

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

RENATA DE AMORIM

**A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME CRI DU CHAT.**

Florianópolis, SC

2011

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

RENATA DE AMORIM

**A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME CRI DU CHAT.**

Trabalho apresentado ao curso de Pós Graduação “lato sensu” Especialização em Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva, como requisito para obtenção do título de especialista.

Orientador(a): Maria Cristina da Rosa
Fonseca da Silva

Florianópolis, SC

2011

RENATA DE AMORIM

**A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME CRI DU CHAT.**

RENATA DE AMORIM

**A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME CRI DU CHAT.**

Trabalho apresentado ao curso de Pós Graduação “lato sensu” Especialização em Fundamentos da Educação Inclusiva, como requisito para obtenção do título de especialista.

Banca Examinadora:

Orientador

Prof^a. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro Rose Clér Estivaleta Beche

(Mestre em Educação)

Membro Cristiane Higuera Simó

Mestre em Arte Visuais

Florianópolis, data (24/06/2011)

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
INTRODUÇÃO.....	7
1. CAPÍTULO I - HISTÓRICO DA SÍNDROME <i>CRI DU CHAT</i>.....	11
2. CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DA COGNIÇÃO.....	16
2.1 A IMPORTÂNCIA DA COGNIÇÃO SEGUNDO WALLON.....	16
2.2 A IMPORTÂNCIA DA COGNIÇÃO SEGUNDO VYGOTYSK.....	19
2.3 A IMPORTÂNCIA DA COGNIÇÃO SEGUNDO PIAGET.....	22
3. CAPÍTULO III CONTRAPONTO CONSIDERÁVEIS ENTRE OS TEÓRICOS.....	26
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	29
3.2 BREVE REFLEXÃO SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	33
3.3 MÉTODO FÔNICO.....	35
4. CAPÍTULO IV - A IMPORTÂNCIA DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE CRIANÇA COM <i>CRI DU CHAT</i>.....	42
4.1. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	43
4.2. O MÉTODO PEDAGÓGICO UTILIZADO PARA O LETRAMENTO.....	46
4.3. OS RELATOS DAS AULAS.....	48
4.4. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO.....	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
6. BIBLIOGRAFIA.....	59
7. ANEXOS.....	62

RESUMO

O presente trabalho é um estudo de caso sobre uma aluna do Centro Educacional Universo, que apresenta do diagnóstico da Síndrome de Cri Du Chat. A aluna é atendida desde 2007 por esta instituição de ensino, chegou com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, apresentando dificuldades quanto à coordenação motora fina, coordenação motora global, equilíbrio estático e dinâmico, dificuldade de interação com pessoas e objetos, não respondendo a comandos verbais, com presença de movimentos repetitivos. Hoje a mesma apresentou significativa melhora na compreensão e execução de ordens simples, na interação com pessoas e objetos, na coordenação motora global, no processo de alfabetização entre outros. A Síndrome de Cri Du Chat se caracteriza pela perda cromossômica do braço curto do cromossomo 5, onde o portador apresenta característica como hipotonia, assimetria facial, retardo neuromotor e mental, fascínio por cabelo não podendo resistir a puxá-lo.

Palavras chave: Cri du Chat – Desenvolvimento Neuromotor – Alfabetização e letramento

INTRODUÇÃO

Pretende-se no referido trabalho analisar o processo e as concepções da leitura e escrita numa perspectiva pedagógica, assim como também, levar em consideração todos os aspectos relevantes de determinadas atividades, tanto para o educando quanto para a educadora na escola derivadas da experiência de alfabetização de uma adolescente que apresenta diagnóstico da Síndrome Cri Du Chat.

Este trabalho, utilizou-se de análise de coletas de dados desde 2007- à 2011, onde a adolescente freqüentou os anos de escolaridade do 4º ano até 9º ano.

Estando no papel de pesquisadora observamos que a criança passa por uma série de desafios até que a aprendizagem da leitura e escrita se concretize, um dos desafios encarados pelos educadores atuais é a socialização com o outro e com o meio escolar. Daí se percebe que cabe a educadora e adolescente envolver-se e pensar naquilo que presencia constantemente na escola, para que a partir destes desafios e realizações a aprendizagem aconteça naturalmente sem restrições e inseguranças.

A aprendizagem da leitura e escrita tem sido encarada pelos educadores atuais como um desafio de tão grande complexidade que merece atenção especial. Antigamente, poucas preocupações se tinham com este processo. Porém, nas últimas décadas este vem sendo um ponto chave para discussão.

De forma geral, a Pedagogia e a psicopedagogia trouxeram contribuições para as discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e tem trazido grandes reflexões, principalmente no caso dos problemas que normalmente atingem as crianças em fase de alfabetização.

Com isto contemplaremos ao decorrer deste trabalho os registros da alfabetização de uma adolescente com a síndrome Cri Du Chat. Através de diferentes métodos e estratégias trabalhadas em sala, para um melhor desenvolvimento cognitivo e motor buscando a alfabetização de forma

prazerosa e significativa dentro do contexto escola. Buscou-se construir atividades de metacognição¹, onde a adolescente teve um referencial, sendo que essas estratégias utilizadas ampliaram o processo de ludicidade e tornou o desenvolvimento da adolescente mais prazeroso.

A inclusão é um movimento mundialmente conhecido pela luta das pessoas deficientes e seus familiares, em busca dos seus direitos e lugar dentro da sociedade. O objetivo da inclusão é buscar qualidade para todas as pessoas com ou sem deficiência.

Na primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, reunida em Caracas, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002. Nessa atividade foi dedicado o compromisso de todos em elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias por meio de serviços de qualidade em saúde, educação, moradia e trabalho. Assim declararam, 2004 como o ano das pessoas com deficiência e suas famílias, almejando a vigência efetiva das normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiências e cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (Convenção de Guatemala 2001).

A escola deve repensar o sentido que está atribuindo à educação, além de atualizar as concepções dar novo significado ao processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática.

A partir das observações da realidade educacional do país e de estudos com a adolescente sabemos que precisam ocorrer mudanças de paradigma dos sistemas educacionais, levando em conta as potencialidades do aluno, e não apenas os resultados quantitativos obtidos pelas disciplinas. Uma sociedade inclusiva se fundamenta em uma concepção que valoriza a diversidade como característica fundamental para a constituição de uma sociedade. Sendo assim deve-se garantir a participação de todos

¹ Metacognição- para além da cognição, faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, conscientizar, analisar e avaliar como se conhece.

disponibilizando oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Durante muito tempo vem se buscando dentro da educação, a não exclusão escolar dos alunos com deficiência, garantindo a eles o acesso e permanência no espaço escolar. Nesse cenário não se pode deixar de falar do papel do professor que muitas vezes está acostumado a trabalhar com homogeneidade em sala de aula, e não com a diversidade. Uma hipótese de porque isso ocorre é o fato de que no processo de formação de graduação o estudante das licenciaturas não se envolvem em experiências de inclusão nos campos de estágio, na pesquisa e na extensão. Acreditamos que na prática profissional o professor certamente vai ter a oportunidade de atuar nos sistemas educacionais com alunos com deficiência, sendo que este contato também deveria ocorrer no âmbito da pesquisa para que o profissional possa ter embasamento teórico para poder vincular teoria a prática. Em virtude de uma má formação, nos deparamos com o fracasso escolar.

O fracasso escolar muitas vezes está vinculado à prática pedagógica e não no déficit de atenção na hiperatividade e nas deficiências, onde muitas vezes o problema fica acentuado na incompetência do aluno, onde a escola não se da conta do processo ensino aprendizagem e do papel do educador dentro do contexto escolar, não esquecendo da relação que devemos estabelecer entre educação e inclusão de pessoas com deficiência. Não podemos desconsiderar o conhecimento pré estabelecido por esse aluno, levando em conta os conhecimentos que este possui, de sua realidade e seu contexto familiar, aprimorando a forma diferenciada no sistema de aprendizagem.

Não podemos deixar de pensar, que para a inclusão se solidificar, não basta estar na legislação, e nas modificações realizadas no sistema de ensino, essas mudanças deverá levar em conta o contexto sócio econômico, além de serem gradativo, planejado para garantir uma educação de qualidade.

Art. 4º- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Lei nº 9394 Diretrizes e Base da Educação Nacional 1996).

Sabemos que a inclusão pode estar associada à idéia de uma comunidade de aprendizagem diferente, dentro da qual as pessoas atingem níveis mais altos de desenvolvimento juntas do que conseguiram separadamente. A suposição básica é que todas as crianças possuem necessidades especiais a serem satisfeitas, e não apenas aquelas cujas necessidades são bastante óbvias. Esses princípios implicam uma procura sem fim por uma melhoria nas condições. Preocupações sobre o crescimento afetivo e emocional das crianças são relevantes, assim como a realidade da relação pedagógica e a necessidade de disponibilizar um apoio continua a todos os alunos. Existem muitas maneiras de se criar um contexto educacional inclusivo. Isso envolve a criação de condições organizacionais e curriculares nas quais cada um e todos os alunos possam aprender.

A classe inclusiva precisa ser pré-planejada. Aspectos importantes são a formação de relacionamentos, um ambiente afetuoso e generoso, a igualdade, a possibilidade de apoio permanente e altas expectativas em relação a necessidades múltiplas. As estratégias valorizadas são o trabalho em equipe de professores e alunos, aprendizagem cooperativa, a intensificação das relações sociais, as adaptações de atividades e equipamentos de ensino, dentro da proposta curricular apresentada pela escola, sendo assim a problemática do trabalho em questão é : “ Como se da o processo pedagógico de alfabetização de uma criança com síndrome Cri Du Chat. O tema originou-se de experiências profissionais vividas em meu cotidiano escolar. No estudo abordamos em linhas gerais o conceito, características, limitações, inclusão sobre a síndrome. Relatamos também o processo de alfabetização de uma adolescente com a síndrome Cri Du Chat a partir da experiência de professor de apoio (monitor).

Percebemos que a problemática em questão, deve ser relevante e ter caráter real, abrindo um processo de indagação a partir do tema apresentado. A abordagem focaliza a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

1. CAPÍTULO I - Histórico da síndrome *Cri du Chat*

Em 1963 foi descoberta na França a Síndrome Cri Du Chat pelo geneticista francês Dr. Jérôme Lejeune que descobriu uma nova síndrome que popularmente conhecida como o “miado de um gato”, por causa do choro do bebê, que se assemelha ao de um gato em sofrimento. O choro é causado pelo desenvolvimento anormal da laringe, um dos muitos sintomas associados com esta desordem. A síndrome do Cri Du Chat (CDC) refere-se a um apagamento parcial do cromossomo 5p, e é caracterizada por um distintivo, estridente grito de gato, na infância, com falha do crescimento, microcefalia, anormalidades faciais e retardo mental ao longo da vida. A síndrome conhecida como perda do braço do cromossomo 5, e representa uma supressão de síndromes mais comuns em seres humanos.

Geralmente, a perda do braço curto do cromossomo 5 é puramente acidental e, portanto o risco de recorrência é muito pequena, não maior do que o risco inicial de 1 em 37,000,000. Em 80-95% dos casos, o material genético está perdido desde o final do cromossomo 5 (eliminação terminal). No entanto, em 10-15% dos casos, o cromossoma suprimido é herdado do pai. Quando isso ocorre o risco de ter outra criança afetada é muito maior do que quando os resultados de uma síndrome de supressão esporádica.

