



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

Uma criança com desenvolvimento atípico: momentos e
contextos de aprendizagem

Mariana Xavier Pereira

BRASÍLIA - DF
2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

Mariana Xavier Pereira

Uma criança com desenvolvimento atípico: momentos e
contextos de aprendizagem

Monografia apresentada à Banca
Examinadora da Faculdade de Educação
- FE como exigência parcial para
obtenção do título de Pedagoga.

Orientador(a): Dra. Cristina Massot
Madeira Coelho

BRASÍLIA – DF

2011

Mariana Xavier Pereira

Uma criança com desenvolvimento atípico: momentos e
contextos de aprendizagem

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho

Professora Dra. Elizabeth Queiroz

Professora MSc. Anelice da Silva Batista

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que foi, é e sempre será meu guia.

Agradeço a meus pais por me darem a vida que tanto prezo e tento aproveitar da melhor maneira possível (pai *in memoriam*).

À minha família que me dar a base essencial para fazer esse projeto.

Aos companheiros que sempre estão ao meu lado para me apoiar e ajudar quando necessário, Fábio, Tayane, Pedro, Letícia, Thays, Adriana e inúmeros outros.

Ao Edimilson (paidrasto) que sempre esteve presente quando precisei.

À minha avó Helena pelo carinho de sempre.

Aos mestres da Universidade de Brasília que me deram apoio ao longo do curso, principalmente a professora Anelice que me deu carinho e apoio sempre que precisei e o professor Cristiano Muniz pela paixão por ensinar.

À minha orientadora que me ajudou a colocar esse sonho em prática.

Aos diretores e professores do Centro de Ensino Fundamental 306 do Recanto das Emas que me deram abertura para concretizar o trabalho.

Ao João Pedro, meus sinceros agradecimentos, pelos momentos maravilhosos que tivemos e à sua família pelo apoio.

Às crianças da minha vida: Ícaro, Íluara e Sofia (sobrinhos) e Paulo Gabriel (afilhado).

DEDICATÓRIA

À minha mãe que é meu porto seguro.

À professora Erika Zimmermann que me mostrou o que é realmente amar a vida. (*In memoriam*).

LISTA DE FIGURAS:

Quadro 1: Os quatro eixos da pesquisa	49
Quadro 2: Atividades realizadas.....	50

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
MEMORIAL	11
APRESENTAÇÃO	13
OBJETIVO GERAL:	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	15
CAPÍTULO 1 – PROBLEMAS ORGÂNICOS QUE CARACTERIZAM O QUADRO DE ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL, FOCO DESSE ESTUDO	16
1.1 - Hidrocefalia	16
1.2 - Microcefalia	17
1.3 - Traumatismo Crânio - Encefálico	18
1.3.1 - O que é Traumatismo Crânio - Encefálico?	18
1.3.2 - Síndromes Neurológicas após TCE	18
1.3.3 - Alterações Cognitivas e Neuropsicológicas	20
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.	26
2.1- Escolas Inclusivas	30
CAPÍTULO 3 - PROCESSOS DA ESCRITA: origens e aquisição	31
3.1- Origem da escrita	31
3.2 - A aquisição da leitura e da escrita	32
CAPÍTULO 4 – CONTEXTOS SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO: família e escola.....	35
CAPÍTULO 5 – A NOÇÃO DE SUJEITO.....	38
5.1 - A complexidade do sujeito	38
5.2 - O sujeito da aprendizagem.....	40
CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA.....	44
6.1 - Pesquisa qualitativa	44
6.1.1 - Estudo de caso	44
6.1.2 – Instrumentos de pesquisa.....	45
6.1.2.1 - Entrevista aberta	45
6.1.2.2 - Observação não estruturada e participante	45
6.2 - Participantes da pesquisa	46

6.3 - Percurso da pesquisa	47
6.4 - Metodologia de análise	48
CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS DADOS.....	51
7.1 – Questões neurológicas	51
7.2 - Aspectos educacionais	52
7.3 - Contexto familiar	56
7.4 – Sujeito.....	57
CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	67

RESUMO

Educação especial é um tema recorrente nas aulas de Pedagogia da atualidade. Falamos de leis e como deveria ser o ideal, mas muitas vezes não sabemos o que acontece no cotidiano escolar de salas especiais, salas inclusivas e algumas outras nomenclaturas e, principalmente, não sabemos como acontece o aprendizado das crianças que estão nesses contextos. Por meio do trabalho pedagógico com uma criança com desenvolvimento atípico relacionado à sequelas de quadro neurológico. A pesquisa desse trabalho foi realizada no sentido de entendermos o que acontece com esta criança, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, para que assim possamos compreender um pouco desta realidade e levar para nossa prática pedagógica uma reflexão acerca das reais necessidades escolares destes contextos. Assim, com o objetivo de compreender aspectos do processo de aprendizagem de uma criança com desenvolvimento atípico relacionado à sequelas de quadro neurológico, realizamos um estudo de caso como metodologia, e com entrevistas e observações como instrumentos de coleta de dados. Embora, compreendemos que as questões neurológicas, os contextos escolares, familiares e o sujeito se constituem em um eixo comum e inseparável quando queremos entender os nossos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras - chave: Aprendizagem, Sequelas neurológicas e Educação.

ABSTRACT

Special education is a recurring theme in today's Education classes. We speak of laws and how it should be ideal, but often do not know what happens in the daily school special rooms, inclusive classrooms and some other classification, and especially do not know how does the learning of children who are in these contexts. Through the educational work with children with atypical development related to neurological sequelae. The research of this work was done in order to understand what happens to this child in the process of learning and development, so we can understand a little of this reality and take our pedagogical practice a reflection of the real needs of school contexts. Thus, in order to understand aspects of the learning process of a child with atypical development related to neurological sequelae, we conducted a case study as a methodology, and with interviews and observations as data collection instruments. While we understand that the neurological issues, school contexts, and the family are subjected to on a common axis and inseparable when we understand our students with special educational needs.

Keywords: Learning, Education and neurological sequel.

MEMORIAL

Antes mesmo de ir para a escola, como qualquer outra criança, tive contato com os números e as letras e a educação fazia parte das minhas vivências. Minha mãe conta que quando eu estava com três anos ela comprou duas caixas com sabonetes, cada uma com seis, em uma os sabonetes eram rosa e na outras azuis. Ela pediu que eu levasse alguns para minha avó e deixasse outros para ela, nesse momento eu fiquei só no ambiente em que estava e, por isso, ninguém sabe como fiz, mas quando minha mãe retornou, eu havia separado duas pilhas de sabonetes, uma com três rosas e três azuis e a outra com a mesma quantidade.

Entre na escola com três anos na educação infantil, fui direto para o antigo jardim I, não fiz maternal, que pela idade era o esperado. Na metade da segunda série tive que mudar de escola e tive alguns problemas e quase reprovei. Durante todo o meu ensino fundamental minha relação com as ciências exatas não foi boa, e quanto mais ia ficando complexo, mais eu ia piorando. Na quarta série minhas notas não passavam do regular, e lembrando e vendo minhas tarefas, vejo que eu errava bastante por falta de atenção e como o que valia na época era o resultado final assim ficava e passei para a quinta série, com notas não mais que seis, com parâmetros de 0 a 10.

Da quinta à oitava série estudei em uma escola pública que não prestava atenção ao aluno e eu fui passando de série em série sem saber a maior parte do conteúdo e sempre em cima da média. Fiz reforço escolar, mas fui para o ensino médio sem saber conteúdos básicos.

Cursei o ensino médio na rede particular de ensino, desde a primeira semana não conseguia acompanhar matérias como Física e Matemática. Fiz reforço, aulas extras, dependência. No primeiro ano aprovou só porque a escola me passou no conselho de classe. E mais uma vez fui passando apenas com conteúdos mínimos.

Apenas no curso pré-vestibular, percebi que só voltando para estudar os conteúdos iniciais é que conseguiria entender as matérias mais complexas, e por esse motivo demorei quatro semestres para passar no vestibular, desde essa época comecei a perceber que se as crianças fazem um ensino fundamental sólido, talvez tenham menos dificuldades quando os conteúdos escolares forem ficando mais complexos.

Entre para o curso de Pedagogia com o intuito de após o término do curso, ensinar no ensino fundamental, porém no meu segundo semestre da faculdade, fiz a matéria “Educação com Necessidades Educacionais Especiais”, com uma professora maravilhosa que nos mostrou a beleza da educação especial. Daí em diante, fiz algumas matérias e os projetos específicos do curso também nessa área. Quanto mais eu me aprofundava mais eu gostava.

No quarto semestre aconteceram três fatos que acabaram consolidando as minhas escolhas:

Primeiro eu comecei a matéria “Processo de Alfabetização”, onde eu tive mais contato com autores como Emília Ferreiro, Paulo Freire e comecei a refletir: Como teorias tão intensas não chegavam às salas de aula? E como crianças passavam pela escola sem saber ler e escrever?

Segundo, eu comecei o Projeto Quatro acompanhando uma turma de educação inclusiva, onde havia duas crianças com deficiência intelectual e que estavam acompanhando a turma em relação ao conteúdo e após pesquisa, descobri que a escola oferecia todo tipo de apoio para essas crianças e para a família e comecei a me perguntar: Por que em escola pública todos não têm essas possibilidades?

Em terceiro lugar, me inscrevi e fui selecionada para participar de um curso de extensão na Rede de Hospitais de Reabilitação Sarah, onde conheci diversas crianças com necessidades educacionais especiais e mais uma vez tive várias inquietações em relação á essas crianças e ao tipo de educação que elas estão tendo. O fato mais marcante que tive nessa época foi conhecer uma criança com traumatismo crânio encefálico, que pedia à todos que a ensinassem a ler e escrever (apesar de frequentar a escola desde os três anos de idade não tinha conseguido alcançar esses objetivos).

Com todas essas experiências acabei me interessando em pesquisar os processos de alfabetização em crianças com necessidades educacionais especiais.

APRESENTAÇÃO

Muito se discute sobre o que é educação especial ou inclusiva, mas nem sempre temos uma noção correta a seu respeito. Podemos dizer que a educação especial engloba uma imensa diversidade de necessidades educativas especiais, assim como uma equipe multidisciplinar, composta pelos mais diversos profissionais e especialistas. Seu objetivo principal é promover uma melhor qualidade de vida àqueles que, por algum motivo, necessitam de um atendimento mais adequado à sua realidade física, mental, sensorial e social. Os indivíduos que necessitam dessa modalidade são todas as pessoas que precisam de métodos, recursos e procedimentos especiais durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

A educação especial deve ser vista no contexto da educação em geral, ou seja, tem-se uma discussão de que algumas crianças com necessidades educacionais especiais devem ser atendidas no mesmo ambiente que outras crianças. A esta tendência contemporânea chamamos de educação inclusiva, uma vez que a pessoa com necessidades especiais é inserida em classes regulares de ensino.

Porém, ao longo de estudos na faculdade percebi que existe uma enorme lacuna entre o que propõe a lei, os ideais educacionais e os desejos dos pais, com o que acontece na realidade escolar. Com o intuito de compreender o que acontece com uma criança com necessidades educacionais especiais o presente trabalho vem apresentar um estudo realizado pela pesquisadora com uma criança de doze anos chamado, de forma fictícia, de João Pedro, que estuda em uma classe regular e tem sequelas de quadro neurológico.

O trabalho a seguir está dividido em oito capítulos. No capítulo um, procuramos a partir do discurso médico, entender os problemas neurológicos que fazem parte da vida da criança estudada e perceber quais os reflexos dessa condição em sua vida pessoal e escolar.

No segundo, reunimos um conjunto de leis que regem a educação inclusiva, sua trajetória e vigência, e também, como é vista atualmente. Outros aspectos relativos a este capítulo dizem respeito à apresentação de alguns dados quantitativos de como se configura esta modalidade de ensino no Distrito Federal.

No terceiro capítulo, apresenta-se a história da escrita, aspectos da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como dados sobre a educação inclusiva no Brasil.

A seguir, no quarto capítulo, aborda-se a relação entre os contextos familiares e escolares, e como se configuram aspectos familiares da pessoa com necessidades educacionais especiais.

O quinto capítulo aponta para as singularidades e complexidades do sujeito que aprende, compreendendo que cada pessoa é um ser único e diferente na hora de aprender e se relacionar.

Em seguida, no sexto capítulo apresentamos o estudo, os participantes e a metodologia utilizada, além da análise feita a partir dos dados retirados da pesquisa de campo.

No sétimo capítulo apresentamos a discussão dos dados e como estes se relacionam com o referencial teórico utilizado.

Finalmente, no oitavo capítulo a pesquisadora expõe suas conclusões acerca do tema desenvolvido e aponta futuros trabalhos.

OBJETIVO GERAL:

Compreender aspectos do processo de aprendizagem de uma criança com desenvolvimento atípico relacionado à sequelas de quadro neurológico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Entender o cotidiano escolar e familiar dessa criança e suas relações;
- Compreender sua construção como sujeito de seu processo de aprendizagem;
- Analisar o momento atual de seu processo de aprendizagem escolar, com a finalidade de compreender suas dificuldades;
- Desenvolver estratégias para que ele possa participar dos seus momentos e contextos de aprendizagem e assim aprender.

CAPÍTULO 1 – PROBLEMAS ORGÂNICOS QUE CARACTERIZAM O QUADRO DE ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL, FOCO DESSE ESTUDO

Para começarmos a compreender os problemas do processo de ensino – aprendizagem do João Pedro apresenta-se, a seguir, a descrição médica dos problemas orgânicos que caracterizam a necessidade educacional especial da criança. A perspectiva de abordagem utilizada aqui é da área hospitalar e por esse motivo foi utilizada a escrita da tradição médico - terapêutica, onde podemos perceber uma escrita direta, com frases curtas e termos médico, bem diferente da escrita de tradição humanista pedagógica que costumamos utilizar, e que será característica dos outros capítulos.

A caracterização que veremos neste capítulo, é relativa à descrição genérica dos quadros e não necessariamente às características do João Pedro.

1.1 - Hidrocefalia

No interior do cérebro existem espaços, os ventrículos, que são cavidades naturais que se comunicam entre si e são preenchidas pelo líquido cefalorraquidiano ou simplesmente liquor, como também é conhecido. O termo hidrocefalia refere-se a uma condição na qual a quantidade de liquor aumenta dentro da cabeça. Este aumento anormal do volume de líquido dilata os ventrículos e comprime o cérebro contra os ossos do crânio provocando uma série de sintomas que devem ser sempre rapidamente tratados para prevenir danos mais sérios.

A hidrocefalia ocorre quando há um desequilíbrio entre a produção e a reabsorção desse líquido. A condição mais comum é uma obstrução da passagem do liquor, seja por prematuridade, cistos, tumores, traumas, infecções ou uma malformação do sistema nervoso

A cirurgia de implante de válvula é o tratamento ideal para se retirar o excesso de líquido de dentro do sistema ventricular. A válvula, acoplada a um tubo flexível de silicone, drena o excesso de líquido para a cavidade abdominal, reduzindo a pressão interna dos ventrículos cerebrais.

Nas crianças pequenas (abaixo de dois anos), os ossos do crânio não estão soldados ainda e a hidrocefalia se torna óbvia. A cabeça cresce e a fontanela (moleira) pode estar tensa ou mesmo abaulada. O couro cabeludo parece esticado e fino e com as veias muito visíveis. Palpando-se a cabeça, é possível perceber um aumento do espaço entre os ossos do crânio. A criança pode parecer incapaz de olhar para cima, com os olhos sempre desviados para baixo e podendo ainda apresentar vômitos, irritabilidade, sonolência e convulsões. Nas

crianças maiores (acima de dois anos), como os ossos já se soldaram, o excesso de liquor levará a um aumento da pressão dentro da cabeça o que pode ocasionar dor de cabeça, náuseas, vômitos, distúrbios visuais, incoordenação motora, alterações na personalidade e dificuldade de concentração. Outro sinal comum é uma piora gradual no desempenho escolar.

1.2 - Microcefalia

A microcefalia é quando o cérebro permanece anormalmente pequeno, sendo fácil reconhecer: o crânio é extremamente pequeno e raramente tem mais que quarenta e cinco centímetros de circunferência quando a criança estiver com um ano e três meses de idade; as fontanelas se fecham prematuramente, não permitindo que o cérebro alcance proporções normais de seu tamanho, ou seja, é o crânio de tamanho menor que o normal, caracterizado pela desproporção entre a face e a caixa craniana sendo sua configuração peculiar.

Tal condição coloque defeito no desenvolvimento do cérebro como um todo, com um perímetro cefálico com menos de três desvios padrões abaixo da média para a idade e sexo. As anormalidades evolutivas e os processos destrutivos que afetam o cérebro durante a vida fetal e os períodos infantis iniciais podem induzir a esse defeito no lactente.

As estimativas de incidência de microcefalia ao nascimento variam de 1/6.250 casos a 1/8500 casos. É mais freqüente no sexo masculino. Também demonstra maior aparecimento em indivíduos da mesma família (consangüinidade em 10% dos casos). Geralmente está associada à população com retardo mental. O tipo mais comum de microcefalia é a familiar e autossômica.

Nos momentos em que se tem o processo mais rápido de crescimento cerebral, ou seja, durante o período pós-parto indo até os dois primeiros anos de vida, a microcefalia pode ocorrer devido aos fatores como hipóxia grave, traumatismo crânio – encefálico, acidente vascular cerebral e distúrbios degenerativos do sistema nervoso central.

A evolução neuropsicomotora costuma ser lenta; o comprometimento intelectual é severo em quase todos os casos, sendo variável o grau de deficiência mental. O comportamento costuma ser anormal, evidenciando-se crianças irritadiças e inquietas.

Em geral, não há tratamento específico para microcefalia. O tratamento é sintomático e de suporte. É importante que as anomalias congênitas associadas sejam identificadas, pois, é possível melhorar a qualidade de vida dos pacientes através de:

- Procedimentos fisioterapêuticos;
- Medicamentos indicados para cada caso (ex: anticonvulsivante);
- Cuidados com patologias associadas;

- Dieta adequada.

1.3 - Traumatismo Crânio - Encefálico

1.3.1 - O que Traumatismo Crânio - Encefálico?

O traumatismo crânio - encefálico (TCE) é uma agressão ao cérebro causada por uma força física externa, que pode produzir um estado diminuído ou alterado de consciência, que resulta em comprometimento das habilidades cognitivas ou do funcionamento físico. Pode também resultar no distúrbio do funcionamento comportamental ou emocional. Este pode ser temporário ou permanente e provocar comprometimento funcional parcial ou total, ou mau ajustamento psicológico.

Lesões cerebrais ocorrem em todas as faixas etárias, sendo mais comuns em adultos jovens, na faixa entre 15 e 24 anos. A incidência é três a quatro vezes maiores nos homens do que nas mulheres. Os acidentes de trânsito são a principal causa de lesão cerebral vindo em seguida à violência pessoal.

1.3.2 - Síndromes Neurológicas após TCE

Após resolução das urgências clínicas e neurológicas que ocorrem nas fases iniciais do atendimento a pessoas que sofreram TCE, inicia-se um longo processo de recuperação que tem características peculiares e que pode deparar com complicações muitas vezes inevitáveis relacionadas à lesão. A seguir estão especificadas as principais síndromes neurológicas após o traumatismo crânio - encefálico, segundo descrição da Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação.

Epilepsia

A epilepsia é uma das complicações mais comuns do TCE. Cerca de 5% dos pacientes desenvolvem crises epiléticas recorrentes. Esta frequência varia de acordo com diversos aspectos relacionados ao tipo de lesão cerebral, costumando ser mais alta em lesões mais graves. Elas incidem mais na primeira semana, quando são chamadas crises precoces ou da fase aguda. Quando ocorrem após a primeira semana, são chamadas de tardias. Dos pacientes que apresentam crises no período tardio, 50% costumam tê-las dentro do primeiro ano após o TCE, 25% dentro de quatro anos, e o restante nos anos subsequentes. O tratamento

não difere das demais epilepsias (drogas antiepilépticas habituais) e em alguns casos não é possível controlar as crises com medicamentos.

A epilepsia pós-traumática costuma ser persistente, assim como as epilepsias relacionadas com lesão cerebral identificável. Mesmo após um determinado período sem crises, pode haver recorrência. Isto significa que, muitas vezes, as medicações para controle de crises devem ser mantidas por períodos mais longos do que o habitual, mesmo havendo remissão por mais de dois anos.

Alterações Motoras

Quando a lesão está localizada na área responsável pelo início do movimento voluntário (trato piramidal) os músculos são espásticos (têm tônus aumentado) e os reflexos tendinosos são exacerbados. Os pacientes com envolvimento das pernas, dos braços, do tronco e do pescoço têm tetraplegia espástica e são mais dependentes da ajuda de outras pessoas para alimentação, higiene e locomoção.

