para ficar bonita.**

A2: Ficou bonito, né? Não dá.

P: Sim, aí a gente troca.

P: **Pular, vamos trocar o AR do final por OU. Pulou, certo? A bruxa bonita pulou. Faz o L, isso. Agora O-U.**

P: NO, é a letra que o som sai no nariz com a letra o. Mostrem o alfabeto a ela.

A2 pega o alfabeto e A3 mostra: esse aqui A5!

Para a palavra monstro, ela utilizou o pictograma como apoio [...]

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

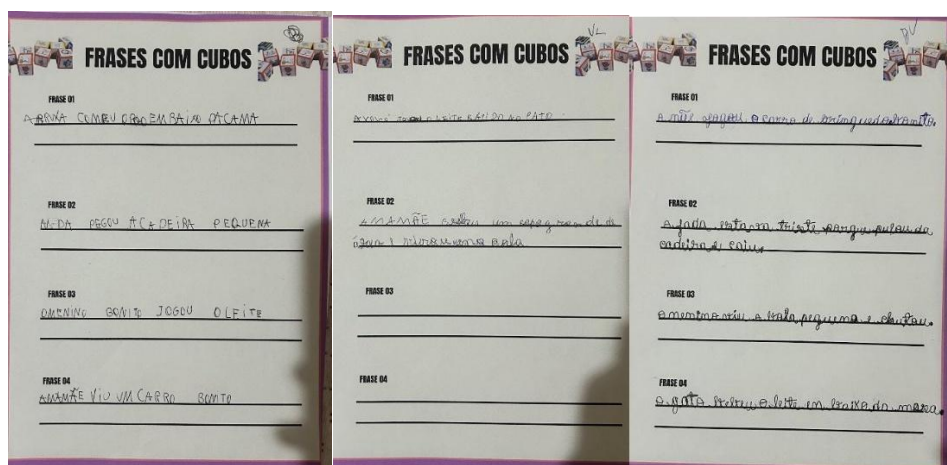
Adições

Acesso Pictograma

Ensaíos

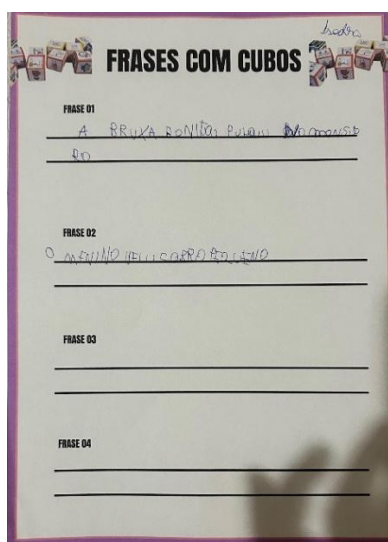
Ao analisarmos as folhas de respostas construídas de forma colaborativa, conseguimos perceber que A2 confunde a escrita cursiva com bastão, acreditamos que isso ocorreu devido os pictogramas estarem escritos em letra bastão e o aluno talvez não consiga realizar a conversão para a cursiva optando assim por copiar. Em uma análise microestrutural nota-se que A2 e A3 não fazem uso de sinais de pontuação a exemplo do ponto final, que A3 domina. Percebe-se também que A2 não inicia as frases com letra maiúscula. Nenhum deles realizam uso de artigo, a adição foi realizada com mediação e incentivo do movimento epilinguístico (Figuras 42 e 43).

Figura 42– Folhas de respostas dos alunos A1, A2 e A3 da estratégia 08.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 43– Folha de respostas da aluna A5 da estratégia 08.



Fonte: Elaborado pela autora.

Todos estavam bem ansiosos para realizarmos a leitura do livro escrito em CAA e logo depois a **estratégia 09 – Charadas do livro de CAA**, desta vez essa estratégia só foi desenvolvida no grupo 01 e ao grupo 02, tendo como justificativa a conclusão de todo o processo e interação nas etapas anteriores. O livro intitulado “O menino que engoliu as palavras” foi lançado em fevereiro deste ano no estado de Sergipe, como já dito antes o primeiro livro publicado no Brasil escrito do início ao fim por pictogramas. Visando o contato completo com a leitura e a escrita, o desafio da leitura de um livro assim é fazer com que os alunos compreendam a usabilidade e potencial linguístico da CAA.

Durante a primeira interação com o material, A3 ficou surpreso ao abrir o livro e diz: **“Oxe, e nunca vi um livro assim”**. Ambos ficaram espantados com o tamanho da leitura, falei

que eu poderia ler para eles ou que podíamos ler juntos ou revisando. A3 logo se candidatou a começar a ler e começou o momento de decodificar os pictogramas, acredito que as imagens passam uma confiança maior na hora da decodificação. Começamos lendo algumas páginas e logo A1 chegou, repeti as primeiras páginas para ele continuarmos juntos com todos acompanhando.

As crianças foram encojadas a iniciarem a leitura onde cada um lia uma página, por se tratar de um livro com 38 páginas de história, a leitura foi realizada de maneira intercalada onde eu lia uma parte maior para que eles conseguissem manter-se atentos ao percurso da narrativa. A professora S. sentou-se próximo, olhava como forma de verificar e encorajar os alunos, suas aproximações eram rápidas (Figura 44).

Figura 44– Leitura colaborativa do grupo 01 com o livro escrito em CAA.



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a leitura adotei uma estratégia de realizar a leitura do pictograma na sua forma do infinitivo, como por exemplo: ler “parecer” e logo em seguida conjugava de acordo com a frase (Linha 01). Por se tratar de um livro escrito em CAA ele foi construído em uma estrutura telegráfica, isto é, com palavras centrais e poucos conectivos, a exemplo de “Barriga parecer uma bola”.

Ao se utilizar um livro com uma escrita de estrutura diferente, o objetivo era que durante a leitura as crianças conseguissem realizar as flexões, adições de conectivos e conjugações necessárias de forma autônoma. Assim como no trabalho de Scariott (2024), que também utilizou recursos de baixa tecnologia na adaptação das histórias escritas em pictogramas, o objetivo era trabalhar interpretação de textos maiores e a compreensão leitora, por acreditar assim como a autora que os aspectos semânticos e a linguagem devem ser trabalhados junto ao processo de alfabetização.

Por se tratar de um texto narra as dificuldades e percepções de uma criança que não fala, com este livro também buscou-se fomentar práticas de diálogos sobre inclusão e diversidade.

Durante a leitura cooperativa as crianças mostraram-se confortáveis para tecer comentários, realizar perguntas, fazer encenações, suposições. Com o decorrer da leitura, os alunos também começavam a completar com falas conjunta. Torna-se possível observar destacado em negrito conjugações do verbais realizadas pelas crianças e na cor verde as adições de conectivos realizadas de forma autônoma.

[...]

P: A barriga dele parecer...parecia.

A1, A2, A3: **Uma bola!**

P: Por quê? Estava ...

A1, A2, A3: **Cheio...**

P: Cheia de ...

A1, A2, A3: **De palavras.**

A2: *Ele botava a palavra mesmo tia?*

A3: *Sério, olhe aqui ele comendo.*

S: A2! Preste atenção para você poder entender a história.

A3: **Ele comeu, engoliu rápido.**

P: Ou-tras.

A2: **Palavras.**

P: Que as...

A2: **Pessoas.**

A3: Falavam.

P: Mãe bela falava **com** ele, **mas** ele não...

A2: Escutava.

P: **Começa com R**, res...

A3: respondia.

P: E toda frase que ele ...

A3: ó..

A2: Ouvia.

A3: En...

P: **Ch tem som de x**. En..Cher.

A3: Enchia sua barriga com palavras.

P: Então ele foi outra vez.

A2: Foi outra vez...

A1 e A2: Pro médico.

P: **P...R...O**

A2: Pro-cu-rar, procurar.

P: Res-pos-tas.

A2: *O que é isso, tia? Respostas?*

P: Quando você tem uma pergunta, uma dúvida você vai procurar respostas para aquilo. São alguns sinais que mostram, neste caso era a avaliação que ia dizer o que ele tinha ou não.

A3: *Tipo a professora pergunta quanto é um mais um, aí você responde dois.*

P: O que aconteceu com ele?

A3: Virou uma bolona.

A1: **Ia explodir**

P: A mãe disse, doutora norma meu ..

A1, A2, A3: **Filho.**

P: Parou com ...

A2: **Aquilo.**

P: Que você

A1, A2, A3: **Disse.**

P: Com o nome de palavromania. Mas agora...

A3: **Ele...**

A1: **Engolindo palavra.**

P: Está engolindo todas as palavras. Ele vai...

A1: **Explodir.**

P: O que significa o gesto do símbolo com os braços assim?

A1, A2, A3: “Não sei”

A3: Não sei, o que fazer.

P: *Eai gente, é melhor colecionar ou engolir as palavras?*

A3: Colecionar, né, que não explode.

P: Doutora Norma, investigou mais uma vez a criança. Olhou...

A1, A2, A3: Braço, perna, ouvido e boca.

P: Senhora, ele tem gulolapavria.

A2: *Vixe maria!*

A1: *Gulopalavria?*

A3: *Porque come demais, gulipalavia.*

A2: Sei falar isso não (todos riem) . Gu-lo-pa-la-via.

P: Gulo, de guloso. Palavria de palavras, gula por palavras.

A3: Ele gosta de comer muitas palavras A2.

P: Isso aí, ela ia explicar agora. Isso é a gula por palavra. Não tem cura, nem tratamento. Doutora norma gosta de colocar nome em tudo, agora ela passou outro remédio Fastiupitil.

A1, A2, A3: *Fastiupitul?! (todos riem) [...]*

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaio

Foi perceptível como o uso da CAA aumentou o nível de participação, de atenção sustentada e encorajamento para a decodificação. E principalmente para a compreensão, alguns alunos teceram comentários demonstrando compreender a história, chegando a um explicar dúvidas ao outro. Mesmo de afastada da mesa S. sempre tecia comentários para participar da conversa. Inicialmente eu comecei lendo mais, no decorrer à medida que eu lia os alunos completavam as palavras e as frases a partir do momento que ganhavam confiança, respeitando o processo assim que ele começava a tentar decodificar ou ficava em silêncio e deixava que eles realizassem suas tentativas.

Durante as discussões fomentada pelos comentários e perguntas dos alunos, foi possível falar sobre a diferença de LIBRAS e comunicação gestual, falar sobre as diferentes formas do sujeito se comunicar, de aprender e interagir, assim como explicar o não uso de termos capacitistas.

A3: *Acho que ela (mãe Bela) foi e rasgou tudo.*

A3: Pra ele não tá juntando mais, né tia? Aqui no guarda-roupa tem até as palavras bolo, bola.

A2 e A3: Fome de palavras.

A3: Enchia sua barriga com palavras.

A3: Virou uma bolona.

A1: Ia explodir.

A3: Ele gosta de comer as palavras

A2: Tia, ele só falava LIBRAS?

[...]

A3: Posso ler, tia? Sua casa, ele olhou a televisão.

P: Via tv, assistia.

A3: Ouvia a mãe, mas ficava se..

P: Sem..pre.

A3: Em silêncio. A mãe bela cosquinhas, fazia conquistas na barriga dele.

P: Mas nada mudava.

A3: *Eita agora quanto negócio. Quanta palavra...*

P: Durante anos ele ficou em silêncio, guardando as palavras ...

A3: *Na barriga, ele..*

P: Ele estava com ...

A3: *Mais?*

P: *M...U...*

A3: *Muitas palavras na barriga.*

P: V. Vamos lá? Tentaram...

A2: *Muitas ve-ze , vezes, uma pa-la-vra sa-ir.*

P: Mas ninguém ...

A2: **Conseguiu.**

P: Ele era uma criança...

A2: *di-fe...*

P: *ren..*

A2: *Diferente. Tia tem crianças que não falam né?*

A3: **Aquele pequenininho né tia.**

P: **Isso, o aluno de mais cedo. Ele não fala, mas isso não significa que lê não pode entender, brincar ou aprender, certo?**

VL: *Mas ele é mudo?*

P: Não, ele emite sons, ele só não consegue "falar" as palavras corretamente. Mas usar a palavra mudo não é legal, pode usar "não falante" ou só dizer que não fala.

P: Esse trecho é importante. Seu modo de ser incomodava muitas pessoas ao seu redor. Porque ninguém entendia Katí e nem...

A1, A2, A3: *E nem a sua mãe.*

A2: *Mãe Bela..*

P: Estava *P...R...E...O-CU-PA-DA.*

A1: *E triste.*

P: Por quê?

A1, A2, A3: **Seu filho ser menino silencioso.**

Legenda:

Direcionamento

Multigestos

Erros

Adições

Acesso Pictograma

Ensaio

Na etapa final, os alunos responderam a sete charadas no formato de perguntas. Devido à grande variedade de tipos de respostas, a mediação foi necessária. Na primeira pergunta, o aluno A2 não compreendeu a tarefa e marcou a maioria das partes do corpo, provavelmente por entender que deveria selecionar todos os pictogramas relacionados a partes do corpo. Expliquei que ele deveria marcar apenas as partes examinadas pela médica no caso de Katí e mostrei a página do livro para que pudesse buscar a resposta correta. Após a explicação, ele revisou a atividade e a realizou sozinho.

Na segunda pergunta, os alunos A1 e A2 começaram a marcar "X" nos pictogramas de forma individual. Expliquei que a atividade envolvia duas frases, sendo necessário circular a correta, pois uma estava certa e a outra errada. Na terceira pergunta, a professora S. expressou surpresa, abrindo a boca, ao observar o aluno A2 ler a pergunta com certa rapidez e conjugar o verbo "fazer" de forma autônoma (Figura 46).

Na quarta pergunta, todos acertaram a resposta. Contudo, o aluno A1 optou por responder com gestos, imitando o personagem, enquanto A2 e os demais responderam

oralmente. Esse comportamento destacou a distinção de A1 em relação aos colegas, contrariando a afirmação anterior da professora S. de que ele “colava”. É importante compreender que a busca por respostas, nesse caso, não reflete má intenção, mas sim uma estratégia de adaptação do aluno com dificuldades para se manter socialmente integrado e evitar sentimentos de inferioridade. Em vez de apontar diretamente o erro, é recomendável incentivar a criança a se expressar sem medo, promovendo um processo de aprendizagem significativo.

Em algumas ocasiões, como na quinta pergunta, foi necessário antecipar partes das frases e leituras para otimizar o tempo e auxiliar os alunos a compreenderem as perguntas. Na sexta pergunta, o aluno A1 reconheceu os fonemas com notável facilidade pela primeira vez e iniciou a escrita das sílabas, acertando a composição consoante + vogal (CV). Todos ficaram surpresos, e ele demonstrou grande satisfação. Embora tenha errado a vogal ao escrever “bo” em vez de “ba” na palavra “bala”, A1 corrigiu o erro rapidamente de forma autônoma. Na sétima e última pergunta, o aluno A3 colocou o lápis sob as palavras e tentou decodificá-las, conseguindo ler todas sem precisar consultar previamente os pictogramas.

Figura 45– Reação da professora S. ao ouvir o aluno A2 lendo.



Fonte: Elaborado pela autora.

PERGUNTA 01

P:Quais partes do corpo doutora Norma examinou?

A1: **Eu , eu, eu tia . Boca, braço, perna e ouvido.**

S: VL não é para marcar aleatório não.

[...]

PERGUNTA 02

A3: O-de, **onde**. Onde ele guar-da as palavras?

P: Qual está correta? **A opção de cima o a de baixo?**

A1, A2, A3: **A de cima!**

S: Bruno, olhe o costume de colar! Tem que tentar.

[...]

PERGUNTA 03

A2: *O que ele faz quá...*

P: Quando...

A2: Quando **ou- vir, ouvia paras...**

P: Pa-la...

A2: **Palavras** nove...

P: V,A. Novas. **O que ele fazia** quando ouvia palavras novas?

A2: **Engolia rápido e fazia..**

P: Fi..cava.

A2: **Com a barriga ...**

P: Che...

A2: **Ra.**

P: Cheia.

A2: Che-ia. **Parecido.**

P: I-gual.

A2: **A bola.**

P: Ou ele ..

A2: Comia **para...**

P: P...A...L...A, **lembra do L.** Palavra com ...

A2: Café e bolo de chocolate?

P: A1. Sua vez de ajudar seus amigos.

A1: *Oxe, essa resposta não, essa daqui né tia, da bola?*

P: Isso mesmo.

[...]

PERGUNTA 04

M: **Essa responde só falando...**

VL: **O que professor achava que ele não sabe.**

S: *Vixe que ele já leu!*

M: Por que a professora achava que ele não aprendia?

A2, A3: Porque ele não falava.

A1. Com a boca fechada encena e aponta para a boca e faz o gesto de não.

[...]

PERGUNTA 05

A1: Co-mo.

P: Como **E...L...E**

A1: **Ele, como ele.**

P: **S...E**

A1: Se.

P: Como ele se co-mu-ni-ca-va com o...

A1: Mundo.

A3: *Saia as palavras na mão.*

P: Por onde? Pelas pontas...

A2: Finos?

A1: **Dedos finos!**

[...]

PERGUNTA 06

P: Quais eram as palavras da sua coleção...

A3: *Lembro de algumas tias, calma aí.*

P: **Eram todas com B.**

A2: **Bola..**

A1. Escreveu Bo e eu fiz os dois gestos L,A do multigestos e imediatamente ele reconheceu e disse: L,A.

A3: Deixe eu ver, hummm, **Bota .**

Mais uma vez A1 escreve Bo e eu fiz os dois gestos T,A e ele mais uma vez rapidamente reconheceu.

A3: **Bala!**

A1. Escreveu bo e disse: LA!

P: Certo, mas aqui no começo você colocou Bo e é bala.

A1. Troca o O pelo A.

A2: **Braço? Barriga?**

A3: *Não tinha essa na coleção não, tinha bolo?*

P: Bolo, sim.

A1. Escreve o Bo e após eu fazer o gesto ele diz: L,O.

A3: **Borboleta.**

A1. Escreve o Bo .

P: RRRRR....

A1: **R,O?**

P: **Aí fica boró ,o R está sozinho, é uma sílaba com 3 letras. Agora faz o BO de novo.**

A2: Errei aqui foi?

P: Não, é bor-bo , tem outra sílaba Bo só que sem o r. **Agora L..E...**

A1: **L,E!**

P: depois **T....A...**

A1: **L, A?**

P: **A língua vai para frente com o dedo o som é T...**

A1: **T, A !**

P: B. Você está incrível hoje, acertando a maioria das sílabas, a letra T que era difícil de lembrar, lembrou e acertou a junção.

[...]

PERGUNTA 07

A3: Co-**rr**o, não, como! Se-rrr. Como serrr...

P: Como era..

A3: Ka-ti.Kati.

A1: *Ele não falava.*

P: De acordo com essas duas opções.

A3: Ma..

