

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA - DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO -
PED**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

TURMA IX

(2010/2011)

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

Apresentado por: Cláudia Ribeiro de Araújo Paulino

Orientado por: Meireluce Leite Pimenta

BRASÍLIA/2011

**Rota lexical e aquisição da leitura: um estudo junto a um
sujeito com paralisia cerebral**

Apresentado por: Cláudia Ribeiro de Araújo Paulino

Orientado por: Meireluce Leite Pimenta

BRASÍLIA/2011

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais,
pelo amor inefável e pelo presente conquistado aos 6 anos: a leitura .

Agradecimentos

Agradeço

à professora Meireluce Pimenta, pelas orientações e amizade;

à Aline Chiesa, pelo apoio;

aos demais amigos que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste estudo;

ao meu sujeito de pesquisa e a sua mãe, pela singular colaboração;

à minha família, por se alegrar com minha alegria e me acolher na tristeza;

a Deus, pelo privilégio de estar entre essas pessoas.

INDICE

| | |
|--|--------|
| I/ Colocação do Problema | p. 6 |
| II/ Referencial Teórico | p. 7 |
| III/ Método de Intervenção | p. 14 |
| 3.1/ Sujeito..... | p. 17 |
| 3.2/ Procedimento(s) Adotado(s) – Descrição Geral..... | p. 21 |
| IV/ A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção | |
| 4.1/ Avaliação Psicopedagógica | |
| - Sessão de avaliação psicopedagógica..... | p. 19 |
| 4.2/ As Sessões de Intervenção. | p. 22 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 1 | p. 22 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 2..... | p. 25 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 3..... | p. 27 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 4..... | p. 29 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 5..... | p. 30 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 6..... | p. 32. |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 7..... | p. 34 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 8..... | p. 34 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 9..... | p.36 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 10..... | p.36 |
| - Sessão de intervenção psicopedagógica 11..... | p.38 |
| V/ Discussão dos dados empíricos construídos por meio da Intervenção Psicopedagógica | p.40 |
| VI/ Consideração finais | p.44 |
| VII/ Anexos | p.46 |
| VIII/ Referências Bibliográficas. | p.52 |

Colocação do problema

A leitura e a escrita são instrumentos semióticos importantes do ponto de vista do desenvolvimento psicológico do sujeito, visto que favorecem o acesso ao conhecimento construído por uma dada coletividade em um dado momento histórico. Para Vygotsky (2000, citado por Lima, 2010) a qualidade das trocas que se processa no plano verbal irá influenciar decisivamente a forma como as crianças tornam o seu pensamento mais complexo e processam novas informações. A apropriação de um sistema linguístico tem implicações para a própria organização do pensamento humano. É por meio desse sistema que se torna possível o distanciamento do concreto perceptível e as ações planejadas, o que representa, segundo o autor, um salto no psiquismo humano. Segundo Rego (1995) o sistema de representação escrita de uma língua é construído socialmente. Dito em outras palavras, a escrita está vinculada às ações sociais do sujeito.

Na literatura, alguns estudos como os de Capovilla, Guschow e Capovilla (2004) e Soares (1999) voltados para o desenvolvimento da leitura e da escrita, referem-se respectivamente, a tal processo como "alfabetização" e outros, como "letramento". No presente estudo, optou-se pela denominação "letramento" no sentido de que ambos são processos específicos, indissociáveis (Soares, 2003) e simultâneos, estando um compreendido pelo outro Ferreiro (2006, citado por Soares (2003). Neste estudo, o enfoque é dado à leitura bem mais que à escrita devido às contingências que motivaram a intervenção psicopedagógica realizada.

Para Freire (1998) o ato de ler ultrapassa a decodificação pura da palavra escrita ou da língua escrita, uma vez que se antecipa do mundo e se alonga na inteligência humana. E nesse sentido, a leitura vai além do reconhecimento da representação de um sistema linguístico, tornando-se um processo dinâmico constituído pela associação do significante ao significado. Em se tratando de estratégias cognitivas, podemos dizer em linhas gerais que o sujeito, diante de atividades que requeiram esta associação, utiliza como via de acesso, a rota ou estratégia fonológica. Segundo Seabra e Capovilla (2010), rota fonológica consiste na manipulação de regras de correspondência grafofonêmica. Rota ou estratégia lexical, segundo Salles e Parente (2002) possibilita a criança acessar o significado da palavra via sua apresentação visual. A estratégia fonológica não garante a leitura de palavras irregulares que não obedecem a essa correspondência. Por outro lado, a estratégia lexical, apesar de favorecer o desenvolvimento de habilidades de

reconhecimento de palavras, pois se tornam familiares, pode não ser suficiente para a leitura de palavras novas ou pseudo palavras.

Neste estudo, seguindo a proposta de Fávero (1994), procuramos articular pesquisa e intervenção psicopedagógica. Trata-se de atividade mediada no intuito de verificar em que medida a estratégia lexical, na perspectiva do letramento, pode favorecer a leitura de palavras por um sujeito com Paralisia Cerebral (PC). Tais palavras fazem parte do contexto e tem ocorrência freqüente. Segundo Pimenta (2008), esta proposta maximiza as possibilidades de aprendizagem do sujeito, sendo portanto, efetiva para sujeitos que tem dificuldades em desenvolver a consciência fonológica.

Assim, assumimos do ponto de vista do desenvolvimento humano em condições especiais, a proposta de pesquisa de Fávero (1994), que defende a descentração das limitações do sujeito para considerar suas competências. Pimenta (2008) traduz como um distanciamento do enfoque mantido nos estudos que discutem o desenvolvimento dos “portadores” de necessidades especiais ou, como acreditamos, sujeitos com necessidades diferenciadas de ensino. Significa dizer que nos distanciamos dos aspectos relativos à limitação do sujeito e das inferências sobre os padrões de normalidade. Tal perspectiva reforçaria questões referentes à patologia, deficiência, dificuldades, incapacidades, limites, entre outros. Assim como Pimenta (2008) em seu estudo com surdos, nós nos propomos a excluir essas concepções para olhar o desenvolvimento de competências conceituais do nosso sujeito. O sujeito deste estudo tem Paralisia Cerebral. Conforme nosso ponto de vista, apesar da condição neurológica, o indivíduo está constantemente construindo conhecimento, ressignificando suas experiências, transformando e se deixando transformar a partir de um contexto sociocultural. É seguramente com base nesta concepção que focamos neste estudo o letramento do sujeito. Acreditamos que, dessa forma, é possível fundamentar mudanças na prática pedagógica em direção ao desenvolvimento de competências para acesso ao sistema de representação linguística.

II- Referencial Teórico

2.1-A aquisição da leitura: um olhar sobre as estratégias cognitivas

A teoria do duplo processo de leitura foi proposta por John Morton em 1979 (Pinheiro, Lúcio e Silva, 2008). Na leitura em voz alta, o modelo mais influente advindo dessa teoria é aquele onde a derivação de som e de significado de palavras escritas pode ocorrer por meio de dois processos principais que funcionam de forma interativa, um envolvendo a mediação fonológica, Rota Fonológica, e outro, pelo processo visual direto, ou seja, pela Rota Lexical (Coltheart, Rastle, Parry, Langdon & Ziegler, 2001, citado por Pinheiro, Lúcio & Silva, 2008). A aquisição da leitura via estratégia fonológica também é chamada de leitura perilexical que é caracterizada pela decodificação segmentada das palavras e exige domínio das regras de conversão grafofonêmica para a pronúncia das mesmas. Para haver compreensão do material lido, é necessária a mediação fonológica. Assim, a princípio, o significado deveria ser resgatado por meio da fala interna. No entanto, a utilização apenas dessa rota pode não garantir a compreensão daquilo que se lê pelo fato de o leitor gastar mais tempo preocupado em decodificar segmento por segmento das palavras e não acessar, muitas vezes o conteúdo semântico destas (Nikaedo, Kuriama & Macedo, 2007).

Segundo pesquisadores como Capovilla (2004), a capacidade de converter grafema em fonema é típica dos estudantes no início do desenvolvimento da leitura. O autor a vê como adequada, pois a partir dessa habilidade é possível que a criança ganhe autonomia na interação com a leitura. Para o autor, isso favorecerá o desenvolvimento de estratégias lexicais sendo que um estágio não é substituído pelo outro. A leitura pela rota lexical é o reconhecimento de palavras previamente memorizadas. As palavras familiares são guardadas em um léxico de entrada visual; este é ativado pela apresentação visual (representação ortográfica) de uma palavra. Em seguida, ocorre a associação ao respectivo significado a partir do sistema semântico. A utilização dessa estratégia não requer a mediação fonológica, porém, se for essa a única estratégia de leitura, o leitor pode não ser capaz de ler palavras novas, pseudopalavras ou palavras com baixa frequência de ocorrência na língua. Por outro lado, como o acesso ao conteúdo semântico é direto, por meio da rota lexical, o leitor reconhece com mais rapidez as palavras de alta frequência de ocorrência, sejam elas regulares ou irregulares. Tal habilidade pode ser observada em crianças pequenas, bem antes do desenvolvimento formal da leitura, pois conseguem fazer leitura de símbolos, logomarcas ou palavras do seu contexto.