Quando a lesão está localizada nas áreas que modificam ou regulam o movimento (trato extrapiramidal), surgem movimentos involuntários (fora de controle) e os movimentos voluntários são prejudicados. A frequência de movimentos involuntários como seqüela de TCE não é bem conhecida.

A ataxia está relacionada com lesões cerebelares ou das vias cerebelares e manifesta-se por déficit de equilíbrio e incoordenação. O cerebelo pode sofrer lesão direta e, neste caso, geralmente observa-se dificuldade de coordenação localizada. A ataxia generalizada costuma estar relacionada com anóxia cerebral ocorrida durante os períodos iniciais após o acidente. Muitos pacientes com tetraplegia espástica nas fases mais agudas do trauma evoluem para um quadro atáxico com o passar do tempo.

Hidrocefalia

A hidrocefalia também pode aparecer após um trauma.

Disfunção Autonômica

Podem ocorrer episódios súbitos de sudorese, hipertensão arterial, taquicardia, febre e extensão dos membros em pacientes com TCE grave. Estas crises são ocasionadas por destruição de algumas conexões entre o córtex cerebral e o hipotálamo e geralmente são desencadeadas por estímulos dolorosos, incluindo distensão da bexiga ou dos intestinos. O

tratamento consiste em evitar esses estímulos e algumas drogas podem ser úteis no alívio dessas crises.

Lesão de Nervos Cranianos

O TCE pode envolver alguns dos nervos cranianos. O nervo olfatório pode ser lesado em cerca de 5% dos pacientes, acarretando anosmia (perda do olfato). Metade destes pacientes se recupera totalmente. A recuperação geralmente ocorre dentro de dois meses, podendo haver uma fase de percepção distorcida dos cheiros. Não há tratamento específico. O nervo óptico, que transmite a visão do olho até o cérebro, costuma ser afetado em 1 a 2% dos pacientes, ocasionando perda visual parcial ou total. A cegueira é reversível em menos da metade dos casos. A lesão dos nervos responsáveis pela movimentação dos olhos (nervos três, quatro e seis, também chamados oculomotor, troclear e abducente), ocorre nas frequências respectivas de 3%, <1% e 5% dos casos. O que se observa é um desalinhamento dos olhos (estrabismo) que ocasiona visão dupla. Estas alterações podem desaparecer dentro de um período de um ano. Não se observando recuperação dentro deste prazo, pode ser feita correção cirúrgica. O nervo trigêmeo, responsável principalmente pela sensibilidade da face, pode ser envolvido em alguns casos, ocasionando dormência e dor facial. Os nervos sete (facial, cuja principal função é movimentar os músculos da face) e oito (responsável pela audição e equilíbrio) podem ser envolvidos quando há fratura da parte petrosa do osso temporal. Como nos outros casos, estas alterações também podem ser reversíveis.

Para além de descrição do quadro clínico em como foi feito até agora, a seguir alguns das alterações que podem ocorrer no cotidiano de crianças com sequelas neurológicas, porém é uma explicitação para que o professor perceba o que o aluno pode ter, e entender o que se passa com essa criança, mas que não é uma determinação imutável, e sim uma condição, onde com a ação do educador poderá ocorrer ou não a alteração dos processos psíquicos superiores.

1.3.3 - Alterações Cognitivas e Neuropsicológicas

O grau de comprometimento cognitivo (capacidade de adquirir conhecimento) pode abranger desde pacientes sem nenhuma resposta até pacientes nos quais as dificuldades só podem ser identificadas através de testes específicos.

Por causa das relações entre o cérebro e os ossos do crânio, as regiões cerebrais mais frequentemente lesadas após TCE são os lobos frontais e temporais. Em virtude disso, as dificuldades mais comumente observadas são aquelas relacionadas a funções desempenhadas por estas regiões do cérebro (memória, planejamento, funções executivas e comportamento). No entanto, qualquer área do cérebro pode ser comprometida e como consequência, qualquer tipo de alterações neuropsicológicas pode ser observado, como: dificuldade na linguagem, leitura, escrita, percepção espacial e reconhecimento do corpo. As deficiências cognitivas e neuropsicológicas costumam ter recuperação significativa nos primeiros seis a doze meses. Após este período, os sinais de melhora surgem bem mais lentamente e o período de recuperação pode prolongar-se por meses ou anos. Em crianças, a recuperação costuma ser mais significativa e prolonga-se por mais tempo do que no adulto.

Alterações de Comportamento

Alterações de comportamento como apatia, desinibição, impulsividade, agressividade, perseveração, irritabilidade, ansiedade, distúrbio do sono, psicose e depressão podem estar presentes após o TCE. Assim como nas alterações cognitivas e neuropsicológicas, as alterações comportamentais podem se tornar mais leves e desaparecerem com o passar do tempo. Nos casos mais graves, o tratamento requer abordagem psicológica e medicamentosa, além disso a intervenção escolar, pode trazer para a criança uma mudança de vida significativa.

Outras Complicações

Após um traumatismo cranioencefálico podem acontecer complicações neuroendócrinas decorrentes de alterações do controle hormonal do organismo, que depende, principalmente, do cérebro. Podem ocorrer situações como diabetes insipidus (o principal sintoma é eliminar grandes quantidades de urina), alterações relacionadas com a regulação hipotalâmica (como, por exemplo, hiperfagia) e transtornos menstruais. Outra alteração frequentemente observada é a formação de osso em locais indevidos como quadril, cotovelo e ombro (ossificação heterotópica), além de incontinência urinária. Disfagia (dificuldade de deglutição), muitas vezes reversível, pode estar presente nos pacientes com envolvimento mais grave.

Serão descritas, a seguir, algumas das principais dificuldades que a criança em idade escolar e o adolescente podem apresentar após o TCE. De acordo com (BRAGA e CAMPOS DA PAZ, 2008), esses autores trazem a idéia de centrar a atenção na melhora da

criança desde a ocasião da lesão, em tudo que já superou, e descobrir como família, amigos, professores e equipe de reabilitação podem ajudá-la no processo de desenvolvimento dessas dificuldades.

Consciência e Orientação

A orientação, ou seja, a consciência do eu em relação ao próprio ambiente requer consistência e integração da atenção, percepção e memória. O efeito imediato de um trauma no cérebro pode levar a perda de consciência, que pode durar de minutos a meses.

Na medida em que a criança e o adolescente saem deste quadro, tornam-se mais responsivos à estimulação externa. Nesta fase, é comum que fiquem mais agitados, e às vezes um pouco irritados ou agressivos. Algumas vezes atendem a comandos simples e conseguem se concentrar por curtos períodos de tempo, mas é esperado que apresentem dificuldade em manter o foco de atenção. Podem, ainda, ficar desorientados em relação aos dados pessoais, espaciais e temporais.

Alguns aspectos desta desorientação podem refletir alterações da memória para fatos passados (memória retrógrada), dificuldades de reter novas informações (memória anterógrada) e fazer novas aprendizagens. Ao mesmo tempo, a criança e adolescente podem não apresentar consciência dos déficits adquiridos após o traumatismo (anosognosia), ou seja, não serem capazes de perceber suas dificuldades.

Atenção

A atenção é uma função básica, uma espécie de pré-requisito para aprendizagens efetivas e para o funcionamento em diferentes domínios como a memória, a linguagem e a percepção. É condição necessária para a realização de atividades de tracking (resolução de problemas e seguir uma seqüência de idéias) e de concentração.

Após o TCE, a criança e o adolescente podem apresentar dificuldades em várias dimensões da atenção como alterações na capacidade para responder imediatamente a estímulos visuais, auditivos ou táteis (atenção focal); ou não conseguir concentrar-se e manter uma resposta constante durante uma atividade específica (atenção sustentada), o que irá resultar na percepção fragmentada e confusa de uma situação. Além disso, pode ainda, não conseguir concentrar-se e manter a atenção em uma dada situação sem se distrair, ou seja, ater-se naquilo que é relevante, isolando as interferências do ambiente (atenção seletiva). Esses fatores podem comprometer o processo de aprendizagem.

Além de manter, selecionar, focar e sustentar é preciso saber alternar e dividir a atenção de modo eficiente nos diferentes estímulos do ambiente. A criança ou adolescente com TCE também pode ter dificuldade nessas duas dimensões: não conseguir alternar o foco de atenção de uma tarefa para outra, o que irá interferir na habilidade de interromper e mudar eficientemente de atividade (atenção alternada). E por fim, pode perder a capacidade de realizar e prestar atenção a duas ou mais coisas simultaneamente (atenção dividida); por exemplo, na sala de aula, poderá encontrar dificuldade em ler o que está escrito no quadro e copiá-lo no caderno.

Estes problemas interferem em diferentes aspectos da vida da criança e do adolescente. O potencial para novas aprendizagens pode ficar prejudicado. Contudo, há muitas maneiras de ajudá-los a lidar com as dificuldades de atenção em casa, na escola ou na vida social e isso é proposto com maior clareza no decorrer de toda bibliografia de Lúcia Willadino Braga e Aloysio Campos da Paz Júnior.

Heminegligência

Após a lesão cerebral a criança e o adolescente podem ter dificuldade em direcionar a atenção para um lado do corpo, o que faz com que só percebam os objetos, as pessoas e todos os estímulos que se encontram do outro lado (heminegligência). Essas alterações interferem nas atividades de vida diária e nas atividades escolares; por exemplo, se o adolescente negligencia o lado esquerdo do corpo, durante uma refeição pode não pegar os alimentos que estejam à esquerda do prato ou, ainda, numa tarefa de leitura poderá deixar de ler palavras ou partes das frases escritas de um lado da página.

Memória

A memória é uma função que permite ao cérebro armazenar informações que, mais tarde, serão recuperadas. Existem vários tipos de memória: memória declarativa ou explícita refere-se ao acesso consciente ao conteúdo da informação, é a memória para fatos e eventos, como nome de pessoas, cidades, fatos históricos; memória não - declarativa ou implícita, de acesso inconsciente, é o resultado da automatização, como a habilidade para dirigir, andar de bicicleta, dar nó no cadarço do sapato, entre outras.

Há diferentes estágios no processamento da memória: uma delas refere-se à capacidade de armazenar pequena quantidade de informações por um período de tempo limitado (memória de curto - prazo) e a outra representa a capacidade de armazenar grande quantidade de informações por período indefinido de tempo (memória de longo prazo).

Alterações da memória são freqüentes após o TCE. A criança ou o adolescente pode apresentar dificuldades para novas aprendizagens, para retenção ou para recuperação da informação. Essas alterações são uma das principais causas das dificuldades educacionais da criança quando retorna à escola e, também, em algumas atividades do cotidiano.

Na interação com a criança deve-se tentar simplificar e reduzir a quantidade de informações para ajudá-la a guardar fatos novos. Muitas vezes será necessário repetir uma instrução, dentro de uma dada situação e fornecer pistas, como dizer a primeira letra ou parte de uma palavra. É importante evitar fornecer à criança e ao adolescente a resposta pronta, ajudando-os a traçar seu próprio caminho para recordar o que é necessário.

Funções executivas

As funções executivas são habilidades que capacitam a pessoa a engajar-se e realizar com sucesso diferentes atividades, de forma independente, intencional e com autonomia. Incluem componentes como: vontade, planejamento, iniciativa e realização efetiva.

O traumatismo craniano pode causar alterações nas funções executivas. A alteração das funções executivas pode prejudicar a habilidade da criança e do adolescente em realizar tarefas que dependam do uso de habilidades específicas preservadas. Após o TCE geralmente as crianças e os adolescentes apresentam dificuldades em organizar sua própria vida e em lidar com situações de aprendizagem. Podem ser capazes de ler uma determinada tarefa escolar, mas não saber iniciar sua resolução, não porque não compreenderam o enunciado, mas por falta de planejamento da estratégia - do como fazer. Em outros casos, a criança e o adolescente podem apresentar comportamentos impulsivos e perseverativos, dificultando a realização da tarefa com sucesso.

Cálculo

Depois da lesão cerebral, crianças e adolescentes podem apresentar diferentes tipos de dificuldades de cálculo; podem ter dificuldade em lidar com números nas suas atividades do dia-a-dia ou, ainda, não conseguirem aprender novos conceitos aritméticos.

Apraxias motoras

Após o TCE crianças e adolescentes podem apresentar dificuldades na execução de movimentos voluntários. Trata-se de uma alteração neurológica relacionada ao movimento aprendido e intencional, que não é explicada nem por déficits de motricidade nem dos

sistemas sensoriais (apraxias motoras). Isto pode ocorrer em várias situações. Por exemplo: eles podem ter dificuldade de imitar um movimento, mas serem capazes de executar o mesmo movimento em outro contexto, como: à solicitação de imitar como se tranca uma porta é incapaz de realizar a tarefa, mas ao ser solicitado para abrir a porta é capaz de fazê-lo (apraxia ideomotora); pode ter dificuldade no uso de objetos comuns, devido à perda da capacidade de executar uma seqüência complexa de movimentos coordenados, mas a capacidade de imitação é preservada (apraxia ideativa); ou ainda perderem capacidade de desenhar ou copiar uma figura geométrica ou ordenar blocos de determinada maneira (apraxia construtiva). É importante tanto mostrar à criança ou adolescente a seqüência de atos motores necessários para completar uma tarefa como contextualizar a atividade de forma que sejam capazes de utilizar pistas do ambiente para auxiliar seu comportamento motor.

Porém, o laudo, ou seja, o texto produzido até agora, na maioria das vezes acaba reduzindo as possibilidades da criança e por isso pode ser muito perigoso. É fundamental levar em consideração todas as variáveis que possam interferir nas dificuldades.

Com esses dados em mãos o educador pode perceber que o seu aluno tem aspectos em seu desenvolvimento que são afetados pelos problemas neurológicos, mas é preciso que o professor entenda que isso tudo que foi explicitado não é uma determinação e sim a abertura de outras possibilidades para além do que vimos até agora, e que não apenas esses fatores irão configurar o sujeito do seu aluno e por isso a seguir iremos ver alguns outros fatores.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.

Para entendermos o que acontece nas escolas atuais de educação inclusiva é importante revisitar a história da educação especial brasileira. Podemos perceber que a preocupação com a educação das pessoas com necessidades especiais é relativamente recente em nosso país e ainda tem sua base na exclusão, no assistencialismo e na filantropia. Já existem classes especiais em escolas públicas desde a década de 1930, mas o acesso às escolas comuns apenas aconteceu de forma mais perceptível na segunda metade do século XX.

Na década de 70 e início dos anos 80 tem-se um período marcado pelo processo de institucionalização da educação especial nos sistemas públicos de ensino, num quadro de amplas reformas educacionais (MAZZOTTA, 1996). A área da educação especial está presente nos planos setoriais do governo e desenvolveram-se os setores especializados nas redes escolares e programas de formação de profissionais para os campos de educação e reabilitação. Nesse período, a educação especial ganhou mais espaço na área educacional, juntando as idéias de normalização e integração com atendimento especializado e interdisciplinar.

Nos anos 80, com o processo de redemocratização do país ocorreram reformas importantes nas políticas educacionais, tendo como ponto de partida a universalização do acesso e a democratização do ensino básico e público. Dessa forma foram criadas as idéias de ciclos básicos, de escolas de tempo integral, e outras iniciativas para a reversão do quadro de fracasso escolar, colocando em discussão também a chamada educação especial. A partir daí surgiam, as primeiras críticas às classes especiais, e assim, os professores e pesquisadores começaram a se perguntar se essas classes realmente abrigavam os alunos que deveriam abrigar (depois, mais recentemente, passou a se cobrar o sentido da existência dessas classes).

Na segunda metade da década de 80, vivemos o processo de mobilização em torno da Constituinte e aprovou-se a nova Constituição do país (Brasil, 1988). Nos movimentos sociais, podemos destacar a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, que acabaram levando a ganhos políticos que se refletiram em vários dispositivos constitucionais referentes à saúde, educação e assistência.

Na área educacional, a Constituição de 1988, além de afirmar o direito público e subjetivo da educação para todos, registrou no Artigo 208 (Brasil, 1988), como dever do

poder público, a garantia do atendimento educacional especializado / para os portadores de deficiência / preferencialmente na rede regular de ensino. As três referências, que marcaram todos os documentos subseqüentes relacionados à Educação Especial, tal como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação - CNE (2001) contém os pontos de maior discussão na área.

O primeiro ponto de discussão, o atendimento especializado, por permitir que se crie uma identidade entre necessidade especial e educação especial, propicia a leitura de que a educação desses alunos é uma responsabilidade primeira da área de Educação Especial ou dos apoios especializados (MEC, 2006). Mostra-se assim que determinados alunos, “em função de suas condições específicas” como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), devem ser educados em separado, de forma especializada.

O segundo ponto de discussão trata da compreensão de quem são os alunos com necessidades especiais para essas normas. A noção de necessidades educacionais especiais configura um apagamento das referências à deficiência, o que, de um lado, incorpora uma visão menos patológica e mais relacional da questão, mas de outro, pode dificultar a percepção de demandas específicas postas para a educação das pessoas com deficiência. Na fase inicial de discussão da LDB (1996), mantinha-se a referência constitucional às deficiências. Depois, adotou-se a expressão necessidades educacionais especiais compatíveis com a terminologia dos acordos postos em Salamanca, que foi um encontro onde algumas delegações que representaram 92 países e 25 organizações internacionais, reunidos em Salamanca na Espanha em 1994 (UNESCO, 1998). Este encontro foi um marco para a educação, pois, demonstrou a preocupação mundial em relação à educação de uma parcela da população que até aquele momento era ignorada. Retoma - se, nesse momento, as discussões sobre a educação especial, assim como suas conseqüências e encaminhamentos de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. A expressão “necessidades educacionais especiais também foi adotada na Resolução No 2/01 do CNE, que caracteriza o que são necessidades educacionais especiais nas novas categorias de dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento (com ou sem base orgânica), dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada, e altas habilidades / superdotação.

Em 2001, o Brasil aderiu por meio do Decreto no 3.956, de 8/10/2001 à “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”, a qual permite a diferenciação pelo Estado das formas

para promover a integração, desde que não se limite o direito à igualdade ou que as pessoas com deficiência sejam obrigadas a aceitar a diferenciação.

Percebemos assim que o processo inclui, de um lado, as dificuldades constatadas ou alegadas para a inserção desses alunos nas escolas comuns, mas de outro lado, o espaço hegemônico construído pelas organizações não governamentais na formulação de políticas e no desenvolvimento de serviços educacionais para essa população.

É nessa perspectiva que os documentos das políticas públicas nacionais tendem a assumir certa ambiguidade quanto às responsabilidades dos sistemas de ensino. Em relatório da área de Educação Especial do MEC para o encontro da Educação para Todos (EFA 2000), lê-se que a atuação do Ministério da Educação (MEC) registrou em 1995 um novo avanço na direção do cumprimento dos compromissos assumidos em Jomtien, que foi um “Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa” (MENEZES, 2002) e Salamanca, tendo como linhas básicas de atuação: “(1) integração dos alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, tanto quanto possível; (2) fortalecimento das instituições especializadas, visando à melhoria do atendimento ao aluno, na busca de sua efetiva integração na sociedade; e (3) transformação progressiva do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e do Instituto Benjamin Constant (IBC) em centros de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia” (p. 6).

O mesmo documento que constitui relatório das ações desenvolvidas na década de 90, registra que “...a inclusão, no Brasil, ainda está em processo de criação e por isso adquiriu conotações peculiares: (1) o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; (2) o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio da Educação Especial” (p. 8).

O Plano Nacional de Educação (MEC, 1997), estabelece a redação do capítulo sobre Educação Especial da proposta original do próprio MEC, de 1997, com a redação aprovada no Congresso e mantida pela Presidência da República na Lei de 2001, assim, tem-se alterações importantes no papel esperado para as escolas e classes especiais: de “...casos muito mais sérios, caracterizados por alto grau de comprometimento mental ou por deficiências múltiplas, que exigem atendimento educacional diferenciado em instituições

especializadas” para “as escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem”; de “redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos, de forma a favorecer e apoiar a integração em classes comuns” para “redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas...” Ou seja, o caráter de restrição ao uso das escolas e classes especiais como sinal da preferência pela classe comum foi praticamente anulado.