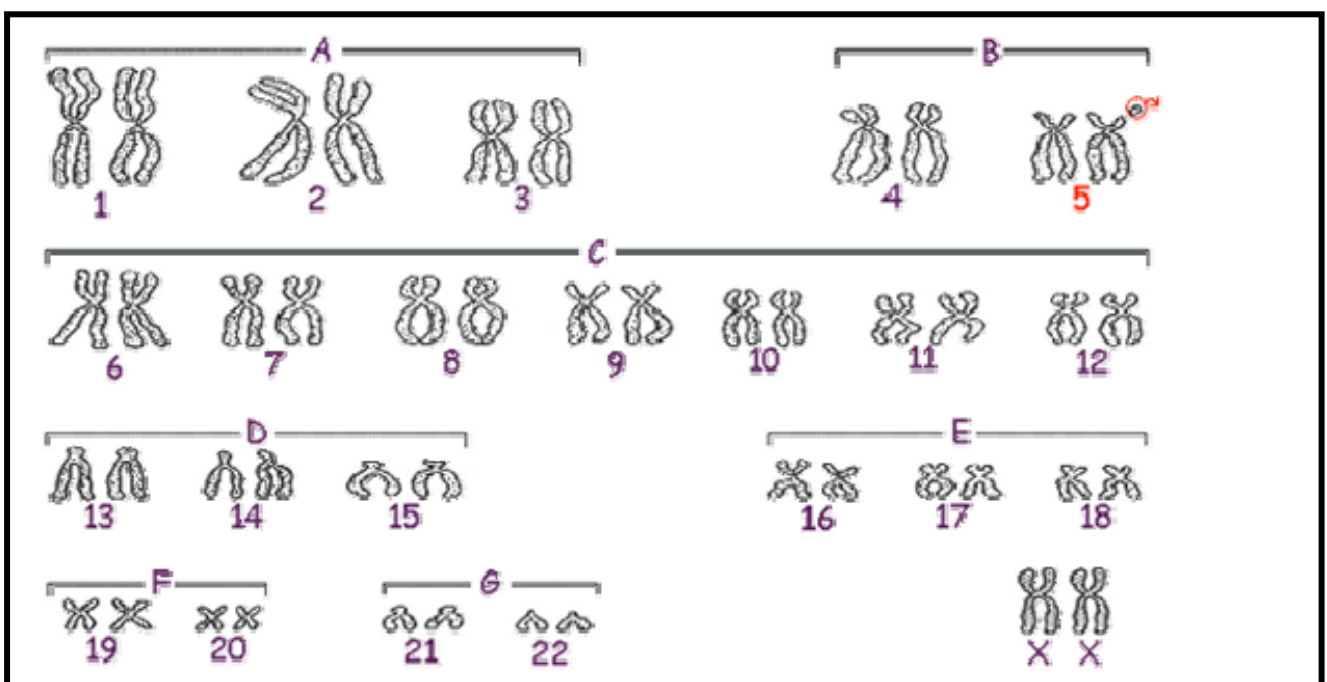


Figura 1 quadro cromossômico da *Síndrome Cri Du Chat*

O choro tipo miado de gato está associado há uma malformação da laringe, em 1977 Turleau e Grouchy observaram que os sinais acústicos que as crianças apresentavam eram semelhantes aos traçados sonoros de um gato (JONES, 1998, BURNS e BOTTINO, 1991). Esse choro torna-se menos característico com o aumento da idade e com o crescimento da criança, dificultando assim o diagnóstico em pacientes maiores (MUNIZ; AMARAL, 2002).

Essa eliminação é causada por uma quebra da molécula de DNA que constitui um cromossomo. Na maioria dos casos, a *quebra* cromossômica ocorre quando os espermatozoides ou óvulos (gameta masculino ou feminino) estão a desenvolver. Quando esse gameta é fecundado, a criança irá desenvolver síndrome Cri Du Chat, apresentando assim grande comprometimento físico e mental do desenvolvimento.

Algumas características estão presentes em quase todos os casos, o grito de gato, o baixo crescimento (altura e peso corporal, principalmente abaixo da média), microcefalia e retardo mental. O peso ao nascimento de crianças é geralmente inferior, mesmo se o tamanho da criança é quase normal (média de 2.600g). A mãe apresenta uma gravidez normal.

O dismorfismo craniofacial com as mudanças de cabeça e no rosto, situação em que, quase todas as crianças têm a cabeça anormalmente pequena, com uma forma alongada em geral. As crianças muitas vezes têm o rosto redondo com os olhos muito espaçados, e um alargado e achatado ponte nasal, (palato alto). O tônus muscular hipotônico¹ é predominante. Muitos bebês têm problemas com o coração e a respiração. As infecções ocorrem frequentemente. Há problemas nutricionais: sucção, mastigação, problemas digestivos, como cuspir, a constipação é comum. Há um atraso profundo na fala, sendo que muitas crianças possuem problemas de visão, anomalias de posição dos dentes, palato alto, profundo, orelhas malformadas, queixo estreito. As mãos freqüentemente apresentam prega palmar.

¹ Hipotônico- diminuição do tônus muscular flacidez.

Não há tratamento para pessoas com Cri Du Chat, os sintomas individuais são tratados terapeuticamente, com terapias ocupacionais fisioterapia, fonoaudiólogas, psicólogas, psicopedagogas e um tratamento preventivo odontológico é de grande importância.

Crianças com Cri Du Chat (CDC) são crianças que apresentam algum grau de déficit cognitivo, variando de moderado a severo. Isso afeta sua vida porque levarão muito mais tempo para aprender. Associando a isto eles têm tônus muscular fraco, e algumas coisas se tornam muito difíceis. Porém, eles vão aprender ao longo da vida.

A aquisição da fala é o grande problema. A fala é atrasada, e para muitas crianças dependendo da dificuldade, poderão nunca falar. Entretanto, compreendem o que outras pessoas falam, e utilizam-se de um sistema de comunicação alternativo levando a uma comunicação de qualidade, (usando seus próprios signos de linguagem) ou usam sinais, placas, cartazes, foto etc.

Demoram para aprender a andar. As crianças CDC freqüentemente têm um caminhar desequilibrado parecem inábeis. As habilidades motoras finas são atrasadas também, embora algumas crianças estejam conseguindo aprender a escrever.

Apresenta freqüentes dificuldades na alimentação como pouca força para sugar, ou problemas de refluxo. Algumas crianças mais velhas podem ter dificuldade em mastigar, necessitando que todo o alimento seja preparado com uma consistência adequada.

São muito suscetíveis a infecções respiratórias e gastrintestinais; hipodesenvolvimento (peso e estatura reduzidos). Apresenta dificuldade de concentração/atenção, agitação irritabilidade, sono agitado. Atraso no desenvolvimento da aquisição da linguagem.

As crianças com CDC têm dificuldade no treinamento do controle de suas necessidades fisiológicas. Muitas pessoas com CDC têm prisão de ventre. A maioria de adultos poderá controlar seu cuidado pessoal com uma supervisão mínima.

Muitos bebês e crianças com CDC têm um sono agitado, mas isto melhora com a idade. Muitas crianças com CDC podem ter problemas de comportamento. Eles podem ser hiperativos, balançam muito a cabeça, podem até dar mordidas ou se beliscarem. Alguns desenvolvem obsessões com determinados objetos. Muitos têm um fascínio por cabelos.

É muito difícil prever como cada criança em particular se desenvolverá, pois isso não está apenas relacionado à quantidade de material genético que foi perdida, mas também a estímulos cognitivos, motores e principalmente muito amor de todos que a cercam.

Hoje em dia temos uma perspectiva muito mais significativa do desenvolvimento. Através de ambientes familiares, intervenções precoces e educação, fica comprovado claramente que os resultados são os mais positivos.

O tempo de vida para pessoas com CDC, está prevista para ser curto, e os pais foram orientados para que a criança provavelmente, não iria andar, falar, tendo um retardo mental grave.

Há relatos (documentos oficiais laudos médicos, que não foram autorizados a serem usados pela família), que descrevem a criança com (CDC) como sendo uma criança que apresenta grandes limitações, porém a cada dia podemos constatar que crianças (CDC), são crianças que apresentam grande grau de potencialidade, estimuladas precocemente.

Para atuar educativamente com as pessoas com deficiência as redes de parcerias auxiliam a acelerar o desenvolvimento. Assim dependem de todas as pessoas que convivem com as crianças com CDC para ajudá-las a se desenvolverem em tudo que for possível. A estimulação precoce é necessária, o tratamento fisioterapêutico, fonoaudiólogo e terapêutico ocupacional são imprescindíveis desde muito cedo. É muito importante que todos lhe deem muito amor e confiança.

Em todos os processos educacionais o afeto é um aspecto imprescindível, as crianças com CDC, que foram tratadas com amor e carinho são felizes, saudáveis e sociais. Amam a vida e nos ensinam muito, ensinam a

ver a vida de outra forma, com muito mais vontade de romper todos os desafios que nos são colocados pela frente. Como podemos vislumbrar no capítulo seguinte a importância da cognição e da afetividade no processo de inclusão e alfabetização. (MUNHOZ, CBG).

2. CAPÍTULO II - A importância da Cognição

O presente capítulo /propõe-se a argumentar e refletir sobre a importância da cognição no processo de inclusão e alfabetização.

2.1 A importância da cognição Segundo Wallon

Para Wallon, a existência do homem, ser indissocialmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e da sociedade. Nesse sentido o estudo do psiquismo se situa portanto entre os campos das ciências naturais e sociais.

A formação da inteligência é genética e organicamente social, “(...) o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (Dantas, 1992 p.90). Essa concepção inclui o ambiente social e os aspectos biológicos em sua relação de reciprocidade e interdependência, considerando que o sujeito constrói na sua interação com o meio, Wallon propõe o estudo contextualizado das condutas infantis. Isso quer dizer que para compreender a criança e seu comportamento, é necessário levar em conta aspectos de seu contexto social, familiar, cultural. Será a relação entre as possibilidades da criança em cada momento de seu desenvolvimento e as condições oferecidas pelo meio que irão interferir em seu desenvolvimento.

Assim como a afetividade, a cognição é um elemento fundamental na psicogênese da pessoa completa, sendo o seu desenvolvimento também relacionado às bases biológicas e suas constantes interações com o meio. De maneira que é importante visualizá-los em constante interação quando do surgimento da inteligência. Refletindo sobre as origens orgânicas da inteligência, Wallon (2008, p. 117) destaca:

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social.

Entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e o contexto do desenvolvimento. Ao buscar enfocar o ser humano por uma perspectiva global, a psicogenética walloniana identifica a existência de alguns campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas. A afetividade, o ato motor, a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil. Aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só através do tempo vão adquirindo independência um do outro, constituindo-se como domínios distintos de atividades. Levando em consideração a prática pedagógica da pesquisadora com a adolescente, pode-se perceber que todo o processo educacional se deu através da afetividade e confiabilidade.

No início de nosso trabalho passei por algumas questões relevantes como beliscões e puxões de cabelos, com muito respeito e afetividade foram mostrados a ela a importância do toque e do respeito ao próximo.

A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento.

“(...) pelo contrário, para quem não separa arbitrariamente comportamento e as condições de existência próprias a cada época do desenvolvimento, cada fase constitui, entre as possibilidades da criança e o meio, um sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades, é composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades. Mas por isso mesmo é o conjunto dos estímulos sobre os quais exerce e se regula a sua atividade. Cada etapa é o mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento” (Wallon, 1995 p. 206).

Segundo Wallon, a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade, a linguagem exprime o pensamento, ao

mesmo tempo em que age como estruturadora do mesmo. Conferindo grande importância ao binômio pensamento-linguagem, Wallon (1995) elegeu, como objeto privilegiado de seu estudo sobre a inteligência, o pensamento discursivo.

É muito grande o impacto da linguagem , pois a mesma ao chegar na instituição de ensino, não apresentava uma oralidade, pouco se ouvia e compreendia o que a adolescente **F** queria dizer. Começamos assim um trabalho que estimulasse a sua oralidade utilizando seu contexto familiar sendo podemos perceber um desenvolvimento do pensamento e da atividade global da adolescente. Com a posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente aquilo que se impõe concretamente a sua percepção, descolando-se das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a comportar adiamentos, reservas para o futuro, projeto. A aquisição da linguagem representa, assim uma mudança radical na forma de a criança se relacionar com o mundo.

Wallon (1995) identifica na pedagogia de Rousseau uma das primeiras expressões desta dicotomia entre indivíduo e sociedade, no campo educacional. Vendo o indivíduo como naturalmente bom e a sociedade como responsável pela corrupção desta bondade essencial, Rousseau (1995) propõe que o indivíduo seja educado fora da sociedade, para que possa atingir plenamente suas potencialidades individuais e desenvolver-se segundo sua natureza. Somente depois de formada sua personalidade é que poderia se dar a inserção do indivíduo na sociedade.

A idéia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade é inconcebível par a perspectiva waloniana, segundo a qual é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo. A adolescente **F** faz parte de um grupo familiar muito comprometido com a sua interação social, onde a mesma participa e interage em muitos eventos sociais: familiar e escolar. Wallon considera, portanto, que a educação deve, obrigatoriamente, integrar, á sua prática e aos seus objetivos, essas duas dimensões, a social e a individual deve, portanto, atender simultaneamente á formação do indivíduo e à sociedade

2.2 A importância da cognição segundo Vygotsky

No caso de Vygotsky, os aspectos mais difundidos e explorados de sua abordagem são aqueles referentes ao funcionamento cognitivo e à centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, a relação entre pensamento e linguagem, a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento, a questão dos processos metacognitivos.¹ Em termos contemporâneos, Vygotsky (1996) poderia ser considerado um sócio interacionista), na medida em que se preocupou com a investigação dos processos internos relacionados à aquisição, organização e uso do conhecimento e, especificamente, com sua dimensão simbólica.