P: **G..R..O.**

A3: Ma-gro.

A1: **Bonito.**

P: Tinha f..

A3: **Franja nos olhos.**

P: Ou ele era..

A3: Gooordo, fe-io, **careca.**

Mostro a primeira página do livro a descrição do personagem.

A1: *Tia esse é bonito?*

P: Tente ler.

A1: **Bo-ni-to. Bonito.** É sim. Então é a resposta.

Figura 46– Folha de respostas da estratégia 09 do aluno A1.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 48– Folha de respostas da estratégia 09 da aluna A4.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final do desenvolvimento de todas as estratégias, com base nos quatro níveis de aquisição da leitura e escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991) sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Pode-se afirmar a partir da análise das escritas espontâneas (Estratégias 3, 4 e 5), que a aluna A5 encontra-se no nível pré-silábico, os alunos A1, A2, A5 encontram-se no nível silábico-alfabético e por fim o aluno A3 encontra-se no alfabético.

Com base nas amostras do Quadro 11, percebe-se que na 3ª Estratégia quase todos os alunos acertaram a escrita da palavra “casa”, exceto A5. Isso se justifica pelas palavras “Casa” pertencer ao grupo de palavras familiares ou de maior frequência, a dificuldade da aluna A5 se explica pelo seu estágio do desenvolvimento da escrita, nível pré-silábico, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991) nele o aluno ainda apresenta desenhos misturados com as letras, sem distinção e sem relacionar a seus respectivos sons.

A aluna realiza uma escrita com muitas vogais, em sua escrita aparenta não compreender o tamanho das palavras também, realiza desenhos de coração em pictogramas como bebê, bonita, sereia e mais, acredito que por alguma relação de gosto pessoal e por fim na 5ª estratégia realiza desenho como uma espécie de garatujas para preencher o local de resposta, o motivo interpretado é que ela já se encontrava cansada por isso preencheu para pôr um breve fim.

No nível silábico, onde estão os alunos A1, A2 e A5, podemos notar características como as apresentadas pelo aluno A1 (Quadro 11): ter conhecimento das letras que compõem a palavra mas não saber a ordem (IRO > RIO), o uso de uma letra para representar a sílaba (CI- D-E > CI- DA-DE ou O-I-T > BO-NI-TA), erros de acentuação (BEBE > BEBÊ) e por fim conseguir identificar as letras ou sílabas iniciais nas palavras como A2 e A5 também fazem.

Outros aspectos ainda deste nível que são percebidos, no caso do aluno A2 são: adição de letras de sílabas (CAMONOLLO > CAMELO ou RISO > RIO), omissão de letras e sílabas (SERIA > SEREIA), trocas de letras (COTOVETO > COTOVELO). Todos eles também apresentaram dificuldade em reconhecimento da extensão de algumas palavras (Ferreiro; Teberosky, 1991).

Restando apenas o aluno A3 do grupo 01, que como podemos ver (Quadro 11) acertou grande parte das escritas, realizando apenas uma adição de consoante final na palavra “gota”, todavia é necessário lembrar que algumas vezes ele solicitava a mediação, como por exemplo quando estava em dúvida sobre duas letras. Por esta descrição, entendemos que ele se encontra no nível alfabético, que é onde a criança relaciona grande parte dos grafemas aos seus respectivos fonemas (Ferreiro; Teberosky, 1991).

Quadro 11 - Transcrição das palavras-alvo e respostas escritas de cada aluno nas estratégias 3, 4 e 5.

Estratégia/Palavras	A1	A2	A3	A4	A5
3ª RIO BONITA BURRO MAIS CASA LER	IRO OIT IBURO MATUM CASA LO	RISO BOTATO BUBO MATEUS CASA LAVIADO	RIO BONITA BURRO MAIS CASA LER	AOCISS IOCAI♡ AEROWRURU URUREERO♡ AUAEB OCICMB	R BALT TI LUI CASA ELO
4ª MOLA CAMELO SEREIA COTOVELO PATO FALAR	MOAS CSMM CE QAW PAO FA	MOLA CAMONOLLO SERIA COTOVETO PATO FALAR	MOLA CAMELO SEREIA COTOVELO PATO FALAR	MOI CAM M♡O OLMO OM MC	
5ª DIA BEBÊ CIDADE GOTA ROXO SALVAR	CIA BEBE CIDE OT COCO SACA	CASA BEBÊ CEMOTOS GUGU ULTOSRUTO SOATOSO	DIA BEBÊ CIDADE GOTAR ROXO SALVAR	ADICRO ODOWB EUMOOM (desenhos) (desenhos) (desenhos)	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os resultados obtidos englobaram a análise dos grupos que participaram de estratégias acessíveis no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na comunicação alternativa, leitura e escrita. Nas sessões seguintes encontraremos uma discussão mais aprofundada, a cerca de como o uso da CAA trabalhada de forma grupal pode promover interações significativas culminando no desenvolvimento linguagem escrita e da leitura.

5.4.1 Enlaces que florescem: o atendimento grupal no AEE como ponte de relações e de aprendizagem da leitura e da escrita

As salas de recursos são vistas como um momento extraclasse, digo da sala regular, para aperfeiçoamento de habilidades e trabalho de dificuldades que garantam o acesso desses alunos ao currículo. No entanto muito mais pode acontecer e entrecortar esse ambiente e esses atendimentos quando estruturados previamente. O atendimento educacional especializado, pode ser ofertado de forma individual ou grupal a depender das necessidades do aluno, em Sergipe, comumente é desenvolvido de forma individual.

A decisão sobre a forma de atendimento (individual ou em grupo) e a organização dos horários devem ser realizadas de acordo com o Plano Educacional Individualizado (PEI) e com Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) de acordo com a Nota Técnica nº 11/2010 - SEESP/GAB: Educação inclusiva: atendimento educacional especializado (AEE). Esses planos devem ser elaborados considerando as avaliações pedagógicas no decorrer do processo, o perfil do aluno e a colaboração com a família.

Tendo como distinção que o PEI apresenta uma perspectiva mais global da inclusão atentando-se a todo espaço da escola e ao trabalho colaborativo com a sala regular, enquanto o PAEE deve representar o trabalho dentro da SRM. Embora no Decreto nº 7.611/2011 apareça a importância e obrigatoriedade de que planejamento do atendimento deve ser individualizado, isso não limita a prática em grupos, desde que haja os planos de cada aluno e que sejam realizadas atividades flexibilizadas que abarquem as necessidades de cada um como visto na Nota Técnica (Brasil, 2010; 2011).

Neste trabalho, a formação de grupos ou duplas e, a interação entre eles revelou-se uma estratégia potente para o aprendizado e a construção de laços sociais. Segundo Givigi, Camargo e Silva (2023), atividades grupais promovem construções mútuas, inter e intrassubjetivas, compartilhamento de conhecimentos e interações significativas, valorizando simultaneamente as singularidades e a diversidade dos integrantes. Sob a perspectiva sociohistórica, Santana e Santos (2017, p. 176) afirmam que “o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir de interações sociais mediadas por práticas discursivas”. Assim, as práticas de leitura e escrita configuram-se como momentos de apropriação que se consolidam na relação com o outro.

Os grupos não foram formados de maneira aleatória ou simplesmente por agrupamentos, após uma conversa com a professora S, ela selecionou de sua lista de alunos com frequência ativa, os que mais apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita. A partir disso foi

realizada uma análise do perfil, aproximação por faixa etária e anos finais ou iniciais, um fato importante que também interferiu na composição dos grupos foi a agenda de horários da professora.

Na abordagem teórica de Vygotsky (1991), a mediação se apresenta como um processo importantíssimo para compreender como ocorre o processo de aprendizagem do ser humano. Esse conceito representa como a aprendizagem acontece por meio da interação entre sujeito e o objeto de conhecimento, onde a mediação não é o processo em si, mas sim o processo mediado por componentes que podem ser símbolos, dispositivos, ferramentas e pessoas. No caso deste trabalho a mediação é realizada através do uso dos símbolos e sistemas de CAA, a própria linguagem escrita por meio das interações, sendo a mediação o fio condutor de informações e sentido.

O interesse pela leitura advém da contribuição do adulto na vida na criança, afirma Rojo (1998). Para a autora, o adulto, que seria o sujeito da mediação, é o responsável por despertar o interesse da criança pelas práticas de leitura, mas não só isso, cabendo a ele analisar os comportamentos que ela apresenta no processo para a partir disso pensar outras estratégias que mantenha esse interesse aceso. Em analogia a sala de recursos, este adulto é o professor do AEE, um sujeito com o olhar atento aos interesses, as insatisfações, fugas, recusas e potências em relação ao processo de aquisição do código.

Essa percepção não é algo circunscrito, ela depende da sensibilidade e do comprometimento do professor, caberá ao professor do AEE em seu planejamento selecionar a melhor forma de trabalho que beneficiará tais alunos, por isso a autora Guedes (2022) explica vários métodos de alfabetização e reforça que o professor deve ser autônomo na sua formação, deve procurar atualizações e maneiras outras de trabalhar com o PAEE. Uma vez que não são apenas os sistemas de escrita tem suas peculiaridades, mas os alunos também possuem suas especificidades e diferentes formas de aprender (Rojo, 1998).

A SRM, é um ambiente dentro do prédio da escola onde o aluno com deficiência e dificuldades deve encontrar apoio e oportunidade. É no AEE que o aluno encontrara uma nova oportunidade para aprender o que não consegue acompanhar na sala regular, através de atividades devidamente acessíveis de acordo com suas demandas, assim como também construir laços interacionais e afetivos.

Por isso, o AEE é visto como a porta de entrada, uma esperança, talvez até o primeiro contato com práticas de leitura. A intersecção de aspectos sociais, econômicos, raça, entre outros, que perpassam o corpo da pessoa com deficiência, podem privá-lo, ainda mais, de práticas e momentos de leitura e escrita. Na rotina de um responsável, ou até mesmo da própria

criança com deficiência, pode não haver um momento que caiba a leitura e prática da escrita de forma direta, ou ainda o responsável pode não saber ler, não saber conduzir o momento da melhor forma ou o aluno pode não ter condição de ter livros ou materiais acessíveis com CAA em casa, por exemplo. Com isso, resta a escola como ponte de interação desses alunos com esses processos e momentos.

As práticas pedagógicas dentro do AEE, necessitam de planejamento e direcionamento para que os alunos consigam estabelecer uma forma de comunicação, expressão e aprendizagem. A impressão que tive, após algumas visitas na EMEF Josinalva Santos é que a SRM era uma sala para “aulas livres” ou para passar o tempo brincando, um espaço onde as crianças realizam comemorações, dançavam e realizavam lanches coletivos. Durante a observação inicial notei que as atividades se resumiam a colagens ou pinturas, no restante do tempo as crianças chamavam a professora para brincar nos outros espaços da escola de corda, nos balanços ou com a bola.

Figura 49– Momentos de interação e brincadeira dos alunos no AEE.



Fonte: Elaborada pela autora.

Os momentos interacionais de trocas coletivas são de suma importância, todavia, fora dos momentos livres, as brincadeiras e recursos necessitam ter os objetivos e conteúdos previamente estabelecidos no planejamento, para serem utilizados pensando na movimentação de conhecimento entre as zonas do desenvolvimento e não somente no treino de habilidades (Oliveira, Silva e Zolly, 2022). Ao contrário disso, as práticas no AEE podem se reduzir a objetivos sensoriais, ou treinos motores e cognitivos.

Muitas vezes a sala de AEE torna-se um espaço apenas de brincadeiras livres, e isso pode gerar um impacto, ações assim podem gerar uma confusão quanto ao papel e função do AEE para o próprio aluno. Com frequência durante a realização das atividades todos os alunos perguntavam “onde seria a brincadeira”, se já podiam sair para brincar. A própria professora relatou a ausência de planejamento. Os armários que guardava os recursos estavam sempre fechados, na maior parte das vezes as crianças estavam cortando retalhos de EVA, fazendo

atividades de pontilhado ou pintando. O que percebíamos era que não havia atividades específicas de leitura e escrita.

A exemplo do aluno A2, ele é um menino bastante curioso, faz muitas perguntas e sempre quer fazer algo fora da sala. No horário do grupo 01, todos os três sempre chegavam perguntando *“tia, hoje vai ter corda?”*, *“tia hoje eu posso ir ao balanço”*, *“tia vai ter brincadeira hoje, tia”*, *“tia hoje eu posso brincar?”*. Durante os atendimentos S. sempre respondia que teria atividade da outra professora e caso eles terminassem cedo, poderiam brincar. Dificilmente sobrava tempo, por vezes, chegava até a faltar, mas os alunos mantinham-se sem grandes dificuldades, eles eram liberados para o lanche ou para pausas quando necessário.

O atendimento grupal no AEE com práticas de leitura e escrita contribui para que os alunos compreendam que há outros alunos para partilharem o processo de aprender. Durante o processo foi perceptível o quanto as crianças que sabiam mais auxiliavam os que estavam com mais dificuldades, se aproximavam para observar o outro realizando a atividade e respeitavam o tempo um do outro. O aluno A3 apresentava falas negativas, dizendo ser “burro”, isso se deu quando ele me conta que tinha acordado às 05:30, ficando na cama até as 07h, para depois se arrumar e chegar na escola.

[...]

P: Isso quer dizer que você gosta muito de estudar?

A3: Eu sou burro, tia.

P: Burro é o animal do poema da Cecília Meireles, você é um garoto muito inteligente.

A3: Sou burro, ihihihiih (imita som do animal).

P: Você não tem pelos cinza e nem as orelhas grandes. Se for um personagem que você está imitando, pode até ser. Mas porque você diz isso? Já ouviu alguém falar assim?

A3: Porque eu sou burro.

P: A gente não se chama de burro do nada.

A3: **Então, eu sou burro. Eu não sei ler, não sei nada, sou burro.**

[...]

Ao mesmo tempo que sua fala trás o ânimo e anseio por ir ao AEE, traz uma fala em forma de desabafo, a professora S. utiliza muitas palavras no diminutivo para reconfortá-lo, mas também destaca a sua força de vontade de faz um pequeno relato do seu histórico de avanços. Mas o aluno insistentemente repete a mesma frase, perguntamos se alguém o nomeou assim e pedimos para que ele explicasse o motivo por achar isso. Resolvo fazer uma provocação, visto que de acordo com o desempenho entre os alunos do próprio grupo ele apresenta o melhor desempenho, suponho que seja uma comparação aos colegas de turma da sala regular.

[...]
P: O que é não saber ler para você, JV?
A3: nada.
P: É não saber textos grandes? Porque as palavras você já consegue ler.
A3:
P: Sabe como você faz para sair das palavras para as frases grandes? e depois para textos?
A3: Como, tia?
P: Treinando em casa, não pode ter medo de errar, precisa dizer o que sabe o que não sabe e tentando várias e várias vezes até dar certo. O segredo é saber o som das letras e conseguir ir juntando, você percebeu que A5 sabe o nome, mas não sabe juntar?
A3: Uhum.
P: Você conhece o nome, o som e ainda juntar, ou seja, você já está no caminho, você já lê! Você junta o B-O-N-I-T-A e entende que é bonita.
A3: Fácil, eu fiz ontem.
P: Então, para começar a ler os encontros consonantais é preciso treinar os sons sozinhos e depois começar a juntar.
[...]
S: É, eu to aprendendo. E eu não tenho que sentir vergonha.
A3: Por que você esqueceu né?
S: Não... coisas que eu nunca vi. [...] É bom você aproveitar porque ela tem coisas diferentes da que tem aqui. Eu vou aproveitar ao máximo porque eu estou amando e vocês também. O que você quer?
A3: Que tia P. fique 7 dias.
P: Quer mais tempo comigo? mais dias?
A3: É, tia! [...]

Na maioria das vezes o fracasso na aquisição da leitura e da escrita é interpretado como individual e linear. No entanto a autora Rojo (1998) pontua que o processo de aquisição delas é um percurso de idas e vindas, dialético, onde o aluno vai ao experienciar, irá falhar, irá acertar, irá esquecer, irá se lembrar, irá reformular e no contato ativo com as estruturas da língua, através de um contato constante e social conseguirá constituir seus conhecimentos. Com isso, torna-se necessários dialogar sempre com o aluno, evidenciando seus avanços, o encorajando a seguir e orientando seus próximos passos. O desejo expressado pela criança da continuidade, não deve ser ligado a pessoa, mas as atividades, ao modo de trabalho sistematizado e ao sentimento do aluno de conseguir “dar conta”.

5.4.2 Troncos Entrelaçados: o trabalho de colaboração entre a jardineira de palavras (pesquisadora), árvores e guardiã (professora S.)

A colaboração entre os diferentes atores que participam da oferta do AEE garante a exequibilidade de tarefas, construção de laços, completude no funcionamento a otimização dos resultados. Embora a PNEEPEI evidencie a obrigatoriedade da colaboração entre os professores de SRM e os professores da sala de aula regular, para a efetivação da inclusão é necessário que exista um trabalho colaborativo com a gestão, com outros funcionários da escola e uma

colaboração entre os alunos. Esse trabalho conjunto deve se estender para fora da escola, abraçando a família e outros profissionais que atuem com o aluno PAEE, visto que segundo Mantoan (2006) a inclusão é um esforço coletivo.

Sendo o professor do AEE, o profissional responsável pela elaboração do PEI e PAEE, torna-se necessário que ele consiga conheça bem o aluno, para que assim saiba das limitações, mas também das potencialidades, e, que consiga compreender como acontece aprendizagem do aluno em questão (Araruna, 2018). Outro fato importante é uma mediação de qualidade, por compreender que ela não deriva apenas do professor - “o mediador”, mas que instrumentos como sistemas de comunicação alternativa e outros alunos também fazem esse papel e intermédio. Rojo (1998) ressalta que essas interações sociais trazem a luz um aprendizado experienciado, compartilhado que se estrutura para uso. Ou seja, além do conhecimento prévio, é imprescindível que as relações aluno-professor, aluno-aluno, professor-família, profissionais-professor e gestão-professor aconteçam, sejam experienciadas, observadas e construídas.

Ao chegar na EMEF Josinalva Santos, em uma escuta atenta, acolhi várias falas da professora S, que muitas vezes traziam um tom de cansaço devido aos 20 anos de atuação no chão da escola, somado a isso, por vezes, mostrava-se desmotivada. Após escutá-la falar, expliquei qual seria a minha proposta.

O trabalho colaborativo junto ao professor do AEE é uma estratégia para inclusão. Em contrapartida sua efetivação encontra impasses, como a falta de tempo por parte dos professores devido a carga horárias exaustivas, mais de um vínculo empregatício, lacunas formação, professores que estão finalizando sua carreira e mostram-se exaustos, dificuldade de acesso ou uso dos recursos, e, no caso dos professores de sala regular ainda se depara com a própria estruturação do currículo de divisão de conteúdos e disciplinas (Borges; Lourenço, 2023; Carilho, 2011; Freitas Falcão, 2023).