Mais recente, podemos destacar segundo MEC (2011): “Em 2008, foi lançada a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção das Organizações das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado”. Apesar de que já exista uma Convenção dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que deveria ser suficiente para qualquer grupo social, a convenção pode ser considerada mais uma conquista das pessoas com deficiências, sendo mais um documento para impulsionar as mudanças que vão assegurar seus direitos, conforme podemos perceber em alguns dos princípios gerais da Convenção (ONU, 2008):

- Respeito pela dignidade inerente e autonomia individual incluindo a liberdade para fazer as próprias escolhas e independência das pessoas;
- Não - discriminação;
- Participação total e efetiva e inclusão na sociedade;
- Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;
- Igualdade de oportunidades;
- Acessibilidade;
- Respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservar suas identidades;

A análise desses itens permite afirmar que a convenção reconhece a dignidade das pessoas com deficiências e os princípios acima consolidam uma mudança de paradigma.

Também demonstrando um amadurecimento em relação às leis, podemos citar o novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2011 - 2020), o documento propõe 20 metas para melhorar a educação no Brasil, levando em consideração documentos anterior como a convenção da ONU de 2008.

2.1- Escolas Inclusivas

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), educação especial (assim chamada pela SEDF), é uma modalidade de educação escolar ofertada na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Para atender todas essas especificidades a educação especial do Distrito Federal oferece atendimento educacional especializado aos estudantes com: Deficiência intelectual, Deficiência auditiva, Deficiência visual, Deficiência física, Transtorno global do desenvolvimento (TGD), Deficiência múltipla, Altas habilidades/superdotação e Surdocegueira.

A educação especial é oferecida em: Classes comuns do Ensino Regular, Salas de Recurso, Itinerância, Classes especiais, Classes de integração inversa, CEEs - Centros de Ensino Especial, CEEDV - Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual, CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, Programa de Educação Profissional Especial, Centro de Iniciação Desportiva – CID Paraolímpico e Classes Hospitalares.

Ainda segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF, 2011), 7.800 estudantes com necessidades educacionais especiais estão matriculados em classes comuns e 5.295 estão matriculados em classes especiais.

Até aqui podemos perceber e entender os aspectos históricos, legais e orgânicos que estão envolvidos em se estudar em uma escola inclusiva. A seguir perceberemos os aspectos relacionados à aprendizagem do sujeito e suas relações com os contextos em que vive.

CAPÍTULO 3 - PROCESSOS DA ESCRITA: origens e aquisição

3.1- Origem da escrita

Para situarmos a importância da alfabetização na nossa sociedade moderna a seguir será apresentada um breve histórico da escrita, assim como o processo social que estava envolvido em cada um desses momentos históricos.

Uma das grandes “invenções” da humanidade foi a escrita que, surgiu a partir da necessidade do homem de criar registros, armazenar dados, ou seja, de preservar sua história. Os registros mais antigos da escrita são da antiga Mesopotâmia e datam mais de 5500 anos. Essa escrita era formada por ideogramas que representavam uma palavra, assim, eram necessários diversos signos para representar tantos quantos objetos ou idéias fossem necessários (HIGOUNET, 2003).

Em seguida a escrita passa a adquirir valores fonéticos e menos signos são necessárias para exprimir idéias.

Foi o alfabeto fenício arcaico, que deu origem a todos os alfabetos atuais. O alfabeto fenício expandiu-se até o Egito através de colônias fenícias fundadas no Chipre e no Norte da África e do Egito. Esse alfabeto foi expandido para as regiões que não sofriam influências fenícias diretas. Era constituído de 22 signos que permitiam escrever qualquer palavra e sua expansão foi rápida por causa de sua simplicidade. Devido os gregos também usarem esse alfabeto, todas as línguas criadas a partir dos povos gregos terão a mesma base alfabética, inclusive as línguas latinas (HIGOUNET, 2003).

A escrita surgiu quando o homem passou a cultivar seu alimento e criar animais. Assim, o homem precisava de um recurso para registrar o número de animais que possuía, e quanto alimento havia estocado. Mais tarde a escrita foi utilizada para registrar os dias do ano (calendário), depois a humanidade começou a usar a escrita para registrar grandes feitos. Pessoas comuns não escreviam, pois seus ofícios não exigiam tal conhecimento. Em seguida obras literárias começaram a ser registradas e pessoas de classe mais alta também passaram a aprender, ainda assim a maioria das pessoas não sabia ler e escrever. Após esse tempo esse processo que vinha acontecendo ficou mais devagar. Somente no final do século XVIII, com a revolução industrial e seus avanços tecnológicos houve uma mudança mais significativa, pois fez com que aparecesse uma classe de operários, que eram explorados e não tinham perspectivas sociais. Numa tentativa de melhorar a situação, ao final do século XIX, é

instaurada a escolaridade obrigatória e é a partir deste momento que a aquisição da escrita passa a ser sinônimo de sucesso (HIGOUNET, 2003).

No final do século XVIII, surge a Fourdrinier, uma poderosa máquina de produção contínua, que abriria a era da fabricação em grande escala do papel. Este poderoso avanço tecnológico viria desafogar um pouco o enorme crescimento da demanda que já vinha se fazendo sentir ao longo do século XVIII e que se acentuaria vertiginosamente desde os primeiros decênios do século XIX, quando as edições ganhariam extraordinário impulso. Foi nos jornais e nas revistas do século XIX, que os primeiros romances seriam publicados em folhetins, a partir de 1836, estreando com *La Veille Fille*, de Balzac. (CAMPOS, 1994).

No final do século XIX, a circulação dos jornais chegava a centenas de milhares de exemplares. Já no século 20, a imprensa começou a usar quantidades cada vez maiores de papel e desta forma, houve uma democratização da leitura e da escrita. (CAMPOS, 1994).

Atualmente, o não conhecimento da leitura e da escrita (analfabetismo) é sinônimo de fracasso escolar e para a sociedade, conseqüentemente, o fracasso do indivíduo como ser social.

3.2 - A aquisição da leitura e da escrita

Durante muitos anos, a língua escrita foi compreendida como um código cujo funcionamento se explicava pela associação de fonemas e grafemas na formação de sílabas, palavras e frases, o que tornava possível a transposição da fala para o papel. Bastava dominar a grafia das letras (pelo amadurecimento da coordenação motora fina), associá-las aos seus respectivos sons (pela capacidade de atenção, concentração, memorização), e, ainda ajustar a combinação de letras e palavras às regras da ortografia e de gramática (pelo exercício repetitivo das normas lingüísticas), para a escrita estar definitivamente conquistada. Superando a esfera do código, uma autora argentina e também psicopedagoga chamada Emília Ferreiro e Teberosk (1985), apoiada nos estudos lingüísticos, chama a atenção para a complexidade da escrita entendida como sistema de representação.

Emília Ferreiro contribuiu bastante para o entendimento de como ocorre o processo de aprendizagem da linguagem escrita, ao invés, da clássica pergunta: “como se deve ensinar a escrever?”, a autora perguntou como alguém aprende a ler e escrever antes mesmo de entrar para a escola. Segundo Emilia Ferreiro, a criança pensa sobre a escrita, formulando hipóteses sobre ela, como maneira de compreender o que significa.

Dessa forma, quando a criança faz traços contínuos no papel e atribui-lhes significado, ela está escrevendo, ou seja, está fazendo uma atividade investigativa sobre a escrita, que será importante para que ela possa evoluir gradativamente em sua aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1985) observaram que, na tentativa de compreender o funcionamento da escrita, as pessoas elaboram "teorias" explicativas que gradativamente se desenvolvem. Na descrição do desenvolvimento desse funcionamento, as autoras identificam quatro grandes momentos do processo. São eles: a etapa pré-silábica, a etapa silábica, a etapa silábica - alfabética e a etapa alfabética. São as chamadas hipóteses.

Aqueles que ainda não percebem a escrita como umas representações da oralidade têm a hipótese pré-silábica. Ela se caracteriza em dois níveis. No primeiro, as crianças procuram diferenciar o desenho da escrita, identificando o que é possível ler. No segundo nível, elas constroem dois princípios básicos que usarão por algum tempo durante o processo de alfabetização: o de que é preciso uma quantidade mínima de letras para que alguma coisa esteja escrita, em torno de três, e o de que haja uma variedade de letras ou números para que se possa ler. Para escrever, a criança utiliza letras aleatórias, geralmente presentes em seu próprio nome, e sem uma quantidade definida.

Quando a escrita representa uma relação de correspondência termo a termo entre a grafia e as partes do falado, a criança se encontra na hipótese silábica. O aluno começa a atribuir a cada parte do falado, uma grafia, ou seja, uma letra escrita. Essa etapa também pode ser dividida em dois níveis: no primeiro, chamado silábico sem valor sonoro, ela representa cada sílaba por uma única letra qualquer, sem relação com os sons que ela representa. No segundo, o silábico com valor sonoro, há um avanço e cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa o seu som correspondente.

A hipótese silábica - alfabética corresponde a um período de transição no qual a criança trabalha simultaneamente com duas hipóteses: a silábica e a alfabética. Ora ela escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas. Quando a escrita representa cada fonema com uma letra, diz-se que a criança se encontra na hipótese alfabética.

As contribuições de Emília Ferreiro revolucionaram o nosso modo de perceber o processo de alfabetização, porém temos que entender que, o contrário do que muitos pensam essas contribuições não são Métodos de Alfabetização, nem instrumentos para classificação de inteligência, assim essas pesquisas deveriam apenas apresentar a base científica para formulação de novas propostas pedagógicas de alfabetização sob medida para a lógica infantil.

Smolka (1996) nos mostra que o processo de aquisição da escrita pelas crianças pode ser entendido sob diferentes pontos de vista: primeiro, o ponto de vista mais comum onde a escrita é imutável e deve seguir o modelo "correto" do adulto; segundo o ponto de vista do trabalho de Emília Ferreiro, onde a escrita é um objeto de conhecimento, levando em conta as tentativas individuais infantis; e o terceiro ponto de vista da interação, o aspecto social da escrita, onde a alfabetização é um processo discursivo. Cabe aí ainda um quarto ponto que seria o dos sujeitos, com suas singularidades e particularidade, que será abordado no próximo capítulo. Assim, os professores e gestores que trabalham em escolas têm que pensar e pesquisar sobre esses pontos de vista e outros mais que couberem e construir o próprio modo de ensinar. Coloca a autora ainda que para a alfabetização ter sentido, ser um processo interativo, a escola precisa trabalhar com o contexto da criança, com histórias e com intervenções das próprias crianças, desde que essas palavras ou histórias façam algum sentido para elas, ou seja, o conteúdo estudado deve ser intercalado com histórias de vida, sugestões e participação efetiva da criança.

CAPÍTULO 4 – CONTEXTOS SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO: família e escola.

A família é o primeiro contexto de socialização, possui um papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano (Dessen, 1997). Além de ser o contexto onde acontecem os primeiros desenvolvimentos, e de promover a sobrevivência e a socialização da criança, a família é, também, um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento. Neste espaço, tanto a criança quanto os membros familiares são participantes ativos.

Respeitadas as especificidades da família e da escola, essas instituições podem, e devem estabelecer parcerias a favor do êxito escolar. Na verdade, a família e a escola têm papéis sociais específicos, porém, não totalmente diferenciados. E assim, em muitas circunstâncias, podem ser complementares: à família cabe cuidar, e a escola responsabiliza-se pelo ensinar.

O importante é saber que o professor é um profissional, e não a extensão do grupo familiar, razão pela qual não é o “tio”. Assim como o grupo familiar educa para o afeto e para a formação pessoal, e não é aquele sujeito a quem a escola responsabiliza pelos fracassos da escolarização, pois comumente vemos que alguns discursos são no sentido de culpa os pais e familiares pelo fracasso escolar dos alunos, desta forma, as escolas e os professores devem assumir sua parte da responsabilidade pela educação, e não podem se eximir desta responsabilidade dizendo que o problema é dos estudantes ou de suas famílias, assim como não podem assumir o papel de pais e mães de seus alunos.

Como escola e família são instituições sociais que juntas contribuem para o desenvolvimento histórico e humano de nossas comunidades, torna-se crucial compreender como interagem e quais os desafios dessa interação, e assim que modo de agir interfere no trabalho de uma e de outra.

Assim a família pode participar da educação formal de seu filhos por diversas maneiras, a seguir como nos mostra Maimoni e Bortone(2001), um modelo de participação:

- Acompanhamento das tarefas e dos trabalhos escolares;
- Estabelecimento de horários de estudo;
- Acompanhamento do rendimento do aluno na escola;
- Encorajamento ao desenvolvimento por meio do reforço aos esforços da própria criança;
- Participação na programação da escola, como atividades esportivas e extracurriculares;

- Auxílio ao filho adolescente na seleção de cursos, entre outros.

Desta forma a colaboração mútua, crítica e simultaneamente solidária, é condição indispensável para uma educação equilibrada, em qualquer época, mas muito mais nesta, complexa e instável.

Essa participação que os pais podem ter em relação ao que acontece a escola é mais cobrada ainda quando o aluno é uma criança com necessidades educacionais especiais. Sobre essa singularidade veremos a seguir o quão é importante a participação dos pais no cotidiano escolar de uma criança que estuda na atual escola inclusiva.

Os pais projetam uma criança em suas mentes e, desde o princípio da gravidez, fantasiam sobre o sexo do bebê, o desempenho na escola, a carreira e a orientação sexual que irão ter. O lugar da criança na família é determinado pelas expectativas que os pais têm sobre ela. Para Amiralian (1986), a decisão de ter um filho se relaciona diretamente com a realização de desejos dos pais, das suas necessidades e com as gratificações e recompensas que a criança poderá lhes trazer.

O nascimento de uma criança com deficiência confronta toda a expectativa dos pais, e a família é acometida por uma situação inesperada. Os planos de futuro para essa criança são abdicados, e a experiência dos pais passa por uma ressignificação. Segundo Silva e Dessen (2001), a família passa por um processo de superação até que aceite a criança com deficiência intelectual e institua um ambiente familiar propício para a inclusão dessa criança. Mesmo depois do impacto inicial, a presença de uma criança deficiente exige que o sistema se organize para atender as necessidades excepcionais. Esse processo pode durar dias, meses ou anos e mudar o estilo de vida da família, seus valores e papéis. O modo de lidar com a nova criança dependem das experiências prévias, aprendizado e personalidade dos seus membros.

Segundo Casarin (1999) em seu artigo sobre síndrome de Down, para a família o diagnóstico de Síndrome de Down, desencadeia um processo semelhante ao luto. Trata-se de um luto pela perda da fantasia do filho perfeito, da criança sadia. Alguns projetos e expectativas são desfeitos por conta da nova realidade, e a aceitação de um filho com deficiência exige uma reorganização dos valores e objetivos da família (Amiralian, 1986). Os planos da família são geralmente postergados com o nascimento de uma criança, e alguns sacrifícios do casal são transitórios, mas, quando a criança nasce com deficiência, esse adiamento pode se prolongar (Núñez, 2003).

A família e escola são contextos que devem estar em constante comunicação, para que os alunos tenham unidos os dois contextos sociais mais importantes para o

desenvolvimento global do sujeito, que terá suas particularidades assim como veremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5 – A NOÇÃO DE SUJEITO

5.1 - A complexidade do sujeito

Uma das maiores dificuldades da escola atual, é a de entender que o indivíduo, ou seja, os nossos alunos não são apenas pessoas que escutam e reproduzem, são pessoas que pensam, tem história de vida e se relacionam com pessoas fora e dentro da escola, assim são seres únicos e complexos.

Morin (2001), em sua teoria da complexidade, define a subjetividade como um conjunto de ações, de interações, e de retroações e que, nessa complexidade, os processos de ensino e aprendizagem se constituem. O autor diz que cada indivíduo numa sociedade é uma parte de um todo, mas a sociedade está presente na vida deste indivíduo desde que ele nasce assim não só a parte está no todo, como também o todo está na parte.

É no contexto de pensamento complexo, tendo como partida a teoria da complexidade de Morin, que González Rey (2005, p. 9), situa a construção na perspectiva de subjetividade do sujeito. Como explicita o autor a seguir:

“[...] em um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. Esta visão de subjetividade está apoiada com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação. O sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólicas - emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido configura um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa.”

A partir daí o sujeito é definido como o indivíduo concreto, com características essenciais e permanentes da sua condição: é atual, interativo, consciente e volitivo; por fim, portador de personalidade. (REY, 1997).

Já a personalidade constitui um complexo sistema de sentidos configurados por recursos psicológicos de diferentes ordens (unidades psicológicas primárias, formações motivacionais, elementos funcionais, etc.). Este sistema constitui o conjunto de recursos subjetivos com os quais o sujeito opera na determinação de seus comportamentos nas múltiplas e diversas situações nas quais se encontra (Martinez, 1998). A personalidade para o autor não seria um sistema fechado, mas antes um sistema dinâmico, processual, com relações indiretas com o meio social e cultural.

Nessa perspectiva percebe-se a presença da subjetividade social nos processos sociais não como algo externo aos indivíduos, mas como processos implicados dentro de um sistema complexo: a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído.

Para González Rey (2005), a subjetividade social e a individual não se dissociam, assim a personalidade é uma forma de organização da subjetividade individual. A articulação da subjetivação de espaços sociais e individuais é um desafio teórico do conceito de subjetividade social. Para dar conta desse movimento, é necessário buscar explicações nos processos de subjetividade social e individual, em dois espaços que se constituem reciprocamente: o sujeito individual e as instâncias sociais em que tem lugar sua vida social. Nas concepções de González Rey (2005), O tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual.

A subjetividade social e individual atua na qualidade de constituintes e constituídos do outro e pelo outro. Isto conduz a uma representação do indivíduo na qual, a condição e o momento atual de sua ação, expressa o tempo todo sentidos subjetivos procedentes de áreas diferentes de sua experiência social, as que passam a se constituir como elementos de sentido de sua expressão atual.

Assim, desde esta perspectiva, o sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender. Nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa.

Para entendermos como essas relações acontecem temos que compreender que a subjetividade individual diz respeito aos processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. Não resulta de um processo de interiorização do social, mas se refere a um resultado qualitativo, decorrente de diferentes experiências do sujeito nas suas interações sociais, que aparecem independentemente de sua consciência e de sua intenção (GONZÁLEZ REY, 2005). Já a subjetividade social abrange processos de produção de sentidos e significados gerados nas diferentes áreas da vida social, e que integra as formas históricas e atuais de subjetivação produzidas nesses espaços sociais. Sua configuração não é a soma das subjetividades individuais que a constituem e sim uma complexa relação entre todas as subjetividades individuais. E o sentido subjetivo pode ser compreendido como algo em construção, com base em sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e,

ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, é o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão.

González Rey (2005, p.206) complementa essas idéias:

“Essa subjetividade individual está constituída em um sujeito, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o status quo dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua.”

Com o explicitado podemos, colocar aí um elemento novo, a escola, e perceber que ela constitui um espaço primordial tanto para a subjetividade social quanto a subjetividade individual. Nos processos de ensino/aprendizagem, estão presentes os pensamentos que não se dissociam das emoções do sujeito. Como diz González Rey (2005), o sujeito deve ser compreendido em seu sentido subjetivo, pelos pensamentos e pelas emoções que são por ele construídos na constituição de si mesmo e nos espaços sociais em que atua. É na produção de sentidos e significados que acompanham a ação do sujeito que emerge a processualidade do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, a subjetividade como um sistema em constante desenvolvimento. Com González Rey (2005, p.236), também percebemos que na categoria de sujeito está presente o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condição permanente em sua expressão vital e social. As emoções, também, podem ser consideradas como condição permanente do sujeito.

A condição subjetiva do sujeito é fundamental nos processos de ensino e aprendizagem e devem ser percebidos em diferentes espaços de sua vida social, como na sala de aula e nos demais espaços onde ocorrem relações de ensino e aprendizagem.

5.2 - O sujeito da aprendizagem

O processo de desenvolvimento pessoal é associado aos processos sociais da instituição escolar, assim o trabalho pedagógico realizado dentro das escolas, está ligado a tudo que acontece dentro do espaço escolar.

Na escola atual a aprendizagem ainda é a da memorização e reprodução e não da criação e reflexão sobre o conteúdo estudado. Dessa forma, é apresentado ao aluno um conhecimento certo, verdadeiro e imutável, cabendo ao aluno aceitar e reproduzir e não refletir e discutir o seu aprendizado. Assim ao aluno não cabe acrescentar nada de novo.

González Rey lança três grandes problemas da educação atual (2008, p. 31): “a representação de objetividade que se associa ao conhecimento, a exclusão do erro como

momento da produção de conhecimento e a idéia do conhecimento como algo terminado.”. Com isso, o que os alunos levam de sua história de vida e o que pensam sobre determinado conteúdo ensinado na escola é excluído da aprendizagem.