Num caminho aparentemente contrário ao curso das estratégias construídas pelas crianças frente a atividades de leitura, os métodos brasileiros utilizados para o letramento exploram predominantemente a rota fonológica. O ensino da leitura na grande maioria das escolas é caracterizado pela exploração de “partes” seguindo para o “todo”. Exemplificando: nos processos da soletração (alfabético), do fônico (fonemas), do silábico (sons das sílabas) ou na mistura desses. Esses processos fazem parte do Método Sintético de letramento. Já no Método Analítico (também chamado Método Global), o ensino é caracterizado pela exploração inicial do “todo” partindo para posterior análise de suas partes constitutivas, como nos processos de palavração e sentencição. As palavras, segundo Azenha (1999) citado em Nikaedo, Kuriama e Macedo (2007) devem ser significativas e a associação com os significados deve ser direta. No início desse processo, a criança é incentivada a construir familiaridade com as palavras ou orações. Posteriormente descobrirá unidades linguísticas mais simples por meio de repetidas atividades de análise. Em atividades de leitura, a criança é guiada por dicas contextuais para descobrir as palavras no decorrer de textos contextualizados e familiares. Dessa forma a criança estaria aprendendo a construir e negociar o significado do texto. Emília Ferreiro e Ana Teberoski, em *Psicogênese da Língua Escrita* (1985) defendem o Método Global de letramento, pois compreendem a leitura como um processo vinculado à compreensão e não apenas à decodificação grafofonêmica. É importante ressaltar que nesse estudo não se pretende levantar discussão sobre as diferentes estratégias de aquisição do sistema linguístico. Apenas assumimos a proposta de letramento considerando a atividade mediada e o sujeito ativo, visto que se desenvolve em condições adversas.

Sob o ponto de vista da participação e interesse da criança, há que se admitir o caráter positivo da exploração de conteúdos contextualizados ou significativos durante o processo de desenvolvimento da leitura. Não é comum encontrarmos no processo de letramento uma metodologia que envolva levantamento e exploração de palavras com freqüente número de ocorrência no contexto da criança. Acreditamos que a leitura pela rota lexical pode ser desenvolvida e útil, mesmo que apenas no início do processo de letramento. Nessa fase a memória é capaz de armazenar a forma gráfica de muitas palavras visto que o repertório de vocabulário é composto por palavras com alta freqüência de ocorrência no material que se lê. A estratégia de explorar palavras trazidas do cotidiano da criança evidencia que seus conhecimentos prévios têm valor. Além

disso, mostra à criança que a leitura e a escrita são naturalmente integradas à vida das mesmas. Como diria Rego (1995), um trabalho nesta perspectiva amplia e desafia a construção de novos conhecimentos uma vez que parte daquilo que a criança já sabe.

Segundo Valsiner (1994), citado por Tacca ,(2004), a criança pode ir além do que lhe é apresentado socialmente, já que cria novos meios de internalizar e externalizar aquilo que foi socialmente significado, dando um caráter sempre original ao desenvolvimento.

Ainda que existam antigas cartilhas nas salas de aula das escolas brasileiras, também há o uso de estratégias inovadoras, de recursos didáticos tanto simples quanto de alta tecnologia que, somados ao trabalho do professor, buscam favorecer o letramento da criança. Apesar de tudo, é sabido que após o processo de letramento, o aluno pode ou não estar apto para o uso eficiente da escrita e da leitura. Conforme os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) de 2006, entre os 56 países participantes, o Brasil ocupa o 49º lugar na avaliação de proficiência em leitura (ver Moraes, 2009).

Como o letramento é um processo que comumente envolve o aluno e o professor, as causas desse quadro crítico podem estar associadas tanto a um quanto ao outro. Naturalmente, devem ser considerados todos os demais aspectos envolvidos na prática escolar, tais como, dinâmicas pedagógicas, participação de terceiros, características do professor e do aluno, métodos de ensino, recursos utilizados. Para Moraes (2009), dentre as discussões apresentadas em diferentes pesquisas na tentativa de se identificar os culpados pelo fracasso escolar, fica evidente que há um fracasso social. Tal fracasso refere-se ao fato de a grande maioria dos analfabetos fazer parte das camadas mais pobres da população, o que denuncia que as políticas educacionais não têm favorecido a mudança desta realidade.

As pesquisas salientam que o grande número de alunos que chegam ao final da 4ª série apresentam, por exemplo, em atividades de leitura e escrita um desempenho muito aquém do esperado. E esse número se refere a crianças aparentemente sem nenhum comprometimento cognitivo ou diagnóstico de deficiência que poderia justificar esta realidade. Tomando por base a perspectiva dos processos cognitivos, seria a leitura global um ponto de partida viável para crianças com sucessivas

reprovações? Indo mais à frente: a estratégia lexical auxiliaria o desenvolvimento de leitura em crianças cujo desenvolvimento é atípico?

Conforme Jannuzzi (2004), a educação popular no Brasil ocorreu como uma concessão, visto que num dado momento se tornou necessária para o sistema dominante. A escolarização dos sujeitos com deficiência não foi muito diferente, pois há uma relação próxima entre sistema de educação e modo de organização e reprodução da sociedade. A segregação dos “anormais” perdeu forças na medida em que a economia dos cofres públicos e bolsos particulares falaram mais alto. A necessidade de mão de obra barata levou à defesa de um discurso “humanizante” pelo qual esses sujeitos, vistos anteriormente incapazes, deveriam deixar as instituições para serem inseridos no mercado de trabalho. No âmbito da educação, a proposta de inclusão destes sujeitos, ditos deficientes surgiu a partir da luta ativa de alguns profissionais sensibilizados e que encontraram, de alguma forma, apoio governamental, apesar da precariedade dos recursos. O trabalho com pessoas surdas e cegas, por exemplo, teria sido influenciado pela França; no entanto, a proposta de educação brasileira não conseguia avançar no que diz respeito a metodologias diferenciadas e estratégias adaptadas para o desenvolvimento de competências conceituais destes sujeitos. A proposta de letramento, nesse contexto, não teve espaço, uma vez que não seria necessária para capacitação da mão de obra.

O atendimento especializado àqueles com necessidades educativas especiais, ganhou amparo jurídico com o passar do tempo, é o que se pode ver descrito por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na resolução nº 02/98. Sabemos que até a Conferência de Salamanca, em 1994, a integração era a alternativa educacional para o atendimento destes alunos, inclusive no ensino supletivo. A partir daí surge o termo inclusão, pelo qual, países participantes se comprometem em criar políticas e práticas educacionais, visando a preparar a escola para o respeito à diversidade humana.

Percebemos, porém que a inclusão educacional não pressupõe necessariamente inclusão social. É preciso criar condições para a construção desta proposta, especialmente no que tange à perspectiva do letramento. Seria necessário ações concretas e ao mesmo tempo, diferenciadas do ensino regular. Assim, haveria maior

garantia de uma mudança social sistêmica, que agrega o sujeito com necessidades de práticas educativas diferenciadas, de forma consciente e responsável.

2.2- Crianças com Paralisia Cerebral: possibilidades de inclusão escolar

Atualmente diversos estudos produzidos na literatura voltam o olhar para os aspectos que permeiam o ensino e a aprendizagem de sujeitos com diagnóstico de alguma deficiência, como os de Beneti (2006), de Melo e Martins (2007), de Franco, Carvalho e Guerra (2010). No presente estudo, voltamos nosso olhar para as possibilidades de aprendizagem. Noutras palavras, nossa perspectiva é a encontrar caminhos adequados que favoreçam o acesso do nosso sujeito ao sistema de representação lingüístico, considerando suas peculiaridades relativas ao desenvolvimento. O sujeito do presente estudo tem diagnóstico de Paralisia Cerebral (PC) com déficit cognitivo e atraso importante na aprendizagem.

Paralisia Cerebral

A Paralisia Cerebral (PC) não é uma doença. O termo se refere a uma desordem caracterizada por alteração do movimento decorrente de lesão não-progressiva e ocorrida durante o período de desenvolvimento do cérebro. Sendo assim, a Paralisia Cerebral (PC) pode acontecer com o bebê na fase intrauterina, durante o parto ou depois do nascimento. Entre os fatores que provocam a Paralisia Cerebral (PC) estão infecções congênitas, infecções do sistema nervoso, a hipóxia e os traumas de crânio. Além disso, questões de ordem genética podem levar ao desenvolvimento anormal do cérebro.

Sendo o cérebro o órgão responsável por todas as funções do corpo, as áreas cerebrais afetadas provocam alterações variadas que se manifestam conforme a localização e a intensidade da lesão. Além da alteração dos movimentos, a criança pode apresentar outros distúrbios como retardo mental, epilepsia, alterações sensoriais, entre outros. A Paralisia Cerebral (PC) pode ser compreendida dentro das manifestações clínicas do sujeito, sendo classificada em pelo menos três tipos, Paralisia Cerebral Espástica tipo tetraplegia, Paralisia Cerebral Espástica tipo diplegia e Paralisia Cerebral Espástica tipo hemiplegia.