Vygotsky (1989, p. 6-7) menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos de outros, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Com a adolescente F, apesar de ter 18 anos possui uma idade mental mais ou menos 5/6 anos, onde para formulação de seu pensamento, é necessário trabalhar com atividades simbólicas para que a mesma possa realizar a sua compreensão. A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky "(...) enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como fluxo autônomo de 'pensamentos que pensam a si próprio', dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daqueles que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar

¹ Metacognição- para além da cognição, faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, conscientizar, analisar e avaliar como se conhece.

qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeira a exercer influencia sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influencia do pensamento sobre o afeto e o ato de determinação de sua vontade.

O processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico é, para (Vygotsky 1998) um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. “ A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológicas, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso dos signos externos são reconstruídos radicalmente. Ocorrem mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento, que são semelhantes ao da linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica ‘interiorizam-se’, tornando-se a base da fala interior”. A adolescente F apresenta seu processo de internalização através de atividades concretas buscando sempre um referencial para se apropriar do conhecimento formando sua melhor forma de trabalho.

“A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.” (Vygotsky, 1984,p.65). Porém, a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o individuo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Uma das ideias centrais, e mais difundidas, de Vygotsky (1991) é a ideia de que os processos mentais superiores são processos mediados por

sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

“(...) é no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. ‘O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da palavra, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável (...) Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.’ (Vygotsky, 1989, p.104)”.

Embora a questão do significado pareça pertencer exclusivamente ao domínio do cognitivo, por referir-se ao processo de generalização e de organização conceitual e por ser tradicionalmente abordada, dentro da psicologia, por estudiosos dos processos cognitivos, na concepção de Vygotsky sobre o significado da palavra encontra-se uma clara conexão entre aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico. “Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o ‘sentido’. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhando por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e as vivências afetivas do indivíduo.

“A palavra carro, por exemplo, tem o significado objetivo de veículo de quatro rodas, movido a combustível, utilizado para o transporte de

peçoas'.O sentido da palavra carro, entretanto, variará conforme a pessoa que a utiliza e o contexto em que é aplicada. Para o motorista de táxi significa um instrumento de trabalho; para o adolescente que gosta de dirigir significa forma de lazer; para um pedestre que já foi atropelado o carro tem sentido ameaçador, que lembra uma situação desagradável, e assim por diante. O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos". (Oliveira, 1993).

Com a adolescente, este processo ocorreu com a palavra boneca, a boneca bebê, a boneca brinquedo, a boneca higiene, corpo, como foto 2, onde a mesma está em uma atividade concreta de noções de higiene.

A linguagem é assim, sempre polissêmica, sempre requerendo interpretação com base em fatores lingüísticos e extralingüísticos. "Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras, temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é o suficiente , também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano" (Vygotsky, 1989, p. 130). No próprio significado da palavra, portanto, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

2.3 A importância da cognição segundo Piaget

Piaget (1896-1980 p.55) sempre procurou mostrar as lacunas e contradições das teses inatistas e ambientalistas. No caso da moral, uma vez que em psicologia ninguém propõe seriamente que o desenvolvimento seja dado de antemão pela própria "natureza humana", seus argumentos limitam-se a ir de encontro àqueles que o reduzem à mera interiorização, por parte da criança, de idéias e padrões de conduta impostos pela sociedade.

Para Durkheim todo ato moral envolve obrigatoriamente dois aspectos: o dever e o bem. O dever corresponde ao sentimento de

obrigatoriedade que experimentamos perante uma regra moral, e que nos faz a ela obedecer. Ele escreve: “Assim, há regras que apresentam esta característica particular: não realizamos certos atos por elas proibidos simplesmente porque elas o proíbem. É o que chamamos de caráter obrigatório da regra moral”(1974^a,p.61). No entanto, Durkheim está consciente de que o fato de aliar obrigatoriedade a “desejabilidade” pode constituir-se numa contradição. Escreve ele “Jamais do desejável poderemos obter a obrigação, uma vez que o caráter específico da obrigação é, em alguma medida, o de violentar o desejo” (ibid, p. 65). Diante desta questão, lembra ele que tal dualidade encontra-se também em outra noção de importância fundamental para o ser humano, a noção de sagrado. De fato, o objeto sagrado é, por um lado, um objeto que inspira medo e respeito, portanto um objeto que nos impõe certas condutas, e, por outro, ele é o objeto de amor, de desejo.

Durkheim aborda a questão da autonomia moral, onde ele está consciente de que seu lugar é problemático, uma vez que colocou a fonte da moral na sociedade, em algo exterior ao indivíduo. Referindo-se às regras morais, escreve que “elas não são nossa obra, e, por conseguinte, conformando-nos a elas, obedecemos a lei que fizemos” (1974b, p.94). Para equacionar a questão, Durkheim toma como exemplo a relação do homem com as leis físicas, das quais, com toda evidência, a Razão humana não é legisladora. A razão do indivíduo, que não é legisladora das leis do mundo físico, também não o é do mundo moral, uma vez que tal poder cabe à Sociedade entendida como “sujeito coletivo”. Todavia, cada um de nós pode, pela ciência moral, compreender as razões de ser de tais leis e assim, conscientemente, respeitá-las. “Pelo fato de nosso consentimento esclarecido, a limitação (a nós imposta pelas regras morais) deixa de ser uma humilhação, uma servidão” (ibid., p.99). Autonomia moral significa querer deliberadamente, ou seja, com conhecimento de causa, o que a sociedade criou e nos impôs. Toda educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal social ou grupal.

Quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe

algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo, a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço.

Em segundo lugar, a teoria de Piaget vai ao encontro das características da sociedade democrática moderna. Segundo Durkheim:

O “dever”, diz Durkheim, “é a moral enquanto ela manda; é a moral concebida como uma autoridade à qual devemos obedecer, porque ela é uma autoridade e apenas por essa razão”. Então, se tal é o dever, é preciso ter franqueza de admitir que é incompatível com a moral da cooperação (JM, p. 298).

Acredito que seja difícil discordar de Piaget, onde o sistema democrático pede a cooperação. Basta verificar quais as exigências, levando em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos etc. Além do mais, pelas características do mundo moderno, somos cada vez mais levados a ter de encontrar e nos relacionar com pessoas de cultura diversas, de formação diversa, de religiões diversas. Vem aí que o ideal de “padronização” dos comportamentos torna-se totalmente impossível de ser realizado. Como diz Piaget, a nova exigência é a de coordenar os diversos pontos de vista e diferenças e não mais de reduzi-los através de modelos a serem imitados por todos.

Não vivemos mais num mundo onde grandes dogmas (religiosos, em grande parte) davam uma unidade à sociedade. Existem, hoje, alguns “saudosistas” que lamentam esta ausência e a decadência moral da sociedade moderna. Não é o caso de afirmar que vivemos, hoje, num mundo perfeito: há, sem dúvidas, uma crise moral, grandes e angustiantes dúvidas sobre o que é certo ou errado, abusos de toda espécie. Mas este é o preço da democracia, uma fase necessária à sua consolidação, o retorno a grandes padrões de conduta vai de encontro ao ideal democrático. Daí a importância de, como fez Piaget, integrar a relação social de cooperação a sua teoria moral, e a

importância de frisar que a cooperação é um método evolutivo e como um processo, não pode ser um fim, ou objetivo com metas Pré estabelecidas e estanques.

Não é possível definir um limite para a inteligência, pois depende das condições oferecidas pelo meio e o sujeito tem a tendência de reajustar-se a ele.

3.0 Contrapontos Consideráveis entre os Teóricos

Piaget (1973) defende que a inteligência é pronta e Vygotsky, (1996) que a inteligência se desenvolve e vai sendo construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio, ela é , sobretudo trabalho. É construída a partir da neuroplasticidade.¹

Piaget argumenta que o pensamento aparece antes da linguagem e Vygotsky sustenta que o pensamento e linguagem são processos interdependentes.

Piaget sustenta que o desenvolvimento mental gera a aprendizagem, um processo construído de dentro para fora. Segundo ele, o nível mental atingido (etapas consolidadas) é que determina aquilo que o sujeito está apto a fazer e não as ajudas externas a ele. É esse desenvolvimento progressivo, por fases, que torna o individuo capacitado a aprender. Esse biólogo definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilíbrazões sucessivas.

Vygotsky, por outro lado, defende que a aprendizagem gera, promove, puxa, o desenvolvimento mental, um processo que parte de fora para dentro. Para esse psicólogo o fator cultural é extremamente importante na construção do pensamento. Vygotsky acredita na ajuda oferecida ao sujeito na realização de uma tarefa. Ele enfatiza que o aprendizado possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento e que torna real o que antes era apenas potencial. A plasticidade cerebral, o respeito ao tempo de cada individuo são também objeto de suas pesquisa.

Wallon (2003) considera a pessoa como um todo. Afetividade, emoção, movimento e espaço físico estão em um mesmo plano.

Levando em consideração os pontos de convergência entre os teóricos da educação e a interface da visão biológica na aprendizagem, podem ser apontadas algumas convergências entre Piaget, Vygotsky e Wallon , mas não podemos deixar de contemplar as semelhanças.

¹ Neuroplasticidade- é a capacidade que o cérebro tem de se reconstituir.

O sujeito, na perspectiva de ambos os autores, é considerado responsável pelo próprio conhecimento/ autopoiese, reestruturação neural; ambos concebem a criança como um ser ativo/ plasticidade; tanto para Piaget quanto para Vygotsky e Wallon as trocas sociais constituem o fator essencial para a viabilização do pensamento.

Levando em consideração as características e limitações da síndrome da educanda, podemos vislumbrar as contribuições que Piaget, defende em sua teoria, as trocas sociais promovem a passagem da forma autista de pensamento (estado de indissociação inicial entre o eu e o não eu infantil), para forma socializada de pensar. Piaget sustenta que a criança ao nascer, se comporta de modo autista, e que com o tempo se transforma num ser socializado e maduro. É um aprendizado que constrói de dentro para fora, obedecendo as etapas, maturidade neurológica das sinapses nervosas.

Com isso para a educanda, também foi muito importante as trocas sociais, que segundo Vygotsky permitiram o uso e a construção da fala, que uma vez internalizada da origem ao pensamento. A fala egocêntrica da criança em Vygotsky, assinala a passagem de uma linguagem social externa para uma linguagem individual interna, fala interior ou pensamento/ complexidade dos hemisférios cerebrais.

Embora possamos citar a fala egocêntrica como característica comum aos estudiosos, eles a concebem de maneira diversa: em Piaget é uma fala centrada na perceptiva do sujeito, em Vygotsky, corresponderia a interiorização de uma linguagem social ocorrido inicialmente como uma forma de regulação do comportamento de outrem/ cérebro cognitiva-percepção, atenção e memorização.

Ambos os autores, defendem uma concepção interacionista do conhecimento. Essa teoria, de base dialética, explica que o conhecimento é formado pelas trocas que o individuo realiza como meio referindo-se este ao conjunto de objetos com os quais o individuo interage, ocorrendo essa interação pelas possíveis interpretações que o individuo dela faz em um dado momento.

O conhecimento é um processo a ser construídos ao longo da vida/ processos de autorregulação e auto ajustes do cérebro a partir das experiências e mediações experimentadas pelo indivíduo ao longo da vida.

3.1 CAPÍTULO III - Alfabetização e Letramento

Este capítulo tem como proposta a argumentação e reflexão sobre a significado da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento do indivíduo.

Alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilitação para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é lavado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim ao âmbito do individual. Já o letramento por sua vez focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita.(Corrêa 2001) Há uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. Ou seja, a pessoa que aprende a ler e escrever, que se torna alfabetizada, e a que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e da escrita, que se torna letrada, é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever é analfabeta, ou sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e prática a leitura e escrita.

Inicialmente quando as crianças entram no processo de alfabetização, estão envolvidos vários aspectos que se fazem importantes para que este ocorra e proporcione o desenvolvimento de uma alfabetização com qualidade, desenvolvendo habilidades. Segundo Ferreiro e Teberosky 1986 quando fazem menção sobre a aprendizagem, e mais precisamente da escrita, a criança constrói seu pensamento em torno da aprendizagem de tal habilidade. Assim segundo Teberosky (1991) traz uma afirmação sobre o prazer de estar proporcionando na escola uma variedade de oportunidades de uso da linguagem. Assim, a criança poderá aprender por meio desse uso das linguagens as regras de funcionamento da linguagem escrita.