Na pesquisa colaborativa, especificamente na pesquisa-ação colaborativa crítica, o objetivo é atingir o envolvimento ativo dos participantes no processo visando mudanças, através de intervenções realizadas dentro do contexto e levando em consideração suas particularidades e o problema em questão, diferentemente de só fazer algo pré-estabelecido pelo pesquisador (Pimenta, 2005).

No trabalho desenvolvido no AEE com três grupos, as crianças colaboravam em atividades de leitura e escrita, apoiando-se mutuamente, compartilhando conversas e conhecimentos, sentindo-se à vontade para fazer perguntas e oferecer ajuda. Essa abordagem estimula a tomada de decisões individuais e coletivas, além de promover, entre os professores do AEE, a reflexão sobre a prática pedagógica e a capacitação profissional. Esse processo visa

fortalecer a compreensão do papel desses educadores na consolidação de uma educação inclusiva, proporcionando momentos de reflexão crítica que permitem aos envolvidos entenderem as complexidades das políticas educacionais e seus papéis na implementação de práticas inclusivas.

Alguns exemplos destes momentos foram, no desenvolvimento da 9ª estratégia onde durante a leitura do livro A1 chegou atrasado e o aluno A3 enquanto eu recontava, diz: **“Quer ajuda A1? Quer?”**, A1 olha para ele e balança a cabeça afirmando, imediatamente A3 levanta-se e se senta ao lado dele, segundos depois o aluno A2 levanta-se e o ajuda a procurar a página. A organização de pictogramas para o outro pudesse ver também aconteceu em outras estratégias, a observação da execução da estratégia do outro (Figura 50).

Para que a aluna A4 e A5 não ficassem sempre sozinhas, foram realizadas aproximações com outros alunos que frequentavam a sala do AEE. Este foi o caso da aluna A5 que se aproximou de um aluno da educação infantil com autismo e que não falava.

Figura 50– Atividade colaborativa entre os alunos.



Fonte: Elaborada pela autora.

Como parte da colaboração pesquisador-aluno, a partir das interações, da escuta atenta e da observação, foi possível conhecer as limitações, os interesses, os funcionamentos e os modos de aprender de cada criança. Com isso, foi possível delimitar as estratégias, variando as formas de resposta. Os alunos respeitavam o tempo individual e reconheciam a importância de pausas, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível às necessidades de cada um.

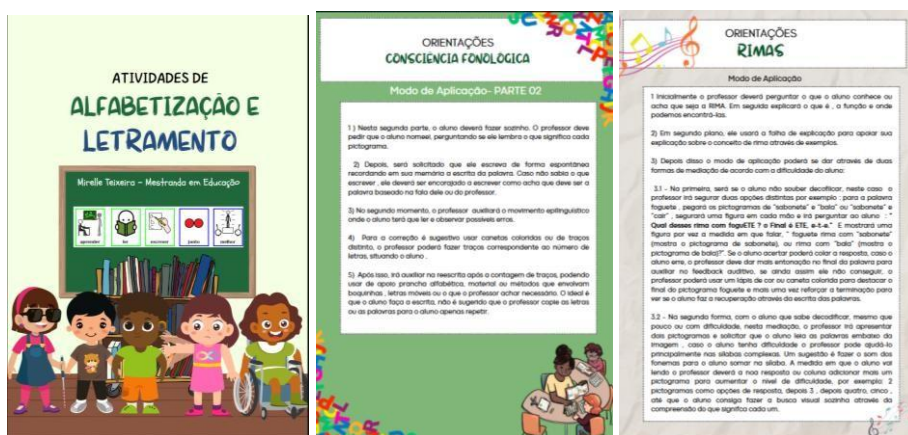
No contexto da pesquisa-ação colaborativa crítica, que pressupõe o envolvimento ativo dos sujeitos, observou-se que a professora S, apresentou resistência em engajar-se plenamente

nas atividades propostas pela pesquisadora. Apesar dos esforços para promover a reflexão conjunta e a construção coletiva das estratégias pedagógicas, muitas vezes a professora escolhia não participar. Mesmo com alguns movimentos de resistência, ao final da pesquisa foi possível identificar algumas mudanças nas ações da professora, como a solicitação das atividades no formato pdf ou que lhe emprestasse um material para fazer cópias, para que ela pudesse utilizar com outros alunos; perguntas sobre material que já possuía como cards e dominó de fichas. Uma de nossas análises é que seria preciso mais tempo para que a relação com a professora se consolidasse, para que se envolvesse na construção dos planejamentos, para que se instaurasse um processo reflexivo sobre sua prática.

Muitas vezes no momento que estávamos desenvolvendo as estratégias, a professora S. mantinha-se distante, ocupando-se com a organização de materiais, do armário ou da mobília, ou ainda utilizando o telefone para conversar com as famílias e resolver demandas. Em alguns momentos, aproximava-se para fazer comentários e colaborava parcialmente para o desenvolvimento de algumas estratégias, observando a condução das atividades com alunos novatos ou aqueles que enfrentavam dificuldades na sala regular, mas que já dominavam a leitura e a escrita.

Quando a professora da sala de AEE participava junto com os meninos da atividade, ela observava a maneira que eu mediava e tentava fazer semelhante, mesmo que suas participações fossem rápidas. Pensando na continuidade do trabalho após a minha saída da escola, elaborei para cada uma das estratégias um manual de como as estratégias poderiam ser utilizadas e quais as habilidades trabalhadas em cada uma delas (Apêndice B). A ideia foi que isso poderia ajudar a professora S. no seu trabalho.

Figura 51– Material de apoio ao professor com estratégias e manual de uso.



Fonte: Elaborado pela autora.

5.4.3 Apoio das curvas: contribuições da comunicação alternativa para o desenvolvimento da leitura e escrita

Ao avaliar as contribuições da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para o desenvolvimento da leitura e da escrita, os resultados desta pesquisa indicam que estratégias baseadas em sistemas de símbolos pictográficos, desenvolvidas em atendimentos grupais no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovem maior engajamento, fluência leitora, compreensão de leitura, iniciativa e participação em discussões. Além disso, favorecem a estruturação morfofossintática e o acesso e organização do léxico mental.

Na perspectiva morfofossintática, a CAA atua como base visual para a composição e estruturação de frases, textos e discursos. Essa organização contribui para que as crianças compreendam os eixos sintagmático e paradigmático da linguagem. Um exemplo pode ser observado na frase 01 da estratégia 02: “Menina comer bolo”. Nessa construção, evidencia-se o eixo sintagmático, relacionado à composição sequencial correta das palavras para formação de frases com sentido. Na língua portuguesa, é necessário respeitar uma ordem lógica: artigo + sujeito/substantivo + verbo + objeto, como em: “A menina comeu o bolo”. Elementos como os artigos devem anteceder os substantivos, sujeitos, e os objetos precisam estar na posição correta na oração para garantir a clareza da mensagem.

Nesta pesquisa, o uso da CAA iniciou-se com uma linguagem telegráfica, e à medida que as estratégias evoluíam, foram sendo inseridos artigos e conectivos, aproximando-se da estrutura convencional da língua escrita. Essa organização visual facilitou o entendimento de que mudanças na ordem dos elementos, como em “Menina bolo comer”, podem prejudicar a compreensão. Já o eixo paradigmático se manifesta quando uma palavra é substituída por outra de mesma classe e/ou função, como ao trocar “menina” por “criança”, sem alterar a estrutura da frase demonstrando o funcionamento das escolhas lexicais nos processos de leitura e escrita.

Com a CAA, essa construção sintática é respeitada, especialmente com o uso da chave de Fitzgerald, que organiza os símbolos por categorias gramaticais com cores: “menina” (amarelo/sujeito), “comer” (verde/verbo) e “bolo” (laranja/objeto) e assim por conseguinte com todas as outras frases. Ao montar a frase “menina comer bolo” e inserir os artigos na leitura, o estudante segue a lógica do eixo sintagmático. Quando escolhe entre diferentes sujeitos (como “bruxa”, “bebê” ou “vovó”, na estratégia com dados), aplica o eixo paradigmático. Essa estrutura visual colabora significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Como exemplo, o aluno A3 foi capaz de identificar corretamente qual categoria usar para iniciar a escrita da frase (amarelo – sujeito).

A utilização da CAA em articulação com outras metodologias, como as destacadas por Oliveira e Santos (2024) incluindo a abordagem fônica, a leitura de palavras à vista e a leitura compartilhada, revelou-se fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica. Essas práticas favorecem o acesso das crianças não apenas ao significado, mas também à estrutura dos sons da nossa língua, permitindo a compreensão das representações silábicas e das palavras no sistema de escrita, que é tanto alfabético quanto ortográfico (Guedes, 2022; Rojo, 1998).

A CAA se comporta, para um aluno pré-silábico, como um sistema de leitura logográfica, uma vez que os pictogramas representam objetos, ações ou conceitos de forma visual e estão acompanhados de palavras escritas com seus respectivos grafemas e fonemas. Para alunos com deficiência ou dificuldades de leitura que ainda não dominam a leitura literal, o uso da Leitura Incidental, como aponta Rojo (1998), pode ser um caminho eficaz e inicial. Ao reconhecer o valor da leitura, a criança é guiada a compreender sua função, estrutura e tipos, construindo sentido a partir das imagens e palavras.

Por meio do uso das estratégias de CAA e das interações estabelecidas, observou-se grande interesse e envolvimento por parte dos alunos. Durante os atendimentos, era comum ouvir frases como “Eu quero ser o primeiro!” ou “Também quero ler primeiro!”, o que demonstra pontos positivos dentro da metodologia grupal. Como os pictogramas são representações ideográficas, eles colaboram com o acesso ao léxico mental ao apresentar palavras à vista. Dessa forma, a criança tem duas oportunidades de armazenamento: visual e verbal, que facilitam a compreensão e decodificação, armazenamento e o acesso.

Durante as primeiras intervenções, o aluno A1, acompanhado por outro colega que deixou a escola no final de 2024, apresentava grande dificuldade de leitura. Sua escrita mostrava traços da enunciação silábica, identificada por Rojo (1998) como o processo em que o aluno registra apenas os sons mais destacados, como vogais isoladas ou consoantes relacionadas aos movimentos articulatorios.

Ao final do trabalho, A1 demonstrou aumento nas iniciativas de decodificação e maior participação em atividades com textos. Os alunos A2 e A3, além de aumentarem o índice de participação, também obtiveram ganhos em fluência leitora. As alunas A4 e A5 participaram ativamente e demonstraram avanços na atenção e concentração. Apesar das faltas e da entrada tardia, a aluna A5 teve participações significativas para o seu processo de inclusão escolar, tanto nas interações quanto na adaptação às novas formas de aprendizagem.

É importante compreender que, no processo de alfabetização, as crianças podem percorrer caminhos distintos. Para que a alfabetização seja inclusiva e eficaz, é essencial que o

ambiente permita que a criança se sinta segura, sem receber hipercorreções, sendo melhor ser trocados por direcionamentos e sugestões, podendo assim arriscar-se e descobrir sua própria forma de aprender. Autores como Rojo (1998) e Silva (2022) reforçam que os alunos podem trilhar percursos diversos e a CAA apresenta-se como mais um caminho viável para apoiar o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente de alunos com deficiência.

Por fim, mesmo tendo como foco os recursos de baixa tecnologia, esta pesquisa reconhece que os recursos de alta tecnologia também podem contribuir para o processo de alfabetização, uma vez que compartilham a mesma lógica de estruturação. Ferramentas como a varredura automatizada, por exemplo, mostram-se eficazes no apoio à aprendizagem (Miranda; ICD, 2004; Pereira *et al.*, 2017).

6. O CRESCER COM DIFERENÇA: CONCLUSÃO E DESAFIOS

A presente pesquisa permitiu compreender o nível de conhecimento em leitura e escrita de alunos com deficiência que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola da pesquisa. Os dados evidenciaram que muitos desses estudantes apresentam avanços significativos como o exemplo de A1, especialmente quando há um planejamento adequado e um apoio pedagógico em diferentes dinâmicas sendo elas individuais, duplas ou grupais. O ganho mais visível no trabalho grupal, foi a mediação entre os próprios alunos, assim como a superação da estigmatização, como de “burro” trazida por A3, como também a redução de fugas e dispersão, como nas alunas A2, A4 e A5.

No entanto, embora este trabalho tenha proporcionado perspectivas sobre outras formas de uso da CAA, como para o desenvolvimento da leitura e escrita, também apresenta algumas limitações que devem ser consideradas, como a falta de tempo para ampliação das estratégias e melhor estruturação do vínculo com a professora do AEE, a falta de formação específica dos profissionais do AEE e de engajamento que compromete a continuidade do trabalho ao longo do tempo.

O tamanho reduzido da amostra, composto por três grupos de alunos no contexto do AEE, restringe a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Outros fatores, como a pequena quantidade de visitas impossibilitou o desenvolvimento de mais estratégias de leitura e escrita. Por fim, o número de faltas dos alunos também limitou algumas ações. Essas limitações sugerem a necessidade de estudos futuros com amostras mais amplas e maior suporte institucional para aprofundar as conclusões obtidas.

No decorrer do estudo, as experiências de aprendizagem desenvolvidas em trabalhos grupais mostraram-se estruturantes e potencializadoras de interação e aprendizagem, sendo possível observar os ganhos na relação e sentimento de grupalidade. A utilização de atividades flexibilizadas e estruturadas com o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa favoreceu não apenas o engajamento dos alunos com deficiência, mas também a colaboração entre os pares e avanços no desenvolvimento da leitura e, também auxiliou no despertar do interesse pela escrita. Para a edificação do interesse e para que consiga trazer o aluno para atividades em papel, sugere-se que o profissional da educação sempre leve em consideração o interesse dos alunos e os adicione no material, seja personagens, objetos, pessoas, filmes, entre outros, ao qual o aluno tenha interesse, sempre trazendo-os para serem relacionados a fatos contextuais da realidade do aluno.

O trabalho colaborativo entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-pesquisador e pesquisador-professor contribuiu para o fortalecimento da interação social, da reformulação das estratégias e dinâmicas utilizadas, da compreensão do nível dos alunos com deficiência em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Por fim, com a construção de conhecimentos, mostrando que a inclusão, quando bem planejada, traz benefícios para todos os envolvidos no processo educativo.

Ao analisar como a CAA pode fomentar o desenvolvimento da leitura e da escrita, constatou-se que os recursos alternativos de comunicação desempenham papel fundamental na mediação da aprendizagem, estruturação linguística e auxiliam no processo do uso do modelo da dupla rota de leitura, aumentando a participação durante a aplicação das estratégias e ganhos de compreensão de leitura.

Os participantes deste estudo que, no início dos atendimentos rejeitavam as atividades de leitura e escrita, na medida que participavam de práticas sociais de linguagem, não só aceitaram como se engajaram ativamente nessas atividades. A CAA ampliou as possibilidades de compreensão os encorajando a responder e se candidatarem a iniciar leituras e ajudar outros com mais dificuldades, oferecendo canais alternativos de acesso ao conteúdo escrito e oral. Além disso, sua integração ao planejamento pedagógico demonstrou que é possível construir uma prática educativa mais acessível, significativa e centrada nas necessidades reais dos alunos.

Dessa forma, os resultados alcançados reforçam a importância de uma educação inclusiva que reconheça a diversidade nas formas de aprender e proporcione uma variação de estratégias. Também evidenciam a necessidade urgente de formação continuada dos professores do AEE, assim como também o reconhecimento e relevância de recursos acessíveis com CAA mesmo com alunos falantes e uma reestruturação das práticas pedagógicas que contemplem o uso sistemático da CAA como meio para a promoção, apoio e incentivo da leitura e da escrita no contexto da educação inclusiva.

Com isso, concluímos que a escola sempre deve ser um bosque vivo, onde os troncos tortos não sejam podados e nem escondidos, mas vistos como partes essenciais da diversidade. Que ela se abra para novos caminhos, buscando sempre alternativas outras de olhares, métodos, estratégias, combinações de práticas para a inclusão e a alfabetização, respeitando o tempo, as subjetividades e o jeito de cada criança crescer no caminho do aprendizado. É nesse solo de compreensão, acolhimento e inovação que florescerão aprendizagens reais, profundas e transformadoras, capazes de nutrir não só o saber escolar, mas a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.** 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?**. Bahia: Cãnone Editoração Ltda, 2022.
ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **Processos de constituição da criança com deficiência intelectual na educação.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **Processos de constituição da criança com deficiência intelectual na educação.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 47-68, 2018.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Augmentative and alternative communication.** Disponível em: <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza - UFC.** 2018. 198f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

ARAÚJO, F. R. D. **A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 10, p. 3241-3252, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11859/5440>. Acesso em: 11 abr. 2024.

ASSISTIVA TECNOLOGIA ASSISTIVA. **Tecnologia Assistiva.** Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ÁVILA, Clara Regina Brandão de et al. Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, p. 320-325, 2009.

BACH, Carlos Batista; MATIAS, Joseane. Formação continuada em serviço: o papel da reflexão e da sua efetividade nas práticas do professor. **Revista conhecimento online**, v. 3, p. 174-190, 2021.

BANENG, Mariyae. Cooperative learning approach applying jigsaw strategy to enhance students' comprehension skill. In: **Journal of Physics: Conference Series**. IOP Publishing, 2020. p. 012027.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENEVIDES, Aline de Lima. O processamento do acento primário no português brasileiro à luz do Modelo de Dupla Rota em Cascata. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 240-259, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/55711/46058>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BEZ, M. R. **SCALA - Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web**. 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BORGES, Bianca Costa; LOURENÇO, Gersa Ferreira. **Capacitação de parceiros de comunicação de alunos com necessidades complexas de comunicação no contexto escolar: uma revisão da literatura**. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, p. e4/1-28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68753/51355>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BOSA, C. A. **Comunicação alternativa para crianças com deficiência mental e autismo**. Instituto Indianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.indianopolis.com.br/si/site/1172>. Acesso em: 01 out. 2011.

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papyrus Editora, 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 50/2023 - Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA)**. Aprovado em 5 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/mec-homologa-pareceres-do-conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 189, set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 04 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Resolução n. 4, 2009.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo escolar da educação básica 2023.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11/2010 - SEESP/GAB: Educação inclusiva: atendimento educacional especializado (AEE).** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-11-de-2010-seesp-atendimento-educacional-especializado-ae/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.**

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMALIONTE, Daniele de Oliveira. **Mediação pedagógica entre professoras e**

CAMALIONTE, Daniele de Oliveira. **Práxis da alfabetização freiriana mediada pela comunicação suplementar alternativa: apresentação de um procedimento didático**. 2017. 133 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

CAMPOS, Ana et al. **A consciência fonológica, a consciência lexical e o padrão de leitura de alunos com dislexia do desenvolvimento**. 2012.