Na Paralisia Cerebral Espástica tipo tetraplegia o tônus muscular é aumentado e os reflexos tendinosos, exacerbados. A criança pode ter alteração nos movimentos da cabeça, tronco, braços e pernas, que é a Paralisia Cerebral do tipo tetraplegia. Na Paralisia Cerebral Espástica tipo diplegia, a criança tem maior alteração de movimento nos membros inferiores do que nos membros superiores. Por sua vez, a Paralisia Cerebral Espástica tipo hemiplegia é caracterizada pela alteração dos movimentos que ocorre em um lado do corpo, braços e pernas esquerdos, por exemplo. Algumas crianças podem ter um envolvimento sensorial como incapacidade de identificar algo pelo tato. É comum terem dificuldade para usar a mão, como numa atividade de escrita. Crianças com tais diagnósticos podem desenvolver deformidades nas articulações e luxação do quadril. Noutros casos, a PC pode ser caracterizada também pela presença de movimentos involuntários.

O estudante com diagnóstico de Paralisia Cerebral (PC) pode ser um aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais (PNEE). Analisando a questão das altas taxas de fracasso escolar de crianças apontadas no estudo realizado pelo MEC/SEC (2001), é possível dizer que essa realidade se torna mais frágil ainda se considerarmos a escolarização das crianças com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. A nossa dedução é que, no processo de inclusão escolar, crianças com necessidades educacionais especiais vêm experimentando as mesmas estratégias pedagógicas desenvolvidas com os demais alunos. Em consequência, a prática pedagógica pode ser ainda menos favorável ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

O corpo docente tem autonomia para fazer adaptação curricular ao aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais (PNEE). Trata-se de uma reorganização de conteúdos e formas de desenvolvê-los, recursos de avaliação, tempo oferecido e todos os artefatos utilizados a partir das características do aluno. A adaptação é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) como mostra o seguinte trecho: "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades", Art. 59, p 44).

Diversas são as possíveis causas de atraso ou prejuízo no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças com deficiência. Alguns fatores podem não estar diretamente relacionados às características da criança. Determinadas

patologias exigem acompanhamento de diferentes profissionais. Por vezes podem ocorrer repetitivas faltas escolares por conta de questões clínicas, por exemplo. No que se refere à criança com diagnóstico de Paralisia Cerebral (PC), algumas podem ter alterações cognitivas envolvendo raciocínio lógico, ou a compreensão e expressão escritas; no aspecto motor, pode haver comprometimento na fala caracterizado pela dificuldade de articular palavras (disartria) ou tremor significativo que compromete ou impede a escrita, como a ataxia. Tais alterações podem implicar em diferentes níveis de comprometimento da aprendizagem. O retardo mental é um fator significativo para o processo de letramento e até de outras aprendizagens que independem da escrita.

Partindo desse panorama e considerando os aspectos sócio culturais do processo de letramento, este estudo de caso trata de uma intervenção psicopedagógica realizada com um adolescente com Paralisia Cerebral (PC) durante o período de internação em Centro de Reabilitação. A estratégia utilizada para a leitura de logomarcas foi a Rota Lexical.

Objetivos

Este estudo tem por objetivo analisar a leitura pela Rota Lexical como estratégia pedagógica para desenvolvimento da leitura de um sujeito com Paralisia Cerebral, atraso cognitivo e dificuldade de aprendizagem.

III- Método de Intervenção

3.1- Contexto do sujeito

Para compreensão do contexto do sujeito, expomos primeiramente informações sobre a instituição de saúde _ Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação (CINR) _ onde ele é acompanhado e o método de trabalho ali desenvolvido.

O Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação (CINR) está localizado em Brasília (Lago Norte). Há outra unidade no centro da capital. Ambas fazem parte das nove unidades da Rede Sarah. As demais estão em alguns estados de quatro das cinco regiões administrativas brasileiras. A Rede Sarah é pública, busca tratar, promover a

reabilitação e exercer ação educacional e preventiva visando à redução das causas das principais patologias atendidas. As principais condições clínicas atendidas pela Rede Sarah são paralisia cerebral, espinha bífida, traumatismo cranioencefálico, acidente vascular cerebral, lesão medular, doenças neuromusculares e problemas ortopédicos, entre outros. Como característica importante da excelência no serviço de saúde oferecido, a Rede Sarah tem um diferencial, base do trabalho prestado: a perspectiva humana. Assim, o programa de reabilitação é personalizado e desenvolvido em conformidade com o natural desenvolvimento da pessoa. Dessa forma, há equipes de profissionais nos diferentes Programas de Reabilitação, os quais são estruturados conforme a patologia da clientela atendida.

As equipes são compostas por médicos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais, farmacêuticos, professores de dança, de artes, de educação física e pedagogos. O paciente e família também fazem parte da equipe. Neste estudo, quando mencionamos a palavra “família”, podemos nos referir ao acompanhante da pessoa em tratamento ou à própria família. A referência será compreendida pelo contexto textual.

A abordagem por meio de equipe interdisciplinar possibilita que os conhecimentos sejam somados. Além disso, tal modelo se ajusta ao serviço oferecido ao ser humano, indivíduo, que quando em tratamento, é temporariamente um paciente. A reabilitação na Rede Sarah é um processo cujas metas principais são a melhora da qualidade de vida e a inclusão social. Para isso, todo o programa de reabilitação é organizado tendo como ponto de partida as potencialidades em vez das perdas ou dificuldades. A equipe planeja o programa de reabilitação e traça os objetivos a serem alcançados procurando equacionar aspectos como demandas, características individuais desenvolvidas culturalmente, o contexto em que a pessoa está vivendo, metas a curto e médio prazo. É de fundamental importância a questão da informação ao paciente e família. A clientela atendida é orientada sobre a patologia, sobre atividades cotidianas que fazem parte da reabilitação, sobre aspectos relativos à participação do indivíduo na sociedade. Dessa forma, são realizadas atividades com fins funcionais com vistas às atividades rotineiras, acadêmicas, de lazer ou laborais. A depender do caso, é necessário realizar atividades específicas para desenvolver novas habilidades ou para promover a reeducação por meio de estratégias de adaptação

Na Rede Sarah a pessoa pode fazer o tratamento como paciente externo ou interno. A forma é definida pela equipe após avaliação cuidadosa do caso e estabelecimento dos objetivos a serem alcançados. No Programa de Reabilitação Infantil do CINR, assim como em toda a rede, as crianças e seu acompanhante são admitidos e acompanhadas pela equipe interdisciplinar. Há sempre um Pediatra e uma dupla denominada de **case managers** profissionais tidos como referências daquela criança junto à equipe maior e à família. As categorias profissionais compõem a equipe referência da criança ou adolescente em conformidade com o caso. Os demais profissionais são acionados quando há indicação. No Programa de Reabilitação Infantil da Rede Sarah, a reabilitação é baseada na família e no contexto da criança. Tal abordagem tem como alicerce cinco princípios integrados que fundamentam o programa de reabilitação:

“Princípio 1- Criar um programa individualizado apropriado ao estágio de desenvolvimento específico da criança, seja lúdico, usando materiais simples e integrando atividades de diferentes especialidades em uma mesma tarefa para facilitar a aprendizagem.”

“Princípio 2 – Desenvolver um programa fundamentado em objetivos viáveis e realistas, baseado no prognóstico motor, neuropsicológico e na capacidade de comunicação de cada criança.”

“Princípio 3 – Garantir a integração da família, da criança e dos membros da equipe de reabilitação.”

“Princípio 4 – Contextualizar o programa de desenvolvimento e integrar a criança ou adolescente à comunidade.”

“Princípio 5 – Dar suporte à família com grupos de apoio e reuniões informativas sobre o problema da criança (Braga e Campos da Paz, 2008, p. 3-8)

Acrescentando, o desenvolvimento da criança deve ocorrer no contexto natural, não em situações estruturadas. No ambiente familiar, por meio de atividades rotineiras, a criança não se torna medicalizada. Além disso, o desenvolvimento da criança se mantém sob a responsabilidade dos seus familiares, em vez de especialistas. Por esse motivo é que a Rede Sarah acompanha a criança de forma longitudinal, bem como a sua

família orientando-a com informações, trabalhando conforme as demandas identificadas nas diferentes fases do crescimento.

Além de crianças ou adolescentes com Traumatismo Cranioencefálico, Lesão Medular e síndromes, também são acompanhadas crianças com Paralisia Cerebral (PC). Algumas delas, submetidas a cirurgias ortopédicas, são acompanhadas pela equipe durante o período pós-operatório. As atividades durante esse período são complementares à cirurgia. Na Rede Sarah, a atividade de caráter pedagógico é realizada pelos pedagogos junto aos pacientes que fazem tratamento em regime de internação. Os pacientes externos também são acompanhados, porém, de maneira diferente. Para os que são internos, os atendimentos são previstos no cronograma individual de atividades do paciente (grade horária), cronograma semanal organizado pela equipe constando todas as atividades do programa de reabilitação. Conta-se também com a participação do acompanhante e do paciente, este, quando possível. As atividades planejadas são em conformidade com os objetivos a serem alcançados para aquele período. Esse era o contexto em que se encontrava nosso sujeito.