Dessa forma, podemos entender que o que aprendemos precisa de uma representação geral do que se está aprendendo, mostrando assim a importância da reflexão e da produção de idéias como parte principal da aprendizagem. A reflexão implica uma orientação ao pensar e agir. O sujeito efetiva as suas aprendizagens quando suas experiências são trazidas para o contexto da aprendizagem escolar e colocada no seu mundo. Sobre isso González Rey (2008, p. 32) escreve: “As habilidades e sistemas de operações possíveis de uma aprendizagem se apóiam em uma representação que as alimentam e em relação à qual se organizam as diversas representações parciais que se produzem no processo de aprender.”

O sujeito aprende como sistema e não só como intelecto, então, tem-se que integrar a subjetividade como aspecto importante do processo de aprendizagem.

Os sentidos subjetivos constituem sistemas motivacionais, principalmente como produção de sentidos, individuais de cada um, que envolvem aspectos da história do sujeito e o momento atual da vida de cada um, por isso se deve considerar o sujeito que aprende em toda a sua complexidade, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito.

Segundo o autor (2008, p. 35):

“Os sentidos subjetivos ,..., são expressões de uma teia simbólico - emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos de atividades humanas” ao longo da história dos sujeitos.

Na escola, o sentido subjetivo não se contrapõe ao aspecto operacional da aprendizagem, pois lhe acrescenta uma qualidade. Assim perceber a subjetividade de cada aluno, não mais uma metodologia de ensino e sim, mais um instrumento utilizado pelo professor no cotidiano escolar, para se juntar ao aspecto operacional da aprendizagem, ou seja, a subjetividade do aluno não é meramente para ser respeitado, mas ser utilizado no processo de ensino – aprendizagem.

Podemos perceber então que o intelecto é inseparável de uma produção de sentido subjetivo. Aprender é toda uma produção, onde a qualidade não é apenas das operações lógicas, a compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica, em que o aluno possa ter tempo para levantar suas dúvidas, hipóteses e tirar suas conclusões.

Com essa explicação do que é a subjetividade, e de como ela pode ser utilizada na sala de aula, nos leva ao conceito de mediação simbólica de Vygotsky (1987; 1989),

segundo ele toda relação entre o homem e o mundo é uma relação mediada, assim, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Para Vygotsky (1987; 1989) os elementos de mediação são os signos e as ferramentas ou instrumentos. As ferramentas são utilizadas para ampliar as possibilidades de transformar a natureza, constituindo assim, um objeto social.

Os signos auxiliam nas ações concretas e nos processos psicológicos, assim como os instrumentos. A capacidade humana para o uso de signos faz com que as crianças providenciem instrumentos que auxiliem na solução de tarefas difíceis, planejem uma solução para um problema e controlem seu comportamento, demonstrando assim que a valorização da oralidade, dentro de sala de aula, pode estimular o envolvimento do aluno, pois signos e palavras são para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. Para Vygotsky (1987; 1989), signos são meios que auxiliam e/ou facilitam uma função psicológica superior (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.), sendo capazes de transformar o funcionamento mental. Podemos perceber então, que as formas de mediação possibilitam ao sujeito a realização de operações cada vez mais complexas.

Para Vygotsky (1987; 1989), ao longo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem podem ocorrer duas mudanças qualitativas no uso dos signos pelos sujeitos: o processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos. O acesso ao contexto é mediado por outras pessoas, representações, objetos e sistemas simbólicos, sendo a linguagem um sistema simbólico da maior qualidade – simplifica, generaliza, ordena em categorias. Contudo, quando um processo interpessoal (externo) se transforma num processo intrapessoal (interior), uma atividade externa é reconstruída internamente, ocorre a *internalização*. Os sistemas simbólicos organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

Essas mudanças qualitativas do uso do signo ao longo da infância, são partes essenciais do processo de escolarização e evidenciam o quanto são importantes as relações sociais entre os sujeitos na construção de processos psicológicos e no desenvolvimento dos processos mentais superiores, principalmente dentro do ambiente escolar.

Pelo explicitado e também segundo González Rey (2008) é no processo de significação e ressignificação do aprendizado que aparecem verdadeiros modelos construtivos sobre o aprendido que ajudarão nas operações e construções próprias e originais sobre a base do aprendido. Os professores devem saber que sem a conquista do interesse do aluno, aprendizagem não passará do caráter passivo – reprodutivo. Desta forma, para atingirmos a qualidade da aprendizagem temos que passar pelo o que é essencial na aprendizagem infantil, a fantasia e a criatividade.

A seguir apresenta-se a pesquisa empírica com a qual se procurou articular aspectos abordados nos capítulos teóricos do trabalho.

CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA

6.1 - Pesquisa qualitativa

O modelo teórico - metodológico adotado nesta pesquisa foi o de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos (Denzin et al, 2006; Gil, 1987; Lakatos & Marconi, 1996; Lüdke, 1986; Minayo, 1994).

Ludke e André (1986, p.11-13), citando Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como: a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida foram focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tendeu a seguir um processo indutivo. Não há a preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formaram ou se consolidaram basicamente a partir da inspeção dos dados.

6.1.1 - Estudo de caso

O método utilizado, de estudo de caso, é considerado por Yin (2005) como um tipo de análise qualitativa. O autor apresenta quatro aplicações para o Método do Estudo de Caso, tal como utilizado neste trabalho: para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas por pesquisas e/ou estratégias experimentais; para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu; para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada.

De acordo com André (1995), “a abordagem do estudo de caso vem sendo usada há muitos anos em diferentes áreas do conhecimento (...) em que se faz o estudo exaustivo de um caso para fins de diagnose, tratamento ou acompanhamento”.

O estudo de caso da pesquisa está centrado na abordagem interpretativa, pois, teve, como ambiente natural, a escola da criança, como fonte direta de dados.

De modo específico, este método é adequado para responder a questões "como" e “por que”, que são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências.

6.1.2 – Instrumentos de pesquisa

6.1.2.1 - Entrevista aberta

A entrevista de pesquisa representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (1991) ressaltam que na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre suas vivências através de uma entrevista aberta.

Sobre esse recurso, Gil (1987, p. 113) afirma que o pesquisador pode formular perguntas ao entrevistado com o objetivo de obter dados que interessam à investigação e que a entrevista é uma forma de interação social.

Conforme Minayo (2000), o entrevistador não faz formulações pré - fixadas, e sim a entrevista deve ser considerada como um roteiro, facilitando a comunicação entre ambos.

Cabe salientar que se optou por realizar entrevistas abertas, devido ao interesse em produzir um material mais aprofundado. Essas entrevistas abertas foram utilizadas na pesquisa com os familiares, com a própria criança e com a professora da sala.

6.1.2.2 - Observação não estruturada e participante

A observação, elemento básico de uma investigação científica, apropriada para a pesquisa de campo, constitui-se em uma fonte de coleta de dados, que utilizando os sentidos, busca conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade. Vai além do ver e ouvir, pois procura examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (GIL, 1991).

Para realizar a observação foi necessário agendar encontros com duração de seis semanas entre o período de maio e junho de 2011. Nesta pesquisa a observação foi utilizada de forma mais específica durante as três aulas. Em seis encontros realizados com a criança para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem teve-se a oportunidade de observar o mesmo, assim como no momento das entrevistas.

A observação utilizada na pesquisa foi a não estruturada, também conhecida como: espontânea, informal, livre, ocasional e outras denominações (GIL, 1991). O ponto forte deste tipo de observação se encontra no fato de que as informações e o conhecimento se dão a partir de situações espontâneas, não manipuladas, exigindo do observador, atenção

concentrada aos acontecimentos e interações ocorridas no ambiente da pesquisa. Desse modo, torna-se fundamental registrar fatos da realidade com a maior fidelidade possível.

Quanto à participação, foi utilizada a observação participativa, este tipo de observação exige participação efetiva da pesquisadora junto à comunidade escolar em que a criança estuda, envolvendo-se e confundindo-se com ele, tentando-se com isso aproximar observador e observado(s), possibilitando que vivenciem as mesmas situações, ganhando a confiança do(s) envolvido(s) e fazendo os devidos esclarecimentos, sempre considerando o sistema de referência do(s) pesquisado. O grande desafio para a utilização desse tipo de instrumento é o de manter a objetividade. A observação participante é denominada natural, quando o observador faz parte do grupo/da comunidade investigado, ou artificial quando o pesquisador integra-se, mas sem pertencer ao meio em questão.

6.2 - Participantes da pesquisa

Além da criança, sujeitos dessa pesquisa participaram também os pais, que estavam presentes sempre que necessário. Foi feita uma entrevista com a mãe. Também a professora regente, que não pode me dar uma entrevista, mas autorizou a pesquisa em sua sala de aula e respondeu as questões feitas por mim sempre que necessário, além da professora da sala de recurso, que respondeu um questionário por email.

Vamos chamar o participante da pesquisa de João Pedro a fim de garantir o sigilo do participante. O menino tem 12 anos e cursa o terceiro ano do ensino fundamental.

Para maior entendimento, a seguir mostrarei características da criança, assim como uma breve contextualização do seu ambiente familiar e escolar. Tais informações foram sendo obtidas ao longo das observações e conversas com familiares, professores e a própria criança.

João Pedro mora em uma cidade da periferia de Brasília com a mãe, o pai e três irmãos. Um de seus irmãos, atualmente com 14 anos, faz tratamento no mesmo hospital que ele, porque sofreu um acidente de carro, com sequelas de traumatismo crânio encefálico.

O participante da pesquisa estuda em uma escola pública da mesma cidade no qual mora, em uma sala de educação inclusiva. Nesta sala tem 27 crianças, sendo, que quatro têm alguma necessidade educacional especial. A professora relatou que coloca as quatro crianças em um grupo e faz atividades específicas para eles. Além disso, ele vai uma vez por semana, no horário contrário da aula, para a sala de recursos, onde faz atividades com o objetivo de acompanhar a turma.

O João Pedro aos dois anos de idade sofreu uma queda, que acabou resultando em um Traumatismo Crânio-Encefálico. Na época do acidente foi descoberto que ele tinha Hidrocefalia e microcefalia ambas congênitas. Sem ter ligação com esses problemas, a criança teve diversas internações durante a infância, entre os motivos podemos destacar: Pneumonia, fibrose cística (suspeita, mas não se confirmou), alergia a Glúten, a leite e aos seus derivados, anemia, desnutrição.

Atualmente, João Pedro frequenta o Centro de Orientação Médico-Psicopedagógica (COMPP), uma vez por mês, onde a mãe conversa com a psiquiatra e pega uma receita de medicamento que o João Pedro toma duas vezes ao dia. Segundo sua mãe: “é para acalmar”.

João Pedro frequenta a Rede de Hospitais de Reabilitação Sarah Kubitschek, ele vai duas vezes por semana para participar de um grupo com outras crianças, como parte de seu tratamento de reabilitação. Nos dias em que ele vai ao hospital, ele participa de um projeto chamado Quinta Dimensão, que foi desenvolvido pelo Laboratório de Cognição Humana Comparativa da Universidade da Califórnia, e a partir de uma cooperação internacional entre instituições, esse projeto é uma adaptação feita pelo Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação SARAH, como um programa de reabilitação neuropsicológica para crianças com lesão cerebral.

O Projeto Quinta Dimensão apresenta uma educação continuada pautada na psicologia histórica - cultural. Essa abordagem coloca a interação social como parte da construção do ser humano, destacando a cultura na formação do funcionamento psicológico. Dessa forma, o desenvolvimento se daria a partir de um processo social baseado na participação e colaboração entre pessoas que possuem habilidades e experiências diferentes. Esta idéia está relacionada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal proposta pelo autor russo Lev Vygotsky (1978), que coloca a relação entre aprendiz e um “parceiro mais capaz” como meio de consolidar aquilo que está próximo de se desenvolver.

6.3 - Percurso da pesquisa

O primeiro contato foi com a família e a própria criança, para que ambos autorizassem a pesquisa. Após entrar em contato com a direção da escola e com a Direção da Regional de Educação da cidade onde João Pedro habita foi me dado autorização para que o estudo acontecesse no Centro de Ensino Fundamental onde ele estuda. Foram realizados seis encontros de duas horas com a criança, três observações em sala de aula, uma observação na

sala de recurso entre os meses de Maio e Junho de 2011. Uma entrevista com a mãe, uma com a professora da sala e uma entrevista com a professora da sala de recursos. Além disso, a família disponibilizou laudos médicos da criança.

Ao longo do trabalho a criança ficou doente durante duas semanas e também algumas vezes que tentei ir à escola, não houve aula por diversos motivos, tais como: falta de água, greve dos funcionários, luto, abono do professor.

6.4 - Metodologia de análise

Os relatos das atividades desenvolvidas durante os seis encontros pedagógicos, além das entrevistas realizadas com os familiares e professores e o diário de campo feito após as observações em sala de aula do João Pedro. Desse material foram selecionados e de cada momento foram escolhidos diálogos, atividades e/ou situações que foram considerados os mais representativos para a discussão que se segue no capítulo sete.

A seguir na tabela, serão sistematizadas as informações retiradas da pesquisa de campo e dividida em quatro categorias, em cada uma delas foram colocadas os aspectos ressaltados na análise.

Quadro 1: Os quatro eixos da pesquisa

Questões neurológicas	Aspectos educacionais	Contexto familiar	Sujeito
Memória	Dinamismo do cotidiano escolar	Acompanhamento escolar regular	Medo
Atenção flutuante	Atividades mecânicas no trabalho pedagógico	Brigas	Insegurança
Funções executivas	Falta de horários definidos no atendimento da sala de recurso.	Atrasos em todos os compromissos	Isolamento no brincar
	Etapa da aquisição da leitura e escrita de acordo com análise de Emília Ferreiro.	Descontentamento com a escola, principalmente a sala de recurso	Conta e reconta histórias, desenha e pinta bastante.
	Reconhecimento de vogais em todas as sílabas e algumas consoantes mais marcantes.	Expectativas em relação ao aprendizado da criança, principalmente ler e escrever	Motivação
	Potencial para a aprendizagem, de acordo com as professoras.		Infância em Hospital
	Escolarização desde os três anos.		
	Grupo de aprendizagem homogêneo senta com colegas que não sabem ler.		

QUADRO 2 – ATIVIDADES REALIZADAS

ENCONTRO 1 – Dia: 19/05/2011	Levei imagens de produtos conhecidos, com o objetivo de perceber se a criança faz leitura incidental. Modelo de crachá, para perceber se ele escreve ou reconhece seu nome.
Encontro 2 – Dia: 26/05/2011	Contei a história dos “Três Porquinhos”. Fizemos o reconto da história, utilizando imagens fora da ordem da história levada pela pesquisadora. Atividade para identificar as primeiras letras de algumas palavras começadas por vogal. Uma atividade onde a criança escreve o nome dos objetos do jeito que ela acha que escreve, com o objetivos de reconhecermos as suas hipóteses de escrita.
Encontro 3 – Dia:	Reconto da história dos “Três porquinhos”, produzir uma lista de coisas que aparecem na imagem, escrever esses objetos com o auxílio de cartão conflito.
Encontro 4 – Dia: 07/06/2011	Diferentes livros contendo a história dos três porquinhos. Escrevemos mais palavras utilizando os cartões conflitos.
Encontro 5 – Dia: 09/06/2011	Leitura da história da “Chapeuzinho vermelho”, pintar , recortar e recontar a história. Formar palavras a partir dos desenhos. Como dever de casa ele teria que fazer desenhos de brincadeiras que ele goste.
Encontro 6 – Dia: 14/06/2011	Leitura da história “O leão e o camundongo” , apenas pelo prazer da leitura. Cartões conflitos de animais, meios de transportes, o que tem emlugares.

CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS DADOS

7.1 – Questões neurológicas

Após os estudos e a pesquisa de campo pude compreender que as seqüelas deixadas pelo acidente são muitas, principalmente, as síndromes neurológicas e as alterações cognitivas e neuropsicológicas. Porém considero que esses fatores isoladamente não são determinantes para o fracasso escolar da criança.

As principais dificuldades percebidas em relação a essas seqüelas são relacionadas à memória, dificuldades em se localizar no tempo e espaço, a narrativa de fatos do cotidiano com ordem cronológica aleatória e sem conexão. Frequentemente a criança me perguntava quando a gente tinha se encontrado, o que nós tínhamos feito no último encontro, mas por outro lado, algumas vezes lembrava a história que tínhamos lido, o que eu havia prometido entre outras.

O João Pedro perde a atenção com facilidade, algum barulho, pessoas entrando na sala e algumas vezes ele mesmo pensava em algo e mudava o foco do que estava fazendo. Como disse BRAGA e CAMPOS (2008):

“A criança ou adolescente com TCE também pode ter dificuldade nessas duas dimensões: não conseguir alternar o foco de atenção de uma tarefa para outra, o que irá interferir na habilidade de interromper e mudar eficientemente de atividade (atenção alternada). E por fim, pode perder a capacidade de realizar e prestar atenção a duas ou mais coisas simultaneamente (atenção dividida); por exemplo, na sala de aula, poderá encontrar dificuldade em ler o que está escrito no quadro e copiá-lo no caderno.”

Uma das observações mais significativas foi em relação a sua organização, ou seja, questões relacionadas às funções executivas, que como foi explicitada no corpo do texto, são componentes como: vontade, planejamento, iniciativa e realização efetiva. Na hora das atividades, ele não conseguia planejar o que iria fazer e principalmente ter iniciativa, algumas vezes ele dizia o que não gostaria de fazer, mas ao mesmo tempo, não conseguia se expressar para dizer o que gostaria. Durante a realização das atividades percebi que com interação e mediação, ou seja, fazendo intervenções diretas em cada etapa da atividade ou história o aluno é capaz de organizar-se e ter iniciativa. Observei claramente esses aspectos no segundo encontro quando contei a história dos “três porquinhos” e a atividade era fazer o reconto. A seguir um trecho do encontro que está na íntegra em anexo:

“Eu fui fazendo perguntas a respeito da história e ele foi montando, tais como: O que aconteceu primeiro na história? Qual casa foi construída primeiro? Quem apareceu? O que aconteceu no fim? E assim por diante. Ele acertou todas. Assim que ele terminou de colar, já começou a contar a história, mas pediu que eu ficasse calada para ele não se desconcentrar. Ele contou com entonação a história, com efeitos sonoros e disse que gostou da história.”

Com a estratégia de planejarmos juntos os nossos encontros, o João Pedro envolveu-se mais no processo e começou a contribuir com idéias e com jogos produzidos por ele para serem usados nas nossas atividades, além disso, passou a exprimir seus desejos e opiniões sobre o trabalho realizado. Como podemos perceber no quarto encontro que após lermos várias histórias, tivemos o diálogo a seguir, que está na íntegra em anexo:

- (P) Qual história você gostou mais?
 - (JP) A que eu contei, mas eu quero te contar essa também, (abriu um dos livros e começou a contar colocando os dedos nas palavras e algumas palavras lendo sílaba por sílaba).
- O João Pedro assim teve a iniciativa de contar uma história que não havíamos lido juntos.

No decorrer da pesquisa pude perceber que em relação ao desempenho escolar é possível que somando - se aos aspectos neurológicos outros fatores influenciem o fracasso escolar.

7.2 - Aspectos educacionais

Participar do cotidiano escolar do João Pedro foi a parte principal da pesquisa de campo. Somente convivendo com o aluno no dia a dia da sala de aula pude perceber o que realmente acontece no seu contexto escolar. A coisa mais impactante que percebi é que ele senta com um grupo de crianças que não sabem ler e escrever e fazem atividades específicas para eles e diferenciadas do restante da turma. Isso foi bem marcante, pois assim que você entra na sala percebe que há um grupo separado naquela turma, pela forma como se localizam no espaço físico da sala.

Existe um dinamismo da escola que talvez atrapalhe a turma como um todo, durante a aula vários funcionários da escola entram em sala, diretores, secretários, merendeiros entre outros, como pude observar na sala de aula no dia dezesseis de junho: “No meio da correção apareceu uma pessoa da direção para fazer a contagem das rifas que eles estão vendendo, mas só ela e a professora, os alunos ficaram sem fazer nada, quando a professora voltou para a correção a turma estava inquieta e a professora reclamou”.

Durante o mês da observação em muitos dias os alunos não tiveram aulas, por falta de água, abono de professor, luto entre outros e assim acaba que o tempo produtivo de sala de aula diminui substancialmente.

Nos aspectos legais o João Pedro tem direito, como está no acordo de Salamanca,“(1) integração dos alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, tanto quanto possível”; Em documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação o aluno tem direito a turma reduzida e atendimento individualizado no horário contrário das aulas, porém, ele estuda em uma sala com outras 26 crianças.

Durante as seis semanas em que estive realizando a pesquisa ele não foi recebido nenhuma vez pela pedagoga que atende as crianças na sala de recursos, e após conseguir entrar em contato com a referida profissional, ela me explicou que estava com dificuldades de atendê-lo, pois, já estavam chegando as férias e que após o recesso irá atender a criança duas vezes por semana.