Segundo Ferreiro (1999) traz descritas as fases pelas quais a criança evidencia o processo de aquisição desta habilidade. Primeiramente temos a fase da garatuja, faz rabisco, que se transformar, porém ainda não sabe distinguir letras e números. Na segunda fase, que chamamos de pré-silábico, então a criança passa a identificar as letras do seu nome, mas quando

vai “escrever” algo, utiliza a quantidade de letras conforme o tamanho do objeto em questão, criando hipóteses. Ela ainda não relaciona as letras a seus respectivos sons. Agora já no terceiro estágio, o chamado silábico, começa a ocorrer a relação da criança entre as letras e as sílabas, utilizando uma letra para cada.

Entrando na fase silábica - alfabética, a criança começa a fazer relação entre os sons e as letras; e assim, na fase alfabética a criança já possui a noção clara de que deve buscar uma correspondência entre letras e sons. Ferreiro (1999) oferece contribuições aos educadores para poder auxiliar no acompanhando do processo de alfabetização das crianças. Diante deste processo podemos trabalhar com métodos eficazes, pois segundo alguns autores, existe uma conformação hierárquica que faz parte do desenvolvimento e do aprendizado da escrita e da leitura.

Com o conceito apresentado por Soares (1998), letramento é, na argumentação desenvolvida neste texto, o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.

O significado da palavra letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Conhecemos o estado ou condição de quem não dispõe da tecnologia do ler e do escrever. O analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo. Já o estado ou condição da criança que sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social.

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto”, a enorme dimensão desse problema não nos permite perceber

esta outra realização, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto alfabetismo ou letramento- não nos era necessário. Esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente, em detrimento do termo analfabetismo).

Por muito tempo considerou-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome. Isso define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado, ou seja, a verificação de apenas habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e escrita para uma prática social (ler e escrever um bilhete simples). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um estado ou condição de quem sabe ler e escrever, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia na tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da tecnologia do ler e escrever.

A diferença entre alfabetização e letramento fica claro para os estudos dos números de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, sexo, idade, nível socioeconômico), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar a aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial. Buscamos identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças e adolescentes), ou buscamos recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre letramento.

A Alfabetização e o Letramento entram nesse contexto, como proposta de trabalho com a escrita em classe de alfabetização e atinge um bom resultado na medida em que apresentem características de uma boa atividade, sendo significativa, produtiva e desafiadora, conforme já referimos.

Considera-se que é possível escrever, mesmo antes de saber escrever convencionalmente, entretanto, para que isso ocorra, é necessário que a criança tenha contato prévio com a escrita, atuando sobre ela. Quando as crianças participam de situações em que utilizam a escrita, em que brincam com elas e fazem da mesma, parte de seu cotidiano, elas perdem o medo de escrever, o medo do erro e se aventuram nas propostas apresentadas pelo professor.

Desde o princípio da Alfabetização, é possível trabalhar com vários tipos de texto. A criança pode escrever qualquer tipo de texto, desde que tenha familiaridade com os diferentes tipos de gênero textuais e seus portadores. Cartas, jornais (textos informativos e descritivos), bilhetes, convites, regras de jogos, quadrinhas, parlendas, músicas, poesias, contos, são alguns dos diversos gêneros que podem estar presentes nas classes de alfabetização.

Quando uma criança tem contato com um gênero textual com certa frequência e em situações significativas, passa a conhecer as características desse gênero textual e a ter facilidade em escrever mesmo que, em um primeiro momento, o professor tenha atuado como escriba da classe.

É importante considerar que as propostas de trabalho com a escrita na sala de aula podem ser semelhantes, contudo, nada impede que sejam apresentadas modificações em alguns tópicos desde que desenvolvam a análise e a reflexão do aluno sobre a língua, com desafios para a resolução de problemas.

3.2 Breve Reflexão sobre a Consciência Fonológica

Vários autores trazem o conceito de consciência fonológica, entre eles Morais (1989), Nascimento (2009), como sendo a capacidade metalinguística que permite analisar e refletir de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. A Consciência fonológica envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua: frases, palavras, sílabas, fonemas.

A consciência fonológica abrange: discriminação fonológica: que é a capacidade de discriminar os fonemas; memória fonológica: entende-se como a capacidade de memorizar palavras, sílabas e fonemas; produção fonológica: articulação das palavras e uso dos fonemas na fala.

Falando sobre os níveis de Consciência Fonológica adquiridos pela criança primeiramente temos: noção de palavra ou consciência sintática, que requer a capacidade de segmentar a frase em palavras, bem como, de organizá-las numa frase, de forma a esta obter sentido (NASCIMENTO, 2009).

Em noção de rima, as palavras rimam quando há semelhanças entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até ao último fonema da palavra, e pode incluir a rima da sílaba, a sílaba inteira ou mais do que uma sílaba. Para a identificação das rimas, é necessário ter a capacidade de identificar sons finais das palavras (FREITAS, 2004). E, segundo Freitas (2004) e Nascimento (2009) esta capacidade é um nível natural e espontâneo da consciência fonológica que unifica precocemente as vivências das crianças através de músicas, histórias e brincadeiras.

Em aliteração a criança desenvolve a capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema na posição inicial das palavras (NASCIMENTO, 2009).

Em consciência silábica é desenvolvida a capacidade de segmentar palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas, sendo que o primeiro processo é facilitado quando da produção isolada das sílabas. A consciência silábica reflete-se na

capacidade de realizar atividades de segmentação, aliteração, síntese e manipulação (NASCIMENTO, 2009).

Em consciência fonêmica temos a capacidade para manipular e isolar as unidades sonoras que constituem a palavra e reflete-se através da capacidade de segmentar, excluir ou substituir fonemas em palavras, ou evocar palavras com base no fonema inicial (NASCIMENTO, 2009). Este nível requer ensino explícito pela introdução de um sistema alfabético e fornecimento de instruções acerca da estrutura da escrita alfabética (LOPES, 2004). A escrita alfabética da língua portuguesa é, basicamente, fonêmica, estabelecida através do princípio alfabético da escrita: a unidade escrita (grafema) é relacionada à unidade sonora da palavra (fonemas) por meio da reflexão acerca dos sons da fala e sua relação com os grafemas, o que, por sua vez, requer o acesso à Consciência fonológica. (FREITAS, 2004).

Dentre os vários autores que falam sobre a consciência fonológica, segundo Freitas (2004), o desenvolvimento desta consciência inicia-se desde cedo e é progressivo ao longo da infância, a partir dos seis anos de idade ocorre um maior desenvolvimento das capacidades metafonológicas, devido à aquisição da escrita. Assim, parte de um nível implícito, de análise de sons, para um explícito, essencial na correspondência fonema-grafema.

Como Adams cita “Sabendo que tantas crianças carecem de consciência fonológica e que ela é fundamental para aprender a ler e produzir escrita alfabética...(ADAMS, p. 21 2006), partindo desta breve reflexão sobre a consciência fonológica, cabe ressaltar aqui com um enfoque especial o método fônico pelo qual através de sua utilização com crianças que fazem parte dos primeiros anos do ensino fundamental conseguimos desenvolver a “consciência fonológica”.

3.3 Método Fônico

O método fônico diz respeito ao aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Permite primeiramente descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua, através da produção de textos especificamente para este fim. Inicialmente são ensinadas as formas e os sons das vogais, depois são instruídas as consoantes, sendo, aos poucos, estabelecidas relações mais complexas. Cada letra é aprendida como um fonema que, juntamente com outro, forma sílabas e palavras. A proposta do método consiste em colocar o foco da ação em ensinar o aluno a associar rapidamente letras e fonemas e seus fundamentos apóiam-se principalmente nos conhecimentos sobre consciência fonológica.

Como tal método faz parte de uma alfabetização, encontramos nos PCNs a indicação de que o texto deve ser a unidade básica de ensino da língua portuguesa, ampliando os horizontes de ensino da língua e tornando-o significativo. Devem ser apresentadas as crianças uma variedade de textos, entre eles: jornais, revistas, livros, embalagens de produtos, out doors, propagandas de TV, gibis, etc. Assim, a criança tem o contato e exerce no meio social o uso das habilidades de leitura e escrita mesmo ainda não sabendo ler e escrever. Tais estímulos levam a criança a formular hipóteses sobre a escrita e leitura e, mediante a ação do docente a criança se exercita expondo seus pensamentos, idéias, tendo sua participação no mundo, mais precisamente no mundo letrado. Tais referências contidas nos PCNs nos levam a entender que o código alfabético precisa também ser aprendido.

O tema de estudo trata da percepção de que a fala pode estar composta em unidades como frases, palavras, sílabas e letras, e que destas unidades podemos formar novas palavras. Esta noção deve ser fundamental para que as crianças possam estabelecer o sentido das mesmas. Sendo que é necessário não somente a identificação do som das letras, mas perceber o valor sonoro que elas adquirem nesta palavra, o que exige da criança atenção, percepção e memória, pois existe uma relação entre a letra na língua escrita e o fonema na língua oral, mas não há uma correspondência rigorosa entre estes, escrevemos varias palavras com consoantes diferentes que emitem o mesmo som.

A partir do momento que a criança consegue perceber o som das palavras com o método fônico, começa a dar início na ação de aquisição da consciência fonológica, e o aprendizado alfabético de leitura e escrita começa a ter significado.

O conhecimento da identidade abstrata das letras é uma condição necessária para a aquisição da decodificação fonológica e dos padrões ortográficos. [...] As atividades de escrita espontânea, a partir de alguns pares de letra “som” conhecidos, devem ser favorecidas, por que contribuem para a compreensão das relações entre a forma escrita e a forma falada das palavras. Elas são de fato atividades de pesquisa fônica, por parte da criança pré-leitor. (MORAIS, 1996, p. 273).

Morais (2004), fala que desenvolver habilidades em consciência fonológica é condição necessária, mas não suficiente, para o sucesso da alfabetização. O professor trabalha basicamente com o som que cada letra produz estimulando o aluno a compreender e diferenciar o processo da alfabetização fonética. Não é suficiente somente isto, pois se sabe que a alfabetização é um processo contínuo. Nos primeiros anos do ensino fundamental, aonde a criança irá se aprofundar mais e aperfeiçoar seus conhecimentos, referindo-se a alfabetização somente se alcançará resultados através de profissionalismo, competência, além dos recursos cabíveis para a execução de atividades que permitam uma educação de qualidade.

É preciso compreender que a aprendizagem do sistema alfabético pela criança é essencial, já que a alfabetização é um processo de aquisição e apropriação de um sistema de escrita. Essa idéia é consenso entre muitos estudiosos (MORAIS, 2004; SCLiar-CABRAL, 2007; SOARES, 2004). Tal aprendizagem requer que, além do conhecimento do princípio alfabético, o educando também reconheça as diferenças que há entre o sistema oral e o escrito. Existe uma grande diferença entre o que falamos e escrevemos, pois, falando propriamente do português que tem muitas variações linguísticas e ocasiona diferenças entre fala e escrita. Ainda é preciso acontecer o respeito a essas variações linguísticas e desenvolver o conteúdo, aplicar o método fônico contemplando a todos.

O pensador Vigotsky (1991) dá importância ao desenvolvimento de gestos, dos desenhos, do brinquedo simbólico, para o aprendizado da língua

escrita. Para ele a criança inicia sua escrita por meio de gestos. Sendo assim, a criança que compreende e lê os símbolos é para ele “letrado” e está a caminho da alfabetização. Partindo desse pressuposto do pensador é possível associar esses gestos, símbolos ao método fônico e dar continuidade para que seja alfabetizado, já que tem um conhecimento prévio então assim podemos dizer que muitas vezes a criança ainda não sabe ler, mas está inserida num contexto social, compreende as coisas, objetos e situações.

Capovilla (1999, 2000), professor e pesquisador do método fônico aborda que a criança deve ser capaz de compreender e de produzir a escrita em diferentes estilos. Portanto, são apresentadas atividades em que ela deve ler e produzir vários tipos de texto, como narrativas, poesias, provérbios, receitas e textos informativos. Para trabalhar com estratégias de compreensão de texto, são introduzidas atividades de interpretação em que a criança deve, após a leitura do texto, pensar sobre o seu conteúdo, respondendo a questões ou representando o significado do texto por meio de desenhos. Quando se refere a um aprendizado por meio de gestos, símbolos, etc. Para trabalhar com a produção, a criança é solicitada a escrever textos a partir de diferentes propostas, como uma figura, uma sequência de figuras, um texto já iniciado, uma carta ou uma poesia.