3.2 O sujeito

. Neste estudo de caso, para que seja preservada a identidade do sujeito, nós o chamamos de Francisco, nome fictício. Da mesma forma, Neide é o nome fictício da mãe do sujeito.

Conforme relatado anteriormente, a Paralisia Cerebral pode cursar com certas deformidades. A depender do caso, a deformidade é tratada com intervenção cirúrgica. Um exemplo é a cirurgia de flexores de joelhos, que é o caso do Francisco, nosso sujeito.

Conhecemos Francisco logo após ter sido admitido no Programa de Reabilitação Infantil do Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação (CINR). A admissão da criança ou adolescente foi feita, como já explicitado, por profissionais da equipe interdisciplinar. O objetivo principal da internação do Francisco foi realizar atividades de reabilitação próprias da fase pós-operatória de cirurgia de alongamento dos flexores dos joelhos. A intervenção cirúrgica foi realizada na outra unidade da Rede Sarah, também localizada em Brasília. Após a admissão feita pela equipe, a fisioterapeuta nos

propôs discutir o caso passando as seguintes informações: Francisco, adolescente natural e procedente do estado do Pará e acompanhado desde a idade de 8 anos na unidade de Belém (PA). O motivo da viagem para Brasília foi a realização da intervenção cirúrgica. Nos primeiros dias após a alta hospitalar, o sujeito e sua mãe, Neide, não retornaram para sua cidade de procedência. Devido a questões sócio-econômicas, permaneceram em abrigo público na região do DF. A mãe decidiu assim porque em alguns dias, seria necessário nova internação para iniciar o programa de reabilitação próprio para o período pós-operatório. Sendo assim, ambos estavam fora de casa havia aproximadamente 50 dias. Francisco estava afastado da escola pelo mesmo tempo. Após análise conjunta do caso, ficou acordado que faríamos uma abordagem ao sujeito e sua mãe com objetivo de obter informações específicas sobre o histórico escolar. No Programa de Reabilitação Infantil da Rede Sarah, um dos objetivos do trabalho do pedagogo é minimizar perdas escolares da criança ou adolescente devido à internação.

Antes de abordar o sujeito e sua mãe, fizemos leitura do prontuário. Verificamos que Francisco tem diagnóstico de Paralisia Cerebral do tipo hemiplegia espástica e é acompanhado na unidade de Belém (PA) desde o ano de 2008. Na consulta de admissão, o sujeito estava acompanhado por sua mãe, Neide, e um amigo da família. A expectativa da mãe era compreender porque o filho não andava, não tinha aprendizagem na escola e se seria adequado usar talas (órteses) nos membros inferiores. Esse tratamento havia sido indicado por um médico de outra instituição de saúde. Francisco nasceu no sétimo mês de gestação. O parto pré-maturo ocorreu em decorrência de uma infecção urinária da mãe, porém, não tratada. A criança não chorou e nem sugou o seio materno nos primeiros dias. No entanto, era alimentada com o leite materno, que era jogado na sua boca por meio de um pequeno jato _ a mãe apertava o bico da mamadeira.

Sobre o desenvolvimento do sujeito, a mãe observou atraso no aspecto motor quando Francisco estava com 2 anos. A mesma procurou uma unidade de saúde, mas o tratamento recomendado (citado anteriormente) não foi feito. A criança adquiriu equilíbrio cervical aos 6 meses de idade; controlou esfíncteres e sentou-se sem apoio aos 3 anos; começou a engatinhar aos 3 anos e 6 meses; aos 4 anos e meio, fazia meneios com a cabeça para dizer **Simou Não**; aos 5 anos, começou a falar. Aos 7 anos, Francisco iniciou a 1ª. série do Ensino Fundamental em escola pública de ensino regular. Nessa época, o sujeito também passou a ser acompanhado numa outra instituição de

saúde onde realizava hidroterapia. A mãe relatou que Francisco conhecia cores, formas geométricas e vogais, porém tinha dificuldade de concentração. Segundo a Sra. Neide, Francisco era um garoto parcialmente independente para se vestir; tomava banho sozinho sentado numa cadeira. Seu deslocamento dentro de casa era por meio do engatinhar ou do arrastar-se sentado, mas na escola, utilizava cadeira de rodas. Francisco morava com a avó materna e a família era composta por 12 pessoas na mesma residência. A água utilizada pela família era colhida no rio para onde também escoava o esgoto.

Ainda conforme registros do prontuário, Francisco foi avaliado por pedagogo e psicólogo, quando foi identificado um atraso importante no desenvolvimento cognitivo. A criança não apresentava desenvolvimento dos conceitos pré-escolares; tinha dificuldade em atividades visoespaciais e construtivas, além de dificuldade de planejamento e antecipação da ação; apenas com direcionamento de terceiros, Francisco foi capaz de fazer classificação, categorização e sequenciação. O déficit cognitivo está diretamente relacionado à dificuldade de aprendizagem. Mais uma vez a mãe expressou sua preocupação com a aprendizagem do filho. Segundo a mesma, Francisco era inteligente e ainda não sabia ler porque a escola era sem recursos.

No que se refere ao histórico escolar, Francisco era aluno com muitas reprovações e muitas repetências. Supomos que esta realidade poderia estar prejudicando o sujeito nas suas interações, na troca de experiências, na auto-estima. Possivelmente o adolescente não havia experimentado em seu processo de escolarização um trabalho pedagógico diferenciado, isto é, que atendesse as particularidades do seu desenvolvimento. A adaptação curricular era também a opinião do psicólogo e do professor que avaliaram o sujeito na unidade Sarah Belém.

Sessão 01 - Anamnese e Avaliação Qualitativa

Optamos por uma avaliação qualitativa por ser nosso primeiro contato, porque seria possível dar um caráter lúdico e dessa forma, deixar o garoto mais à vontade para tentarmos estabelecer vínculo com Francisco. Além disso, havíamos notado seu interesse pela exploração de alguns jogos e brinquedos do Ginásio, espaço para

atendimento das crianças e adolescentes. Francisco buscava brinquedos típicos de crianças bem menores.

Nesta sessão, Francisco estava acompanhado por sua mãe. Nós nos apresentamos e fizemos a anamnese, atividade por meio da qual colhemos informações sobre o sujeito. Por meio desta podemos dizer, em termos gerais, que Francisco tem atualmente 13 anos, cursa o 1º. ano do Ensino Fundamental, numa turma de ensino regular de escola pública na sua cidade de procedência _interior do estado do Pará. Notamos que dirigíamos as questões ao sujeito e ele se mostrava retraído, falava muito baixinho ou não falava. Francisco abaixava a cabeça e parecia não saber responder a algumas perguntas. Francisco informou o nome da sua professora. A mãe informou a idade do filho, o nome da escola, número de telefone, suas repetências. Sra. Neide acrescentou os materiais escolares estavam em casa. Questionamos sobre o cotidiano, sobre os interesses de Francisco, dos seus hábitos, das coisas que gosta.

Quanto ao histórico escolar, Sra. Neide informou que ainda bem pequeno, Francisco foi acompanhado numa instituição onde fez estimulação precoce. Algum tempo depois, frequentou uma escola pública de Educação Infantil onde ficou por aproximadamente 3 meses. Nesse mesmo período foi atendido numa clínica de reabilitação. Na escola onde estuda até a presente data, Francisco cursa a 1ª série em sucessivas reprovações **porque não conseguiu aprender praticamente nada**, como diz sua mãe. Desde então, o adolescente vem repetindo a mesma série. A mãe conta que não deixa de cumprir sua parte como acompanhar diariamente o filho até a escola, mandá-lo limpo para as aulas, ajudá-lo nas tarefas, adquirir e manter materiais escolares bem cuidados. Ele é um aluno assíduo e pontual. Segundo ela, Francisco sai de casa bem cedo. Vai à escola de canoa ou outra embarcação escolar de maior porte oferecida pela prefeitura. O tempo de viagem no rio é de 30 minutos, aproximadamente.

No contra turno escolar, Francisco fica em casa, ouve música, brinca com um boneco preferido (Ben 10), com seus carrinhos (Hot Wheels), vê um desenho animado ou brinca de desenhar e colorir. Tem um cachorro que se chama Spike; gosta de tapioca. É um garoto que não costuma sair muito de casa, a não ser para a igreja ou para a casa de um familiar. Segundo a mãe, Francisco é um menino calmo e que não dá trabalho. A mãe acha que ele se comporta como um menino mais novo.

Solicitamos à Sra. Neide algumas informações. A mesma é do lar e artesã; tece peças com um material chamado “buriti”, conhecido em sua cidade como “meriti”. Trata-se de uma palmeira típica da região onde vivem. O artesanato com as folhas da palmeira é uma atividade comum na sua cidade e fonte de renda para muitas pessoas.