Ao entrevistar a professora que atende na sala de recursos (por e-mail, pois todas as vezes que marcamos para nos encontrar ela desmarcou por motivos diversos) pude perceber que existe um vácuo entre os aspectos legais e o que realmente acontece na escola, que está explicitado em parte a seguir e podemos ver na íntegra em anexo:

“(P) - Quantos encontros você tem com essa criança por semana?

(PR) - Então, os encontros do Atendimento Educacional Especializado-AEE neste semestre ficou definido em um atendimento por semana no caso, nas segundas-feiras ,no período de no máximo 1 hora e meia. A partir de Agosto este atendimento será estendido em mais um dia devido aos conteúdos e também para prepará-lo para o 4º ano no ano letivo de 2012.

(P) - Essa criança especificamente tem direito a sala inclusiva? E sala especial?

(PR) - Ele faz parte de uma escola inclusiva e está em uma sala inclusiva com direito a redução devido a sua necessidade especial. Paulo era aluno de classe especial, passou por uma avaliação psicopedagógica através da equipe no ano de 2009 e foi incluso no ensino regular no ano seguinte vem se adaptando e evoluindo desde então.”

Em relação ao seu desenvolvimento no processo de leitura e escrita. Pude perceber que o João Pedro, reconhece todo o alfabeto, reconhece as vogais em todas as sílabas e algumas consoantes mais usadas, tais como B e P, com seu valor sonoro pude perceber isso nos encontros e observações. A seguir partes de registros:

No primeiro encontro, nós estávamos brincando com um alfabeto móvel:

“O João Pedro pegou o alfabeto móvel e começou a olhar, então perguntei:

- (P) Vamos fazer o alfabeto?

Pegou a letra A, em seguida eu fui perguntando qual é a próxima e ele colocou todas as letras na ordem alfabética. Algumas ele colocou de cabeça para baixo e outras ao contrário. Em seguida nós lemos junto às letras e perguntei se estava tudo certo, ele respondeu que sim.”

No segundo encontro:

“A atividade era uma folha com A, E, I, O, U, na frente de cada vogal havia cinco espaços em branco, e em outra folha havia desenho que se encaixavam nos espaços em branco. Começamos pintando as vogais, o João Pedro me disse que pintaria as vogais das cores do “Alvin e os esquilo” e foi me dizendo o nome dos personagens, mas quando chegou no “O” ele disse que não pintaria mais porque não tinha mais esquilos, porém ele mesmo disse iria pintar com as cores das namoradas dos esquilos. Depois entreguei a folha com os desenhos, e juntos fomos dizendo o nome dos desenhos que tinham lá, sempre conversando sobre o que eram os objetos e animais. Pintamos os desenhos, ele me disse:

(JP) Para você não ficar sem fazer nada, eu pinto um e você o outro.

...

. Eu fui falando os desenhos que estavam lá com entonação, ele identificou com que letras começavam todas as palavras, toda vez que ele acertava eu o elogiava. Recortamos os desenhos e colamos nos espaços em branco de acordo com a letra inicial da palavra ele não teve dificuldades e terminamos rápido”

No terceiro encontro:

“- (P) Hoje nós vamos fazer uma lista de coisas que a gente ver nesta imagem:

Ele pegou a história e foi fazendo a lista na ordem a seguir:

- (JP) Maça, serrote, pá, palha, lobo, porco, madeira, tijolo, fogo, garfo, copo, prato, janela, árvore, lua, casa, “

Eu levei um material chamado cartão conflito, onde a criança recebe letras e um cartão com o desenho, onde tem espaços em brancos com exatamente o tanto de letras, e a criança escreve. Nós iríamos escrever os objetos da lista. Enquanto eu lia a palavra sílaba por sílaba ele ia dizendo qual era o som da sílaba. Quando ele não conseguia, eu lia outras vezes e ao fim de cada palavra eu pedia que ele lesse, como eu estava lendo, sílaba por sílaba, quando a quantidade de letras não coincidia com o que ele estava lendo, ele mesmo lia novamente até o som bater com a quantidade. Quando ouvia o som de sílabas não canônicas rr, lh, nh, ç, qu, g, q, pr, ele não conhecia e eu ajudava. Praticamente em todas as sílabas ele reconhece rapidamente a vogal, e depois de eu repetir algumas vezes e recorrer a família silábica, ele reconhecia a consoante também.

Assim, utilizando os relatos acima e os estudos sobre os processos de Ferreiro e Teberosky (1985) que dizem:

“Quando a escrita representa uma relação de correspondência termo a termo entre a grafia e as partes do falado, a criança se encontra na hipótese silábica. O aluno começa a atribuir a cada parte do falado, uma grafia, ou seja, uma letra escrita. Essa etapa também pode ser dividida em dois níveis: no primeiro, chamado silábico sem valor sonoro, ela representa cada sílaba por uma única letra qualquer, sem relação com os sons que ela representa. No segundo, o silábico com valor sonoro, há um avanço e cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa o seu som correspondente.”

Podemos dizer que o João Pedro está no nível silábico com valor sonoro, quando o aluno reconhece a grafia e o respectivo som da letra. Desta forma percebo que com trabalhos mais direcionados ao som e à forma de escrever, é possível que a criança aprenda a ler e escrever.

No dia a dia dentro de sala, João Pedro e seu grupo fazem tarefas mecânicas e sem sentido, na maioria das vezes ele copia o que alguém fez e depois vai desenhar ou pintar. Como observei no dia 16 de junho, a professora passou uma atividade de matemática para “o grupo das crianças que não sabem ler” (denominação da professora), e no meu diário de campo, escrevi:

“Na primeira atividade de matemática, a menina do grupo fez sozinha e os outros três copiaram, a professora só viu no final, e após brigar, pediu que a menina ajudasse o João Pedro a contar, mas sem oferecer a resposta.”

Segundo as professoras, a criança tem potencial para aprender, porém a escola precisa de mais apoio financeiro, administrativo, de pessoas com experiências em educação especial e que nos momentos de estudo coletivo contemplem a educação especial. Assim, podemos destacar da entrevista da professora da sala de recurso:

“- Quanto ao futuro desta criança, ela continuará na escola? Você acha que ela tem potencial para aprender a ler e escrever? O que falta para ele?
(...) O que falta de repente seria mais estrutura da escola como lugares estimulativos como uma brinquedoteca, parquinho para socializá-lo mais com os colegas, pois, o (...) devido a sua necessidade é extremamente inseguro.”

Com tudo isso, percebemos que o funcionamento da escola é fragmentado e não há diálogo e conexões sobre o que acontece com a criança em cada parte da escola. Ao mesmo tempo em que percebo que é complicado para a professora administrar uma turma com 27 crianças em níveis de desenvolvimento diferenciado e sem apoio.

7.3 - Contexto familiar

Segundo a professora da sala de recurso em entrevista a família do João Pedro é uma das mais assíduas da escola, com isso percebemos que a família está preocupada com o que acontece com a criança em seu contexto escolar. Porém em conversas com a mãe pude perceber o seu descontentamento em relação à escola, podemos destacar da sua fala: “não vejo interesse nenhum por parte da escola para ajudar meu filho, ele estuda desde os três anos e não o ajudam”.

Tendo com base a sua fala: *“A professora atual disse que vai fazer o possível para ele progredir, ele não gosta de perder nenhuma aula, copia do quadro, conhece quase todas as letras, reconhece seu nome, mas às vezes troca as letras na hora de escrever, conta até 19 sozinho e com ajuda ele conta até 50, quando falado 20, 30, 40...”*, pude perceber uma enorme expectativa em relação à alfabetização de seu filho e ao mesmo tempo uma frustração por perceber que seu filho não está alcançando o patamar que eles acreditavam que ele poderia alcançar. A mãe do João Pedro também relatou que ultimamente só leva seu filho para a sala de recurso porque ele pede, na sua opinião ele vai para lá fazer nada, apenas desenhar e pintar, se tornando assim uma perda de tempo. Segundo ela: *“Na sala de recursos ele fica uma hora por semana, mas eu não estou gostando, acho que ele vai para lá fazer nada e a professora da sala de recurso não está ajudando”*.

Ao longo dos encontros percebe - se que a família se atrasa em todos os compromissos, aula, encontros comigo entre outros, e isso também atrapalha a dinâmica da criança, pois ele sempre chega depois dos outros e fica deslocado. Também nos encontros o João Pedro relatou brigas familiares constantes, e eu não soube como agir e na maioria das vezes que ele falava algo a respeito disso, eu mudava de assunto inconscientemente e só fui perceber isso quando estava transcrevendo as interações, como mostrarei nos relatos a seguir, que estão na íntegra em anexo: No quinto encontro conversamos:

- “- (P) Como foi no Sarah ontem?
- (JP) Eu não fui não teve briga.
- (P) Briga aonde?
- (JP) Na minha casa, eu cheguei em casa do passeio e meu pai estava xingando minha irmã. Eu levei uns tapas.
- (P) Por que você levou uns tapas?
- (JP) Porque eu gritei com a minha mãe e ela não, mas foi depois.
- (P) E como foi o passeio? O que você viu lá?”

No sexto encontro, também durante um diálogo:

- “- (JP) Você tem namorado?
 - (P) Não.
 - (JP) Eu nunca vou ter namorada.
 - (P) Por quê?
 - (JP) Porque eles brigam.
 - (P) Nem todo mundo briga.
 - (JP) Minha mãe vai casar.
 - (P) Com seu pai?
 - (JP) Não ela vai arranjar outro namorado.
 - (P) Mas e seu pai?
 - (JP) Meu pai deixa para lá. Por que você não deixa para lá, os seus pais?
 - (P) Eu não deixo minha mãe para lá nunca.
 - (JP) E seu pai?
 - (P) Meu pai morreu.
 - (JP) Sua mãe casou de novo?
 - (P) “Sim, agora eu tenho um padrasto.”

Com tudo isso, pude perceber que a família faz o que está ao alcance para ajudar os filhos, porém as dificuldades financeiras e de acesso a algumas informações à respeito de seus direitos, atrapalham. Por exemplo, a mãe percebe que há algo errado com a sala de recursos, mas não consegue agir para mudar isso.

7.4 – Sujeito

Cada sujeito tem suas especificidades e modo de agir e interagir com o mundo, com o João Pedro não é diferente. Já no primeiro encontro, como será relatado a seguir e está em anexo na íntegra, pude perceber que ele tem bastante medo e insegurança, mas não tratei isso como uma dificuldade, pois, todos têm seus medos e suas inseguranças.

Após algumas atividades e conversas, “tentei mostrar a atividade da história para ele, mas ele ficava olhando para a porta, reclamando do barulho e perguntando pela sua mãe. Insisti algumas vezes, mas ele levantou andou pela sala e o tempo todo pedindo para ir ver a mãe, tentei mostrar o desenho, mas ele não quis nem olhar e disse que queria sua mãe. Mostrei alguns livros da biblioteca para ele, e lhe mostrei um gibi. Mas ele estava inquieto, mostrei para ele que poderíamos fazer castelo com o alfabeto móvel. Ficamos algum tempo fazendo castelo, fazenda, casa, mas ele pediu para ir embora novamente e mesmo faltando um tempo decidi acabar naquele momento mesmo.”

Após alguns encontros, como mostrarei exemplos nos relatos a seguir, foi - se percebendo que ele tem isso um pouco mais acentuado:

No segundo encontro:

“No final do nosso tempo fomos esperar o seu pai na frente da escola, mas ele demorou mais de vinte minutos para buscá-lo e neste momento ele ficou muito preocupado e fez perguntas como:

- E se ficar noite?
- E se ele se esqueceu de mim?
- E se eu tiver que ir com você?
- E se ele nunca vier?

Neste tempo tentei acalmá-lo, mas ele só ficou realmente bem quando seu pai chegou.”

No quinto encontro, após algum tempo que estávamos bateu o recreio do lado de fora e:

“Estava na hora do recreio e fazendo muito barulho isso o incomodou, durante os vinte minutos do recreio, ele ficou inquieto e reclamando.”

Na entrevista com sua mãe, ela disse:

“É muito sensível, quando ele conhece bastante uma pessoa, ele começa a reconhecer traços dessa pessoa a ponto de dizer se ela está triste ou alegre no dia e faz comentários a respeito. É sensível a sons, fecha o ouvido e fica nervoso. Tem medo de polícia, de briga, passa mal, soa frio, o coração dispara, não vai ao banheiro sozinho. Passou uma época em que foi muito difícil ir para a escola, dava dor de barriga, suava frio, dava taquicardia. Se aparecer pessoas de fora em sua casa ele fica agressivo com ele mesmo.”

E também em observações na escola percebi que ele não sai de perto da professora e não brinca durante o recreio, sobre isso ele me disse que não brinca porque tem medo de machucar outras crianças, pois é maior que elas.

Ele adora contar e recontar histórias, desenhar e pintar, normalmente brinca sozinho, no início fiquei preocupada, mas após observações e conversas com familiares e professores, como está destacado a seguir e em anexo na íntegra, percebi que é da personalidade dele, e segundo ele, “é mais legal pensar e fazer suas próprias brincadeiras”. Adora produzir jogos de regras, e jogá-los sozinho ou seus amigos.

Em entrevista com a mãe ela me disse:

“Ele brinca com bonecos e não desgruda desses bonecos, brinca sozinho, fica o dia todo se deixar. Ele é todo sistemático, enquanto preparo o prato ele põe o DVD e só come vendo o filme. Brinca com o irmão, mas brigam bastante, não gosta de computador e adora desenhar, mas se estiver nervoso amassa e joga fora. Leva dever de casa, mas não faz, gosta mais de quando é de matemática. Gosta de jogos e de gibis. Gosta de ouvir e contar histórias, mas fica triste porque não sabe escrever.”

Com jogos e brincadeira ele fica mais motivado e por isso percebo que a melhor maneira de trazê-lo para participar efetivamente do momento do seu aprendizado é fazendo destes momentos uma grande brincadeira.

CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi estudado, fica óbvio entender porque ainda não temos uma efetiva integração e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O professor, no contexto de uma educação inclusiva, precisa, muito mais do que no passado, de uma formação específica que possibilite a ele lidar com as diferenças, com as singularidades e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

A validade da educação inclusiva, no entanto, é indiscutível, se considerarmos que a criança interage com o meio, considerando – se sua maneira própria que é diferente de entrar em contato com o mundo, respeitando sempre suas possibilidades e limites. Para Sasaki (1997, p. 41), inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. O ensino, olhando nesta perspectiva deve se adaptar às necessidades dos alunos, ao invés de ser o contrário, ou seja, o aluno adaptar-se aos paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza e dos processos de aprendizagens.

Com tudo, o que foi pesquisado, estudado, e tendo como ponto de partida os objetivos deste trabalho, as hipóteses levantadas e, principalmente a pesquisa de campo, podemos compreender apenas um pouco dos aspectos do processo de aprendizagem de uma criança com desenvolvimento atípico relacionado à sequelas de quadro neurológico, pois, o campo é amplo, e assim, mesmo tendo pesquisado várias áreas do contexto da criança, o tempo foi insuficiente para perceber a complexidade destes aspectos, além do mais, que o processo e desenvolvimento de aprendizagem são muito singulares e plurais ao mesmo tempo, assim podemos entender parte do que acontece nos momentos e contexto de aprendizagem desta criança, mas não o todo, o global.

Conseguimos entender o cotidiano escolar e familiar desta criança e suas relações, e assim vimos que a escola tem um modo de perceber essa criança e a família tem outro, ele tentam se relacionar, mas algumas vezes, por esta falta de objetivo comum em relação à criança, a comunicação fica obstruída. A família acompanha a criança, mas pela dinâmica familiar não foi possível identificar uma ajuda no processo e desenvolvimento escolar no seu cotidiano.

Por meio das interações e observações junto ao João Pedro pude compreender sua construção como sujeito de seu processo de aprendizagem, ele quer e pede para ser alfabetizado, porém, no dia a dia, percebe-se que ele está desanimado com o que acontece na escola, pude compreender que a maior dificuldade dele está em se engajar nas atividades, assim, por mais que ele fale que queira, algumas vezes falta motivação e, a partir daí podemos perceber que uma aprendizagem centralizada na motivação da própria criança é a “alavanca” que falta para impulsionar a aprendizagem desta.

Com a pesquisa de campo pude analisar o momento atual de seu processo de aprendizagem escolar e assim tentar compreender um pouco de suas dificuldades. Após os contatos com ele e com a escola, pude perceber que dentro da escola o apoio é pequeno e não existe uma rede de ajuda, e desta forma, a aprendizagem escolar desta criança fica restrita a sala de aula, e por mais que a professora tente desenvolver suas atividades pedagógicas, a sala de aula não tem um número ideal de alunos, não tem apoio da escola e do Estado. Assim, o dia a dia desta criança está sendo restrito a poucas atividades mecânicas e sem objetivo, onde ele não percebe o que está fazendo e muitas vezes sai de sala de aula sem ter acrescentado nada em seu desenvolvimento cognitivo.

Não podemos atribuir culpas, pois, percebemos em notícias e pesquisas, a má qualidade da educação e da formação de professores no Brasil inteiro, desta forma é um problema generalizado. O que pude compreender é que por mais que saibamos de toda essa dificuldade, também podemos entender que cada indivíduo é um ser que podemos compreender, ajudar e impulsionar seu aprendizado, é uma criança a menos na estatística do fracasso escola e uma criança a mais preparada para o futuro.

Esse trabalho foi importante, pois, muito mais que compreender em que nível de desenvolvimento o João Pedro está, é entender que nós educadores temos o compromisso de desenvolver estratégias para contornar os problemas do cotidiano escolar e procurar fazer com que nossos alunos, com necessidades especiais ou não, possam participar e aprender nas nossas instituições de ensino público.

Ao longo do trabalho pude tentar desenvolver estratégias para que o João Pedro participasse e aprendesse, e assim cheguei à conclusão de que o que falta para esta criança é um ambiente alfabetizador adequado às suas necessidades de aprendizagem e uma escola que adéque tempos e espaços valorizando a motivação, tão necessária para fazermos qualquer atividade, ou seja, falta um objetivo que ele entenda, falta um desenvolvimento de atividades mais centradas em seus desejos e vontades levando assim, a um fim em que ele efetivamente se alfabetize e se desenvolva. No caso específico da criança estudada, podemos oferecer

atividades que envolva literatura, jogos com regras, brincadeiras, pois, com atividades assim ele se sente mais motivado e compreende e apreende mais o que está fazendo.

Com tudo isso, compreendi que estudos nesta área são importantes para que possamos auxiliar os professores que estão dentro de sala de aula e, por esse motivo pretendo começar a estudar estratégias para contornar os problemas diagnosticados no presente trabalho e, enfim ajudar crianças que estão em educação inclusiva mas que na realidade estão sendo deixadas apenas por que têm diagnósticos que parecem leis e não possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M.L.T.M. Psicologia do Excepcional. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995. 128 p.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1982.
- BRAGA, Lúcia Willadino & JÚNIOR, Aloysio Campos da Paz. Método SARAH: Reabilitação Baseada na Família e no Contexto da Criança com Lesão Cerebral. 1ª ed. Santos, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- _____. MEC. Lei no 10.172/01. Plano Nacional de Educação, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: 2001.
- _____. Lei No 9.394 Lei de diretrizes e bases da educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- _____. MEC, Educação Inclusiva. Atendimento especializado para a deficiência. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 20 de Junho de 2011.
- _____. Constituição de 24 de fevereiro de 1891. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF, 24 fev. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 30 de Maio de 2011.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 30 de Maio de 2011.
- _____. Plano Nacional e Educação (PNE) - 2011 - 2020. Brasil, 2011. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=363:pne&catid=100:mais-noticias. Acesso em : 28 de Junho de 2011.
- _____. Portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345&Itemid=709. Acesso em: 28 de Junho de 2011.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Arnaldo. O livro de papel, publicado originalmente com o título "A arte do Livro" em A magia do papel (Porto Alegre: Riocell / Marprom, 1994. Org. Zilá Bernd); Disponível em formato PDF em: <http://www.ciberscopio.net>, acesso em 5 de Julho de 2011.

Casarin, S. (1999). Aspectos psicológicos na síndrome de Down. Em J.S. Schwartzman (Org.), Síndrome de Down (pp. 263-285). São Paulo: Mackenzie.

DESSEN, M. A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *Handbook of qualitative research*. [Manual do processo de pesquisa qualitativa] Thousand Oaks: Sage, 2006.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: 1987.

_____. *Técnicas de pesquisa em economia*. São Paulo: 1991.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. 1. reim. da 1.ed. 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico - cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1991.