CÂNDIDO, Julyanna Clara Ramalho. A gestão escolar na promoção da inclusão de alunos público-alvo da educação especial. 2024.

CAPELLINI, S. A.; CÉSAR, A. B. P.; GERMANO, G. D. **Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura**. Booktoy: Livraria e Editora, 2017.

CAPELLINI, S. A.; SMYTHE, I.; SILVA, C. **Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas: livro do profissional e do professor**. Marília: Fundepe, 2012.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru Shibukawa; DE OLIVEIRA RINALDO, Simone Catarina. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2016. p. 87-94.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo et al. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-28, 2019.

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de pesquisa**, n. 39, p. 3-10, 1981.

CASTRO, Janaina Luiza Moreira de. **O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado**. 2019. 240f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Cartilha: Fonoaudiologia na educação**. Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia, setembro 2018. Disponível em: <https://fonoaudiologia.org.br/comunicacao/cartilha-fonoaudiologia-na-educacao/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CORDEIRO, Mariana Demétrio; DE SOUZA, Magali Dias. Tecnologia assistiva no contexto escolar: um sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 70743-70769, 2020.

COSTA, Zilá Carvalho; PEREIRA, Diego Henrique. Métodos de alfabetização e a importância da consciência fonológica como habilidade precursora durante o processo de leitura e escrita. *In*: RODRIGUES DE SOUZA, Letícia; CATOSSO SALLES, Atilio; BERALDO NADALINI HART, Clicia Maria (Orgs.). Rede Educação, Universidade e Escola Pública: práticas extensionistas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, **Conhecimento e Sociedade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 67.

DE FREITAS FALCÃO, Francisca Thanísia. A formação de professores na perspectiva da inclusão de estudantes autistas: uma revisão narrativa. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 7, p. e473564-e473564, 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007.

EVARISTO, Fabiana Lacerda. **Formação de interlocutores da comunidade para interação com usuários de Comunicação Alternativa com autismo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FADDA, Gisella Mouta; CURY, Vera Engler. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 3, p. 411-423, 2016.

FERNANDES, Débora Cecilio; MURAROLLI, Priscila Ligabó. Leitura e escrita: um modelo cognitivo integrado. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 152-165, 2016.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FETTUCCIA Bárbara de Paula; JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros da. A importância da consciência fonológica na alfabetização. **Educação Básica Revista**, [s.l], v.6, n. 2, p. 89-108, 2020. Disponível em: <http://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/18/43>. Acesso em: 09 abr. 2021.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: O ensino estruturado para pessoas com autismo. Ribeirão Preto: Book Toy**, 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia de Paula. **Mas o que é mesmo gramática?**. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GABRIEL, Emilio; DRAGO, Rogério. Educação especial e educação inclusiva no contexto das políticas públicas: uma revisão histórica e legal. **Revista Transformar**, v. 15, n. 2, p. 66-83, 2022.

GALITSKAYA, Viktoriya; DRIGAS, Athanasios; ANTONIOU, Alexandros-Stamatios. Understanding the challenges of learning disabilities and psychosocial disorders. **Scientific Electronic Archives**, v. 17, n. 6, 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 83-94, 2012.

GIVIGI, Rosana C. N.; DE JESUS, Denise Meyrelles. Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: Documentos Normativos e Orientadores no Brasil e no Canadá- International Comparative Study in Special Education: Normative and Guideline Documents in Brazil and Canada. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 12, n. 35, p. 991-1016, 2021.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento et al. O trabalho colaborativo na escola: o uso da tecnologia assistiva. **Educação UFSM**, v. 41, n. 2, p. 359-373, 2016.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, p. e0184, 2021.

GOBBO, Maria Renata de Mira. **Aplicativo ACA (aprendendo com comunicação alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista**. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; OLIVEIRA, Ana Thais; CALÍOPE, Paloma Braga. O USO DO SISTEMA SCALA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Revista Observatório**, v. 4, n. 3, p. 337–360, 2018. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2018v4n3p337. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4228>. Acesso em: 9 jun. 2025.

GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R. Writing and students with learning disabilities. In: **Handbook of educational psychology and students with special needs**. Routledge, 2020. p. 487-509.

GUEDES, Luciana de Almeida. **Alfabetização de crianças com autismo e a comunicação aumentativa e alternativa: uma revisão sistemática da literatura**. 2022. 95 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, M. A.; SIMANCAS ALTIERI, I. M.; SALCEDO MONTOYA, M. A. C.; VELASCO ARAGÓN, I. J.; MORENO DOMÍNGUEZ, R. G. Educação inclusiva: uma escola para a diversidade. **Scientific Journal of Applied Social and Clinical Science**, v. 4, n. 24, p. 1-6, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.2164242426112>. Acesso em: 25 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama: São Cristóvão, SE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/sao-cristovao/panorama>. Acesso em: 26 maio 2025.

ISAAC BRASIL. International Society for Augmentative and Alternative Communication. **O que é Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)?** Disponível em: <http://www.isaacbrasil.org.br/comunicacao-alternativa.html>. Acesso em: 01 mar. 2024.

JOHNELS, Jakob et al. Language/cognitive predictors of literacy skills in 12-year-old children on the autism spectrum. **Logopedics Phoniatrics Vocology**, v. 47, n. 3, p. 166-170, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14015439.2021.1884897>. Acesso em: 17 abr. 2025.

JUNIOR, Adival José Reinert; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A EFICÁCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 2088-2100, 2024.

KAMUGISHA, D. K. The role and impact of elderly teachers on teaching secondary school competencies in Tanzania: addressing teacher shortages. **International Journal of Education Foundations**, v. 1, n. 1, p. 29-34, 2024.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006.

LAMOND, Bronwyn; MO, Shimin; CUNNINGHAM, Todd. Teachers perceived usefulness of assistive technology in Ontario classrooms. **Journal of Enabling Technologies**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2023.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com transtorno do espectro do autismo na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 111-120, 2018. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/709/308> . Acesso em: 20 abr. 2024.

LAWSON, Hazel et al. Conceptualisations of literacy and literacy practices for children with severe learning difficulties. **Literacy**, v. 46, n. 2, p. 101-108, 2012.

LIGHT, J. C.; MCNAUGHTON, D. Accessible literacy learning: evidence-based reading instruction for learners with autism, cerebral palsy, Down syndrome and other disabilities. **Pittsburgh: Mayer-Johnson**, 2011. Disponível em: <https://us.tobiidynavox.com/products/accessible-literacy-learning>. Acesso em: 8 jun. 2025.

LIMA, Augusto Lazzarotto de. **Um parser semântico para comunicação aumentativa e alternativa**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Informática, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Recife, 2018.

LIMA, Élide Cristina da Silva et al. A “Nova” Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021.

LINASK, Lauri. Is the Vygotskian perspective suitable for describing the development of signs?. **Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio**, v. 6, n. 2, p. 202-209, 2012.

LOPES, W. N. **Efeitos de uma técnica de coloração silábica para a facilitação da leitura em crianças em processo de alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.59.2018.tde-05032018-214619>. Acesso em: 27 maio 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

MASCARO, Cristina Angélica. O plano educacional individualizado (PEI) para a alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual. **Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos: Reflexões sobre as demandas formativas e atuação docente**, p. 97-113, 2024.

MEDEIROS, N. A. Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 747-762, 2012.

MELO, Géssica Pinheiro; DE SOUZA, Christianne Thatiana Ramos. A formação do professor do ensino regular da educação de crianças do público-alvo da educação especial com transtorno do espectro autista (TEA) e as práticas pedagógicas na alfabetização. **Revista Saber Incluir**, v. 2, n. 1, 2024.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, p. 29-41, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MIRANDA, C. L.; ICD, Gomes. Contribuições da comunicação alternativa de baixa tecnologia em paralisia cerebral sem comunicação oral: relato de caso. **Rev CEFAC**, v. 6, n. 3, p. 247-52, 2004.

MODESTO, Rosemeire Fernanda Frazon. **Comunicação alternativa: participação de alunos com deficiência não oralizados na rotina pedagógica**. 2018. 158 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: **Anais do CIAIQ 2017**, v. 3, 2017.

MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque et al. Desenvolvimento das habilidades comunicacionais em adolescente autista com uso de comunicação alternativa: relato de caso. **Revista CEFAC**, v. 25, p. e11122, 2023.

MOURÃO, A. R. B. (Org.). **Educação, culturas e diversidades**, v. 2. Manaus: EDUA, 2011. Capítulo 8, p. 159-185.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. e0212, jul. 2021.

OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, Marines Andreazza de; SILVA, Rosane Meire Munhak da; ZILLY, Adriana. Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 118, p. 40-53, 2022.

OLIVER, Michael. *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien - 1990)**. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todosconferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 abr. 2023.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.

PEREIRA, Rafael et al. Geração Automática de Sentenças em Língua Natural para Sequências de Pictogramas como Apoio à Comunicação Alternativa e Ampliada. **Linguamática**, v. 9, n. 1, p. 31-39, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 521-539, 2005.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. **Do" era uma vez..." aos textos dos manuais escolares: um espaço de linguagem vivida num processo interactivo sujeito ao ritmo de cada criança**. Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação, vol. 24, nº 2, Jul./Dez. 2006, p. 623-663, 2006.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, p. 83-94, 1997.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica/Linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities: dialogic expansion. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020.

PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRYCHODCO, Robson Celestino. **Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas e Universidade do Porto, Campinas e Porto, 2020.

RICALDI, Tiago Anunciação; BERKENBROCK, Carla Diacui Medeiros; DA SILVA LIMA, Larissa Alexandra. EzCom: um recurso de comunicação aumentativa e alternativa para promover a comunicação de crianças com histórico de deficiência intelectual. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 18, n. 1, 2020.

RIDDLE, Heather. Assessing Language and Literacy of Students with Developmental Disabilities and Complex Communication Needs. **Georgia Journal of Literacy**, v. 45, n. 2, p. 66-72, 2023

RODRIGUES, Renato Guimarães; DA SILVA, José Luiz Teixeira; SILVA, Marcos Antonio. **Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky**. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, v. 6, n. 1, p. 2-15, 2021.

RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia. Implementação do PECS associado ao Point-of-view Video Modeling na Educação Infantil para crianças com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, p. 403-420, jun. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Jaciara Candido dos. **A prática do professor na elaboração de um plano educacional individualizado (PEI) para alunos em sala de aula inclusiva, no Rio de Janeiro**. 2025. Tese de Doutorado- Universidade Fernando Pessoa, Rio de Janeiro, 2024.

SANTOS, Joseane Ferreira dos. **Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual**. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2020.

SANTOS, Joseane Ferreira dos; CAVALCANTE, Ticia Cassiany Ferro. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5349, 2023.

SANTOS, Laís Alice Oliveira; OLIVEIRA, Ana Paula Soares de. Métodos de alfabetização utilizados com crianças com deficiência intelectual: uma pesquisa bibliográfica. **Olhares & Trilhas**, v. 26, n. 2, p. 1-21, dez. 2024. DOI: 10.14393/OT2024v26.n.2.74394. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OT2024v26.n.2.74394>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SANTOS, Luciana. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, p. 98–113, 2019. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/514>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SANTOS, Victoria Azevedo Lima dos. **A relação entre a consciência morfológica e a leitura de palavras: um olhar sobre a decodificação morfológica**. 2024. 53 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SÃO CRISTÓVÃO (SE). **Relatório de resultados do Plano Municipal de Educação: 2022**. São Cristóvão: Prefeitura Municipal de São Cristóvão, 2022. Disponível em: https://anexos.saocristovao.se.gov.br/storage/files/2/transparencia/educacao/plano%20de%20educacao/relatorio%20dos%20resultados/Relatorio_de_resultados_do_Plano_de_Educacao%202022.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, C. D. et al. Vygotsky EA Aprendizagem Sociointeracionista: O Papel Da Linguagem E Do Contexto Cultural Na Educação. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 26, n. 11, p. 8-18, 2024.

SILVA, Greice Kely Santos. A comunicação alternativa como aporte para inclusão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, v. 9, n. 4, p. 678-686, 2023.

SILVA, Josiane Almeida da. **Um estudo semiótico do aplicativo digital Livox : mediação e alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2022. 360 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da linguagem. Doutorado em Ciências da linguagem, Recife 2022.

SILVA, Maria Carolina Leal; DE SOUZA, Stephanie Lara Monteiro Correia; TEIXEIRA, Lucas Martins. O uso do picture exchange communication system (pecs) na promoção da comunicação inclusiva de crianças com autismo: uma revisão integrativa: uma revisão integrativa. **Brazilian Medical Students**, v. 5, n. 8, 2021.

SILVA, Sarah Gabriela Gurgel da; LUCENA, Nacyra Yiburi Fernandes de. Comunicação alternativa para alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino: alternative communication for students with disabilities in regular schools. **Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José**, v. 21, n. 2, 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Mercado Aberto, 1989.

SOARES, M. B. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, 26 nov. 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOBII DYNAVOX. **Accessible Literacy Learning (ALL)**. Tobii Dynavox, 2025. Disponível em: <https://us.tobiidynavox.com/products/accessible-literacy-learning>. Acesso em: 2 jun. 2025.

TOGASHI, Cláudia Miharú. **A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ULRIKSEN, L. B. *et al.* Reading intervention for students with intellectual disabilities without functional speech who require augmentative and alternative communication: a multiple single-case design with four randomized baselines. **Trials**, v. 24, n. 1, 433, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13063-023-07432-4>. Acesso em: 8 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. 2015. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives**. Paris: UNESCO, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada**. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e44003001, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Akal, 2004. (Original publicado em 1933).

WOLFF, C. L. Os níveis de consciência fonológica integrados aos demais níveis de consciência linguística. **Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 1, p. 129-144, 2020.

WOLFF, C. L.; BASTARRICA, T. G. De que modo as rimas em poemas infantis podem estimular crianças em fase de alfabetização em sua consciência fonológica e linguística? Resultados de uma investigação qualitativa com um grupo de primeiro ano do EF. **Letrônica**, v. 14, n. 2, e38748, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AVALIAÇÃO ACESSÍVEL DA LEITURA E DA ESCRITA



AVALIAÇÃO ACESSÍVEL DA LEITURA E DA ESCRITA

Mestranda Mirelle Teixeira



NOME DAS LETRAS

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
Q	R	S	T
U	V	W	X
Y	Z		



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

MARQUE AS FIGURAS QUE COMEÇAM COM O FONEMA INICIAL

P



B



T



D



K/C



G









VOGAIS E CONSOANTES

01) COLE ABAIXO DE ACORDO COM A CATEGORIA:

VOGAIS

Empty dashed box for pasting vowels.

CONSOANTES

Empty dashed box for pasting consonants.



2) Recorte e separe as palavras das pseudo-palavras.



BONECA	D1111RX	UUUUU	
4444A4	ABACAXI	PORTA	?ISKO
ALEGRIA	FUTEBOL	LRMNTZ	
123456	PUXITEO	CAFUNÉ	
DERADUJP	CASA	TERIVOLE	
CARRI	GATO	CAMA	
PÉ	LALELILO	MEZUSO	
FACA	EDILAU	BANANA	RUA
NARIZ	REABS	AAAEE!@#	



PALAVRA

PSEUDOPALAVRA

QUAL A PALAVRA CORRETA?



BOLO

LOBO

QUAL A PALAVRA CORRETA?



LATA

BALA

QUAL A PALAVRA CORRETA?



MACACO

MAMÃO

QUAL A PALAVRA CORRETA?



LOMBADA

LOBO

QUAL A PALAVRA CORRETA?



DENTE

PENTE

QUAL A PALAVRA CORRETA?



CANETA

CANECA

QUAL A PALAVRA CORRETA?



GATO

RATO

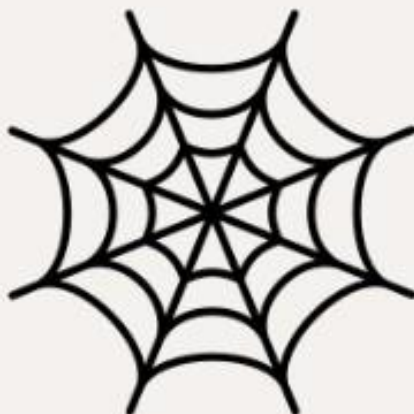
QUAL A PALAVRA CORRETA?



SACOLA

TIGELA

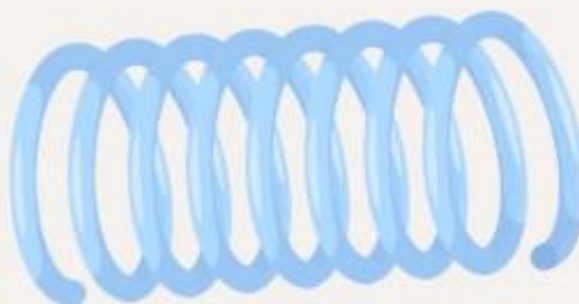
QUAL A PALAVRA CORRETA?



TELHA

TEIA

QUAL A PALAVRA CORRETA?