Decidimos fazer uma atividade e pedimos para Francisco nos mostrar as imagens que conhecia. O objetivo era verificar o nível de leitura de Francisco. Apresentamos algumas fichas com diferentes logomarcas e a mãe disse de imediato que ele não sabia ler. Esclarecemos que gostaríamos de saber quais daquelas imagens o garoto já tinha visto em sua cidade. Solicitamos ajuda da mãe para selecionar fichas que fazem parte do contexto do Francisco. Entre aproximadamente 15 imagens, Francisco identificou: CEF como “**Banco da Caixa**” após darmos a dica que era um banco; em seguida, identificou **Casas Bahia**, Omo como “**sabão em pó**”. O sujeito identificou corretamente as logomarcas **Colgate** (creme dental), **Claro** (operadora de telefonia celular), **Coca-Cola** e **Fanta** (refrigerantes). Parabenizamos o indivíduo pelo seu desempenho e afirmamos que ele havia feito uma leitura. Esclarecemos à mãe também que, apesar de o garoto não ser alfabetizado, era uma leitura, de um tipo diferente chamado “leitura global”. Ambos sorriram, mostraram-se satisfeitos com a atividade.

Com o intuito de selecionar palavras com ocorrência frequente no contexto de ambos, solicitamos que citassem alguns produtos que fazem parte da lista de compras, atividades ou lugares típicos da cidade, nomes de parentes, entre outros. Esclarecemos que esse material seria explorado nas sessões seguintes, na confecção gradual de um álbum por meio do qual o sujeito faria novas leituras. Listamos nomes dos familiares, de produtos de higiene utilizados por Francisco, como o seu desodorante, sabonete, creme hidratante, perfume e aqueles que fazem parte da lista de compras da família, como o sabão Tyxan Ipê, produto que a mãe utiliza costumeiramente. O sujeito não sugeriu nenhum item e concluímos a sessão.

3.2. Procedimentos Adotados - Descrição geral

Começamos a coleta dos dados na primeira abordagem relatada acima, o que nos direcionou para realização de outras atividades de leitura global. Fizemos um

planejamento básico para trabalhar a leitura por meio da estratégia Lexical. Em conjunto, produziríamos um livro personalizado (álbum) com imagens e palavras escolhidas pelo Francisco. Enfatizamos a importância da participação do sujeito e de sua mãe em todas as fases do processo. Decidimos explorar um material com o qual o sujeito tivesse êxito desde o início. Tanto pelos princípios da Rede Sarah, quanto pelo processo de inclusão, é essencial que o trabalho seja feito a partir das potencialidades, interesses e características da criança ou adolescente. Consideramos, naturalmente, o fato de que Francisco vem tentando aprender a ler e escrever com base na consciência fonológica _ cartilha com método silábico _ domínio que ele ainda não desenvolveu. Baseados nisso, exploraríamos palavras significativas para o sujeito. Seriam 4 (quatro) semanas de internação e em média, 3 (três) sessões de estudo por semana com duração de uma hora cada uma. As atividades foram desenvolvidas de forma colaborativa (Francisco, sua mãe e a pedagoga) no espaço do ginásio infantil. Os materiais foram preparados conforme as demandas e avanços do garoto. Os instrumentos e materiais utilizados serão descritos sessão a sessão no intuito de facilitar a compreensão das informações.

Fizemos discussão dos dados empíricos com base: a) nas percepções da mãe quanto ao desenvolvimento do filho, quanto ao significado da leitura e quanto ao ensino que tem sido oferecido; b) no envolvimento e desempenho de Francisco nas atividades; c) os "erros lógicos" cometidos e d) a base teórica deste estudo.

IV- A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção

4.1.1- 1ª Sessão de Avaliação Psicopedagógica

Objetivos: levantar os conhecimentos do sujeito sobre conceitos matemáticos e sua competência em leitura e escrita.

Materiais: jogo As Vogais (gravuras e vogais), letras em madeira, miniaturas de cédulas e de moedas.

Optamos por uma avaliação qualitativa porque consideramos o importante déficit cognitivo do sujeito, o interesse por brinquedos e o comportamento introvertido

observado na primeira abordagem. Planejamos uma atividade lúdica e com manipulação de materiais coloridos, fator que poderia deixá-lo mais à vontade e favorecer o estabelecimento de vínculo. Sugerimos um jogo. Iniciamos com cartelas que tinham gravuras de coisas cujos nomes começam com vogal. Francisco deveria encaixar a letra (cursiva e minúscula) que faltava realizando a associação entre a imagem e a letra inicial do respectivo nome. O sujeito não conseguiu fazer a tarefa. Então, ditamos aquelas palavras fazendo ênfase no som inicial (vogais) e Francisco identificou corretamente os fonemas de cada palavra. Verificamos que, com apoio na oralidade de terceiros, o sujeito teve êxito na tarefa. Em seguida, selecionamos sete letras de imprensa, em caixa alta, feitas de madeira: vogais e a consoante J. O sujeito identificou e nomeou a primeira letra do seu nome e as vogais A e I e esse foi o quadro das suas competências de leitura.

Partimos para o segundo jogo: apresentamos uma de cada vez, algumas miniaturas de cédulas do sistema monetário brasileiro, das quais o garoto identificou as notas de R\$ 1,00 e de R\$ 2,00 reais. Relatamos histórias matemáticas curtas envolvendo adições e subtrações em situações cotidianas e o garoto não conseguiu realizar os cálculos. Francisco respondia com volume de voz reduzido, abaixava a cabeça, sorria e olhava para a mãe a cada pergunta a ele dirigida. Essa atitude nos deu a impressão de que o sujeito pedia ajuda. A mãe não interferiu. Para verificar se o sujeito conhecia os valores das cédulas e se era capaz de fazer estimativa de preços, perguntamos o que ele poderia comprar com as seguintes cédulas de 1, 2, 5 e 10 reais. Francisco apontou para a cédula e respondeu que 1 real dava para comprar pirulito. O sujeito não identificou as demais cédulas. Esclarecemos à mãe as nossas impressões, que estavam de acordo com a avaliação anteriormente realizada pelos profissionais da outra unidade. Francisco não atribui ou reconhece o valor que as cédulas representam. Combinamos momentos de estudo com exploração de logomarcas. Pedimos sua ajuda para guardar os materiais e encerramos a sessão.

Entre uma sessão e outra, preparávamos os materiais para a intervenção psicopedagógica seguinte. Fizemos coleta de alguns rótulos em casa e no Setor de Nutrição da instituição _ neste caso, contando com ajuda de profissionais.

4.2- A Intervenção Psicopedagógica

4.2.1- 1ª Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos: favorecer a leitura por rota lexical; iniciar confecção do álbum.

Materiais: pasta com elástico, cartolinas coloridas em tamanho A4, folhas brancas A4, tesouras, cola, lápis, rótulos e borracha.

Nesta sessão, utilizamos apenas os rótulos que Francisco escolhera para começar a atividade e demos início ao seu álbum destinado à leitura global. No decorrer da atividade, fizemos algumas orientações no sentido de organizar o trabalho. Sugerimos que Francisco seguisse as etapas: colar o rótulo, montar os nomes com letras recortadas observando o modelo e copiar da forma que soubesse. Francisco copiou em letra de imprensa, caixa alta. Mãe e filho mostraram interesse e engajamento na tarefa. Francisco fez uma ou duas perguntas sobre o trabalho; cantou bem baixinho durante a atividade. Entregamos os materiais para mãe e filho trabalharem nos momentos destinados ao estudo individual _ aqueles sem assistência do pedagogo.

Ao reconhecer as logomarcas, o sujeito evidencia que a aquisição da leitura passa por um processo de dar significados aos signos que explora. Como defende Vygotsky (1989), os signos também auxiliam nas ações concretas e nos processos psicológicos, assim como os instrumentos; e ocorrem duas mudanças qualitativas no uso dos signos: o processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos. Isto significa dizer que a interação com as diferentes representações da escrita pode favorecer o desenvolvimento de competências de leitura.





4.2.2- 2ª Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos: promover leitura por rota lexical, continuar a confecção do álbum, coletar informações sobre a escola e cidade do sujeito.

Materiais: pasta com elástico, cartolinas coloridas em tamanho A4, folhas brancas A4, tesouras, cola, lápis, rótulos e borracha.

Nesta sessão, orientamos Francisco na tarefa de produção do álbum e nos afastamos um pouco. Fomos ao computador e procuramos localizar pela internet o número de telefone da Secretaria de Educação ou da Prefeitura da cidade de procedência do sujeito, isto porque havia somente um telefone celular. Nosso objetivo era fazer contato com sua professora. Essa é uma conduta comum visto que o pedagogo realiza acompanhamento da criança ou adolescente compartilhando conhecimentos com seu professor regente. Pela internet, vimos imagens da entrada da cidade, o rio que cruzam todos os dias, a palmeira de buriti e as peças artesanais feitas com suas folhas. Deixamos o número de telefone para outro momento, pois o novo tema nos pareceu mais interessante. Neide, a mãe de Francisco, sorriu e ficou muito contente diante das imagens. Ela disse: “É isso aí mesmo que a gente faz lá.” Perguntamos se ela sabia fazer todas aquelas peças; ela disse que sim, porém, costumava produzir as mais simples porque exige pouco tempo de trabalho e são mais fáceis de comercializar. Ela, como

outras pessoas vizinhas, fornece para um revendedor. Essa não é a maior renda da família, pois o provedor é o pai de Francisco. Nesse momento, selecionamos uma imagem de um cãozinho que a mãe considerou o mais parecido com o bicho de estimação do sujeito.