LEVITT, S. *Tratamento da Paralisia cerebral e do Retardo Motor*. 3ª ed. São Paulo: Manole, 2001.

LuDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

- MAIMONI, E. H.; BORTONE, M. E. Colaboração família - escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia escolar e educacional*, Campinas, v. 5, n. 1, jun. 2001.
- MARCONI, Maria A.; LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Declaração de Jomtien" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=111>. Acesso em: 5/7/2011.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis / RJ: Editora Vozes, 1994.
- MINAYO, M. C. de S.(org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez;Unesco, 2001b.
- NÚÑEZ, L. B. La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Archivos Argentinos de Pediatría*, v.101, n.2, p.133-142, 2003.
- ONU, Declaração Universal dos direitos do Homem, 1948.
- ONU. Declaração dos direitos das pessoas com deficiência. 2008. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>. Acesso em: 28 de Junho de 2011.
- SARAH, Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação. TRAUMATISMO CRANIOENCEFÁLICO. Disponível em <<http://www.sarah.br>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2010.
- Sasaki, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SEDF, Secretaria do Estado de Educação. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13491. Acesso em: 28 de Junho de 2011.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*/7. ed. - São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, L. R. M. *Diagnóstico Diferencial das Microcefalias*. Ribeirão Preto: 1989, Dissertação (Doutorado) Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994. Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 01/06/2011.

VYGOTSKY, LEV S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

_____. Mind in society. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

A seguir as entrevistas e observações na íntegra:

Primeiro encontro com a criança - 19/05

Planejamento: Levar imagens de produtos conhecidos, para perceber se a criança faz leitura incidental. Levar um modelo de crachá, para perceber se ele escreve ou reconhece seu nome. E algumas imagens da história: “Os três porquinhos”, a pesquisadora iria contar a história oralmente e depois junto com a criança fazer o reconto a partir da imagem.

Como foi: A mãe me explicou que o João Pedro adora pintar. O João Pedro andou pela sala enquanto a mãe estava. Mostrei para ele as imagens que eu havia levado, começando pelas imagens do Madagascar, ele falou o nome de todos os animais que estava na imagem, onde eles moravam, no filme e um pouco do que acontece no filme. Ele reconhece a letra M. Eu aponto para a palavra Madagascar e pergunto para ele:

- O que você acha que está escrito aqui?

Passando o dedo na palavra ele ler:

- Ma - da - gas - car.

Em seguida eu mostro para ele um alfabeto móvel e pergunto se já conhece, ele responde que acha que já. Ele pega as outras imagens que levei e reconhece todas as imagens, sempre tentando ler o que está escrito:

- Mc - do - nal - ds.
- O - mo.
- Glo - bo.
- Coca - Cola
- Claro.

Ele falou todas as cores dos objetos e lembrou das cores dos animais do Madagascar.

Eu perguntei:

- Você gosta da escola?

Ele respondeu que gosta de ir lá, mas não faz nada.

Em seguida ele perguntou o que era aquele aparelho que estava na mesa (gravador), Expliquei o que era, para que servia e mostrei para ele os botões. Ele me perguntou se no final ele poderia ouvir o que falou e eu lhe disse que sim. Em seguida ele me perguntou:

- (JP) O que vamos fazer agora?
- (P) Que tal a gente fazer isso aqui? (mostrando o crachá para ele)

Sem falar nada ele escreveu o nome dele. Eu perguntei:

- (P) Você sabe para que serve isso aqui?
- (JP) Sei, é aquilo que você coloca no pescoço quando vai para o passeio.
- (P) Crachá?
- (JP) É.
- (P) Mas o que você escreveu aqui?
- (JP) Jo - ã - o.

Escrevi João Pedro e perguntei:

- (P) O que está escrito aqui?

Na palavra João ele disse:

- (JP) João Pedro

E na palavra Pedro ele disse:

- (JP) Pedro.

Então perguntei:

- (P) Está escrito Pedro duas vezes?
- (JP) É.

Em seguida começou um barulho na escola, e ele fez uma feição de que não gostou mas, logo pegou o alfabeto móvel e começou a olhar, então perguntei:

- (P) Vamos fazer o alfabeto?

Pegou a letra A, em seguida eu fui perguntando qual é a próxima e ele colocou todas as letras na ordem alfabética. Algumas ele colocou de cabeça para baixo e outras ao contrário. Em seguida nós lemos junto as letras e perguntei se estava tudo certo, ele respondeu que sim. Perguntei:

- (P) Vamos contar quantas letras existem no nosso alfabeto?

Ele já começou a contar e quando chegou ao 19 ele não conseguiu mais e eu o ajudei.

Em seguida o barulho aumentou e o João Pedro começou a perguntar por sua mãe. Perguntei se poderíamos escrever aquele alfabeto e ele respondeu que, sim, e começou a escrever. Sem olhar para o alfabeto móvel, falando bem baixinho, ele escreveu todo o alfabeto. Quando terminou ele perguntou qual era meu time e pediu que eu escrevesse Botafogo e Vasco com as letras móveis. Ele trocou algumas letras de lugar e pediu que eu lesse como havia ficado e toda vez que eu lia ele sorria bastante.

Tentei mostrar a atividade da história para ele, mas ele ficava olhando para a porta, reclamando do barulho e perguntando pela sua mãe. Insisti algumas vezes, mas ele levantou andou pela sala e o tempo todo pedindo para ir ver a mãe, tentei mostrar o desenho, mas ele

não quis nem olhar e disse que queria sua mãe. Mostrei alguns livros da biblioteca para ele, e lhe mostrei um gibi. Mas ele estava inquieto, mostrei para ele que poderíamos fazer castelo com o alfabeto móvel. Ficamos algum tempo fazendo castelo, fazenda, casa, mas ele pediu para ir embora novamente e mesmo faltando um tempo decidi acabar naquele momento mesmo.

Enquanto a gente ia encontrar a mãe, eu desliguei o gravador e coloquei para ele ouvir, ele gostou e perguntou se era ele mesmo, falei para ele prestar atenção no que havia falado. Na hora de nos despedi falei que ele era muito inteligente, perguntei se ele sabia disso e ele disse que não, porque era burro, perguntei:

- (P) Mas por que você acha isso?
- (JP) Quer dizer hoje eu sou inteligente.

A mãe dele o chamou e nós nos despedimos.

Segundo encontro com a criança - 26/05

Planejamento: Contar a história dos “Três porquinhos”, levei em uma folha com imagens da história dos “três porquinhos” embaralhadas, para recortar, colocar na ordem e recontar. Atividade na folha para identificar as primeiras letras de algumas palavras começadas com vogal. A última atividade também era em folha, nesta teríamos que escrever as palavras embaixo das imagens de alguns meios de locomoção, com o objetivo de perceber o que ele faria.

Como foi:

(JP) Adivinha o que eu “truxe”?

- O que?

(JP) Meu apontadoooo!!!

- Legal. Hoje eu vou te contar uma história, quer ouvir?

(JP) Sim.

Eu contei (oralmente) a história dos “Três porquinhos”. Enquanto eu contava, ele ficou quieto só ouvindo, e as vezes sorria. A sala que a escola nos emprestou para trabalhar naquele dia, não mesas e cadeira e tivemos que sentar no chão, em colchonetes.

Quando terminei de contar a história, lhe mostrei a atividade que iríamos fazer naquele dia e ele me perguntou:

(JP) É da história que você me contou?

- É.

Eu mostrei para ele a folha com os desenhos com o reconto, imediatamente ele já começou a recontar a história, nos começamos a recortar e enquanto isso conversamos:

(JP) você trabalha com menina também.

- Eu posso trabalhar, mas hoje eu só estou trabalhando com você e com outro menino (Eu trabalho com reforço escolar).

(JP) Quem é ele? O que ele faz?

- Ele tem 10 anos e estuda.

(JP) Ele faz o que eu faço?

- Ele faz história também.

(JP) Estou cansado vou deitar nesse colchão.

Ele arrumou todos os colchonetes, depois deitou, começamos a recontar a história com as imagens. Eu fui fazendo perguntas a respeito da história e ele foi montando, tais como: O que aconteceu primeiro na história? Qual casa foi construída primeiro? Quem apareceu? O que aconteceu no fim? E assim por diante. Ele acertou todas. Assim que ele terminou de colar e já começou a contar a história, mas pediu que eu ficasse calada para ele não se desconcentrar, ele contou com entonação de história, com efeitos sonoros e disse que gostou desta história.

Em seguida, uma atividade na folha com A, E, I, O, U, na frente de cada vogal havia cinco espaços em branco, e em outra folha havia desenho que se encaixavam nos espaços em branco. Começamos pintando as vogais, o João Pedro me disse que pintaria as vogais das cores do Alvin e os esquilo e foi me dizendo o nome dos personagens, mas quando chegou no “O” ele disse que não pintaria mais porque não tinha mais esquilos, porém ele mesmo disse iria pintar com as cores das namoradas dos esquilos. Depois entreguei a folha com os desenhos, e juntos fomos dizendo o nome dos desenhos que tinham lá, sempre conversando sobre o que eram os objetos e animais. Pintamos os desenhos, ele me disse:

(JP) Para você não ficar sem fazer nada, eu pinto um e você o outro.

- Tá bom!

Enquanto pintávamos, ele me contou algumas partes do filme “Sherek”, me chamou para ir ao Sarah, disse que adorou as atividade, contou o nome de sua avó, e também que adora imitar o que outras pessoas fazem principalmente o que o irmão faz. Eu fui falando os desenhos que estavam lá com entonação, ele acertou com que letras começava todas as palavras, toda vez que ele acertava eu o elogiava. Recortamos os desenhos e colamos nos espaços em branco de acordo com que letra começavam, ele não teve dificuldades e terminamos rápido, às vezes ele trocava as vogais das primeiras letras e falava para ver como

ficava o som. Todas vezes que colávamos todos os desenho de uma fileira ele colocava um “X” encima dos desenhos que significava que havia acabado. Quando acabamos de colar, nossas mãos estavam sujas de cola e nós fomos lavar as mãos.

Na volta, eu mostrei para ele uma folha com vários desenhos de meios de locomoção, após falarmos todos os nomes que tinham na folha, o João Pedro disse que também gostaria de pintar aqueles desenhos, eu respondi que tudo bem, e ele respondeu:

(JP) Mas vamos fazer igual da outra vez, eu pinto um e você o outro.

- Está bem!

Conversamos sobre futebol enquanto pintávamos e como é que acontecia com os desenhos na verdade. Depois, embaixo de cada desenho era para escrever o nome do objeto que estava encima. E mais uma vez o João Pedro me disse:

(JP) Agora cada um vai ter que escrever o nome do desenho que pintou.

- OK, aceito a proposta. João antes de escrever, você pode falar a palavra bem devagar e tentar escrever.

(JP) Você fala e eu escrevo.

Então cada palavra que a gente ia escrevendo, eu ia falando sílaba por sílaba. No final, mais uma vez ele fez um “X” encima de cada desenho que pintamos e escrevemos e foi falando o nome de tudo que havíamos feito naquele dia. Em seguida, ele me mostrou o seu caderno. Limpamos a sala.

No final do nosso tempo fomos esperar o seu pai na frente da escola, mas ele demorou mais de vinte minutos para buscá-lo e neste momento ele ficou muito preocupado e fez perguntas como:

- E se ficar noite?
- E se ele esqueceu de mim?
- E se eu tiver que ir com você?
- E se ele nunca vier?

Neste tempo tentei acalma-lo, mas ele só ficou realmente bem quando seu pai chegou.

Terceiro encontro com a criança - 26/05

Planejamento: Reconto da história dos três porquinhos, produzir uma lista de coisas que aparecem na imagem, escrever essas coisas com o auxílio de cartão conflito.

Como foi: Nos encontramos na entrada da escola. O João Pedro me ofereceu água e em seguida pegou algumas pulseiras e disse:

- (JP)Esse será o prêmio.
- (P)OK.

Eu perguntei como seria o jogo que ele havia produzido em sala de aula pela manhã.

- (JP) Você pega esses desenhos, vira de cabeça para baixo e também as letras, enquanto eu desenho o placar (um desenho, de um lado o time dele e do outro lado o meu time, e em baixo ele ia colocando os pontos que iam fazendo). E quem ganhar leva essa pulseira e quem não ganhar não leva.

- (P) Mas quem te deu essas pulseiras?
- (JP) Eu ganhei na festa da minha prima, é de neon. Eu comi muito na festa e rápido, você come rápido?
- (P) Eu não! Para que comer rápido?
- (JP) Para que sim. Se você estivesse lá na festa você ia pedir, para eu comer devagar?
- (P) Eu ia, porque comer rápido pode passar mal.
- (JP) Tá, mas vamos começar, vamos tirar impar ou par. Par.

Colocamos os dedos, ele contou e começou a jogar. Explicou - me que cada pessoa viraria primeiro um desenho e depois uma letra. Eu pronunciava a palavra do desenho e ele dizia com que letra começava. Alguns desenhos que virávamos o João Pedro não lembrava o que ele havia desenhado então juntos decidíamos o que parecia. Quando ele estava acertando todos as primeiras letras, eu disse:

- (P) Pedro, você está muito bem!!!!

Ele sorriu bastante.

Ficamos por volta de quarenta minutos jogando o jogo, quando virava um desenho, eu falava a palavra acentuando o som e ele falava com que letra começava e íamos vendo se acertávamos ou não, sempre na maior festa, ganhando ou perdendo. E quando havia pontos, ele anotava em seu caderno, sempre com números. Em um determinado momento da brincadeira ele disse:

- (JP) Já sei, agora a gente tem duas chances para virar as letras.
- (P) Está certo.

No final dessa brincadeira eu disse:

- (P) Você me dar esse desenho?
- (JP) Pode ficar. Mas a gente pode fazer mais uma vez?

- (P) Agora nós vamos fazer essa outra atividade que eu trouxe, mas que tal se sobrar tempo a gente brinca mais uma vez no final?

- (JP) Tá bom!

- (P) Você lembra daquela história que contamos da outra vez? Dos três porquinhos?

Mostrei para ele a que a gente havia feito no outro encontro, ele já me recontou a história e pediu que eu ficasse olhando para ele. Em seguida falei para ele:

- (P) Hoje nós vamos fazer uma lista de coisas que a gente ver nesta imagem:

- (JP) Maça, serrote, pá, palha, lobo, porco, madeira, tijolo, fogo, garfo, copo, prato, janela, árvore, lua, casa,

Normalmente, cartão conflito a criança fica sozinha tentando fazer, porém, eu fiquei perto dele fazendo mediação. Eu lia a palavra sílaba por sílaba e ele ia dizendo qual era, quando ele não conseguia, eu lia outras vezes e ao fim de cada palavra eu pedia que ele lê - se, como eu estava lendo, sílaba por sílaba, quando a quantidade de letras não batiam com o que ele estava lendo, ele mesmo lia novamente até o som bater com a quantidade. Sílabas que contiam rr, lh, nh, ç, qu, g, q, pr, ele não conhecia e eu ajudava. De algumas palavras ele formava outra como: de palha ele falou palhaço. Quando escrevemos lobo, ele me disse que a imagem do lobo do cartão conflito era o lobo do Pica - pau. Quando faltava alguma letra, eu pedia que ele contasse os espaços e depois as letras que havíamos colocado. Falas que tivemos enquanto escrevíamos:

- (P) Pedro, não fala letras sem parar, tenta ouvir os sons.

- (JP) Então repete bem devagar.

- ...

- (JP) Nós começamos o dia de hoje fazendo o que mesmo?

- (P) O jogo que você fez.

- (JP) Vamos jogar ele de novo um dia?

- (P) Vamos quando a gente terminar e outros dias também.

- (JP) Tá bom! Também tem fogo aqui (apontando a imagem).

- ...

- (P) Ca - sa

- (JP) K

- (P) Não ...

- (JP) Ca

- (P) Issoooo!!!

- ...

Praticamente em todas as sílabas ele reconhece rapidamente a vogal, e depois de eu repetir algumas vezes e recorrer a família silábica, ele reconhecia a consoante também.

Nas últimas palavras ele começou a perguntar se sua mãe o ia deixar lá sozinho, eu respondi que não. E perguntou se ela o estava esperando lá fora. Percebi que ele estava cansado, tentei fazer mais palavras, ele estava fazendo, mas parecia não gostar e não estava mais vendo desenhos diferentes na imagem, então ele disse:

- (JP) Vamos jogar aquele jogo mais uma vez?
- (P) Vamos.

Guardamos os cartões conflitos e jogamos mais uma partida, no início ele se animou, porém pouco tempo depois já começou a perguntar por sua mãe novamente. Finalizamos no tempo combinado. Quando ele viu que houve empate ele pediu um abraço e perguntou se poderíamos lancha e eu lhe respondi que não tinha dinheiro. Ele desenhou um troféu de cada lado no placar e me entregou uma pulseira, eu lhe devolvi, mas ele me respondeu que era de verdade. Na saída sua mãe já estava esperando.

Quarto encontro com a criança - 07/06

Planejamento: Levei diferentes livro contendo a história dos três porquinhos, levei novamente os cartões conflitos.

Como foi:

Nos encontramos na frente da escola. Quando entramos na sala ele disse:

- (JP) Eu fico olhando aqui “ô”(mostrando os seus seios)
- (P) Em você ou em mim?
- (JP) Em você.
- (P) Pedro, você pode até olhar, mas não pode ficar falando né? Mas, você lembra

aquela história que nós lemos e fizemos brincadeira?

- (JP) Lembro.
- (P) Hoje eu trouxe o livro e vou ler para você, quer?
- (JP) Quero.

Li a história.

- (P) Tem coisas diferentes nesta história?
- (JP) Tem!
- (P) O que?

- (JP) Esta nova história o porquinho tem cabelo!

Nós rimos.

- (P) Só isso? Na primeira história falava alguma coisa de chaminé?

- (JP) Não.

- (P) Eu também trouxe esse outro livro, que também tem a história dos três porquinhos, quer ouvir?

- (JP) Quero.

Li a segunda história.

- (JP) Cade os porquinhos? Ele não foi queimado não?

- (P) Não só o lobo. Essas histórias são diferentes?

- (JP) “Neste eles é comido”

- (P) É possível isso?

- (JP) Não, quando a gente come, a gente mastiga e, por isso morre.

- (P) Isso mesmo!...

- (JP) Cadê aquele meu jogo? Posso jogar hoje.

- (P) Pode, mas depois da atividade que eu trouxe ok?

- (JP) Tá, mas eu não me lembro da lista (percebendo que eu havia levado os cartões conflito).

O João Pedro pegou os cartões conflitos e escolheu alguns que ele queria fazer e outros que ele não queria fazer, eu disse para ele que tudo bem. Fizemos a atividade como da outra vez, ele ia pegando as palavras eu ia lendo e ele ia me dizendo como escrever, porém desta vez, ele estava mais rápido e sabia quase tudo. Sempre após escrever líamos juntos. Algumas das dificuldades ele ainda mantinha. Fizemos maçã, prato, garfo, lobo, palha, pá, serrote, casa, árvore, lua, janela, copo, fogo, tijolo, porco, madeira. Ele empolgou com a brincadeira e acabou fazendo todas as palavras que fizemos da primeira vez.

Da palavra prato ele fez parto e nós conversamos sobre o significado desta palavra, ele disse que também dava para fazer enfarto, também conversamos sobre o significado de enfarto.

-...

- (JP) Esse copo parece de cachaça.

- (P) A é?

- (JP) Meu pai bebia cachaça nesse copo.

- (P) Mas ele não bebe mais não né?

- (JP) É, quero escrever tijolo, que tem j de jacaré.

- (P) Mas, começa com j?
- (JP) Não com t.
- ...
- (P) Qual história você gostou mais?
- (JP) A que eu contei, mas eu quero te contar essa também, (abriu um dos livro e começou a contar colocando os dedos nas palavras e algumas palavras lendo sílaba por sílaba).

Depois disso eu coloquei o jogo na mesa e perguntei para ele como era mesmo como se jogava.

- (JP) Quando fizemos esse jogo?
- (P) Antes de você ficar doente.
- (JP) Como você sabe?
- (P) Quando a gente ia se encontrar sua mãe me disse que você não podia porque estava doente.
- (JP) Vou desenhar o placar.

O João Pedro pegou o caderno e disse que iria desenhar o placar. E começou a desenhar da mesma forma que da outra vez. Ele me pediu um lápis emprestado. Desenhou por uns dez minutos e, enquanto isso ficamos conversando sobre futebol.