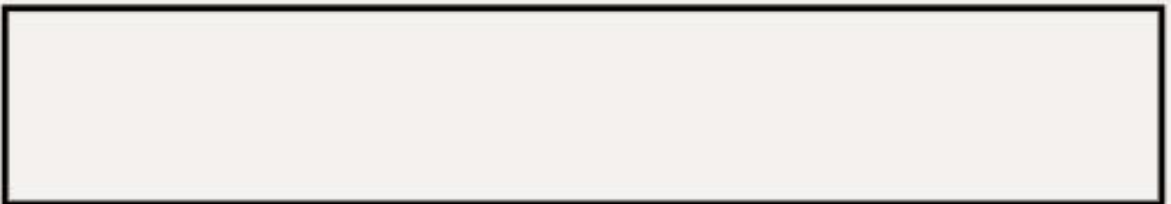
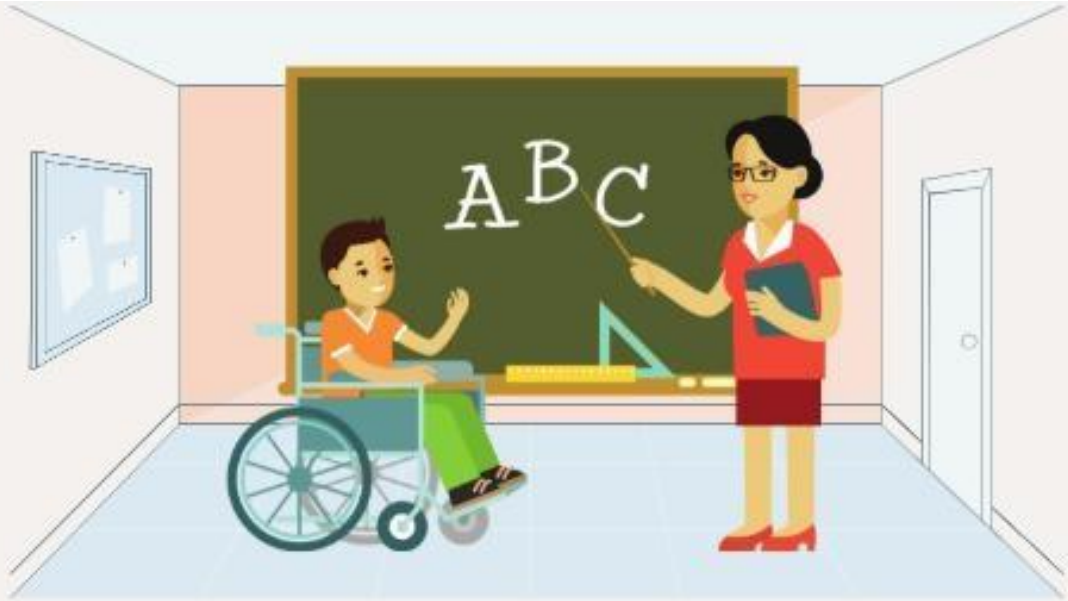
MOLA

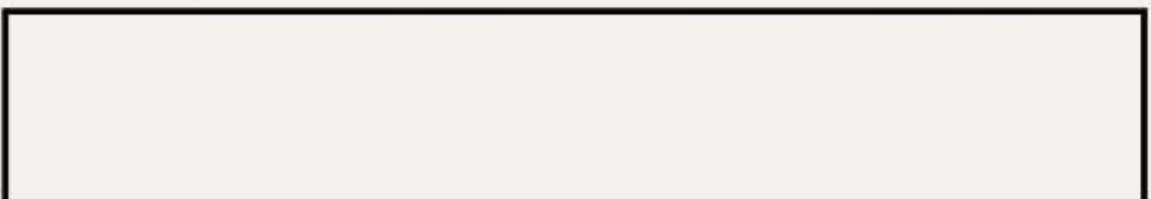
COLA

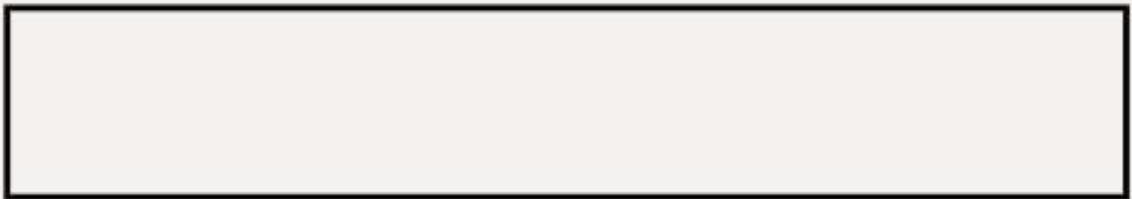
COLE A FRASE REFERENTE A CENA











cena 01

**A MENINA ESTÁ ESCRREVENDO.
A MENINA ESTÁ RECORTANDO.**

Cena 02

**A MENINA REGA OS PÁSSAROS.
A MENINA REGA A PLANTA.**

Cena 03

**OS PAIS ESTÃO BRIGANDO E A MENINA CHOROU.
OS AVÓS ESTÃO BRIGANDO E A MENINA CHOROU.**

cena 04

**OS MÉDICOS USAM ARCO E FLECHA.
OS INDÍGENAS USAM ARCO E FLECHA.**

Cena 05

**A MAMÃE ESTÁ COZINHANDO SOPA.
A PROFESSORA ESTÁ ENSINANDO AS LETRAS.**

Cena 06

**ANA E DAVI CONVERSAM PELAS MÃOS.
ANA E DAVI CORREM PELO PARQUE.**

Cena 07

**BOB É UM GATO INTELIGENTE.
DUDU TEM UM CÃO-GUIA.**

Cena 08

**DAVI ESTÁ LIMPANDO SEU QUARTO.
DAVI ESTÁ LENDO NO SEU QUARTO.**

Cena 09

**O MENINO DE BLUSA VERMELHA GANHOVA CORRIDA.
A MENINA DE CABELO AMARELO GANHOU A CORRIDA.**

Cena 10

**LUCAS DESCEU NO ESCORREGA.
LUCAS SUBIU NA RODA GIGANTE.**

APÊNDICE B- MANUEL E ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS



ORIENTAÇÕES ALFABETO



Modo de Aplicação

Esta é uma estratégia para proporcionar o primeiro contato para a construção da relação grafema-fonema, onde o professor poderá plastificar as cartas ou ainda corta-las para fazer um jogo de associação do pictograma com o som inicial.

1) O professor poderá colar outro material atrás das cartas para que elas fiquem mais firmes como E.V.A, cartolina, papel cartão ou até mesmo outra folha de ofício. Feito isso, o professor poderá fornecer um amontoado de letras dentro de um recipiente, onde o aluno após retirar a letra terá que dizer o nome da letra e a palavra e em seguida precisará organizar a sequência do alfabeto, podendo ser no chão, em uma mesa grande, colando na parede com fita adesiva ou como o professor achar melhor.

2) Caso o professor queira cortar a carta ao meio, em um recipiente ele poderá adicionar recursos sensoriais como areia cinética, slime, arroz colorido ou outro recurso de sua preferência para esconder as imagens. A quantidade de imagens devem ser escolhida de acordo com o nível de complexidade do planejamento do professor. A dinâmica acontecerá da seguinte forma, o professor poderá começar com duas imagens escondidas como: dedo e avião, e solicitar que o aluno pegue o pictograma correto que começa com o som da letra A.

3) Outro modo é fazer pareamento com outras imagens ou objetos concretos.



A



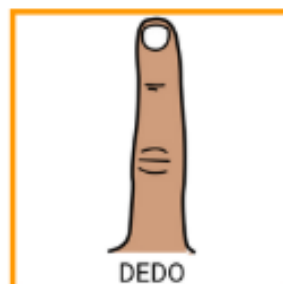
B



C



D



E



ELEFANTE

F



FOLHA

G



GATO

H



HOMEM

I



J



K



L



M



MACACO

N



NAVIO

O



OLHO

P



PÉ

Q



QUEIJO

R



RUA

S



SAPO

T



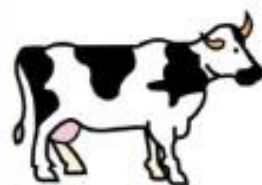
TUCANO

U



UVA

V



VACA

W



Wi-Fi
WIFI

X



XÍCARA

Y



YOGA

Z



ZEBRA



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

ORIENTAÇÕES CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Modo de Aplicação

1) As frases precisarão serem cortadas antecipadamente e oferecidas ao aluno ou ao grupo de modo embaralhado sobre a superfície ou dentro de algum recipiente para sortelo (pote ou caixa), ao selecionar a frase, guiado(s) pelo número ele/eles deverá/deverão encontrar através do pareamento de número o local correto para colar a frase. Caso o aluno seja de séries menores, o professor deverá indicar o lugar correto.

2) Em seguida o aluno/grupo deve(m) fazer a leitura apontando para cada pictograma, baseando-se na figura ou na palavra e caso consiga, ao final irá falar a frase completa rapidamente. Caso o aluno tenha dificuldade, o professor deverá ler primeiro e tentar fazer com que ele repita. É importante que em ambos os casos o professor explique que aqui é uma frase e que as cores correspondem ao: sujeito (amarelo), ações/verbos (verde), nome de coisas e objetos/substantivos (laranja), qualidades ou defeitos/adjetivos (azul).

3) Depois disso, o aluno/grupo irá(ão) ao fracionamento da palavra, escrevendo no primeiro retângulo o nome completo correspondente a cor do pictograma.

3) Em seguida, realizará a segmentação em sílabas, para isso será necessário separar oralmente e falar o número de sílabas primeiramente, depois o aluno separará com ou sem mediação. Ex: Bo-La= possui/tem duas sílabas. Por fim deve-se anotar o número que representa a quantidade de sílabas dentro do círculo.

4) Ao final, acontecerá a segmentação em letras, após separadas o ideal é contar quantas letras a palavra possui e destacar para o aluno. ex: B-O-L-A = possui 4 letras. Depois disso, deve-se anotar o número que representa a quantidade de sílabas dentro do círculo.

5) Caso o aluno consiga realizar a leitura ao final somente das palavras, isso deverá ser solicitado/estimulado.



1



2



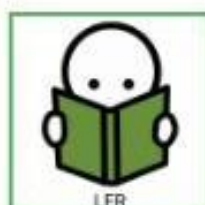
3



4



5



6



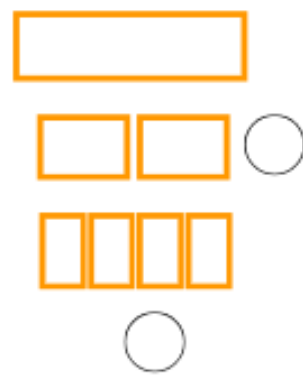
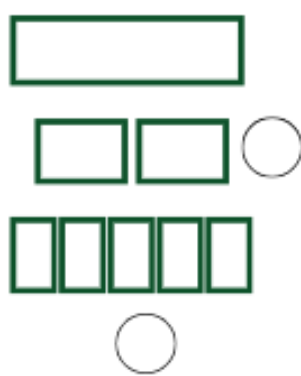
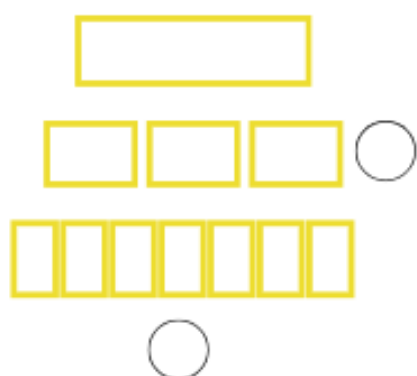
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1

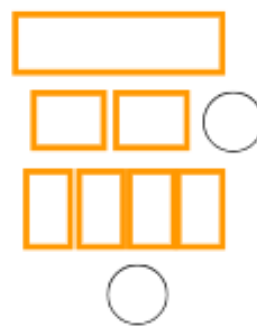
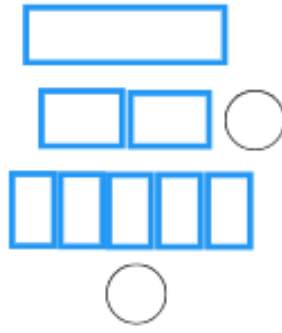
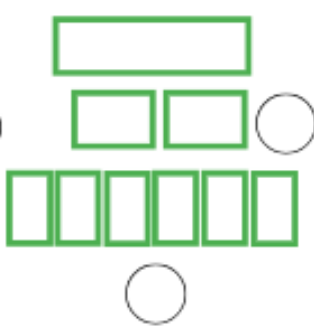
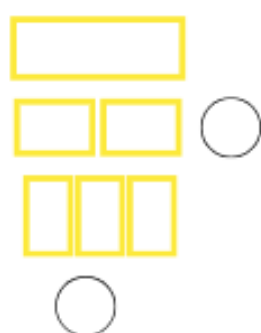
2



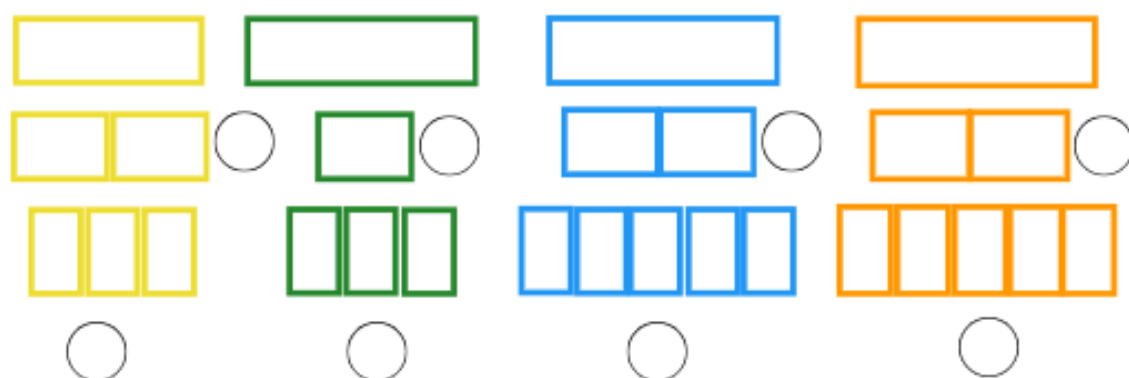
3



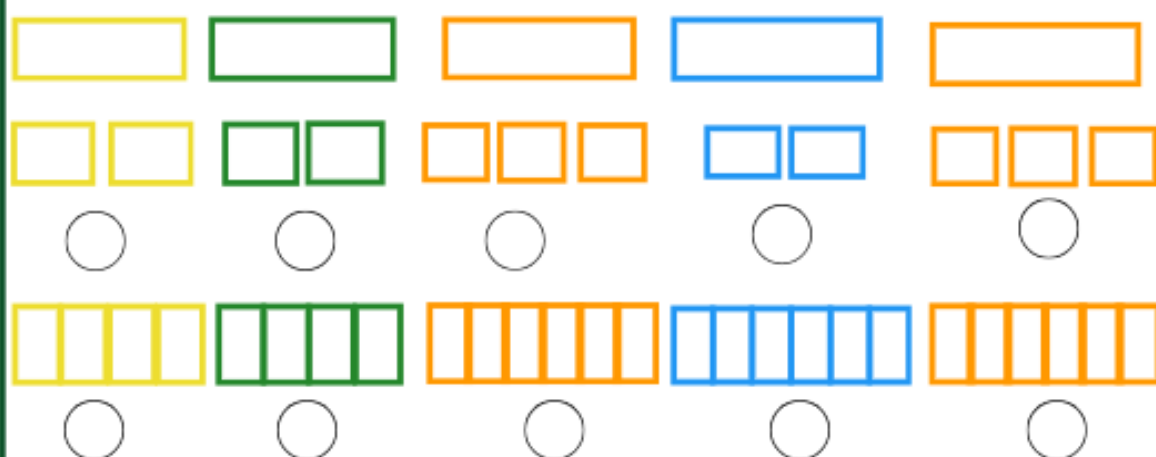
4



5



6



ORIENTAÇÕES CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Modo de Aplicação- PARTE 02

1) Nesta segunda parte, o aluno deverá fazer sozinho. O professor deve pedir que o aluno nomeie, perguntando se ele lembra o que significa cada pictograma.

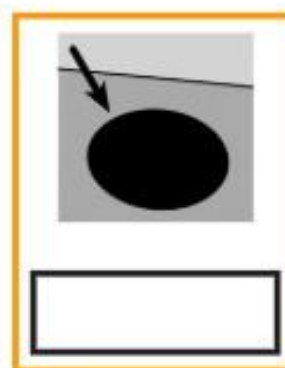
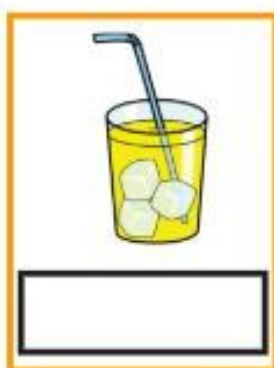
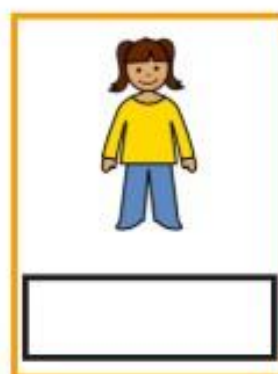
2) Depois, será solicitado que ele escreva de forma espontânea recordando em sua memória a escrita da palavra. Caso não sabia o que escrever , ele deverá ser encorajado a escrever como acha que deve ser a palavra baseado na fala dele ou do professor.

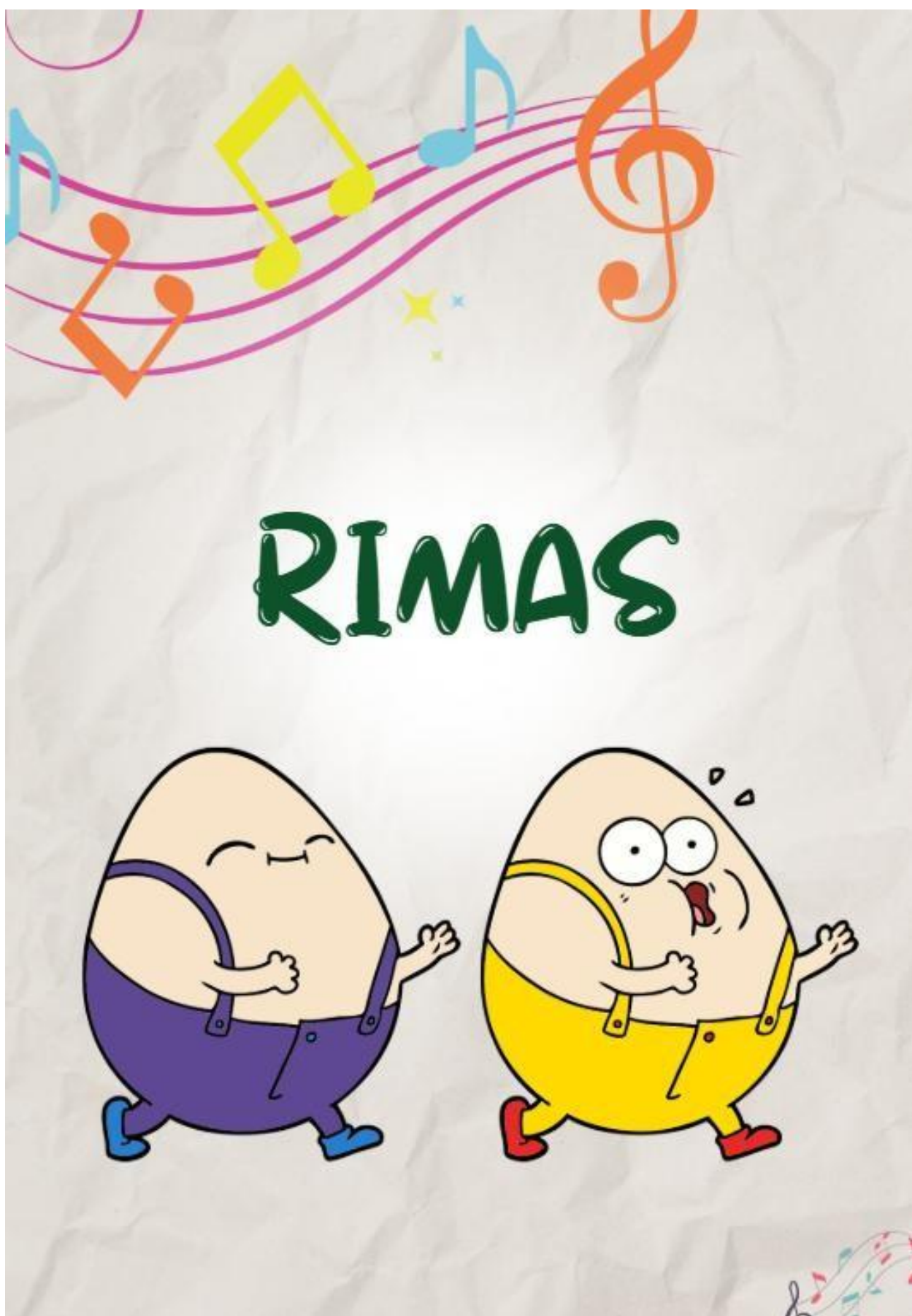
3) No segundo momento, o professor auxiliará o movimento epilinguístico onde o aluno terá que ler e observar possíveis erros.