Para as sessões seguintes, imprimimos nomes das pessoas da família, bem como a imagem e o nome do cachorro, imagem e nome “carro de polícia” que é o preferido de Francisco; de tapioca (lanche típico da região) e do desodorante usado pelo sujeito. Esses itens surgiram na conversa, durante a pesquisa.

Ao longo dessas abordagens, comentávamos com a equipe de profissionais sobre as mudanças, sobre a alegria de Francisco e de sua mãe porque o sujeito “estava lendo”, palavras da Sra. Neide. Esclarecemos à Sra. Neide que a leitura realizada pelo Francisco não exigia “conhecimento das letras”, mas que era realizada com estratégias visuais de identificação das palavras – detalhes da logomarca como cores, imagens e formas. Pontuamos que esse domínio do Francisco não nos assegurava o conseqüente desenvolvimento da leitura comum (relação grafema/fonema).

Como um aumento gradual da complexidade, procuramos explorar a identificação e a escrita das palavras formadas apenas pelas letras, ou seja, extraindo-as da logomarca e usando letras de imprensa em caixa alta e na cor preta. Dessa forma, nosso objetivo era desenvolver competências de leitura da palavra em si, ou seja, procurávamos para além das logomarcas identificar a escrita das palavras que as acompanhava. Nessa fase, explicamos para Francisco e sua mãe, que ele estava guardando o retrato das palavras na memória, mas não seria possível armazenar tudo devido à limitação da memória. Reforçamos nosso objetivo: tornar o sujeito capaz de ler mais palavras do que na avaliação inicial; se fosse possível, a professora regente dar continuidade ao trabalho iniciado na internação. Procurávamos adequar a nossa maneira de orientar a mãe, de forma que não ficasse com dúvida. Além disso, enfatizávamos o desenvolvimento de ambos. À medida que conhecíamos melhor a mãe do adolescente, ficava mais fácil esclarecer as questões que nos apresentava. Somado a isso, tentamos explicitar, do ponto de vista teórico conceitual, o que significa o desenvolvimento de estratégias de leitura via rota global, que na literatura também recebe o nome de Leitura Lexical.

4.2.3- 3ª Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos: levantar informações sobre a família e as percepções da mãe referentes ao sujeito.

Materiais: entrevista semiestruturada (anexo 01), caneta e papel.

Por meio de questionário semiestruturado, entrevistamos a mãe do sujeito. Nosso intuito era registrar sua percepção sobre o filho: desenvolvimento global, processo e significado do letramento, ensino oferecido. Antes das questões, foram levantadas algumas informações que caracterizam o que denominamos de perfil econômico-cultural da família. A família é composta pela Sra. Neide, seu cônjuge e um casal de filhos _ uma menina de 4 anos e Francisco, de 13. O casal tem 13 anos de casamento. O pai de Francisco é oleiro, já foi lavrador, cursou até a 2ª série do Ensino Fundamental; trabalha, mas não tem a carteira assinada e é o principal provedor da família. A família possui uma TV, uma geladeira, um rádio; não tem transporte próprio. A residência é própria, composta por 3 (três) quartos, cozinha, sala e banheiro interno. Há saneamento básico. A mãe estudou até a 2ª série do Ensino Fundamental, é artesã autônoma _ faz cestos aos quais chama de paineiros e fornece para uma pessoa que trabalha na CEASA (Central de Abastecimento) de sua cidade. É responsável pelos cuidados com a casa, cônjuge e filhos. É a principal cuidadora de Francisco. Segundo ela, isso gera ciúmes e queixas por parte da filha. No dia-a-dia, ajuda a menina a fazer tarefas escolares, apesar de ter feito até a 2ª série. A Sra. Neide afirma que consegue auxiliar a filha porque “o ensino era melhor quando ela estudou. Se Francisco tem tarefa, a mãe também o ajuda. Quando está livre, ele gosta de colorir. A família costuma ir à igreja, visitar parentes esporadicamente; como lazer, gosta de tomar banho no rio.

A entrevista

Fizemos algumas atividades de leitura com o Francisco. O que você pensa sobre a leitura?

É importante. A pessoa que sabe ler tem facilidade de resolver as coisas, não precisa pedir ajuda. Tem alguns momentos em que o estudo mais avançado faz falta.

E a leitura para Francisco?

Pelo menos ele não pediria ajuda pra ninguém. Olha a legenda do filme e fica perguntando o quê que os personagens dizem. Eu vou lendo pra ele.

O que faltou para ele aprender?

A escola não tem todo preparo: falta cidade no ensino, mais recursos_ porque a sala de aula é muito simples, não tem brinquedos, jogos educativos, sabe? Acho que o professor também; devido ele ter ido pra uma turma normal, a professora não consegue dar atenção ao Francisco. Outra coisa é que muda muito a professora. Quando começam a ter um ritmo, se adaptam Francisco, muda de novo e aí, atrapalha muito ele. Umas não entendem o jeito dele, querem que a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) mande alguém para ficar com ele...

Um monitor?

Sim, ou então tirar ele da turma.

O que você acha?

Eu discordo. E os psicólogos do Sarah também disseram que ele precisa estar com outros alunos porque ele é da inclusão. Eu falei com o diretor. Tem uma professora de apoio, mas fica por conta do aluno DV. Tem dias que ele volta para casa sem ter feito nenhuma tarefa.

Acontece muitas vezes?

Mais ou menos. Duas vezes na semana. Tem dia também que ele vai e está mais desatento e não faz nada. Eu perguntei para o "X" (psicólogo do Sarah). Porque ele faz as coisas no Sarah. Ele disse que a área da aprendizagem foi prejudicada e me mostrou um DVD sobre o valor da brincadeira. Olha, Francisco tem 10 livros; 5 de 2010 e 5 de 2011, mas não são usados. Se eles não ensinaram, como ele vai saber?

O que você acha desse trabalho que ele está fazendo agora?

Se a gente levasse esse modo de ensino lá, para dar continuidade, seria ótimo.

Então você está gostando?

Quando vi Francisco lendo (sorriso) me sinto feliz.

Hoje em dia o governo até paga para ~~estudar~~ estudarem. Eu faço a minha parte, mas todo ano ele repete. Eu levo pra escola, é ~~um~~ menino que não falta ~~na~~ eu conservo os livros limpinhos, ajudo no dever...

Por que será?

Professores e falta de recursos. Falta de interesse também. Eu sei que ele tem dificuldade para aprender, mas se ensinar ~~de~~ certo, bom ~~pra~~ ele, ele aprenderia. Algumas coisas ele esquece com muita facilidade, outras, não.

Por meio da entrevista acima, observamos que a Sra. Neide vê a leitura como uma competência que propicia independência e acesso ao âmbito social. Ela percebe o filho em desvantagem já que ainda não é letrado e atribui à qualidade do ensino, às práticas educacionais a responsabilidade pelo fracasso do filho. É possível constatar que a Sra. Neide se vê como participante do processo escolar e tem noção da sua colaboração, não como um mérito, mas como sua obrigação, seu compromisso enquanto mãe. Por outro lado, apesar das informações fornecidas pelos profissionais da instituição, ainda nos parece que a Sra. Neide não faz relação consistente entre as características do filho e seu desempenho no processo de letramento.

4.2.3- 4ª. Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos: favorecer a leitura

Materiais: tesoura, cola, lápis, papel, revistas, computador e impressora.

Nesta sessão, demos continuidade à produção do álbum de leitura lexical do sujeito, explorando os itens selecionados anteriormente na ~~internet~~ com ajuda de sua mãe. O trabalho procedeu da mesma forma, com leitura, montagem das palavras ordenando as letras recortadas e cópia à mão em letra de imprensa maiúscula.

| | | | |
|--|--|--|---|
|  |  TAPIOCA |  |  AVON |
|  SUJÃO |  |  |  |

Observamos que o sujeito estava cantarolando e mais descontraído nesse dia. Questionamos sobre o motivo daquela alegria. Francisco contou que havia participado de uma pescaria com outros colegas e que ele havia fisgado muitos peixes, mais do que todo o grupo. Conversamos um pouco sobre a atividade e perguntamos sobre as características, a espécie. A Sra. Neide respondeu que o filho havia pescado vários. Perguntamos se Francisco gostaria de conhecer a palavra PEIXE e procurar uma imagem nas revistas, no computador. Ele contou que a professora de Educação Física havia feito fotos. Combinamos que usaríamos então, uma delas para colocar no álbum. Francisco pediria uma foto à professora. Imediatamente preparamos uma ficha com a palavra peixe com letra de imprensa em caixa alta.

A flexibilidade numa atividade como a intervenção psicopedagógica é de fundamental importância já que primamos pelo caráter significativo da aprendizagem. Observamos a satisfação do sujeito e o quanto ele repetia seu sucesso na atividade de pescaria, dessa forma, notamos o quanto foi representativo para Francisco fisgar muitos peixes. Acreditamos que aprender a identificar a palavra peixeseria mais uma conquista por ser também, um tema contextualizado.