Num estágio mais avançado de aplicação do método fônico, a respeito de textos, produções e leituras, é fundamental que os momentos de produção e de leitura de textos sejam agradáveis à criança. Para isso Vigotsky faz uma crítica às formas de intervenção no processo de alfabetização escolar, afirmando que:

... até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (1991, p. 119).

O docente deve focalizar o aspecto prazeroso da leitura e da escrita, incentivando as crianças a terem o hábito de ler não somente na escola, mas também fora dela. A apresentação de textos com dificuldade graduada iniciando com textos mais simples propicia às crianças uma maior experiência

de sucesso e competência, fortalecendo a sua confiança e aumentando o seu interesse pela leitura. (A. Capovilla e F. Capovilla, 2007).

Para isso, o professor alfabetizador, pelo método fônico, deve reconhecer a sua capacidade de ensino, nortear sua prática pedagógica de maneira sistemática rumo aos objetivos propostos de maneira bem definida, caminhando ao longo do processo de aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com as características, recursos e necessidades específicas de seus alunos.

Falando sobre consciência fonêmica, em que consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra para Silva, tal conceito corresponde mais especificamente ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala (SILVA, 2003).Refere-se à habilidade de o indivíduo, por exemplo, segmentar os fonemas de uma palavra, ou detectar o mesmo fonema inicial de uma palavra. É a mais refinada, porém, a última a ser adquirida pela criança. Atividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; são exemplos em que se utiliza a consciência fonêmica. Sendo no processo de aquisição da escrita que essa habilidade se desenvolve, permitindo que os indivíduos tomem contato com as estruturas mínimas da linguagem: os fonemas. Já o método fônico irá trabalhar com o som das letras.

Existem algumas variações do método fônico e o que difere uma modalidade da outra é a maneira de apresentar os sons: seja a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopéia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas. Citando um exemplo deste método temos o professor que escreve uma letra no quadro e apresenta imagens de objetos que comecem com esta letra. Posteriormente, escreve várias palavras no quadro e pede para os alunos apontarem a letra inicialmente apresentada. A partir do conhecimento já adquirido, o aluno pode apresentar outras palavras com esta letra.

Adams traz a sugestão de atividade, com o objetivo de ajudar as crianças a separarem os fonemas das palavras. Apresentar aos alunos, por

exemplo, a palavra “m, m, m, mar”, alongando a consoante e para que os alunos repitam. Em seguida falar a palavra “ar” e pedir para que repitam. Questionar os alunos sobre qual som foi tirado. Assim, as crianças são desafiadas a prestar atenção aos fonemas iniciais das palavras e ao mesmo tempo, a ausência desse fonema resulta em outra palavra formada. (ADAMS, 2006).

Juntamente a estes meios, o método fônico é introduzido e a criança com todos estes estímulos aprende a ler e escrever, além do entendimento da escrita, há o estímulo para sua produção. Sendo assim, espera-se que a criança seja capaz de desenvolver certas atividades reflexivas em relação à língua, sendo possível dizer que existe uma ordem cronológica na aquisição da consciência fonológica, processo este que não ocorre de forma consciente, mas com os estímulos devidos e inseridos no método fônico, os adquirimos. Cabe ressaltar que:

Felizmente, como os fonemas são pedras fundamentais para a construção da linguagem os bebês sintonizam-se aos fonemas de sua língua nativa nos primeiros meses de vida. Contudo, esta sensibilidade aos sons dos fonemas e às diferenças entre eles não é consciente, e sim profundamente enraizada nos mecanismos de atenção subliminar do sistema da língua (ADAMS, 2006, p.22).

Conforme a autora Adams (2006), a criança adquire os fonemas naturalmente e faz uso deles durante seu desenvolvimento, porém quando está no processo de alfabetização ela fala as palavras de forma automática, então ocorre uma dificuldade para que os fonemas sejam evidenciados. Cabe ao educador estar aplicando atividades que contemplem o método fônico, muitas que já são utilizadas por educadores mesmo sem saber como: rimas, ritmos, sons, que são desenvolvidas na educação infantil, mas que, como sugere a autora podem ser aplicadas nos primeiros anos do ensino fundamental. (ADAMS, 2006, p.20).

Morais (1996) enfatiza a importância das estratégias fônicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e tem sua convicção

de que a “[...] criança não descobre o princípio alfabético sem uma instrução explícita da análise fonêmica e das correspondências grafema-fonema”, e continua: “[...] a primeira tarefa da criança é compreender o princípio alfabético. Sem essa compreensão, não existe progresso em leitura” (2007, p.271). Para Morais (1996) ler inicialmente ativa um mecanismo de conversão grafo-fonológica, decodificando unidades físicas, letras, em palavras para então chegar à compreensão. Para que isso ocorra é necessário que a criança conheça o sistema alfabético.

Já relacionando a forma de levar a termo a instrução de natureza fônica, Morais avalia mais eficaz lançar mão, a princípio, de grafemas cujos “sons” possam ser pronunciados isoladamente, a exemplo de “f”, “s”, e “m”, além das vogais. “Como a vogal é indispensável para que haja uma sílaba, parece que se deve introduzi-la desde o início” (2008 p.272). Nesse domínio, o autor chama a atenção para o conhecimento que as crianças têm sobre o nome das letras, o que pode lhes criar dificuldades, uma vez que podem confundir tais nomes com sílabas – é o caso de “p”, “b” e “t”, “d”, em que o nome da letra não pode ser pronunciado sem o apoio de uma vogal, o que poderia sugerir uma dimensão silábica para tais letras.

O conhecimento da identidade abstrata das letras é uma condição necessária para a aquisição da decodificação fonológica e dos padrões ortográficos [...] As atividades de escrita espontânea, a partir de alguns pares de letra “som” conhecidos, devem ser favorecidas, por que contribuem para a compreensão das relações entre a forma escrita e a forma falada das palavras. Elas são de fato atividades de pesquisas fônicas, por parte da criança pré-leitor (MORAIS 1996. p. 273).

Especialistas dizem que este método alfabetiza crianças, em média, no período de quatro a seis meses. Este é o método mais recomendado nas diretrizes curriculares dos países desenvolvidos que utilizam a linguagem alfabética. Como afirma Cagliari (1996) e Ferreiro e Teberosky (1985), nenhum método garante bons resultados sempre e em qualquer lugar. O método pode facilitar ou dificultar, mas não criar aprendizagens, isso só se obtém através do bom senso, da dedicação, competência do professor em conjunto com o esforço e a motivação para aprender do aluno.

A maioria das publicações e das obras para a construção desta contribuição teórica inserem o método fônico dentro do campo da consciência fonológica, pois se define consciência fonológica como a habilidade para manipular as unidades fonológicas indispensáveis da fala. O método fônico baseia-se em instruções fônicas e metafonológicas, de modo a prover um ensino explícito e sistemático das correspondências grafofonêmicas, ao mesmo tempo em que propicia o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, ou seja, da consciência fonológica (Capovilla & Capovilla, 2004b).

Segundo Adams (2006), as habilidades fonológicas são fundamentais quando o processo de aprender a ler e escrever se refere a uma escrita alfabética, pois implica na capacidade de relacionar fonema/grafema. É evidente que o ato de ler vai muito além deste fato, implicando num trabalho com os significados, mas sem a internalização deste conhecimento inicialmente e que irá conferir a autonomia, todo o restante do processo fica prejudicado.

CAPÍTULO IV - A importância de uma intervenção pedagógica de criança com Cri du Chat.

A importância desse trabalho trouxe e trará muitos avanços para a adolescente, em seu convívio social e contexto escolar, apresentando progressos, e contribuindo para sua auto-estima, facilitando assim o processo de aprendizagem.

Não podemos esquecer que a adolescente traz consigo uma história de vida, modos de viver e experiências culturais que devem ser valorizados no seu processo de desenvolvimento. Essa valorização se dá a partir do momento em que ela tem a oportunidade de decidir, opinar, debater, construir sua autonomia e seu comprometimento com o social, identificando-se como sujeito que produz cultura, no pleno exercício de sua cidadania.

A intervenção realizada para o processo de alfabetização, proporcionou-se através do lúdico de forma que estimulasse o prazer na relação com o mundo letrado, buscando a alfabetização espontânea, para que o processo se torne significativo, e prazeroso.

O trabalho com **F.**, assim que irei chamar a adolescente, iniciou no ano de 2008, onde **F.**, foi matriculada no 5º ano do ensino fundamental, no Centro Educacional Universo, dentro de uma classe regular de ensino, porém o trabalho foi realizado com estímulos e atividades diferenciadas dentro da proposta trabalhada pela pesquisadora.

O objetivo do trabalho realizado foi proporcionar a **F.**, o conhecimento com a alfabetização e com o mundo letrado, buscando através de seu meio social, subsídios para desenvolver o trabalho proposto.

A adolescente e iniciou o trabalho de alfabetização através do meio social de **F.**, onde através de palavras do seu cotidiano, foram exploradas vogais, consoantes, sílabas e palavras simples. Dentro deste contexto de alfabetização foi utilizado o método fônico para alfabetizar a adolescente e as ferramentas que se fazem necessárias para que ocorra uma comunicação com qualidade no processo ensino aprendizagem.

4.1. Contextualizando o campo de pesquisa

A pesquisa aconteceu no Centro Educacional Universo, localizado no bairro dos Ingleses, no município de Florianópolis, com uma adolescente do 8º ano do ensino fundamental.

A pesquisadora ao chegar na instituição educacional, apresentou sua temática a direção e coordenação de ensino, sendo aceito seu estágio de observação e prática pedagógica.

O Centro Educacional Universo fica localizado no município de Florianópolis no bairro de Ingleses foi fundado no dia trinta de outubro de mil novecentos e noventa e nove pelas proprietárias Andréia Helena Mattos e Magda Marilba de Oliveira, que construíram o centro de educação a pedido de alguns amigos e moradores da praia os Ingleses, pois nesse período havia apenas um instituição educativa no bairro cuja proposta pedagógica não vinha de encontro das expectativas, pois eles procuravam uma instituição educativa que viesse a atender a educação como um processo de construção democrática, histórica e social do sujeito na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica e que por assim se, considera os interesses e motivações dos mesmos, garantindo aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Nesta concepção a instituição educativa passa a ser entendida como um universo social em que os alunos vivenciam situação diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política de sua comunidade.

Mais do que o domínio dos conhecimentos, visa o desenvolvimento de habilidades e capacidades mais amplas para que possam interpretar suas experiências de vida, defender seus direitos e os interesses dos grupos dos quais fazem parte.

Ao educador cabe o compromisso de transformar os ambientes de estudo num espaço de formação informação, intervindo efetivamente para a

aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias a formação do aluno e a sua socialização.

A escolha por trabalhar com este tema veio em decorrência de se desenvolver uma pesquisa com um objeto único historicamente situado no processo ensino aprendizagem. Segundo Lüdke e André (1986, p. 18). “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorre ou à problemática determinada a que estão ligadas”.

Entende-se que a pesquisa qualitativa expressa maior significado nas pesquisas de cunho social. Através dela pode-se observar que o ser humano procura interpretar o mundo em que vive atribuindo conceitos significativos á realidade. Esse conhecimento pode ter várias representações para a humanidade, dependendo do modo como é percebido. A compreensão desse fenômeno mostra que existem diferentes caminhos para se produzir conhecimentos. Assim, para a realização desta pesquisa, sustentou-se a necessidade do método de pesquisa -ação, pois de acordo com Thiollent (1998, p.24) “pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social [...], e com ela introduzir uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta”. A pesquisa –ação oportuniza estudar cientificamente os problemas, utilizando técnicas para uma possível solução dos mesmos.

Considerando objetivos dessa pesquisa, o estudo necessário para esse contexto caracteriza-se na investigação de cunho bibliográfico, documental e investigativo. Bibliográfico, pois a revisão da literatura oferece suporte para o embasamento dos conhecimentos teóricos a luz da teoria do conhecimento. Documental, para certificação e veracidade dos dados previamente constituídos. Investigativo, para possibilitar as pessoas pesquisadas exporem suas ideias, angustia e necessidades que na concepção de Thiollent (1998, p.29), busca “oferecer a pesquisadora melhor condição de compreensão decifração interpretação análise e síntese do material qualitativo gerado na situação investigativa”. A maior utilidade da pesquisa-ação é verificada na pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável em investigações de temas complexos, como este que se apresenta nesta

pesquisa. Segundo Gil (1994, p.44) “ as pesquisas exploratórias tem como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas a formulação de problemas mais precisos e hipótese pesquisáveis para estudos posteriores”.