4) Para a correção é sugestivo usar canetas coloridas ou de traços distinto, o professor poderá fazer traços correspondente ao número de letras, situando o aluno .

5) Após isso, irá auxiliar na reescrita após a contagem de traços, podendo usar de apoio prancha alfabética, material ou métodos que envolvam boquinhas , letras móveis ou o que o professor achar necessário. O ideal é que o aluno faça a escrita, não é sugerido que o professor copie as letras ou as palavras para o aluno apenas repetir.









ORIENTAÇÕES RIMAS

Modo de Aplicação

1 Inicialmente o professor deverá perguntar o que o aluno conhece ou acha que seja a RIMA. Em seguida explicará o que é , a função e onde podemos encontrá-las.

2) Em segundo plano, ele usará a folha de explicação para apoiar sua explicação sobre o conceito de rima através de exemplos.

3) Depois disso o modo de aplicação poderá se dar através de duas formas de mediação de acordo com a dificuldade do aluno:

3.1 - Na primeira, será se o aluno não souber decodificar, neste caso o professor irá segurar duas opções distintas por exemplo : para a palavra foguete , pegará os pictogramas de "sabonete" e "bala" ou "sabonete" e "cair" , segurará uma figura em cada mão e irá perguntar ao aluno : "**Qual desses rima com foguETE ? o Final é ETE, e-t-e.**" E mostrará uma figura por vez a medida em que falar, " foguete rima com "sabonete" (mostra o pictograma de sabonete), ou rima com "bala" (mostra o pictograma de bala)?" . Se o aluno acertar poderá colar a resposta, caso o aluno erre, o professor deve dar mais entonação no final da palavra para auxiliar no feedback auditivo, se ainda assim ele não conseguir, o professor poderá usar um lápis de cor ou caneta colorida para destacar o final do pictograma foguete e mais uma vez reforçar a terminação para ver se o aluno faz a recuperação através da escrita das palavras.

3.2 - Na segunda forma, com o aluno que sabe decodificar, mesmo que pouco ou com dificuldade, nesta mediação, o professor irá apresentar dois pictogramas e solicitar que o aluno leia as palavras abaixo da imagem , caso o aluno tenha dificuldade o professor pode ajudá-lo principalmente nas sílabas complexas. Um sugestão é fazer o som dos fonemas para o aluno somar na sílaba. A medida em que o aluno vai lendo o professor deverá a noa resposta ou colar adicionar mais um pictograma para aumentar o nível de dificuldade, por exemplo: 2 pictogramas como opções de resposta, depois 3 , depois quatro, cinco , até que o aluno consiga fazer a busca visual sozinha através da compreensão do que significa cada um.



FOLHA DE EXPLICAÇÃO



BALEIA



SEREIA



LUA



RUA



MÃO



PÃO

RIMAS

 FOGUETE	 CABELO	 MALA	 BALEIA
--	---	--	---

 COLA	 MÃO	 TUCANO	 GATO
---	--	--	---

RIMAS

 PULAR	 LER	 DORMIR



RIMAS



SORVETE



COTOVELO



BALA



SEREIA



SABONETE



CAMELO



SALA



TEIA



FALAR



CORRER



SORRIR



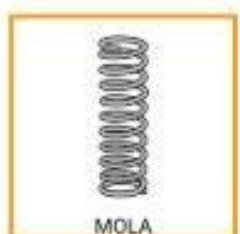
PENSAR



COMER



CAIR



MOLA



PÃO



PELICANO



PATO



BOLA



AVIÃO



AFRICANO



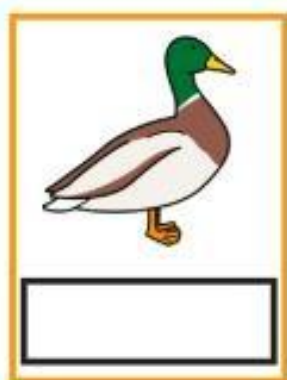
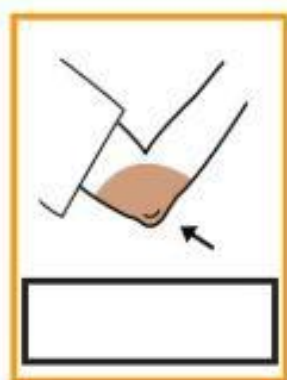
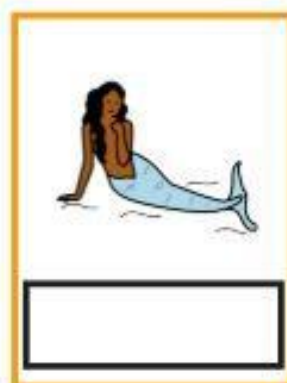
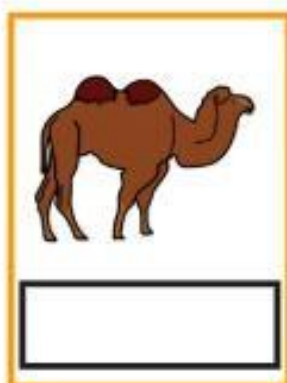
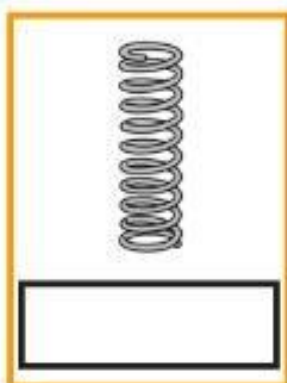
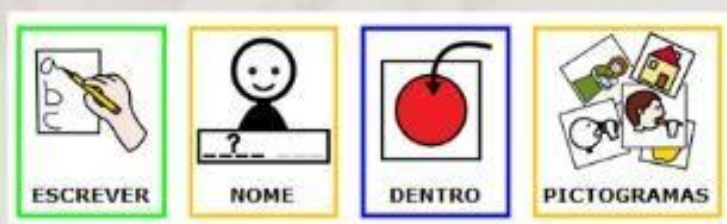
RATO



ORIENTAÇÕES RIMAS

Modo de Aplicação - PARTE 02

- 1) Nesta segunda parte, o aluno deverá fazer sozinho. O professor IRÁ pedir que o aluno nomeie, perguntando se ele lembra o que significa cada pictograma.
 - 2) Depois, será solicitado que ele escreva de forma espontânea recordando em sua memória a escrita da palavra. Caso não sabia o que escrever, ele deverá ser encorajado a escrever como acha que deve ser a palavra baseado na fala dele ou do professor.
 - 3) No segundo momento, o professor auxiliará o movimento epilinguístico onde o aluno terá que ler e observar possíveis erros.
 - 4) Para a correção é sugestivo usar canetas coloridas ou de traços distinto, o professor poderá fazer traços correspondente ao número de letras, situando o aluno.
 - 5) Após isso, irá auxiliar na reescrita após a contagem de traços, podendo usar de apoio prancha alfabética, material ou métodos que envolvam boquinhas, letras móveis ou o que o professor achar necessário. O ideal é que o aluno faça a escrita, não é sugerido que o professor copie as letras ou as palavras para o aluno apenas repetir.
- 



TIPOS TEXTUAIS





ORIENTAÇÕES

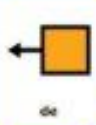
TIPOS TEXTUAIS- NOTÍCIA

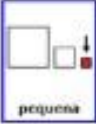
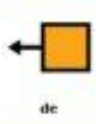
Modo de Aplicação

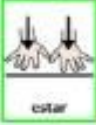
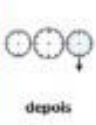
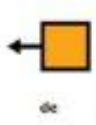
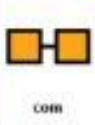
- 1) Deverá ser entregue aos alunos o panfleto original da notícia para o/os aluno(s) analisar(em) e tecer(em) comentários sobre o que ele (s) acredita(m) estar sendo noticiado.
- 2) Logo depois, deverá ser entregue a notícia escrita na versão de pictogramas para o aluno realizar a leitura em silêncio. Caso o aluno não consiga, deve ser solicitado que ele espere os demais caso esteja em grupo para o momento da leitura conjunta. Ou, se estiver no atendimento individual, o professor irá ler junto com ele enquanto aponta para cada pictograma, após ler uma média de três linhas o professor irá parar de apontar e solicitar que o aluno aponte enquanto ele termina a leitura, se do meio para o final o aluno sentir desejo de arriscar nomeações o professor deverá estimular esse processo.
- 3) O ideal é que pergunte-se ao (s) aluno (s) o que ele(s) conseguiu(ram) entender da notícia e gerar uma discussão.
- 4)Após essa conversa, sugere-se que o professor leia com o/os aluno(s) as primeiras linhas para ele compreender como funciona uma leitura pictográfica.
- 5)Estimule o(s) aluno(s) a ganhar(em) confiança e a ler(em) sozinho(s), ao decorrer o professor deve ir diminuindo a mediação pedindo que o aluno leia alguma palavra ou complete a ideia ao nomear o pictograma.
- 6)Caso o aluno não saiba o que significa a palavra o professor deve dizer . Ao finalizar a leitura deve ser perguntado ao aluno se a notícia se tratava do que ele achava anteriormente.
- 7) Por fim , será realizada uma estratégia de jogo de perguntas e respostas para ver se o aluno compreendeu o que foi lido no texto. O aluno deverá ler a pergunta e marcar um X, pintar ou circular a resposta correta. Se for realizada em grupo, cada aluno lerá uma pergunta e arriscará uma resposta, enquanto isso os outros esperam atentamente, caso a resposta esteja certa , os outros podem ajudar o parceiro.



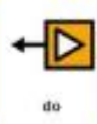
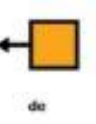
NOTÍCIA

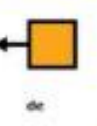
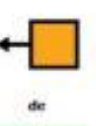
a  **Polícia**  **olhar**  **de**  **Sergipe**  **(PMSE)**  **salvar** **a**  **vida**

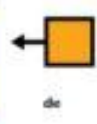
DA  **pequena** **LUARA,** **1**  **bebê**  **de** **APENAS** **45**  **dias,**  **que**

 **estar**  **sem**  **respirar**  **depois**  **de**  **se**  **engasgar**  **com** **1**  **medicamento**

 **em**  **gotas.**

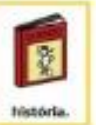
 **O** **SALVAMENTO**  **fazer** **NA**  **manhã**  **do**  **dia** **7**  **de**

 **dezembro**  **de** **2024,**  **quando** **1**  **grupo** **DA** **PM** **ESTAVA**  **de**

PLANTÃO **NO**  **Presídio** **(PRESMIL),** **NA**  **cidade**  **de**  **Aracaju,**  **eles**  **fazer**

 **maravilha de amizade**  **e**  **consegue**  **salvar**  **criança**  **que**  **estar**  **rossa**

NA  **última**  **quarta-feira,**  **polícia**  **e**  **família**  **se**  **reunião**  **para**

 **celebrar**  **o**  **final**  **feliz** **DA**  **história.**

PERGUNTAS-NOTÍCIA





21 45 65 55





ORIENTAÇÕES NOTÍCIA

Modo de Aplicação - PARTE 02

1) Nesta segunda parte, o aluno deverá fazer sozinho. O professor IRÁ pedir que o aluno nomeie, perguntando se ele lembra o que significa cada pictograma.

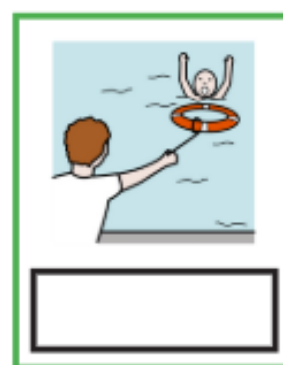
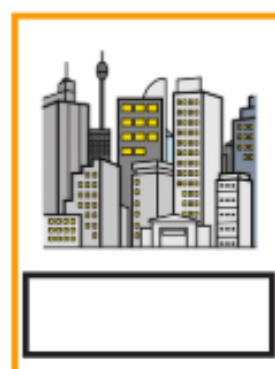
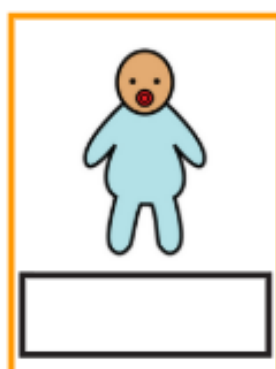
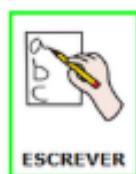
2) Depois, será solicitado que ele escreva de forma espontânea recordando em sua memória a escrita da palavra. Caso não saiba o que escrever, ele deverá ser encorajado a escrever como acha que deve ser a palavra baseado na fala dele ou do professor.

3) No segundo momento, o professor auxiliará o movimento epilinguístico onde o aluno terá que ler e observar possíveis erros.

4) Para a correção é sugestivo usar canetas coloridas ou de traços distinto, o professor poderá fazer traços correspondente ao número de letras, situando o aluno.

5) Após isso, irá auxiliar na reescrita após a contagem de traços, podendo usar de apoio prancha alfabética, material ou métodos que envolvam boquinhas, letras móveis ou o que o professor achar necessário. O ideal é que o aluno faça a escrita, não é sugerido que o professor cople as letras ou as palavras para o aluno apenas repetir.