Talvez Francisco tenha se destacado na pescaria por acaso, mas não podemos descartar a possibilidade de vivências anteriores nessa atividade, apesar de que essa informação não ficou clara. O que pretendemos ressaltar é que uma habilidade rotineira pode se tornar rara quando o contexto é modificado. Episódios dessa qualidade podem

favorecer troca de conhecimentos entre pares. Eis uma estratégia potencialmente eficaz para o desenvolvimento de indivíduos com ou sem comprometimento cognitivo.

4.2.3- 5ª. Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos: realizar leitura oral, parear representações gráficas iguais.

Materiais: chapinhas coloridas, duas cartelas diferentes com logomarcas (Bingo)

Nesta sessão, exploramos um jogo de Bingo com imagens. Apresentávamos uma a uma as fichas com logomarcas exploradas anteriormente; Francisco deveria ler em voz alta, marcar as palavras encontradas na sua “cartela”. A marcação era feita com chapinhas de plástico coloridas. O Bingo de Palavras foi uma competição entre o sujeito e sua mãe. Optamos por essa dinâmica por ser uma atividade lúdica, de fácil compreensão, interessante para a fase inicial do desenvolvimento da leitura global e por ter um nível de dificuldade baixo. Mesmo que se o sujeito não soubesse ler corretamente todas as palavras, poderia aprendê-las. Nosso recurso foi dar dicas apresentando associações exploradas anteriormente, tais como, situações ou categorias às quais as imagens pertenciam. Além disso, Francisco poderia fazer pontos se fosse capaz somente de achar a imagem igual. Consideramos importante que a pessoa em situação de avaliação ou aprendizagem, tenha êxito já no começo. O sucesso pode minimizar possível insegurança adquirida ao longo dos anos de fracasso no âmbito da aprendizagem. Dessa forma, podemos explorar também, os conhecimentos prévios. Ao darmos dicas, favorecemos a conexão de informações, a construção e a descoberta de novos conhecimentos.



O sujeito mostrou interesse, compreendeu rapidamente as instruções do jogo, ficou concentrado na atividade, teve um desempenho muito bom e até foi capaz de auxiliar

sua mãe a encontrar os itens no papel. Nesse dia, Francisco aprendeu a ler novas palavras outras palavras já exploradas, porém, ainda não memorizadas. Notamos que ambos se divertiram com o jogo. Emprestamos os materiais para que pudessem brincar mais nos momentos de atividade livre ou estudo individual (estudo sem orientação do pedagogo).

4.2.3- 6ª. Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos: ler, parear, formar e copiar palavras.

Materiais: impresso com logomarcas, letras em madeira, lápis, borracha.

Nesta sessão, o sujeito foi levado a explorar diferentes logomarcas as quais deveria fazer leitura pela Rota Lexical. Se não fosse capaz de acessar o conjunto de palavras armazenadas em sua memória, conseguiria fazer o pareamento corretamente. Na realização da referida atividade, mantivemos o cuidado com o sucesso do sujeito e respeitamos as habilidades de leitura ainda em estágio inicial do Francisco. Ao observarmos que o sujeito mostrou dificuldade para formar a palavra começando pelo lado esquerdo, afixamos uma pequena seta e uma linha horizontal. A partir daí, o adolescente se organizou melhor na exploração do espaço e na manipulação das letras. Francisco e sua mãe ficaram praticamente independentes na atividade, visto que se tratava da continuação de uma tarefa já realizada, porém com pequena diferença.





4.2.3- 7ª. Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos: planejar atividade de vida prática (AVP): pesquisa de preço em mercado.

Materiais: lápis e papel.

Naquele período de internação, havia outra criança também acompanhada por sua mãe. Ambas estiveram hospedadas no mesmo abrigo público onde Francisco e Sra. Neide permaneceram logo após a cirurgia. Optamos por organizar uma só atividade porque ambos os pacientes estavam em fases semelhantes no processo de desenvolvimento da leitura. Somado a isso, mães e filhos haviam estabelecido forte vínculo de amizade.

Nesta sessão, nós nos reunimos para fazer o planejamento de uma atividade externa. Esclarecemos que a leitura não se restringe aos materiais didáticos, pois o ambiente é repleto de símbolos gráficos; para explorar a leitura global em outro contexto, faríamos uma pesquisa de preço em supermercado. Em primeiro lugar as crianças escolheram uma média de 6 produtos cada uma. Anotamos os itens com ajuda das mães e informamos o horário de saída do transporte da instituição. Combinamos com o grupo que faríamos uma pesquisa de preços, mas a meta principal a ser alcançada

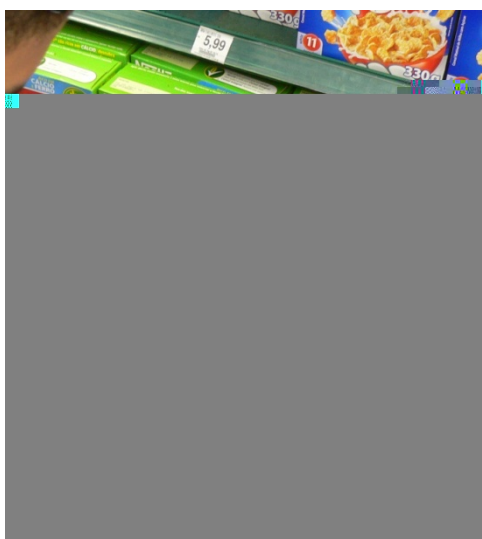
com a atividade era que o adolescente localizasse os produtos nas prateleiras do mercado. Para isso, o sujeito faria a leitura utilizando também, a estratégia de exclusão de outros estímulos (logomarcas).

4.2.3- 8ª. Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos: ler pela Rota Lexical; registrar preços dos produtos

Materiais: veículo da instituição, lápis e papel.

Solicitamos com antecedência um veículo ao Setor de Transportes da instituição para realização da AVP (Atividade de Vida Prática).



O sujeito foi auxiliado por sua mãe, Sra. Neide, nos deslocamentos pelos corredores do mercado. Combinamos que ele decidiria a direção que deveriam seguir e que a mãe

procurasse não interferir. O garoto mostrou dificuldade de se concentrar na tarefa. Essa é uma característica de Francisco, mas ficou mais evidente possivelmente devido aos diferentes estímulos ambientais, como corredores longos, prateleiras com estoque variado, outros clientes no mercado, a câmera fotográfica. A atividade toda durou uma hora e meia. O sujeito realizou a pesquisa corretamente, mas foi necessário orientá-lo na busca de alguns produtos nas prateleiras. A AVP foi uma atividade de leitura que proporcionou satisfação ao Francisco.

4.2.3- 9ª. Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos: avaliar Atividade de Vida Prática (AVP) realizada.

Materiais: lápis e papel.

Nesta sessão, realizamos uma reunião com crianças e mães para avaliarmos a AVP. Francisco afirmou ter gostado da saída. A Sra. Neide concordou com o filho e acrescentou ter ficado muito satisfeita com o seu desempenho, pois ele tinha conseguido ler os nomes dos produtos. Levantamos a possibilidade de Francisco participar das compras de casa. Como há certa dificuldade de acesso e locomoção do sujeito na cidade onde vivem, discutimos outra forma de ajuda: organização da lista de compras. Apresentamos então, a idéia de o sujeito escrever os nomes dos produtos utilizando o recurso da cópia. Para tal, seria necessário fazer a lista de produtos antes que os mesmos chegassem ao fim no armário de casa, pois Francisco precisaria de modelo. A escrita não seria livre porque o indivíduo não desenvolveu tal domínio e esse não fora nosso objetivo central da intervenção psicopedagógica. A Sra. Neide e Francisco sorriram, demonstrando gostar da nova atividade. Ficou acordado que tentariam fazer isso quando voltassem para casa.

4.2.3- 10ª. Sessão de Intervenção Psicopedagógica

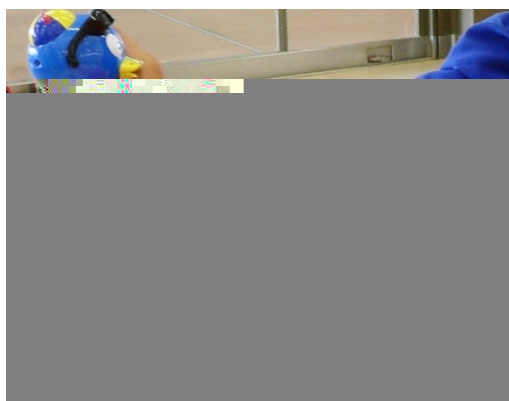
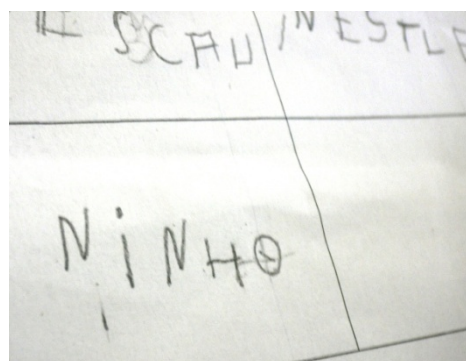
Objetivos:

- 01- listar palavras pertencentes ao ambiente doméstico físico do sujeito;
- 02- favorecer a leitura.