Jogamos da mesma forma, tirando primeiro o desenho e depois a letra, mais uma vez percebi que ele está mais rápido em perceber com qual letra se inicia as palavras. Ele bastante animado e comemorava muito quando ganhava e gritava quando perdia, e cada vez falando a primeira letra bem rápida. Mais por fim ele disse que o jogo iria ser diferente, em cada rodada ia aumentando a chance de achar, primeiro virávamos 1, depois 2, depois 3 e assim por diante, na última rodada já estávamos virando 14 letras por vez. Toda vez que ia mudar de quantidade ele contava do 1 até chegar ao número que ele queria. Ele estava gostando e já estava gargalhando de felicidade. Depois ele falou com esses desenhos você vai inventar um novo jogo.

- (P) Então já sei vamos jogar um jogo da memória, vamos pegar 15 desenhos e a letra que cada uma começa e deixar de cabeça para baixo. Quando alguém acertar vai novamente.
- (JP) Esse jogo é legal.

Mais uma vez ele desenhou troféus e presentes como prêmio. Eu passei um dever de casa, para ele fazer desenhos de coisas que ele gosta de fazer e escrevi em seu caderno também.

Ficamos esperando seu pai na frente da escola, mas quando ele soube que era seu pai que iria buscá-lo ele começou a chorar e disse que sua mãe havia lhe prometido que compraria um passarinho. Tentei acalmá-lo e disse para ele esperar para ver. Quando o pai dele apareceu na esquina ele começou a chorar novamente e disse que não queria ir com ele e sim, com a sua mãe. Seu pai lhe disse que prometia que ia levá-lo até onde a mãe estava e eles foram

Quinto encontro com a criança - 09/06

Planejamento: Leitura da história da chapeuzinho vermelho, pintar, recortar e recontar a história dos três porquinhos. Formar palavras a partir dos desenhos que ele levasse de dever de casa, com as sílabas móveis.

Como foi: O João Pedro chegou com um lanche e eu o esperei terminar de comer. E já chegou dizendo que não queria jogar o jogo que ele fez. Eu disse:

- (P) Hoje vou ler outra história para você!
- (JP) Os três porquinhos.
- (P) Não, outra história. Você quer ouvir?
- (JP) Quero.
- (P) Como foi no Sarah ontem?
- (JP) Eu não fui não teve briga.
- (P) Briga aonde?
- (JP) Na minha casa, eu cheguei em casa do passeio e meu pai estava chingando minha irmã. Eu levei uns tapas.
- (P) Por que você levou uns tapas?
- (JP) Porque eu gritei com a minha mãe e ela não, mas foi depois.
- (P) E como foi o passeio? O que você viu lá?
- (JP) Eu vi “a leão”.
- (P) Mas existe isso? “A Leão”?
- (JP) Existe! A mulher do leão.
- (P) Mas não seria A leoa?
- (JP) Pode ser.
- (P) Você viu lobo lá?
- (JP) Não! Ele quebraria tudo lá, e lobo só vive na América do Sul!
- (P) Mas e a gente? Onde nós moramos?

- (JP) Também na América do Sul, mas o lobo mais longe. Vamos Começar?
- (P) Pode terminar de comer!
- (JP) Tá bom! Você é uma boa professora e eu sou um patético!
- (P) Por quê? Eu não acho!
- (JP) ... (Não quis responder). Você trabalha com meninas?
- (P) Sabe que não João, eu até hoje trabalhei só com meninos.
- (JP) Eu sei por que, porque as meninas são inteligentes e os meninos são burros!
- (P) Por quê?
- (JP) Porque os meninos são burros da cabeça e as meninas inteligentes do cérebro.
- (P) Mas por que você acha isso?
- (JP) Porque eu vejo e sei só isso!
- (P) Mas não existem meninos inteligentes? E você.
- (JP) Não, eu sou doido!
- (P) Eu não acho!
- (JP) Vamos logo começar!

Li a história da chapeuzinho vermelho. O João Pedro fez algumas perguntas ao longo da história, tais como: “Cadê a vovó?”, “A vovó vai sair?”. Enquanto o João Pedro pintava a gente conversava:

- (JP) Quantas vezes nós viemos nesta sala?
- (P) Três vezes nesta sala e uma na outra. Você sabe que hoje é o nosso penúltimo dia?
- (JP) Por quê?
- (P) Lembra que conversamos que viríamos aqui só seis vezes?
- (JP) Mas eu queria que você ficasse aqui para sempre, agora estou triste!
- (P) Mas foi bom o tempo que ficamos juntos não foi?
- (JP) Foi! O Meu irmão é uma droga, não, é não!
- (P) Por que você diz isso?
- (JP) Porque sim, ele e a minha irmã. Eles me provocam!

Estava na hora do recreio e estava um barulho e ele ficou preocupado e durante os vinte minutos do recreio, ele ficou inquieto e reclamando.

- (JP) Acho melhor não pintar o lobo, que senão ele acorda.
- (P) Hehehehehehehe!!!!!!

O João me disse:

- (JP) Eu não gosto de fazer dever!
- (P) Por quê?
- (JP) Porque eu estou com preguiça!
- (P) Então você não quer fazer dever hoje?
- (JP) É, e alguns outros dias também.
- (P) Todo mundo é assim, as vezes a gente quer fazer algumas coisas e outras vezes não.

Nós recortamos as imagens da história e o João Pedro foi recontar, mas ele não lembrava e não queria que eu lesse mais uma vez, perguntei se ele havia gostado da história e ele disse que sim, mas ler mais uma vez ele não queria não. Então nós olhamos as imagens do livro, fomos recontando a história juntos e colando as imagens que recortamos em uma folha branca. Ele conseguiu se lembrar de toda a história.

- (JP) Eu acho que a chapeuzinho vermelho está levando pizza e não doces.

Rimos juntos. Depois disso perguntei:

- (P) Você fez o que te pedi no outro encontro?
- (JP) O que?
- (P) Os desenhos!
- (JP) Iche! Esqueci!
- (P) Então vamos formar palavras com essas sílabas?
- (JP) Não, acho que quero ir para casa dormir.
- (P) Não João ainda tem coisas para fazer, lembra que te pedi um dever de casa?

Se você tivesse trazido a brincadeira ia ficar mais divertido, iríamos formar as palavras com os desenhos.

- (JP) É, acho que da próxima vez que você pedir, eu vou fazer. Hoje eu não quero fazer nada, estou cansado.

- (P) Mas João, sua mãe só vem te buscar daqui a uma hora, nós vamos ficar aqui um olhando para a cara do outro?

- (JP) Tá bom, mas você me dá essas sílabas?
- (P) Hoje não, na próxima vez eu trago um especial para você.
- (JP) Tá desculpa de quem é esse livro?
- (P) Meu! O que vamos escrever hoje? Você escolhe!

O João Pedro começou a cantar. Mexeu em tudo, disse que ia andar e disse que eu era legal, mas ele estava cansado e estranho naquele dia.

- (P) Que tal escrevermos o nome do seu passarinho?

- (JP) Não! Eu vou descansar aqui um pouco e já vou fazer a atividade. Dar-me uma folha para desenhar?

- (P) Dou, mas só uma. Ok? Depois nós vamos fazer o meu jogo?

- (JP) Tá bom!

Entreguei - lhe uma folha, enquanto ele desenhava, a gente conversava sobre futebol, eu aproveitei e fomos conversando sobre com qual sílaba cada time começava, ele desenhou sorvetes e cada sorvete tinha as cores e o símbolo de um time.

Depois eu propus um jogo (que inventei na hora), uma pessoa escolhe uma sílaba e o outro tem que fazer uma palavra que comece com a sílaba escolhida. Ele aceitou e disse que seu desenho seria o placar. Acabamos escrevendo juntos: Estrela, choque, chuva, macaco, pipa, pipoca, arca, Fluminense, dado, chocolate, pato, um, placa e árvore. Na hora do jogo nos divertimos bastante, o João sempre marcando o placar e até ultrapassamos a hora de ir embora, sem nem percebermos.

Na hora de se despedir o João Pedro me disse:

- (JP) Hoje você ficou com raiva de mim por que eu estava com preguiça e só queria desenhar no começo?

- (P) Fiquei não João, eu sei que desenhar é muito bom!

Observação: A quantidade de sílabas que levei foi muito grande e acabou dificultando na hora de achar uma sílaba.

Sexto encontro com a criança - 14/06

Planejamento: Leitura da história o leão e o camundongo, sem atividades, apenas a história. Cartões conflitos de animais, meios de transportes, o que tem em alguns lugares.

Como foi: A família esqueceu-se do encontro, ele só chegou duas horas do horário marcado, após eu entrar em contato com a mãe e como a escola fecha às dezoito horas, nosso encontro foi apenas de uma hora e trinta. O João Pedro chegou lanchando novamente e esperei que ele terminasse.

- (JP) Você tem namorado?

- (P) Não.

- (JP) Eu nunca vou ter namorada.

- (P) Por quê?

- (JP) Porque eles brigam.

- (P) Nem todo mundo briga.
- (JP) Minha mãe vai casar.
- (P) Com seu pai?
- (JP) Não ela vai arranjar outro namorado.
- (P) Mas e seu pai?
- (JP) Meu pai deixa para lá. Por que você não deixa para lá, os seus pais?
- (P) Eu não deixo minha mãe para lá nunca.
- (JP) E seu pai?
- (P) Meu pai morreu.
- (JP) Sua mãe casou de novo?
- (P) Sim, agora eu tenho um padrasto.
- (JP) Seu pai era preto?
- (P) Não, meu padrasto é, quer dizer preto não, negro, preto é feio falar assim, preto é cor de lápis de cor, pessoas são negras.
- (JP) É mesmo.

Conversamos um pouco sobre como estava o Vasco e o Botafogo. Depois eu li para ele a história “O leão e o camundongo”, enquanto líamos conversávamos sobre a história.

- (P) João Pedro, você sabe me contar uma história?
- (JP) Não, ninguém nunca me contou uma história.
- (P) Nem dos filmes que você ver?
- (JP) Não.
- (P) Então tá, vamos para a próxima atividade. Lembra que te prometi algumas sílabas? Aqui está! Para você levar para casa e montar palavras.
- (JP) Obrigado! Eu amei. Eu gosto de você.
- (P) Eu trouxe isso aqui para a gente escrever.
- (JP) Uauuuuuuu!!! Que lindo! Me da um?
- (P) Não posso, é da escola da minha mãe.
- (JP) Quero começar escrevendo “elefante”. Essa brincadeira é muito legal.
- (P) Que bom que você gostou.

Começamos a fazer as palavras, ofereci para o João que escrevêssemos com as letras e também com as sílabas, mas ele disse que preferia só com as letras e eu aceitei. Escrevemos juntos: Elefante, giraffa, leão, urso, coelho, cavalo, gato, peixe, pão, sorvete, leite, queijo, laranja, pera, maçã e banana.

O João Pedro me disse:

- (JP) Eu não gosto de leite, porque vem da vaca, é nojento.

Eu ia lendo as palavras, falando cada sílaba e o João ia dizendo qual era a letra, percebi que ele já reconhece o som de algumas consoantes, porém ainda acha que as sílabas têm apenas uma letra. Tem sílabas que ele faz com mais facilidade, como: “ba”, “pa”, “ma”, e tem mais dificuldade com “ga”, “la” “va”. Eu o ajudei a, ele mesmo ler a palavra, tentar identificar o som e nas últimas palavras ele já estava fazendo sozinho. Cada vez que terminávamos uma palavra, pedia que ele lesse e o João lia apontando sílaba por sílaba, mas às vezes ele lia rápido e não escachava a quantidade, mas ele mesmo rapidamente tentava ler de novo até a leitura acabar junto com as letras. Também algumas vezes formamos palavras fora dos cartões conflitos, tais como: Cueca, calcinha, fluminense e flamengo.

No meio do encontro o irmão dele entrou à sala, disse que já tinha acabado e que iria levá-lo em casa, como faltavam mais de cinquenta minutos, eu disse que eu mesmo o levaria em casa no final e ele aceitou, porém, o restante do tempo o João Pedro ficou lembrando de uma sopa que ele tomaria na igreja e acabou se desconcentrando um pouco.

O João Pedro pediu que já que era o último dia que nos encontraríamos para a pesquisa, se não poderíamos terminar jogando o jogo que ele havia produzido, eu concordei e nos últimos 15 minutos nós jogamos o jogo, ele se divertiu como na primeira vez e acabei percebendo que ele não errava mais nenhuma primeira letra das palavras.

No final eu conversei com ele falando que era o último dia e depois ligamos para sua mãe, ela me disse que estava na igreja, que era mais perto que a sua casa, então pediu que eu o levasse lá. Quando nos encontramos ela se desculpou de todos os ocorridos do dia, eu elogiei o João Pedro para ele mesmo e para a mãe, e o João me deu um abraço.

Entrevista com a mãe da criança no dia 19 de Maio de 2011

A entrevista aconteceu às 8h e 50min e teve duração de 47 minutos, foi gravado em áudio com autorização e uma foi em estilo de conversa onde a entrevistadora fez perguntas temas. A seguir a transcrição do que foi conversado:

No Centro de educação infantil especial um na QNL, fez estimulação precoce e educação infantil dos 3 anos ao 5 anos, depois estudou dois anos no Centro de educação infantil 304 do Recanto das Emas.

Caiu e teve traumatismo Craniano, e após os exames descobriu que ele tinha microcefalia, na queda desmaiou e foi para o Hospital de Base, tinha um ano e cinco meses, deu uma guinada para traz e bateu a cabeça, chorou e depois desmaiou foi para o Hospital de

Taguatinga e foi encaminhado para o Hospital de Base. Descobriu hidrocefalia e microcefalia e a partir daí começaram os exames, mais ou menos um ano fazendo o exame. O trauma serviu para descobrir os outros problemas e não ficou nenhuma sequela. Os médicos do Hospital Sarah falaram que desde 2001 o problema no cérebro dele está estagnado. Nasceu de oito meses e no Hospital de Taguatinga não foi detectado nada. Não chorava não se mexia a mãe não teve leite materno, teve alergia a leite, fibrose cística (suspeita, mas não se confirmou), celíaco, alergia a Glúten, hoje tem intolerância. Teve várias pneumonias. Com quatro anos e meio parou quase tudo isso e teve alta do médico alergista. Teve desnutrição até os três anos. A escola desconfiava de algum problema, mas o neurologista não dizia nada, e a escola pediu acompanhamento no COMPP, onde ele acompanha até hoje. Um neurologista pediu para drenar a água e outro e disse que não e a mãe optou por não fazer por causa do risco. Somente após entrar no Sarah, em 2009 que a mãe conseguiu entender o que o filho tinha: “A médica me explicou o que ele tem, na minha língua, de forma que eu entendesse...”, cérebro menor, água dentro do cérebro, um pequeno trauma e está estagnado desde 2001. Fez todos os exames, ele tem uma veia no coração que não funciona direito, mas por enquanto não precisa nem de remédio nem de cirurgia. Fez cirurgia de Adenóide, e na percepção dela: “Todas as crianças que entraram depois do meu filho ia saindo e ele não, depois de muito tempo ele apareceu, porém numa cama enorme parecendo de UTI e os médicos não me deixaram chegar perto, nem para limpá - lo.”, ela disse também que não lhe deram nenhuma explicação, apenas que era normal, mas percebeu que sua pressão estava cada vez mais baixo, mesmo assim eles diziam que era apenas por causa da anestesia.

No COMPP, foi progressivo toda semana, todo 15 dias, agora é uma vez por mês. O medicamento é para acalmar, dois miligramas, pela manhã e a noite e até hoje não fizeram o relatório psicopedagógico, a mãe gostaria que os psicólogos do Hospital Sarah fizesse. No Sarah ele vai para o projeto Quinta Dimensão. Teve Fonoaudióloga, passou pelo CEAL, apesar de demorar a falar e andar a médica disse que a linguagem dele estava ótima, se desenvolveu bem e descobriu uma surdez bem leve. Fez relatório psicopedagógico na escola, mas a mãe achou fraco.

Frequentou a escola normalmente, fala da mãe “não vejo interesse nenhum por parte da escola para ajudar meu filho, ele estuda desde os três anos e não o ajuda”, ela relatou que em uma escola a professora fazia tanto medo para ele, que até hoje ele tem medo de polícia e medo de monstro, ela fazia medo para a turma toda para que eles prestassem atenção à aula, a turma era de cinco anos e a mãe só descobriu mais no final do ano e alega não ter feito nada. A professora atual disse que vai fazer o possível para ele progredir, ele não gosta de perder

nenhuma aula, copia do quadro, conhece quase todas as letras, reconhece seu nome, mas às vezes troca as letras na hora de escrever, conta até 19, sozinho e com ajuda ele conta até 50, quando falado 20, 30, 40...

Segundo a mãe é falante, mas às vezes fala algumas coisas que ele não entende: “às vezes ele me pergunta coisas simples: o que é fechar?”, pergunta bastante. É muito sensível, quando ele conhece bastante uma pessoa, ele começa a reconhecer traços dessa pessoa a ponto de dizer se ela está triste ou alegre no dia e faz comentários a respeito. É sensível aos sons, fecha o ouvido e fica nervoso. Tem medo de polícia, de briga, passa mal, soa frio, o coração dispara, não vai ao banheiro sozinho. Passou uma época em que foi muito difícil ir para a escola, dava dor de barriga, suava frio, dava taquicardia. Se aparecer pessoas de fora em sua casa ele fica agressivo com ele mesmo. Descrição de uma situação: “Ele e o irmão estavam brigando, por causa do controle, e eu dei uma surra nele, assim eu dei uma chinelada em cada um, ele partiu para cima de mim, ficou velho e ninguém conseguia alcançá-lo, depois do remédio dormiu a noite toda”. A casa tem que ficar calma para ele não ficar nervoso.

Tem um amigo em casa e na escola só um, que é especial. A mãe demonstrou felicidade, pois ele já consegue se defender, pois antes as pessoas falavam com ele, não respondia, mas ficava triste. Ele não conseguia ficar só na hora da saída, mas hoje já aguenta um pouco. Aonde a professora vai, ele vai junto, não fica na sala sozinho, quando a mãe o leva, ela tem que esperar a professora chegar. Na hora do recreio ele fica perto da professora desenhando. Ele brinca com bonecos e não desgruda desses bonecos, brinca sozinho, fica o dia todo se deixar. “ele é todo sistemático, enquanto preparo o prato ele põe o DVD e só come vendo o filme”. Brinca com o irmão, mas brigam bastante, não gosta de computador e adora desenhar, mas se estiver nervoso amassa e joga fora. Leva dever de casa, mas não faz, gosta mais de quando é de matemática. Gosta de jogos e de gibis. Gosta de ouvir e contar histórias, mas fica triste porque não sabe escrever.

Na sala de recurso ele fica uma hora por semana, e a mãe não está gostando, pois ela acha que ele vai para lá fazer nada e a professora da sala de recurso não está ajudando. Ele tem um pouco de dificuldade motora e tem alguns impulsos involuntários.

Conversamos sobre os dias que eu vou observá-lo na escola e os dias que vou encontrá-lo. Ela me informou que no começo de junho terá um relatório pelo COMP, e me entregou alguns relatórios médicos e da escola. Disse-me que ele foi encaminhado para fazer ecoterapia, fez um pouco, mas como logo em seguida ele começou o acompanhamento no Sarah, e ele costuma ficar cansado por causa do remédio optou por ficar só no Sarah mesmo.

Entrevista com a professora da sala de recurso por email

- Quantos encontros você tem com essa criança por semana?

Então, os encontros do atendimento educacional especializado - AEE neste semestre ficou definido em um atendimento por semana no caso, nas segundas-feiras, no período de no máximo 1 hora e meia. A partir de Agosto este atendimento será estendido em mais um dia devido aos conteúdos e também para prepará-lo para o 4º ano no ano letivo de 2012.

- Quais atividades são realizadas com a criança quando ela está com você?

São atividades diversificadas. A sala de recursos não deve ser uma repetição do que se trabalha na sala de aula. Trabalhamos sempre levando em consideração a motivação do aluno com jogos variados como por exemplo: dominó, que ele começou a aprender, jogo da loto, para reconhecimento e memorização de números e símbolos, quebra-cabeças, softwares ,jogos que trabalhamos no computador como montar palavras através das sílabas e ou letras ,caça-palavras, leitura de imagens e etc. Tudo que estimule a memória, concentração, percepção ,atenção e etc.

- Você conhece os diversos problemas médicos que o aluno tem?

Sim. Antes de formalizar o atendimento eu tenho que buscar a pasta do aluno na secretária e através disto conhecer a necessidade especial dele. Saber se ele sempre foi aluno do ensino regular, se já passou por classe especial e etc.

- Você e a professora da sala de aula do aluno se encontram?