LISTA DE PALAVRAS

Notícia do Bebê

BEBÊ

DIA

GOTA

ROXO

FAMÍLIA

ARACAJU

SERGIPE

UM

VIDA

PAI

MÃE

CRIANÇA

PRESÍDIO

MEDICAMENTO

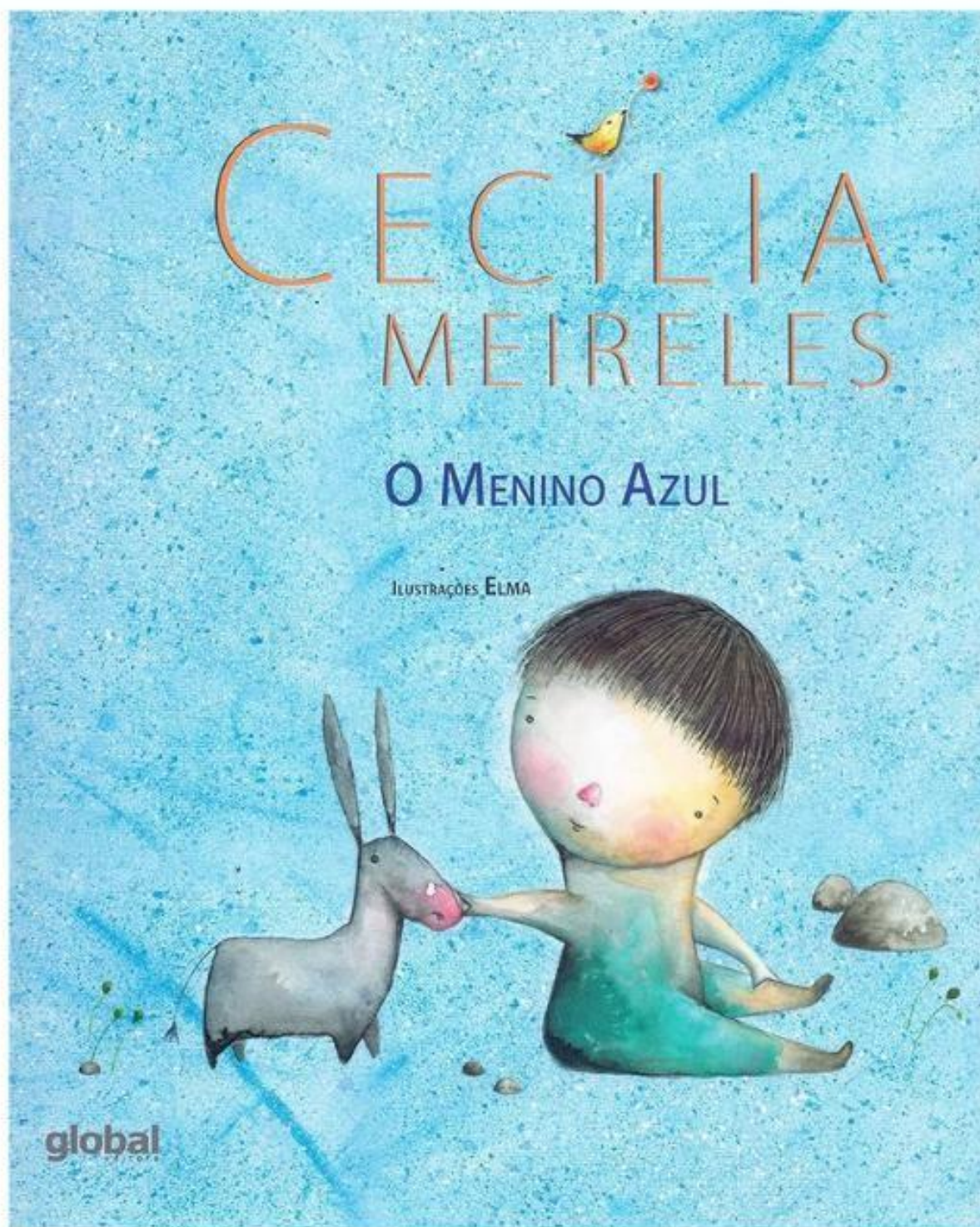
POLÍCIA

PÔEMA

CECILIA
MEIRELES

O MENINO AZUL

ILUSTRAÇÕES ELMA





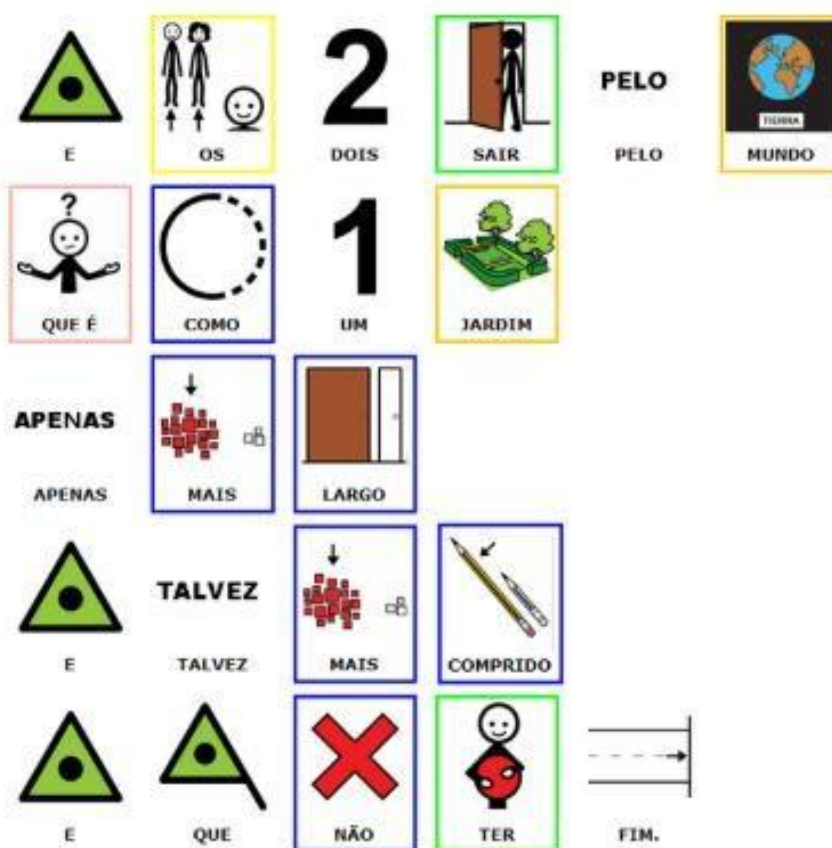
ORIENTAÇÕES POEMA

Modo de Aplicação

- 1) O professor deverá perguntar ao aluno ou ao grupo, se eles sabem o que é um poema e sobre o que eles acham do que se tratam.
- 2) Em seguida o professor irá explicar brevemente o que é um poema, sua estrutura e sua função.
- 3) Depois disso será realizada uma leitura conjunta, o professor deve sempre estar perto do aluno da vez para ajudá-lo na leitura. A leitura poderá ser separa por estrofes ou versos
- 4) Como o poema precisa rimar, o professor deverá conhecer previamente a versão original do poema e ir fazendo as correções oralmente a medida que o aluno vai realizando a leitura. Por exemplo : " que não correr , não pular, mas saber conversar" , ao final da frase o professor reforçará "que não corra e nem pule , mas que saiba conversar".
- 5) Outra forma que mediação que pode ser feita é a mediação através de um direcionamento com perguntas ou indução, o aluno leu " o menino quer ..." , e o professor poderá direcionar " o que ele quer ?"
- 6) Caso o aluno realize a leitura pelas palavras e apresente dificuldade com a decodificação o professor deverá estimular que ele descreva a imagem do pictograma para que assim ele possa relacionar com a palavra.
- 7) Para a estratégia do caça-pictogramas, a folha poderá ser entregue e solicitar que o aluno marque o que ele lembra de ver no poema . Ou ainda o professor poderá ir pictograma por pictograma e ir perguntando ao aluno se apareceu ou não na história.



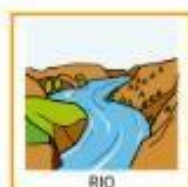






ENCONTRE 10 COISAS

que apareceram no poema



RIO



VERDE



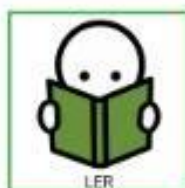
LARGO



BORBOLETA



LARANJA



LER



CAVALO



JOGAR



BURRO



CHUTAR



CANTAR



COMPRIDO



DANÇAR



MAR



ÁRVORE



AZUL



RUA



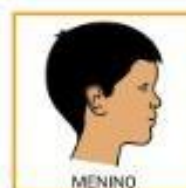
FORTE



MENINA



SUÇO



MENINO



BONITO



ORIENTAÇÕES POEMA

Modo de Aplicação - parte 02

1) Nesta segunda parte, o aluno deverá fazer sozinho. O professor IRÁ pedir que o aluno nomeie, perguntando se ele lembra o que significa cada pictograma.

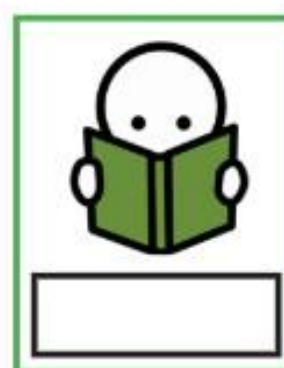
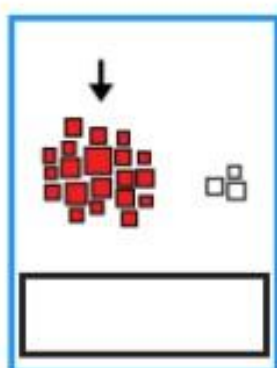
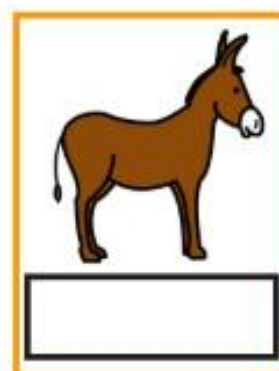
2) Depois, será solicitado que ele escreva de forma espontânea recordando em sua memória a escrita da palavra. Caso não sabia o que escrever, ele deverá ser encorajado a escrever como acha que deve ser a palavra baseado na fala dele ou do professor.

3) No segundo momento, o professor auxiliará o movimento epilinguístico onde o aluno terá que ler e observar possíveis erros.

4) Para a correção é sugestivo usar canetas coloridas ou de traços distintos, o professor poderá fazer traços correspondente ao número de letras, situando o aluno.

5) Após isso, irá auxiliar na reescrita após a contagem de traços, podendo usar de apoio prancha alfabética, material ou métodos que envolvam boquinhos, letras móveis ou o que o professor achar necessário. O ideal é que o aluno faça a escrita, não é sugerido que o professor cople as letras ou as palavras para o aluno apenas repetir.





LISTA DE PALAVRAS

O menino Azul

MENINO

AZUL

CASA

RUA

NÃO

DOIS

MANSO

LER

BONITA

BURRO

MAR

PORTA

PASSEAR

LARGO

COMPRIDO

ANIMAL

FLOR

MONTANHA



LISTA DE COMPRAS





ORIENTAÇÕES LISTA DE COMPRAS

Modo de Aplicação

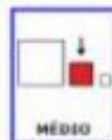
- 1) Essa estratégia pode ser realizada de forma individual ou em grupo. Para isso, o professor montará o vitrine do super-mercado com antecedência.
- 2) Cada aluno receberá uma lista diferente para comprar itens no super mercado. Poderá ser fornecido um saco plástico, caixa ou cesta para que seja um recipiente para colocar os produtos.
- 3) O professor será o caixa, caso a atividade seja em grupo outros alunos poderão assumir os papéis de vendedor e caixa. O vendedor não poderá dar as respostas, apenas tirar dúvidas na hora das compras. Ou ainda ser o responsável por confeccionar junto ao professor uma tabela de preços.
- 4) O aluno deverá fazer a compra sem mediação, após chegar ao caixa o professor irá pedir que o aluno mostre a lista para conferir os produtos. Se algum produtor estiver errado, o cliente terá o direito de trocá-lo.





3

TRÊS



1

UM



1

UM



1

UM



1

UM



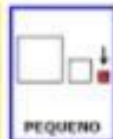
1

UM



1

UM



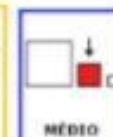
2

DOIS



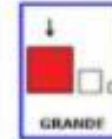
1

UM



1

UM











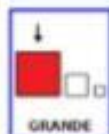
2

DOIS



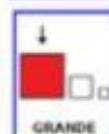
10

DEZ



1

UM



METADE



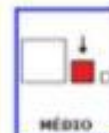
10

DEZ



1

UM



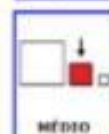
5

CINCO



4

QUATRO



1

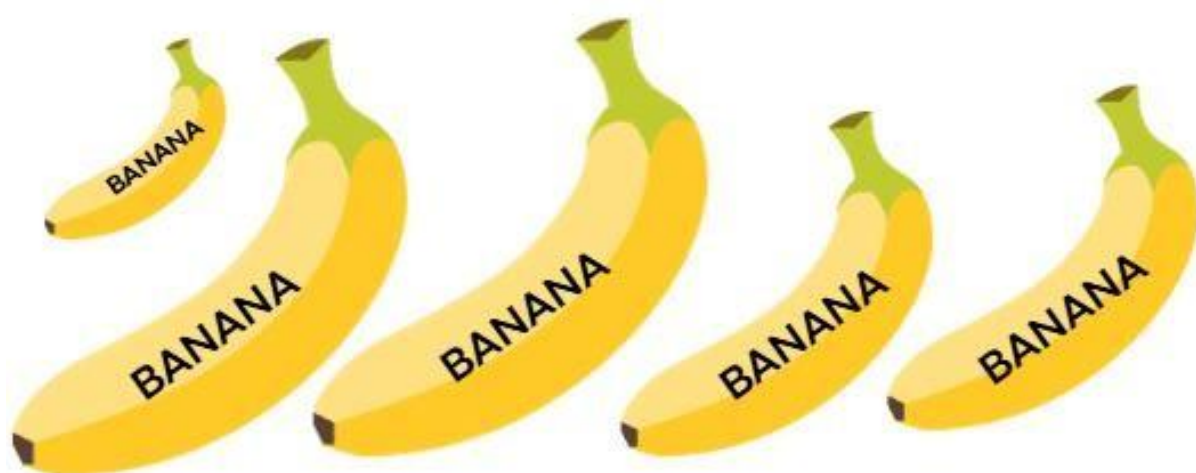
UM

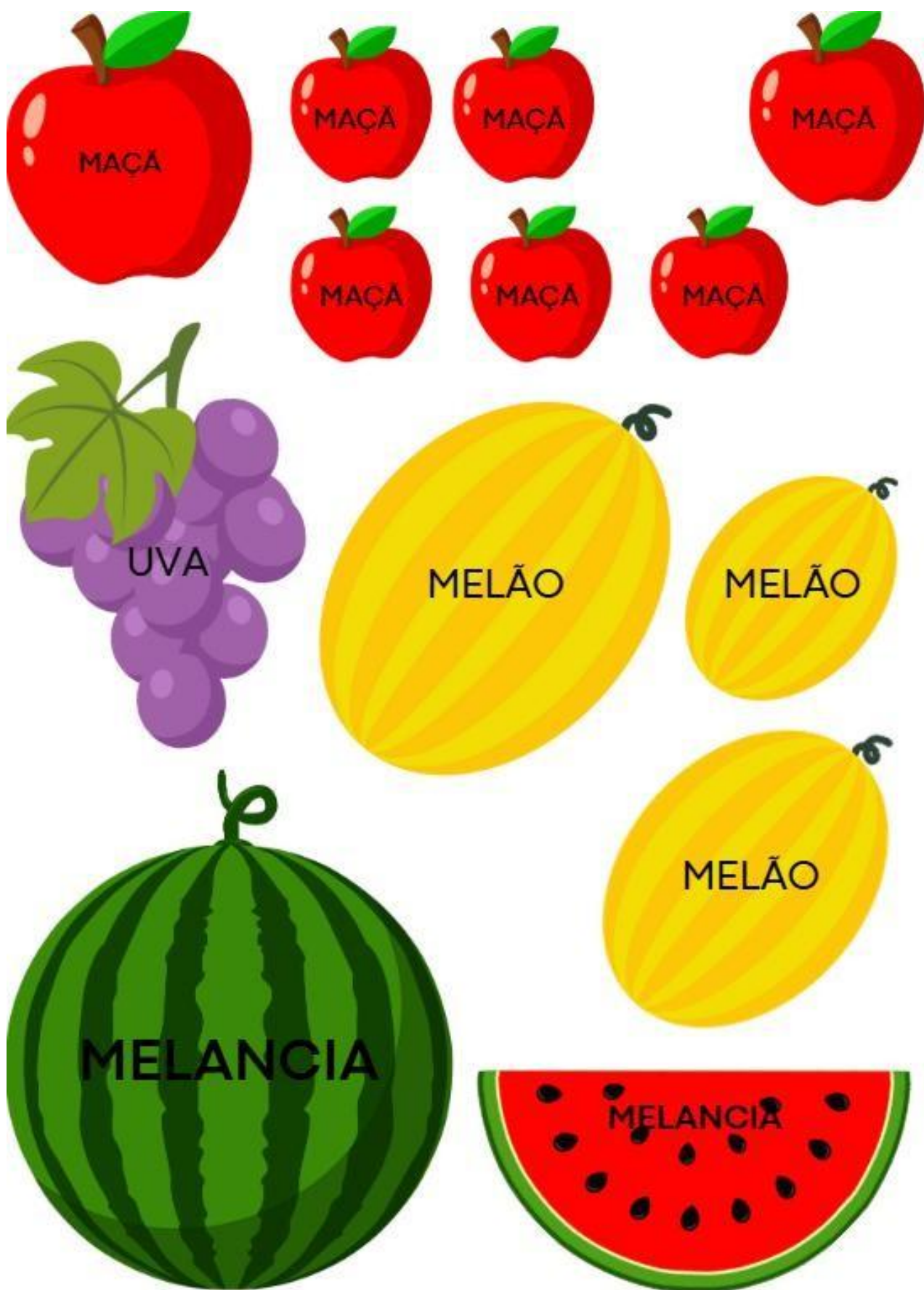


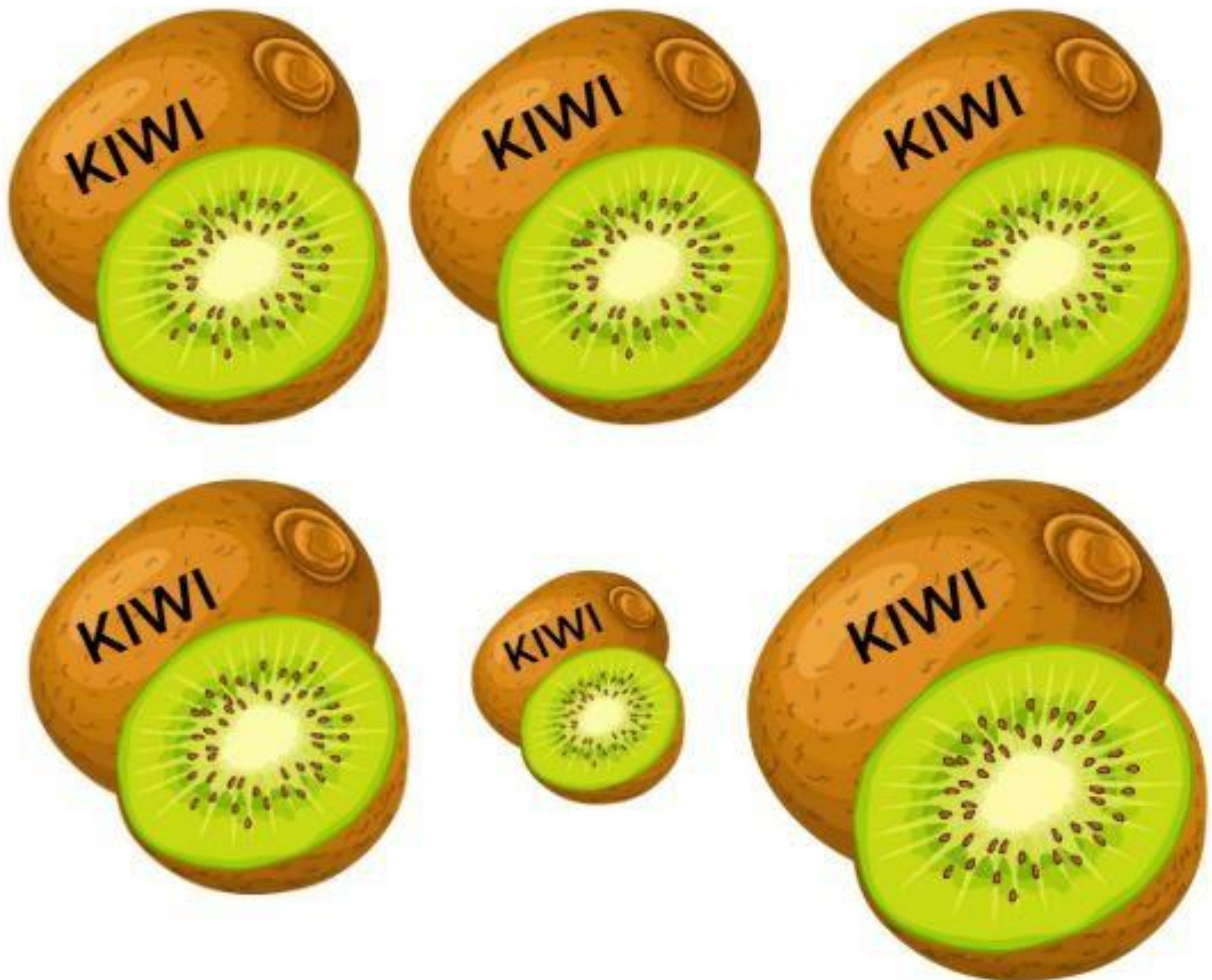
1

UM













ORIENTAÇÕES RECEITAS

Modo de Aplicação

- 1) Com os alunos em dupla ou em grupo , o professor irá distribuir a lista de Ingredientes para que eles possam ler e conferir as quantidades necessárias.
- 2)O professor deverá deixar disponível dois tipos de colheres (sopa e de chá) e explicar as diferenças antes da tarefa começar.
- 3) Em seguida deverá ser entregue a lista de preparo, os alunos lerão conjuntamente , todos juntos em silêncio ou cada um lerá uma linha , depois a professora explicará de forma resumida.
- 4) Após a leitura, todos irão começar seguindo o preparo de acordo com a lista. E ao final todos experimentaram e falaram sobre o processo.



BOLO DE CANECA

1

UM



OVO

2

DOIS



COLHERES



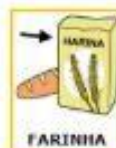
DE



SOPA



DE



FARINHA



DE



TRIGO.