Neste sentido, pretendeu-se ao longo do estudo identificar novos aspectos desta dinâmica, novos elementos e dimensões que podem ser consideradas como fundamentais para a efetivação para esse trabalho nas instituições educacional.

4.2 Método Pedagógico utilizado para pesquisa

O Método Fônico são atividades e exercícios propostos para que possa ser trabalhado em benefício daquela criança que apresentava dificuldade diante das carências sentidas pela ausência de conteúdos fono-articulatórios. Segundo Piaget (1969; 1976), citado por Capovilla & Capovilla (2002), o pouco desenvolvimento teórico e científico da pedagogia se deve a fatores como pouco contato com pesquisa científica por parte dos professores durante sua formação, a ausência de condução de pesquisas pelos próprios professores e a sua falta de autonomia para ensinar na medida em que devem submeter-se a parâmetros e programas ditados por autoridades e baseados em circunstâncias, ideologias e palpites, mais do que em pesquisas científicas propriamente dita, resultando no baixo prestígio intelectual que o professor tem em nossa sociedade, quando comparado a qualquer outro profissional liberal.

Sendo assim foi escolhido a fala, e seus sons (fonemas), como ponto de partida para a aquisição das letras (grafemas), como é feito no processo fônico, trabalhando diretamente nas habilidades de análises fonológicas.

Foto 1 - A educanda realizando a construção de palavras a partir de letras soltas, (letras do alfabeto destacadas do material de apoio que facilitam a escrita da adolescente).

A partir das letras trabalhadas, são feitos exercícios com a boca em frete ao espelho para que a adolescente perceba a diferença que há entre os movimentos realizados e o som que cada letra imite. Após, será realizada atividade no concreto onde a escrita das palavras acontece com letras soltas do alfabeto. A professora realiza a pronúncia da letra, e a partir do movimento e do som, a adolescente pega a letra, para realizar a construção da palavra trabalhada. Dessa forma é realizado a escrita das palavras.



Foi adotada, como recurso principal de aprendizagem da leitura e escrita, a abordagem multissensorial, em que vários *inputs*¹ neuropsicológicos eram considerados, em atividades elaboradas através de estimulação das percepções auditivas, visuais, consciência fonológica, orientações espaço-temporais e outras tão bem conhecidas dos professores alfabetizadores e amplamente ilustradas e apresentadas.

Assim aconteceu o processo de alfabetização da adolescente **F**, melhorando seu rendimento a cada ano que passa, favorecendo a ruptura do código e facilitando a tomada de consciência (metacognição).

¹ Inputs- entrada de informações.

4.3 Os relatos das aulas

Em 2007 quando a adolescente iniciou as aulas em nossa instituição de ensino demonstrava muitas limitações como: sustentar o corpo ereto, andar, falar e atividades vinculadas a coordenação motora fina. Sendo assim trabalhamos com atividades concretas para que a mesma pudesse perceber as texturas e formas .

Foto 2 - A adolescente trabalhando a higiene do corpo através da brincadeira.

Logo após uma atividade trabalhada sobre produtos de higiene, partimos para o concreto da atividade. Com o sabonete, e a esponja, produtos mencionados na atividade em sala, a adolescente deu banho na boneca, onde através dos comandos da educadora, ela foi higienizando as partes do corpo da boneca.



#

#

Foto 3 - Desenvolvendo a coordenação motora utilizando como recurso, espuma de barbear, para que a adolescente realize traçados sobre a espuma.##

A adolescente possui grande dificuldade em sua coordenação motora, ampla, sendo que através da espuma de barbear, e com a limitação da mesa onde colocamos a espuma, possibilitamos que a mesma possa explorar o espaço de forma prazerosa.



Foto 4 - Momento do lanche, trabalhando a mastigação através de alimentos sólidos.

A adolescente apresenta sérios problemas em seu palato, sucção, mastigação. Trazia para a escola um lanche que não estimulava em nada os movimentos mastigatório. Ao se perceber isso, conversamos com a família que logo se prontificou a estar mudando seu lanche, trazendo sempre algo sólido para ser mastigado e algo mais líquido para facilitar a passagem do alimento.

Com isso facilita o processo de alfabetização com o método fônico que estamos trabalhando.



Foto 5 - Interação com os colegas de sala.

Essa interação acontece a todo o momento, onde a adolescente participa de saídas (aula vivência), com seu grupo ou com os demais alunos da escola, interagindo e participando de forma tranquila, nas atividades proposta para o momento de interação.

O grupo inclui a adolescente em todas as atividades, deixando-a bem à vontade e fazendo com que ela se sinta bem perante.



Em se tratando de estimulações fonológicas, em destaque para ser trabalhado junto ao método fônico é sugerido o Método das Boquinhas (Jardini 2003).

Segundo o livro Método das Boquinhas de Renata Savastano R. Jardim pensava-se que o fracasso escolar a cerca da leitura e escrita poderia ser superado com exercícios de “prontidão” (Quiróz e Cella, 1965, Frostig, 1980). E nos anos 80 houve uma preocupação com a forma de compreender o processo de alfabetização, pois, segundo Jardim (p. 89. 2003), não acredita que possa haver um método alfabetizador infalível, em que insucessos não existam, mas o método aqui abordado é para ser experienciado.

O Método das Boquinhas é indicado para alfabetizar e também para reabilitar alguns distúrbios de leitura e escrita, troca de letras. A fala e seus sons (fonemas), como ponto de partida par a aquisição das letras (grafemas), são acrescentadas a estas os pontos de articulação de cada letra quando esta é pronunciada isoladamente, os chamados articulemas ou boquinhas, pois:

Além dos passos iniciais da aquisição da leitura e escrita, o “método das Boquinhas estimula a criança a lidar e pensar com a língua escrita, mecanismo que a auxiliará, futuramente, a desenvolver um auto-monitoramento e outras destrezas e outras destrezas metacognitivas importantes para construir textos significativos, interpretá-los, identificar a informação mais importante, sintetizar e gerar perguntas (p.93, COOPER, 1993 apud JARDINI, 2003)

Segundo Jardim (2003) o trabalho que é desenvolvido diretamente com os fonemas oferece um resultado muito mais eficiente na aquisição da leitura, melhorando o rendimento e eficácia. A seguir, seguem as imagens (imagem 1, imagem 2) dos padrões articulatórios - as “boquinhas”, que auxiliam na fixação da correspondência fonema/grafema/articulema. De acordo com a autora, as boquinhas podem ser usadas cinesteticamente (pelo toque), e visualmente (com espelhos), interagindo alunos e professores. Na operação de imagem articulatória, o sujeito deve ser capaz de identificar os pontos articulatórios usados para determinados fonemas. Isto pode ser testado, solicitando que aponte a figura que corresponde a posição na qual a boca se encontra ao produzir determinado som.

Cabe ressaltar o comentário de Jardini a respeito do “exagero” nas articulações das boquinhas quando comparadas a fala normal. Naturalmente, pois, as crianças quando estão em fase de alfabetização necessitam de ênfase na proposta sugerida, oferecendo segurança ao aprendizado e aos poucos esse exagero acaba se tornando normal.

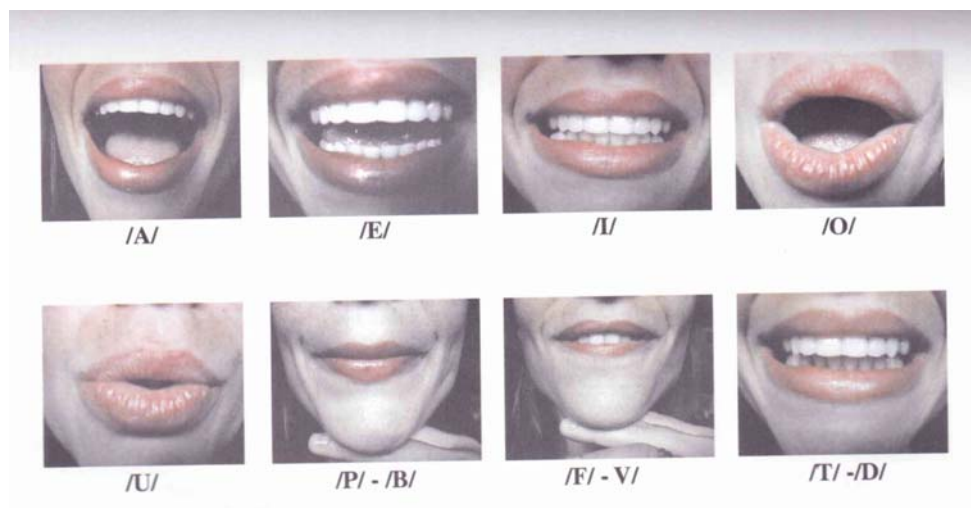


Imagem 1

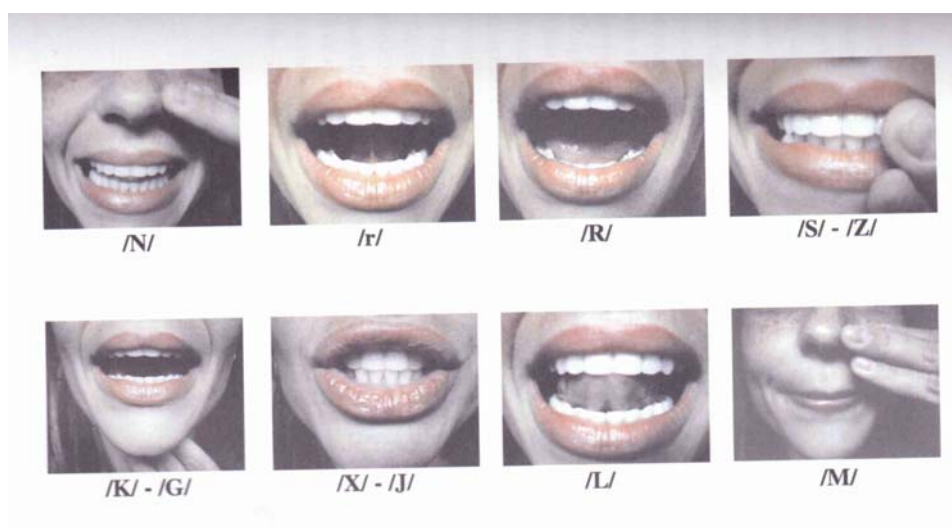


Imagem 2

No método das boquinhas que serve como complemento ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do método fônico o ato de escrever se faz

altamente importante para posteriormente se dar a aquisição da leitura, porém sua ênfase é na leitura.

Com a adolescente a alfabetização com o método fônico acontece sempre com o auxílio do espelho, para que ela possa visualizar o movimento de sua boca na pronúncia de cada letra que é trabalhado.

Ao trabalharmos com a letra **L**, realizamos por várias vezes movimentos com a língua, (para cima, para baixo, em frete aos dentes, atrás dos dentes, caretas com a língua para fora) para que ao realizar o movimento da letra **L**, a adolescente pudesse perceber e associar os movimentos a letra trabalhada.

Quando trabalhamos com a letra **R**, primeiramente realizamos movimento com a boca, (barulho de carro, de tremer a língua), porém muitos movimentos a adolescente tem dificuldade em realizar, por causa de seu palato e do comprometimento que na sucção, dificultando muitas vezes no movimento e até causando desconforto na mesma.

A escrita das palavras não se dá de forma manuscrita, pois a adolescente possui grandes comprometimentos na parte motora. Sempre que a adolescente irá registrar alguma palavra, ela terá como o auxílio o alfabeto móvel. A palavra fica escrita na parte superior da folha e com o alfabeto (letras soltas) ela vai observando e fazendo a construção da escrita.

Através do som que a letra produz, a adolescente realiza a associação visualizando as letras que estão sobre a mesa, para fazer a construção da palavra que está sendo trabalhada.

Para a adolescente cada letra reconhecida, cada sílaba e palavra que ela conseguiu realizar a leitura, surtiu de forma muito especial, pois a mesma corria pelos corredores falando para todos a palavra que havia feito a leitura, sendo que muitas vezes a emoção era tão grande que seus olhos corriam lágrimas de emoção.

Esse fato aconteceu a cada conquista, realizada pela adolescente, tanto na leitura, quanto na escrita com as letras soltas, no uso da dosagem da cola, quanto ao uso da tesoura, que também foi um processo de treino, como

movimentos com os dedos, com as mãos até chegar no movimento com a tesoura no papel. Enfim cada conquista foi um vibra.

Durante o período que passei vivenciando esta experiência em minha carreira profissional, pude perceber que, o educador precisa gostar realmente do que faz, e acreditar no que pretende alcançar dentro da sua proposta de trabalho. Vejo que aceitar o outro é um passo fundamental para que os objetivos traçados venham de encontro com a meta a ser alcançada.