Materiais: impresso, lápis e papel, letras em madeira.

Na presente sessão, realizamos duas atividades. No primeiro momento, solicitamos ajuda do adolescente e da Sra. Neide para listarmos nomes de objetos e cômodos da casa, os quais fazem parte das atividades cotidianas do sujeito. Esclarecemos a ambos que poderiam continuar a atividade de leitura, mas desta vez, não seriam as logomarcas. Informamos que o material seria preparado (fichas) para entrega na sessão seguinte.

No segundo momento, exploramos a leitura das logomarcas em impresso. A Sra. Neide participou da atividade inicialmente; em seguida, conduziu a tarefa orientando o sujeito na identificação, formação e cópia das palavras. A atividade envolvia três tarefas e o sujeito permaneceu envolvido por aproximadamente uma hora. Observamos certa fadiga no último quarto de hora, mas o adolescente concluiu o estudo. Como havíamos combinado, ele teve um tempo para brincar com o brinquedo que havia escolhido antes da atividade de estudo.



4.2.3- 11ª. Sessão de Intervenção Psicopedagógica

Objetivos:

atividade 01- favorecer leitura de novas palavras.

atividade 02- avaliar leitura e escrita espontânea

Materiais: fichas impressas e plastificadas; lápis, papel, borracha.

Entregamos as fichas que serviriam de rótulos dos diferentes objetos e cômodos da casa do sujeito.

| | | |
|------------|-----------|---------|
| SALA | QUARTO | COZINHA |
| BANHEIRO | MESA | CADEIRA |
| BRINQUEDOS | TELEVISÃO | RÁDIO |
| ARMÁRIO | GELADEIRA | CAMA |
| GAVETA | MEIAS | CUECAS |
| CAMISETAS | BERMUDAS | ESPELHO |
| BRINQUEDOS | PORTA | JANELA |

Orientamos que ambos, sujeito e sua mãe, deveriam afixar duas ou três fichas por semana nos respectivos lugares. Enfatizamos a importância da participação do sujeito no processo de tomada de decisão e na construção de um novo ambiente de leitura. Sugerimos que as fichas fossem comparadas para que o adolescente identificasse pontos em comum; e conforme o desempenho do indivíduo no reconhecimento das fichas, a mãe deveria trocá-las de lugar, porém deveria fazê-lo após avisar ao filho. A depender do envolvimento e sucesso do sujeito no processo, a Sra. Neide poderia realizar outras “brincadeiras” com as fichas. Informamos que o material poderia ser explorado para dar continuidade à atividade de leitura após a alta. Optamos por tal estratégia pelo fato de o sujeito poder continuar explorando palavras relativas ao seu contexto, e por esse motivo, mais significativas. Além desses fatores, com as fichas afixadas diretamente nos objetos ou cômodos, Francisco teria concretamente o significante e o significado diante dos olhos. Consideramos essa condição como um recurso facilitador da aprendizagem.

Como não nos foi possível compartilhar o processo desenvolvido com a professora do sujeito, nossas orientações pedagógicas se concentraram no sujeito e em sua mãe, que de fato, foi uma colaboradora efetiva no processo. Fizemos dois contatos com o diretor da escola do Francisco e discutimos brevemente sobre as atividades de leitura realizadas durante a internação. Ficou acordado que o sujeito levaria para apreciação de sua professora e informamos ao diretor que estaríamos à disposição do corpo docente, pois o acompanhamento psicopedagógico realizado na Rede Sarah é sempre compartilhado com família e professores.

É importante ressaltar que tivemos dúvida se a Sra. Neide conseguiria realizar atividades com as fichas, de maneira a organizá-las conforme o grau de dificuldade. Por esse motivo, deixamos mãe e filho um tanto livres para a exploração.

No segundo momento, realizamos uma rápida atividade avaliativa de escrita e de leitura. Solicitamos ao sujeito que tentasse escrever alguma palavra. Francisco começou por palavras monossílabas e dissílabas, provavelmente por serem mais fáceis de reproduzir sem modelo. Observamos que o indivíduo guardou na memória o início das palavras, apresentando alguns erros nas últimas letras. Assim, mudamos a tarefa para um ditado de palavras a partir do que percebemos na tentativa de escrita espontânea. Observamos que o sujeito pode misturar as letras de palavras com o mesmo número de letras, como VIVO e AVON. Consideramos natural já que não tem consciência da relação fonema-grafema



ANEXOS

01-PALAVRAS DE OCORRÊNCIA FREQUENTE

AVON

TYXAN IPÊ

FRANCISCO (nome fictício do sujeito)

NEIDE (nome fictício da mãe)

ISMAEL (nome fictício do pai)

APARECIDA (nome fictício da irmã)

SUJÃO (nome fictício do animal de estimação)

CARRO DE POLÍCIA

BEN 10

BOLA

02 -ENTREVISTA

1. Fizemos algumas atividades de leitura com o Francisco. O que você pensa sobre a leitura?
2. E a leitura para Francisco?
3. O que faltou para ele aprender?
4. Um monitor?O que você acha?
5. Acontece muitas vezes?
6. O que você acha desse trabalho que ele está fazendo agora?
7. Então você está gostando?
8. Por que será?

**03 - PALAVRAS IDENTIFICADAS APÓS INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA**

VIVO

OMO

GAROTO

NESCAU

CAIXA (CEF)

BANCO DO BRASIL

AVON

LIFEBUOY

BOLA

CARRO

NEIDE (nome fictício da mãe)

MC DONALD

TODDY

ISMAEL (nome fictício do pai)

APARECIDA (nome fictício da irmã)

SUJÃO (nome fictício do cachorro)

TAPIOCA

04 - RÓTULOS PARA LEITURA EM CASA

| | | |
|------------|-----------|---------|
| SALA | QUARTO | COZINHA |
| BANHEIRO | MESA | CADEIRA |
| BRINQUEDOS | TELEVISÃO | RÁDIO |
| ARMÁRIO | GELADEIRA | CAMA |
| GAVETA | MEIAS | CUECAS |
| CAMISETAS | BERMUDAS | ESPELHO |
| BRINQUEDOS | PORTA | JANELA |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bassedas, E. Huguet, T. Marródan, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M. e Vilella, M^a (1996). *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. ARTMED, Porto Alegre, RS.

Capovilla, A. G. S., Joly, M^a C. R, A., Ferracini, F., Caparrotti, N. B., Carvalho, M. R.

Capovilla, A. G. S., Gutschow, C.R. D. I., Capovilla, F. C. (2004). *Habilidades cognitivas que predizem competência*. Psicologia teoria e prática. V.6 Nº.2 São Paulo

Basso, C.M. (...) *Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores*. [Www.ufsm.br](http://www.ufsm.br)

BENETI, H. M. F. (2006). *Aprendizagem na diversidade: perspectivas na alfabetização*. V Simpósio de Educação do Sudoeste Goiano – UFG – Jataí/GO

E., Raad, A. J. (2004). *Estratégias de Leitura e Desenvolvimento em Escrita no Início da Alfabetização*. Psicologia Escolar e Educacional, 8 (2), 189-197.

Fávero, M. H. (1994). *O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas: a mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do conhecimento*. In Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Ed.), *Anais do II Congresso de Psicologia Escolar* (pp. 58-61). Campinas: ABRAPEE.

Ferreira, T.L., Capellini, S.A., Ciasca, S.M. (2006). *Avaliação das habilidades fonológicas, de leitura e escrita em indivíduos com paralisia cerebral congênita hemiparética*. Revista Psicopedagogia, V. 23 Nº 72 -SP

Januzzi, G. S. M. (2004). A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXVI. Autores Associados, 2ª edição. Campinas- SP

Lima, G. A. (2010). Aprendizagem Infantil? Sua construção e Desenvolvimento Educação. www.webartigos.com

MEC-SEC (2001) Programa de Formação de Alfabetizadores.

Melo, F.R. L. V. e Martins L.A. R.(2007). Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na sala regular: a organização da escola. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.13, n.1, p.111-130

Mendes, E. G., Nunes, L. R. O. e Ferreira, J. R. (2002). Atitudes e percepções acerca de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Temas em Psicologia da SBP. 10, No. 2, 121-134.

Pinheiro, Â. Mª V., Lúcio, P.S. E Silva, D. M. R. (2008). Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. Psicologia: Teoria e Prática, 10 (2), 16-20.

Salles, J. F. & Parente, M. A. M. P. (2002). Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15(2),321-331.

Seabra, A. G., & Capovilla, F. C. (2010). O teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras. Em A. G. Seabra & F. C. Capovilla (Ed.). Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavra: (TCLRP). 5-12). São Paulo: Memnon.

Soares, M. (2003). Letramento e alfabetização: as muitas faces. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, MG.

Teberosky, A. e Cardoso, B. (1991). *Reflexões Sobre o Ensino da Língua e da Escrita*. Editora da UNICAMP., Campinas – SP.

Vilanova, L. C. P. (1998). Aspectos Neurológicos do Desenvolvimento do Comportamento da Criança. *Rev. Neurociências* (3): 106-110.