Na verdade tivemos conversas informais neste primeiro semestre. Devido ela estar fazendo cursos para aprimorar seus conhecimentos nos dias das coordenações respaldados pela portaria da SEDF, não tivemos momentos para coordenar juntas e elaborar atividades, o que faz parte também das minhas atribuições, mas, sempre estive a par da situação educacional do aluno dentro de sala de aula, seus avanços ou retrocessos e tentei ao máximo orientá-la no trato com o Paulo.

- Quais atividades são desenvolvidas na sala de recurso?

Resposta item dois. Complementação.: Paulo assim como todos os ANEE'S tem um plano de atendimento prévio, aonde coloco as necessidades básicas dentro da série. Saber, reconhecer quantidade e número, escrita e leitura

de palavras simples dentro dos padrões trabalhados pela professora em sala de aula, formação de pequenas frases e trabalhos livres. Isto respeitando sempre o ritmo do aluno.

- A criança tem formas de avaliação diferenciada?

Sugerimos que o professor não fique preso a avaliação formal. Que ele estabeleça parcerias, que observe e estimule a participação do ANEE nas atividades propostas, a avaliação deve ser no cotidiano. Se esta atividade for extensa, por exemplo, diminua a quantidade, se ele não está acompanhando o ritmo da turma é favorável a adequação das atividades e montagem de um portfólio. No caso dele foi o que sugeri.

- No CEF 206 quais profissionais participam da sala de recurso? Quais profissionais oferecem apoio para esse aluno ou outros que necessitam de apoio? Esses profissionais se encontram para discutir e planejar os próximos passos, quanto ao desenvolvimento destas crianças?

Bom, se você está se referindo ao CEF 306 temos a sala de recursos generalista na qual eu atuo. Tanto para séries iniciais e finais e há também a sala de recursos específica que atende os alunos com deficiência visual de todo o Recanto. O apoio na escola para este aluno com necessidade especial é o da sala de recursos, o trabalho que é desenvolvido é através do plano individual do AEE e adequação curricular específicos para cada aluno. Lá é discriminado como, aonde e o que deve ser trabalhado dentro de objetivos propostos para o ano letivo. Além da parceria com o professor, com a família e sempre que necessário o suporte que o aluno recebe dos relatórios da Rede Sarah que nos ajuda para montarmos a adequação curricular.

- Essa criança especificamente tem direito a sala inclusiva? E sala especial?

Ele faz parte de uma escola inclusiva e está em uma sala inclusiva com direito a redução devido a sua necessidade especial. Paulo era aluno de classe especial, passou por uma avaliação psicopedagógica através da equipe no ano de 2009 e foi incluso no ensino regular no ano seguinte vem se adaptando e evoluindo desde então.

- Quanto ao futuro desta criança, ela continuará na escola? Você acha que ela tem potencial para aprender a ler e escrever? O que falta para ele?

Acreditamos que sim. Paulo tem muito potencial para aprender e vontade. Inclusive disse a nós que seu sonho era aprender a ler então estamos trabalhando para que seu sonho dentro do seu ritmo se realize. O que falta de repente seria mais estrutura da escola como lugares estimulativos como uma brinquedoteca, parquinho para socializá-lo mais com os colegas pois, Paulo devido a sua necessidade é extremamente inseguro.

- Para você a família participa ativamente do cotidiano escolar?

È umas das famílias mais assíduas.

Ana Paula Santos de Melo Orsano

Formação: Magistério (2ª grau) e sou graduada em Filosofia.

Tenho pós-graduação em Decência do Ensino Superior e cursos na área de Inclusão, Ensino Especial e Atendimento Educacional Especializado. Atuo na área de Ensino Especial desde 2008, especificamente na Sala de Recursos.

Observação de sala de aula - 16/06

Cheguei à escola por volta das 7h e 30min, mas o João Pedro só chegou quase 8h. A professora estava olhando os cadernos das crianças para saber quem havia feito o dever de casa. O João Pedro foi à frente da sala e sentou em um grupo com outras três crianças, uma menina e dois meninos. A professora me explicou que aquele era o grupo das crianças que não sabiam ler. O restante da sala estava sentado em filas e eles em um grupo.

Ela entregou para o grupo uma atividade de matemática para descobri os fatos de cinco. Para o restante da turma ela corrigiu a tarefa de casa no quadro, que também era de matemática, resolução de problemas com subtração.

No meio da correção apareceu uma pessoa da direção para fazer a contagem das rifas que eles estão vendendo, mas só ela e a professora e o restante da sala ficou sem fazer nada, quando a professora voltou para a correção, estava um barulhão e ela reclamou.

Após o termino dos primeiros exercícios, ela passou para o grupo uma atividade em folha rodada, da letra “C”, no início da folha havia algumas letras “C” para cobrir os pontos, depois três ou quatro linhas para eles fazerem o “C” várias vezes. Em seguida as sílabas “CA”, “CO” e “CU” também para ligar pontos e no fim da folha havia quatro desenhos como os respectivos nomes dos lados, tais como: “Carolina”, “Cássio”, “Cavalo” e “Casa”. Para o

restante da sala a professora copiou um poema no quadro e pediu que eles copiassem e pontuassem o que estava faltando.

Teve o lanche, o João Pedro comeu bastante. Em seguida, enquanto o restante do grupo terminava a tarefa, a professora entregou para o grupo jornal e pediu que eu escrevesse nos cadernos deles comandos para eles cortarem palavras que começassem com a sílaba “CA”, uma das crianças perguntaram quantas e ela respondeu que era para cortar seis. O João Pedro, não teve dificuldades e em menos de vinte minutos já havia terminado e fomos ao recreio.

No recreio ele ficou só do meu lado e não quis brincar com ninguém, perguntei se era todo dia assim e ele me disse que sim, porque tem medo de machucar outras crianças, pois é maior que elas.

Após o recreio a professora os levou para beber água e ir ao banheiro e na volta pediu que eu fizesse um ditado com o grupo, neste ditado era para começar com as sílabas estudadas no dia e depois algumas palavras que começassem com essas sílabas (Seis). A menina acertou praticamente todas, o João Pedro colocou todas as vogais nos lugares certinhos, mas quase nenhuma consoante. Os dois meninos, um parou na terceira palavra e o outro estava escrevendo letras aleatórias até o final de cada linha. A professora pediu que eles apagassem e que eu repetisse para os dois novamente. Depois de repetir o menino que havia parado, colocou todas as vogais nos lugares certos e algumas consoantes também e outro fez como o João Pedro, colocou todas as vogais e nenhuma consoante.

Observações:

- Na primeira atividade de matemática, a menina do grupo fez sozinha e os outros três copiaram a professora só viu no final, e após brigar, pediu que a menina ajudasse o João Pedro a contar, mas sem oferecer a resposta.
- O João Pedro faz quase todos os números espelhados.
- Copia tudo o que as crianças do grupo estão fazendo.
- Fase de Emília Ferreiro?
- Muito mecânico?
- Não brinca no recreio.
- A professora sozinha é suficiente para essa diferença toda?
- Dinamismo da aula.

Cheguei à escola 7h30min, mas o João Pedro ainda não havia chegado, enquanto eu esperava pela sua chegada, o vice - diretor da escola me chamou disse que um professor havia faltado sem aviso prévio e perguntou se eu poderia levar algumas crianças que moram perto em casa, sem pensar direito respondi que sim. Só retornei às 8h30min. O João Pedro estava sentado em seu grupo, eu sentei perto dele. Ele estava copiando um texto de um livro, e depois disso ele e o grupo teria que treinar a leitura de letras e sílabas, que estavam escritas à caneta, provavelmente pela professora, em seus cadernos. O restante da turma estava copiando um poema no quadro, e iriam fazer alguns exercícios de interpretação de texto e substantivos relacionados ao poema.

Após o lanche, o grupo copiou do mesmo livro sílabas e palavras que começavam com: “GA”, “GO” e “GU”. E o restante da turma fez algumas atividades, copiadas do quadro, sobre “M” antes de P/B, “M” no final de palavras e “N” antes de consoantes.

No retorno do recreio, a turma fez vários exercícios de escrever números por extenso, e sequencia numérica com agrupamentos, de 1 em 1, de 2 em 2, de 3 em 3 e assim por diante. O grupo fez algumas contas de adição, passadas no caderno e sequencia numérica de 1 à 20.

Observação de sala de aula 21/06

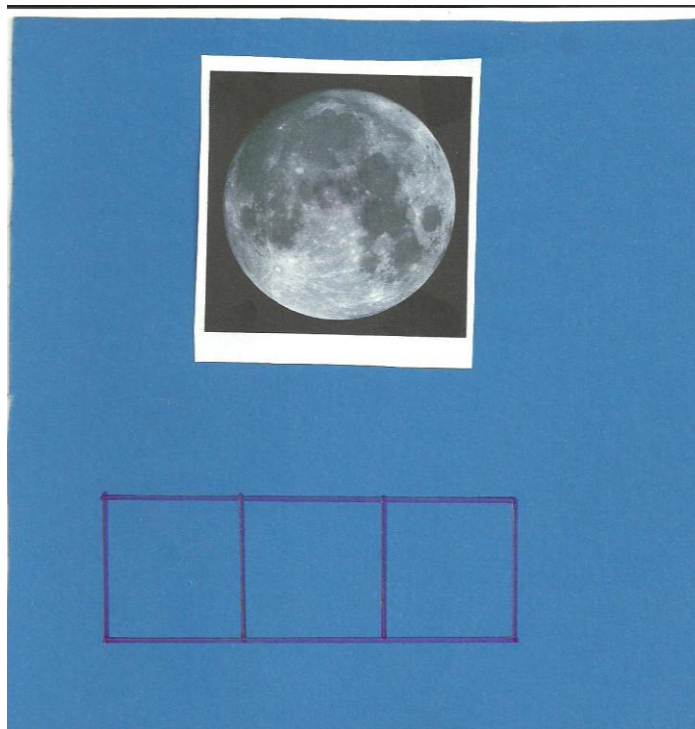
Cheguei à escola à 7h30min e o João Pedro chegou logo em seguida, fomos para a sala juntos.

A professora já estava dizendo que no dia anterior a bagunça foi grande e por esse motivo a turma iria sentar e fazer as atividades individualmente naquele dia. Os meninos que sentavam no grupo também se separam e ficaram sentados apenas em dupla. Para todos foram entregues atividades em folha para se fazer individualmente, para os componentes do grupo era uma atividade sobre encontros vocálicos, tais como: “Ai, Au, Ei, Ia, Oi, Ui, Uai”, eles deveriam encontrar qual personagem falou o que e depois copiar tudo no caderno. Para o restante da turma alguns problemas matemáticos, além de exercícios de decompor e escrever por extenso número. Em seguida a professora entregou para os meninos do grupo, outra atividade individual, onde eles iriam ligar a quantidade de objetos ao número que estava em frente. E com o restante da turma, a professora passou no quadro uma atividade para escrever por extenso, números ordinais.

Após o lanche, a professora corrigiu com a turma, no quadro, os exercícios e passou mais alguns para fazer a ordem numérica e para o grupo outra atividade de encontros vocálicos, desta vez eles teriam que escrever o que as pessoas estavam e falando e antes de saírem para o recreio ela chamou cada um na mesa dela e pediu que eles lessem o que haviam escrito.

No retorno do recreio houve uma festa para uma das crianças. Após algum tempo a professora organizou e limpou a sala juntamente com as crianças e fez um ditado com toda a turma, para o grupo foram encontros vocálicos e pequenas palavras e para o restante da turma números por extenso.

A seguir alguns exemplos de cartões conflito utilizados nos encontros com a criança, o livro utilizado na leitura, exemplos de letras e sílabas móveis, peças do jogo produzido pela criança e algumas atividades produzidas nos encontros:

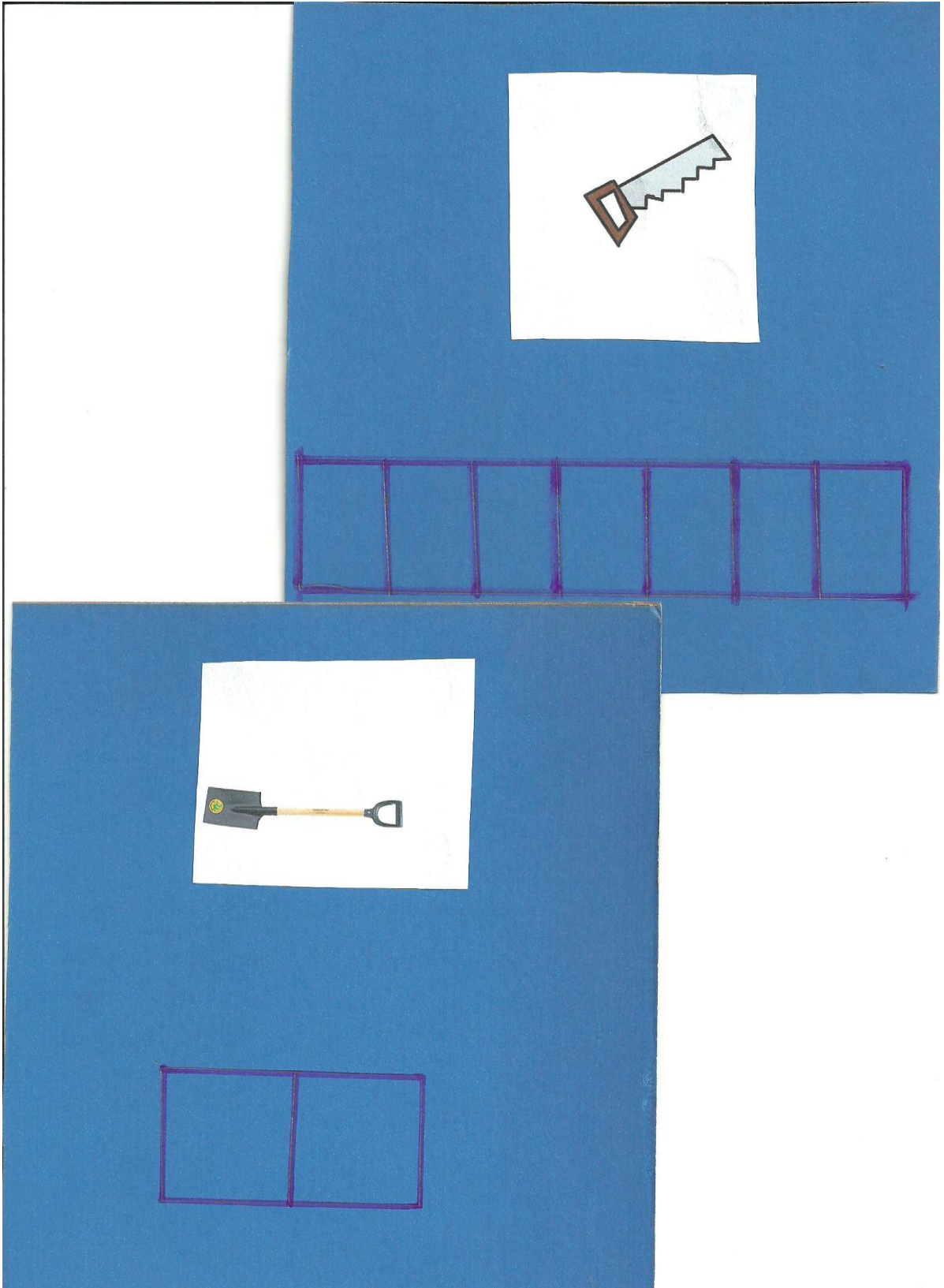




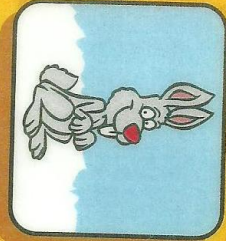
--	--	--	--	--



--	--	--	--



ANIMAIS DOMÉSTICOS



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--

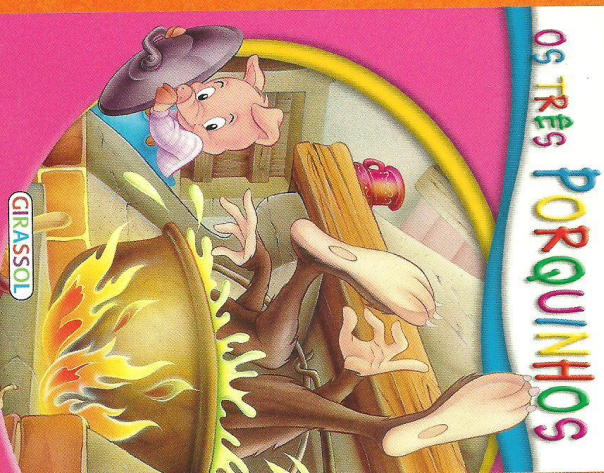


--	--	--	--	--	--

Coleção Itauú de Livros Infantis

OS TRÊS PORQUINHOS

GIRASSOL



Depois de ler e releer, entregue este livro para outra pessoa fazer o mesmo.

Itauú Social Fundação Itauú

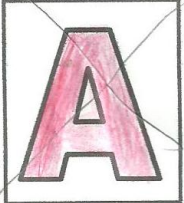




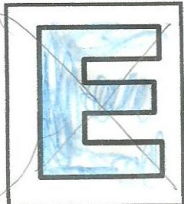
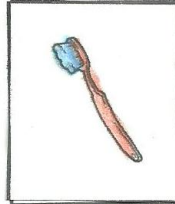


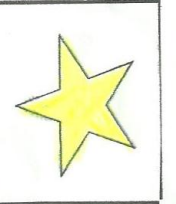
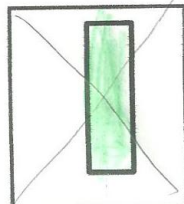



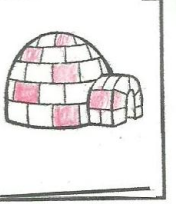
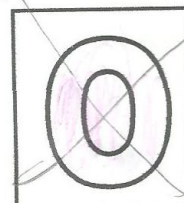
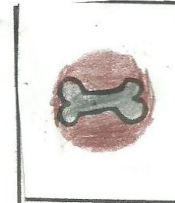


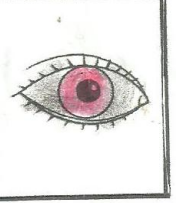
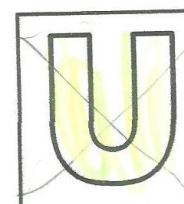
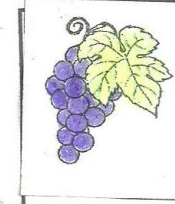

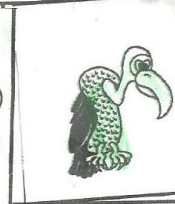
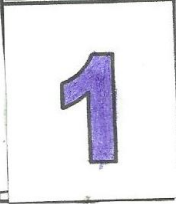
A
BE
PI
VO
NS
U
O
DO
SA
E
O
A
I
SO
L
DU
M
AS
BI
GE





AS VOGAIS

RECORTE AS FIGURAS CUJOS NOMES COMEÇAM PELAS VOGAIS E COLE-AS NO LUGAR ADEQUADO:

NOME: PAULO
 DATA: _____ PROFESSORA: Mariana
 Objetivo: escrever palavras de acordo com a hipótese de escrita.

PALAVRAS E MAIS PALAVRAS

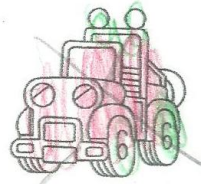
ESCREVA O NOME DAS FIGURAS. NÃO SE ESQUEÇA DE COLORI-LAS BEM BONITO:



PAUL



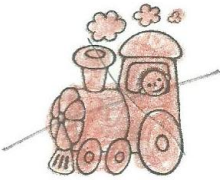
LELO



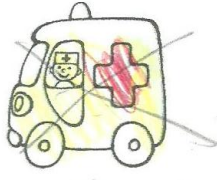
PAULO



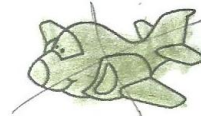
TRATOR



TREM



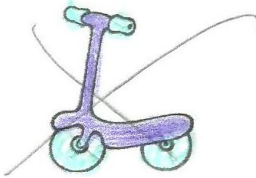
ADIA



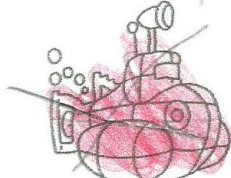
AVIÃO



ELOO



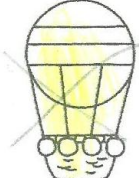
PATENETE



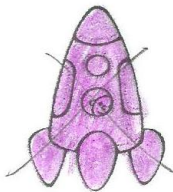
QIAO



BICICLETA



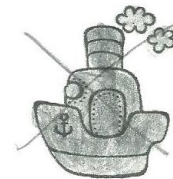
AO



FOLGUETE



CAMINHOJETA



NAVIO