Realizar esse trabalho, que me trouxe muito prazer e satisfação, porém, muitas vezes me senti acuada, pois as dificuldades apareceram e através de muitas leituras, e trocas com outros profissionais, fui tirando minhas dúvidas, e sabendo enfrentar as dificuldades com total certeza de que estava no caminho certo. Dentro da proposta de trabalho realizada com a adolescente, que foi apresentar as letras e trabalhar de forma lúdica e prazerosa, acredito que obtive êxito, onde hoje posso afirmar que uma pessoa que apresenta síndrome Cri Du Chat, pode ser alfabetizada com muito sucesso.

4.4. Participação da família

Ao chegar à escola onde **F**, está matriculada, a família sentiu-se acolhida pela equipe pedagógica, onde deixou os pais seguros em está preparando um ambiente favorável para a permanência da adolescente no ambiente escolar. Sentindo-se bem aceita por todos a família se propôs a participar ativamente dos interesses escolares de sua filha, sendo que disponibilizou de materiais necessários para o início do trabalho de alfabetização da adolescente.

A família procura seguir uma rotina diária com **F**, facilitando seu convívio familiar e social. A adolescente dispõe de uma equipe multidisciplinar (fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga, terapeuta ocupacional, massoterapeuta), que a acompanha no período oposto da aula, facilitando assim seu rendimento escolar.

Sendo assim acredito muito na relação estabelecida entre professores e alunos, o que constitui o eixo central do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade do mundo vivenciada pelos alunos, uma vez que ambas as partes, (professores e alunos), podem ensinar e aprender através de suas experiências.

5.0 Considerações Finais

Focalizamos neste trabalho que o aluno com a síndrome Cri Du Chat, apresenta capacidades cognitivas para ser letrado e conseqüentemente alfabetizado, pelo estímulo contínuo, através de jogos educativos e recursos pedagógicos para que construa seus próprios conhecimentos sobre o mundo letrado que está presente em seu dia-a-dia.

Esboçamos as teorias e as contra-pontuamos, buscando enfatizar que intervenção pedagógica através dos métodos e da contextualização enriquecem o tema. Nas experiências relatadas, bem como na participação familiar, acreditamos ter encontrado e demonstrado fundamentação para esta proposta.

A contribuição da Psicopedagogia e da Pedagogia no processo da alfabetização e letramento nos dias de hoje tem sido destaque nas escolas em geral. Isso porque através de estudos da pedagogia juntamente com a psicologia o atendimento à criança com necessidade de atendimento especial se aperfeiçoou, visto que uma das preocupações dos educadores e envolvidos diretamente ao processo de ensino-aprendizagem está centralizado no desenvolvimento cognitivo do aluno nas diversas modalidades de ensino.

Evidentemente, tais afirmações têm relações com o objetivo que se fundamenta às escolas, de modo que o aprendizado do aluno esteja sempre voltado para um fim significativo e promissor. Os problemas da educação vêm de muito tempo se apresentando nas sociedades e os interesses dos educadores pelos problemas psicológicos no processo de ensino da leitura e escrita, assim como qualquer outra atividade mediada pela escola ainda está em foco, pois o objetivo do professor é fazer com que o seu aluno aprenda, independentemente de cor, raça, classe social ou diferenças individuais, no caso, necessidades relevantes de apoio maior e mais qualificado.

Para muitos, as escolas regulares não estão preparadas para incluir esses sujeitos. Não negamos essa deficiência, mas ainda assim, acreditamos que o movimento inclusivo deve ser colocado em prática mesmo com suas carências e dificuldades. Isto não quer dizer que a educação inclusiva se opõe

à escola especial, pois se acredita que alguns sujeitos devem continuar sendo atendidos por esta, devido às suas necessidades e ao trabalho individualizado.

O desafio da Psicopedagogia e da pedagogia no processo de ensino-aprendizagem, em especial no campo da leitura e da escrita, tem sido o de encarar com naturalidade os problemas enfrentados na escola com crianças com dificuldades de desenvolvimento cognitivo. Do outro lado, a escola atualmente investe em saídas mais humanas, no caso a preparação profissional do educador para lidar com problemas psicológicos que antes era considerado um desafio bem maior e em muitos casos, sem saída para o educador. A deficiência não só é do aluno em se desenvolver nas atividades propostas pela escola, mas também do educador em encarar as diferenças individuais como um fator relevante a se pensar no ensino como oportunidade de integração social dos educandos com necessidades de atendimentos mais qualitativos, no caso, psicológicos.

Com isto o que se questiona e se busca, é redimensionar a prática pedagógica para que ocorra a inclusão de todos os sujeitos que assim o desejarem na escola regular, com direito à valorização da diversidade humana, numa inclusão social.

A inclusão exige flexibilização, oportunizando não a redução das diferenças, mas sim a aceitação destas, assumindo-as como parte da constituição do indivíduo e do grupo, para que possamos construir uma escola inclusiva, relacionada a uma sociedade inclusiva fazendo assim um espaço mediador do saber, onde se avalia, de maneira crítica as informações relacionando-as aos interesses dos indivíduos.

Sendo assim surgiu o interesse de estar pesquisando dentro de instituições regulares de ensino, com vista a formar professores que sejam capacitados a exercer prática educacional com crianças deficientes e possam desenvolver pesquisa em sua própria prática pedagógica.

Ensinar exige que tenhamos a convicção de que a mudança é possível, desde que acreditemos naquilo que nos propomos a fazer com talento e responsabilidade.

6. REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006
- BRYANT, P.; BRADLEY, L **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Prova de consciência fonológica**: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. Temas sobre Desenvolvimento, v.7, n.37, p.14-20, 1998.
- CAPOVILLA A. G. S., & Capovilla, F. C. **Alfabetização: Método fônico** (3ª ed.). São Paulo, SP: Memnon. 2004b.
- CAPOVILLA, A. G. S., & Capovilla, F. C. **Alfabetização fônica**: Construindo competência de leitura e escrita (Livro do aluno). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2005.
- CAPOVILLA, A. G. S., Capovilla, F. C., & Macedo, E. C. (2005). **Alfabetização fônica computadorizada**: Fundamentação teórica e guia para o usuário. São Paulo, SP: Memnon.
- CAPOVILLA, A. G. S., Macedo, E. C., Capovilla, F. C., & Diana, C. (2005). **Alfabetização fônica computadorizada**: CD-ROM. São Paulo, SP: Memnon.
- CAPOVILLA, A. G. S. **Leitura, escrita e consciência fonológica**: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 1999.
- CAPOVILLA, A. G. S., & Capovilla, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica (3ª ed.). São Paulo, SP: Memnon. 2003.
- CAPOVILLA, A. G. S., & Capovilla, F. C. **Alfabetização: Método fônico** (3ª ed.). São Paulo, SP: Memnon e EDIPUSP. 2004.
- CAPOVILLA, Alessandra. **Alfabetização Fônica: constuindo competência de leitura e escrita**: livro do aluno/ Alessandra Capovilla, Fernando Capovilla; (colaboradoras Ilza G. Seabra, Alessandra R. Trombella). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 2 Edição
- CAPOVILLA, A. G. S. e CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização fônica Computadorizada**. Fundamentação teórica e guia para usuário. São Paulo, Memnon, 2006.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.
- CAGLIARI, L.C. **A ortografia na escola e na vida**. In. CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999 a.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. 9 ed. São Paulo: Scipione, 1996.

DANTAS, Heloysa, LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DURKHEIM, Émile. *Sociologie et Philosophie* (Paris, PUF, 1974a), e *L'Éducation Morale* (Paris, PUF, 1974b).

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística In.:FERREIRO, E. e colaboradores. *Relações de (in) Dependência entre Oralidade e Escrita*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, G. C. **Sobre a consciência fonológica**. In R. R. Lamprecht, *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia* (pp. 177-192). Porto Alegre: Artmed. 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985b. 284 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994, 207 p.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

McLAUGHLIN, M. & VOGT, M.E. *Portfolios in Tn. Neacher Education*. Newark, De: International Reading Association, 1996.

MINAYO, M. C. S., *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In:

MINAYO, M. C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999. p. 09-29.

OLIVEIRA, M.K. de Vygotsky. São Paulo, Scipione, 1993.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SANTA CATARINA - Disponível em:
http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=44&Itemid=91)

JARDINI, R. SAVASTANO Renata. **“Metodo das Boquinhas” Alfabetização e Reabilitação dos Distúbios da Leitura e Escrita**. São Paulo 2003.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente . São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1989 (2ª edição).

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, A. M.P. **A Relação entre a Consciência Fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: M.Books, 1997.

MORAIS, A.G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

7.0 Anexos

Foto 1- Momento de socialização com grupos, em um encontro no SESC de Cacupé, onde o grupo que a adolescente está inserida participou de uma dinâmica. Nesse momento a adolescente pouco ficou, pois em algumas situações quando sua rotina muda ela fica um pouco desconfortada.



Foto 2 – Dinâmica em grupo.



Foto 3 – Trabalho de alfabetização, com palavras que parte do cotidiano e de outras atividades trabalhadas em sala. Quantificar número de sílabas, sempre acontece em todas as palavras trabalhadas, quantificando as letras, para que a adolescente desenvolva o trabalho associado aos números. As palavras aparecem escritas sempre em destaque para facilitar a visualização da adolescente.

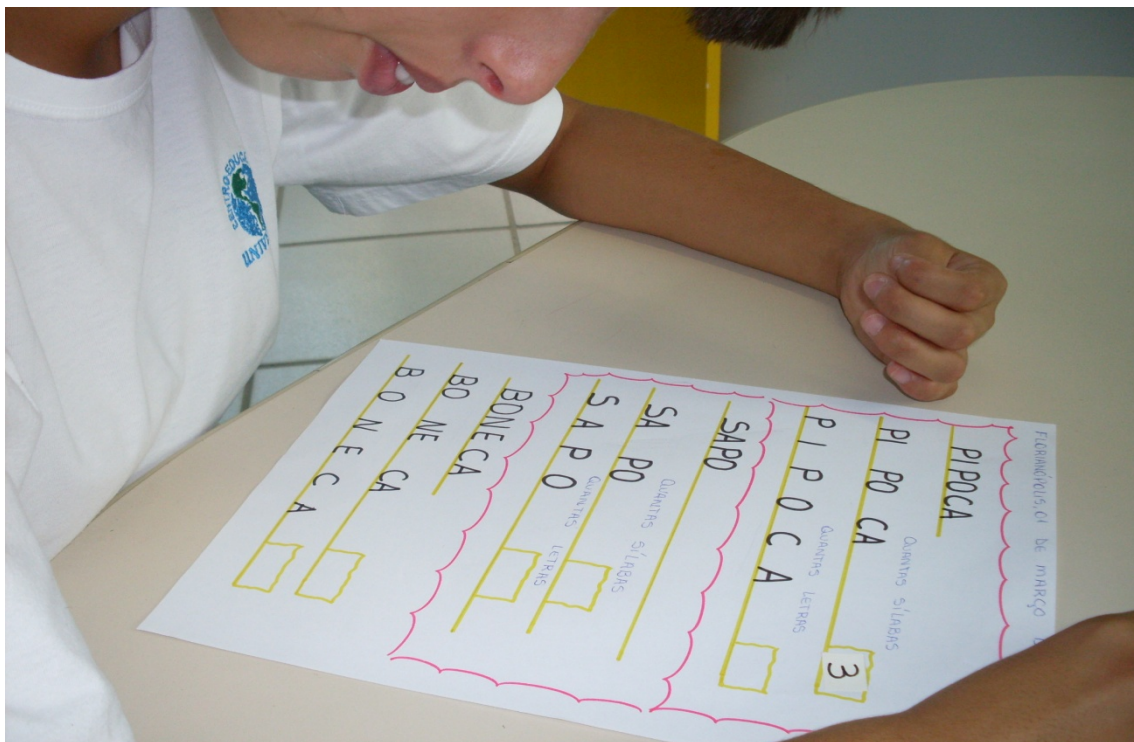
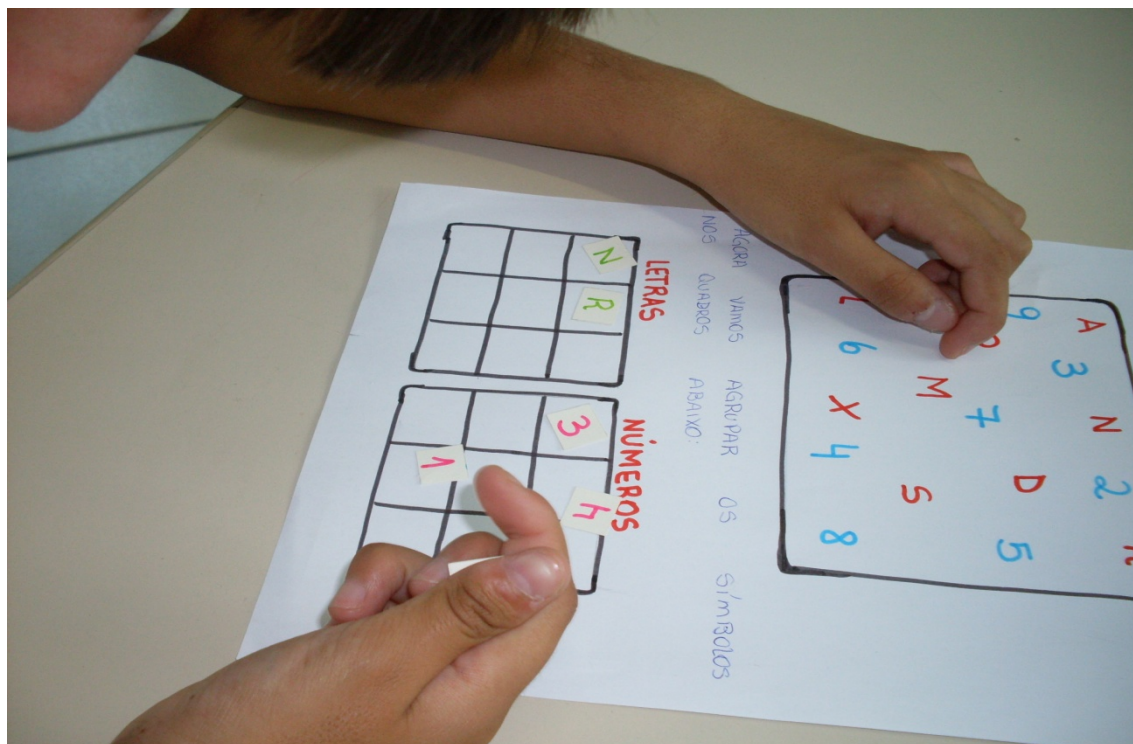