2

DOIS



COLHERES



DE



SOPA



DE



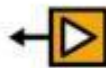
AÇÚCAR

1

UM



COLHER



DE



SOPA



DE



CHOCOLATE



EM



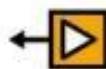
PÓ

2

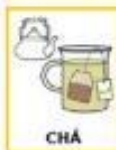
DOIS



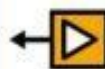
COLHERES



DE



CHÁ



DE



ÁGUA



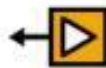
QUENTE

2

DOIS



COLHERES



DE



CHÁ



DE



ÓLEO

1

UM



PITADA



DE

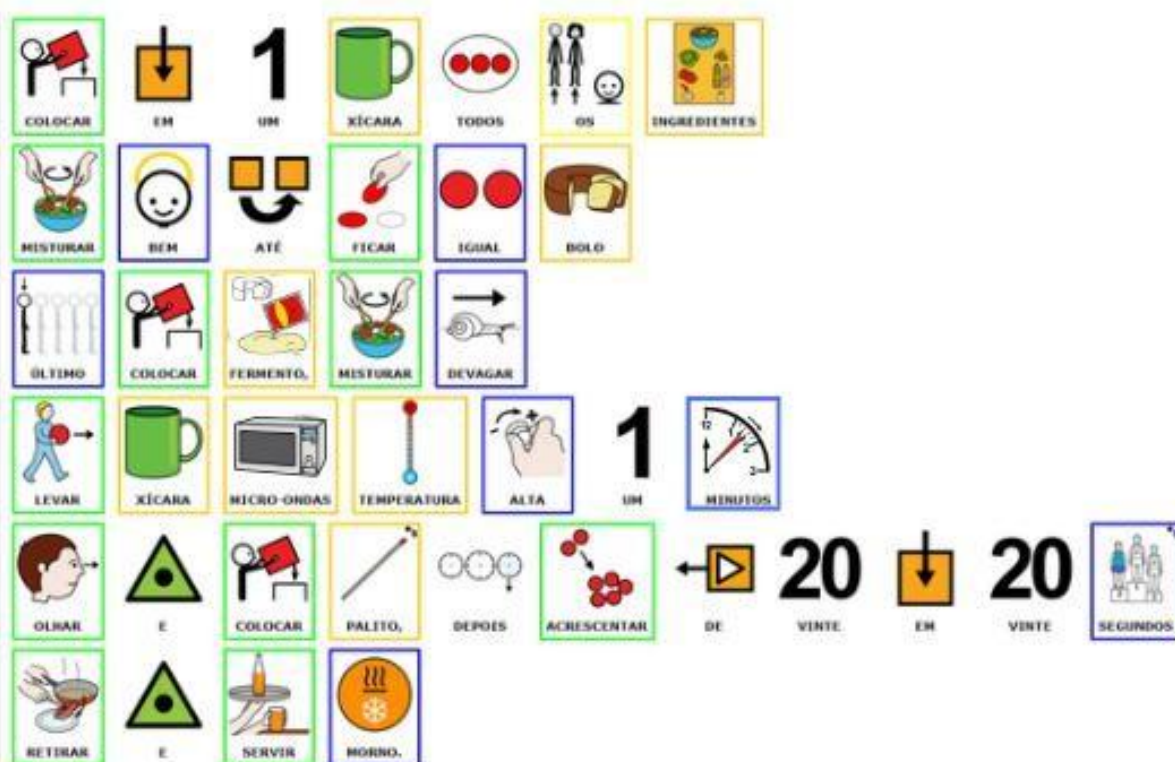


FERMENTO



BOLO DE CANECA

MODO DE PREPARO



LEITURA DO LIVRO COM RECONTO EM PICTOGRAMAS



ORIENTAÇÕES LIVRO EM CAA

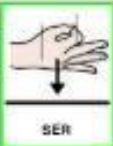
Modo de Aplicação

- 1) A leitura deverá ser realizada em grupo de modo cooperativo e ou de forma compartilhada entre o mediador e o aluno.
- 2) Sugere-se uma discussão ou que sejam pensados momentos de pausa a construção de diálogos, para que a criança expresse seu entendimento sobre a história, faça comentários, traga assuntos adicionais, vivências , entre outros.
- 3) Para a aplicação das charadas, o professor deve recortar antecipadamente as fichas. A primeira forma é a aplicação conjunta em duplas ou grupos, onde o professor ou o aluno da vez lerá a pergunta e todos responderão em conjunto e farão o registro da resposta.
- 4) A segunda forma é a leitura compartilhada do professor junto ao aluno.
- 5) É importante destacar que o professor deve mediar as repostas, auxiliando o aluno com direcionamentos e provocando reflexões entre as repostas ofertadas.



CARTAS PERGUNTAS

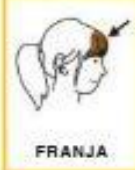

 COMO


 SER


 KATÍ


 MAGRO,

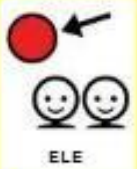

 BONITO,


 FRANJA


 GORDO,


 FEIO,

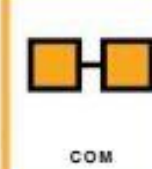

 CARECA


 ELE


 FAZER


 SONS


 PARECIDO


 COM


 ONDE


 ELE

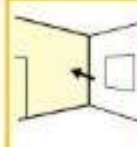

 GUARDAR

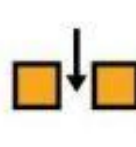
casa
 amor
 mano
 PALAVRAS

?

 ?


 COLCHÃO,


 PAREDE,


 ENTRE


 DEDOS,


 BOLSA,

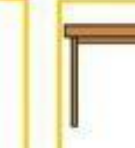

 GUARDA-ROUPA,


 COLCHÃO,

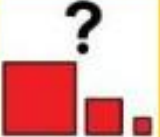

 FOGÃO,


 TELEVISÃO,

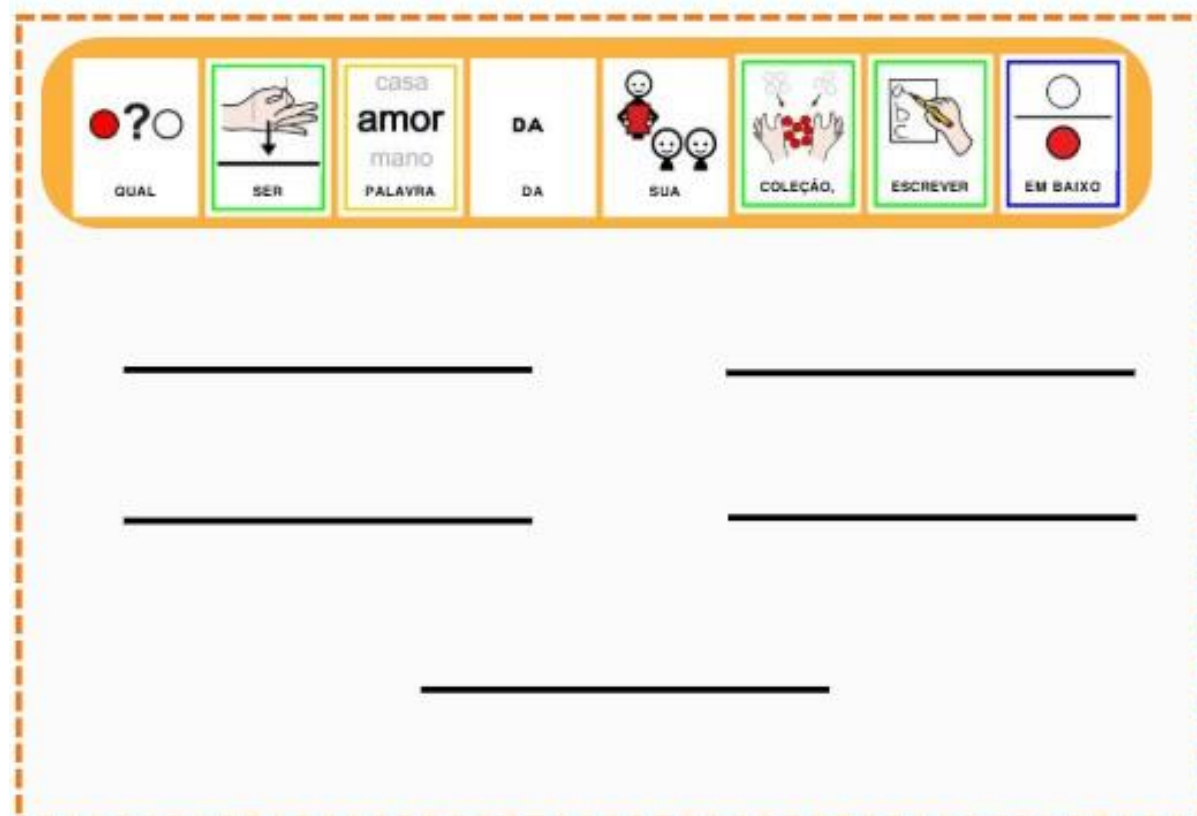
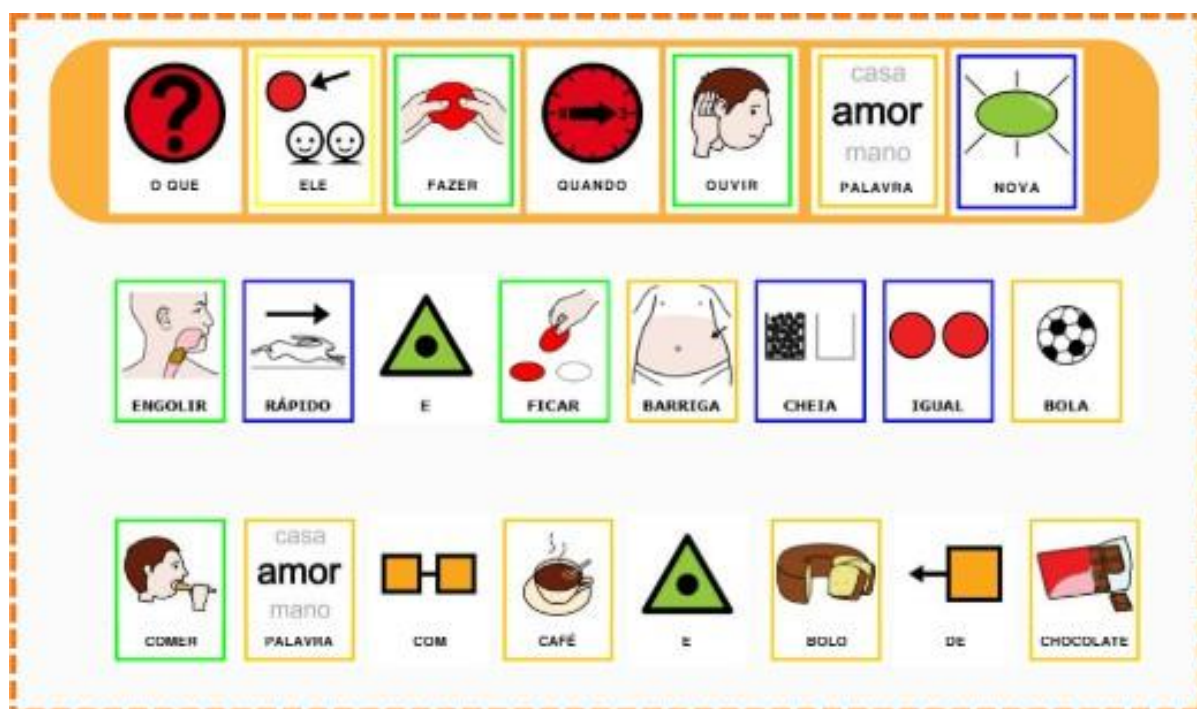

 SANDUICHEIRA,

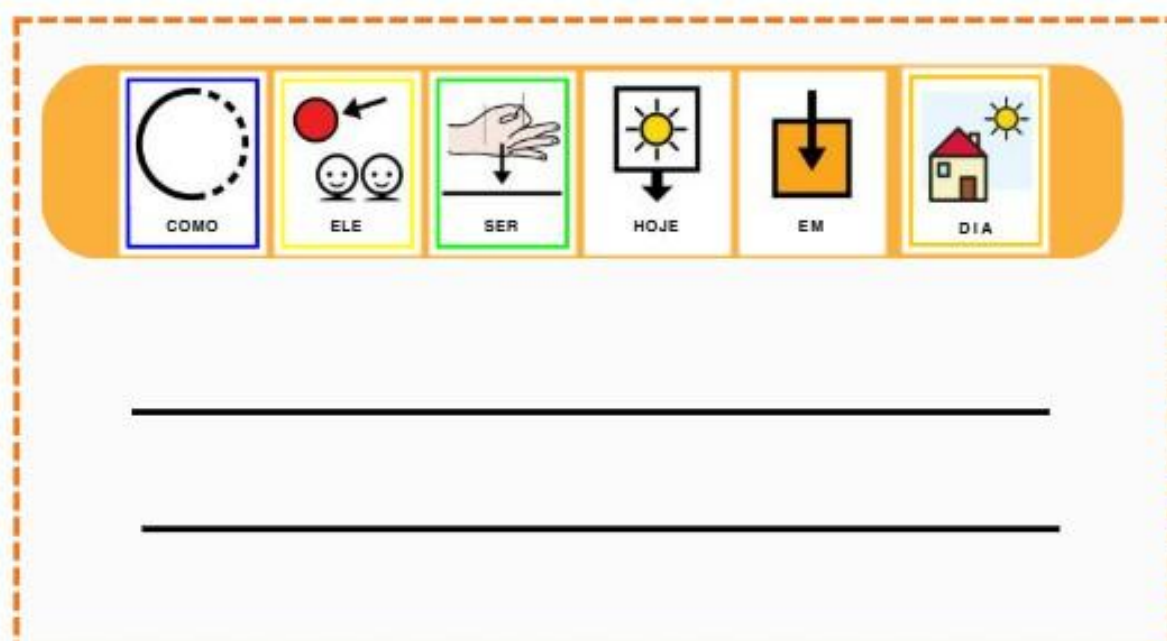

 MESA,


 CADEIRA

 NA NA	 COLEÇÃO	 TER	casa amor mano PALAVRA	 QUAL
				

 QUAS	 PARTES DO CORPO	 DOUTORA	 EXAMINAR	
 BOCA	 BARRIGA,	 JOELHO,	 ORELHA,	
 COTOVELO	 PESCOÇO,	 PERNA,	 BRAÇO,	





ESCRITA MEDIADA COM DADOS



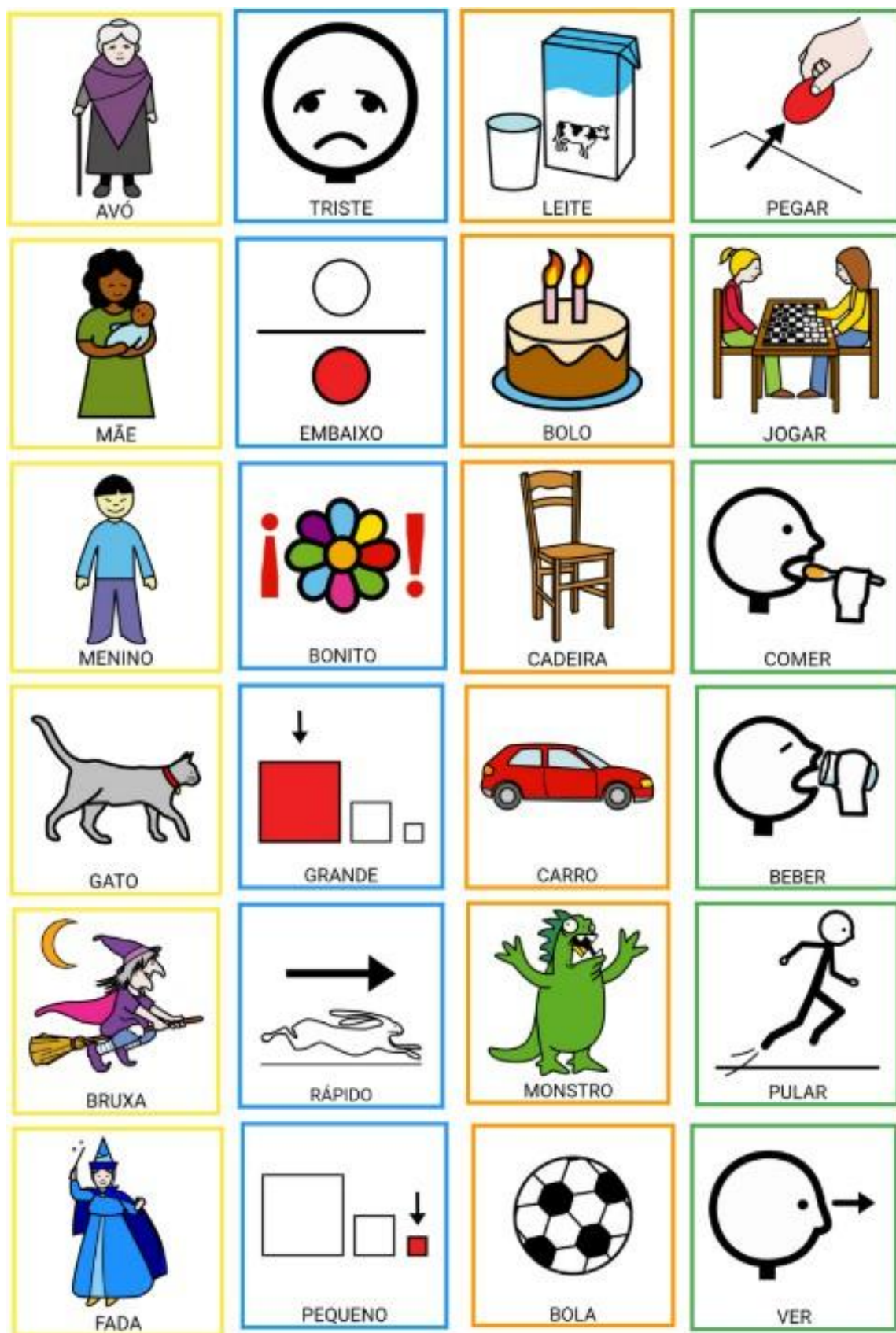
ORIENTAÇÕES

ESCRITA MEDIADA COM DADOS

Modo de Aplicação

- 1) Devem ser elaborados dados que podem ser de papel ou de MDF com medidas de 5 cm, que sigam as cores das chave de fitzgerald.
 - Amarelo - sujeito, pronomes.
 - Verde - verbos, ações.
 - Laranja- substantivo, objeto.
 - Azul- adjetivos, advérbios.
- 2) A aplicação pode ser realizada em grupo, dupla ou individual. Os alunos receberão as folhas, e logo em seguida deverão ser revisados e orientados sobre o que representa cada categoria.
- 3) Ao jogar os dados o aluno deve ser encorajado a reorganizar e estruturar a frase, os alunos podem auxiliar um ao outro.
- 4) O mediador deve sugerir a complementariedade das frases com artigos, preposições, conjunções, entre outros.
- 5) Caso o aluno tenha muito dificuldade ou esteja no momento inicial da escrita, pode ser sugerido a copia dos pictogramas de forma telegráfica e posteriormente ou em mais aplicações, deverá ser estimulado a expansão morfosintática.





FRASES COM CUBOS



FRASE 01

FRASE 02

FRASE 03

FRASE 04