Foto 4 – Nessa atividade a adolescente diferencia letras e números dentro do quadro apresentado, ao reconhecê-las, separa e realiza a colagem logo no quadro abaixo. Em algumas vezes apresenta dificuldades, pois apresenta grande afinidade com as letras, os números ainda apresenta processo de reconhecimento.



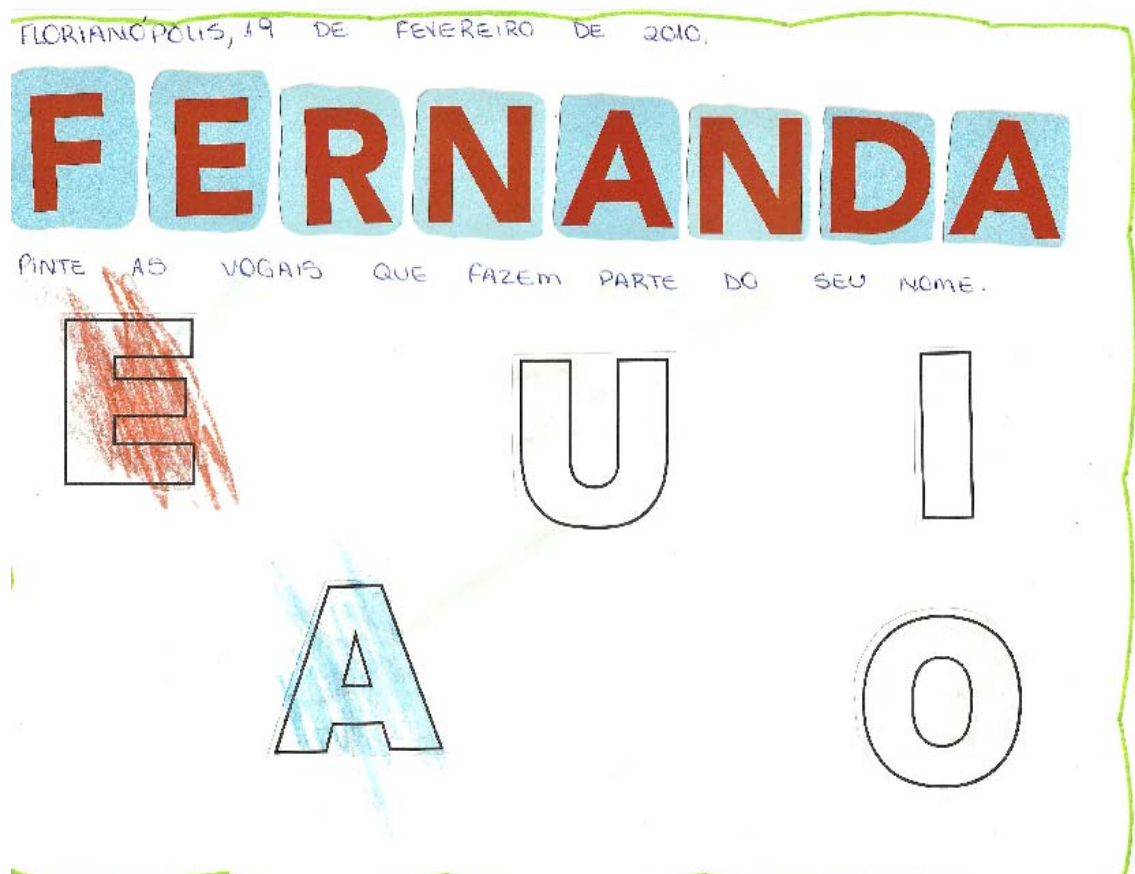
ATIVIDADES TRABALHADAS

Trabalhando com a seqüência lógica da história.

A adolescente visualiza a sequencia da história e com o auxilio da educadora, reconta, trabalhando assim a sequencia dos fatos e acontecimentos.



Após apresentar as vogais, realizamos o reconhecimento das letras e a partir do nome apresentado. A adolescente fez o reconhecimento das vogais que aparecem no nome e pintou para destacá-las.



Foram coladas letras em destaques na atividade, para que a adolescente pudesse visualizar. Após ligou as letras que eram iguais, umas co as outras, logo em seguida usando as letras do alfabeto, reescreveu a palavra que estava escrita acima. (Todas as atividades acontecem com o auxilio da monitora).

FLORIANÓPOLIS, 23 DE FEVEREIRO DE 2010.

VAMOS LIGAR AS LETRAS ABAIXO COM AS LETRAS QUE ESTÃO NO QUADRO.

D	I	N	O	I
---	---	---	---	---

ÍNDIO

VAMOS ESCREVER A PALAVRA ABAIXO:

I	L	H	A
I	L	H	A

Nesta atividade observamos a seqüência dos fatos, conversamos sobre as imagens que aparecem e após a adolescente relatou o que estava acontecendo.

FLORIANÓPOLIS, 23 DE FEVEREIRO DE 2010.

VAMOS DESCREVER O QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS CENAS:



O MENINO ESTÁ
ACORDANDO.



O MENINO ESTÁ INDO
ESCOVAR OS DENTES



O MENINO ESTÁ
TOMANDO CAFÉ.

Nessa atividade foi colocada uma letra em destaque, onde a adolescente observaria as palavras escritas ao lado e faria a associação com a letra em destaque, pintando a letra na palavra.

FLORIANÓPOLIS 02 DE MARÇO DE 2010.

VAMOS PINTAR A PRIMEIRA LETRA DE
CADA PALAVRA.

M MULA - MAR - MEDO

R RATO - REI - RAINHA

V VOA - VIU - VOU

N NAVIO - NOIVA - NEVE

J JANELA - JIPE - JÓIA

L LOJA - LAGO - LIXA

S SAPO - SUELI - SELO

F FITA - FIVELA - FACA

Para essa atividade a adolescente deveria pronunciar a palavra das figuras em destaque, para perceber qual é a primeira letra da palavra, onde a partir dessa descoberta ligar a figura a sua letra inicial.

FLORIANÓPOLIS, 26 DE MARÇO DE 2010.

VAMOS ESCREVER A LETRA INICIAL DO NOME DE CADA FIGURA.









The worksheet contains the following pairs of images and letters:

- A yellow box with a knife and a white circle with the letter 'F'.
- A purple box with an elephant and a white circle with the letter 'E'.
- A blue box with a church and a white circle with the letter 'I'.
- An orange box with a crocodile and a white circle with the letter 'J'.
- A pink box with an eye and a white circle with the letter 'O'.
- A green box with a pair of shoes and a white circle with the letter 'A'.
- An orange box with a dollar bill and a white circle with the letter 'D'.
- A purple box with a pineapple and a white circle with the letter 'A'.

Ir  observar as figuras abaixo, para realizar a quantifica o das mesmas. Os números ficam sobre a mesa, para que a adolescente tenha acesso e cole-as nos lugares adequados.

FLORIANÓPOLIS, 07 DE ABRIL DE 2010.

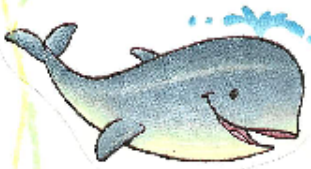
VAMOS QUANTIFICAR:


			
1	2	1	6
			
4	1	2	1


A adolescente observará as figuras, e ao pronunciá-las, deve tentar perceber qual a letra que está faltando. Essa atividade, foi feita em frente ao espelho para que a adolescente perceba o movimento feito pela boca na pronuncia da letra.


FLORIANÓPOLIS, 22 DE ABRIL DE 2010.


VAMOS COMPLETAR AS PALAVRAS COM **P** OU **B**.

 **B** ALEIA

 A **P** ITO

 SA **P** O

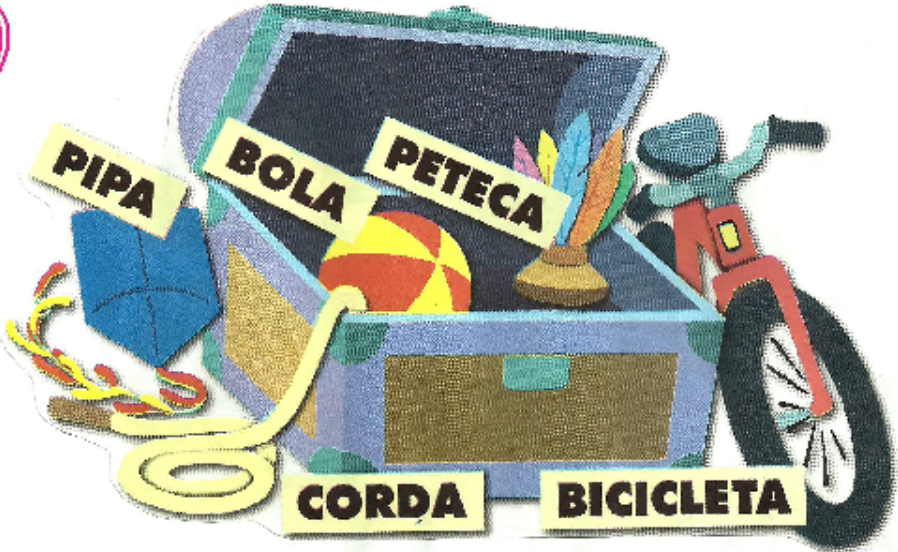
 **B** ALÃO

 **P** IMENTÃO

Observamos os objetos que estão dentro da caixa, onde a adolescente foi listando todos que ela observava. Logo foi trabalhar as letras de cada palavras e sílabas.

FLORIANOPOLIS, 26 DE OUTUBRO DE 2010.

VAMOS LISTAR OS OBJETOS DA CAIXA:



BICICLETA

PETECA

BOLA

PIPA

CORDA

As palavras foram escritas em destaques e através das letras do alfabeto, a adolescente reescreveu, sempre associando uma letra a outra e ao som das letras.

FLORIANO'POLIS, 10 DE JULHO DE 2009.



RATO



FACA



DADO



VACA



SAPO

Nessa atividade foi um marco na vida da adolescente, pois as aglutações foram as primeiras pronúncias que ela realizou, e fez questão de mostrar para todos que passavam no momento. Foi uma conquista merecida, e de grande importância para o processo.

FLORIANÓPOLIS, 10 DE JULHO DE 2009.

VAMOS OBSERVAR A MESMA COR PARA PINTAR AS PALAVRAS ABAIXO:

