



**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: Gabrielly Oliveira e Silva dos Santos

Orientado por: Meireluce Leite Pimenta

BRASÍLIA, 2011

**DISFUNÇÃO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO
CENTRAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO
DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Apresentado por: _____

Orientado por: _____

“Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima”. (Alencar)

Dedico este estudo aos alunos que necessitam da atenção especial dos seus familiares, professores e dos psicopedagogos. Sem essa atenção, talvez não seja possível que eles superem suas dificuldades e conquistem o seu direito de se desenvolverem. Ter dificuldade não é o problema. O problema é não se fazer nada diante dela!

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Meireluce Leite Pimenta, orientadora incansável e compreensiva, pela confiança e, sobretudo pela seriedade acadêmica.

Aos professores que tive a oportunidade de conhecer e ter aulas neste curso de Psicopedagogia, obrigada por passar um pouco de seus conhecimentos. Neles pude me orientar e refletir sobre o melhor caminho a seguir em minha formação.

À Psicopedagogia, um campo profissional que abracei e que me permite diariamente tentar compreender o desenvolvimento humano.

À Yasmim, filha amada, que mesmo tão pequena em muitos momentos soube compreender minha ausência, para dedicar - me a este estudo.

A Geová, companheiro atento, preocupado, pelas sugestões e compreensão nos momentos de angústia e ausência.

À escola Centro de Ensino Fundamental 602 do Recanto das Emas - DF, por ter cedido um espaço adequado e acreditado na importância desta investigação.

E principalmente agradeço a “M” que foi o sujeito deste estudo por ter me conduzido a um desafio profissional.

ÍNDICE

I - COLOCAÇÃO DO PROBLEMA	p.09
II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	p.10
III - MÉTODO DE INTERVENÇÃO	p.22
3.1- Descrição do Sujeito	p.22
3.2- Procedimentos Adotados	p.24
3.2.1 - Avaliação Psicopedagógica	p.24
3.2.2 - Intervenção Psicopedagógica	p.25
IV- A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: <i>Da Avaliação Psicopedagógica à Discussão de Cada Sessão de Intervenção</i>	p.27
4.1 - Avaliação Psicopedagógica	p.27
4.1.1 - 1ª Sessão: Observação Inicial nos espaços escolares e análise documental	
Data: 07/ 06/ 2011	p.27
4.1.2 - 2ª Sessão: Entrevista com o Professor do Sujeito	
Data: 14/ 06/ 2011	p.30
4.1.3 - 3ª Sessão: Acolhimento do Sujeito	
Data: 21/ 06/ 2011	p.33
4.1.4 - 4ª Sessão: Problemas Afetivos - Emocionais	
Data: 28/ 06/ 2011	p.36
4.1.5 - 5ª Sessão: Avaliação Psicomotora 1	
Data: 05/ 07/ 2011	p.40

4.1.6 - 6ª Sessão: Avaliação Psicomotora 2	
Data: 26/ 07/ 2011	p.43
4.1.7 - 7ª Sessão: Verificação da Consciência Fonológica	
Data: 06/ 09/ 2011	p.48
4.1.8 - 8ª Sessão: Verificação da Linguagem Oral e Escrita	
Data: 13/ 09/ 2011	p.52
4.1.9 - 9ª Sessão: Anamnese Com a Mãe do Sujeito	
Data: 15/ 09/ 2011	p.55
4.2- As Sessões de Intervenção	p.60
4.2.1 - 1ª Sessão: Jogo Twister	
Data: 20/ 09/ 2011	p.60
4.2.2 - 2ª Sessão: Estimulação Auditiva e Psicomotora	
Data: 27/ 09/ 2011	p.64
4.2.3 - 3ª Sessão: Discriminação Auditiva, compreensão auditiva e memória auditiva	
Data: 04/ 10/ 2011	p.68
4.2.4 - 4ª Sessão: Discriminação Auditiva (Letra/ Som)	
Data: 18/ 10/ 2011	p.72
4.2.5 - 5ª Sessão: Discriminação Auditiva (Letra/ Som)	
Data: 25/ 10/ 2011	p.75
4.2.6 - 6ª Sessão: Coloque a Sílabas Correta	
Data: 08/ 11/ 2011	p.78

4.2.7 - 7ª Sessão: Jogo das Letras & Bichos

Data: 22/ 11/ 2011

p.82

4.2.8 - 8ª Sessão: Rime e Monte

Data: 29/ 11/ 2011

p.84

**V- DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA**

p.88

VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

p.92

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

p.94

I - COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

...os ovos começaram a estalar um após outro. Os patinhos puseram as cabecinhas para fora e saltaram da casca. Dona Pata grasnou de contentamento eles responderam baixinho. “Quá, quá, quá!!!” [Após um momento de observação da mãe, ela percebeu que faltava um ovo sair:] (...)

– □ (...) o ovo maior estava intacto. Quanto tempo levará? (...) Daí a algum tempo, o ovo começou a estalar, e, de lá de dentro, foi saindo um patinho muito grande e simplesmente feio. Dona Pata olhou-o muito desapontada e exclamou:

– □ Que patinho monstruoso! Não se parece com nenhum dos outros. Será que é filho da perua? (...)

(Fragmento do conto “O patinho feio”)

Ao rever a análise feita por Aleluia (2010) sobre este conto de Hans Christian Andersen que atravessou várias gerações vê-se que muito combina com o presente objeto de estudo.

Será exposto aqui um pequeno recorte em meio a tantas coisas que se pode falar em relação aos “patinhos feios” da sociedade. Nesta situação, os “patinhos feios” são todos os alunos excluídos e que possuem dificuldade de se desenvolverem na escola e assim serem aceitos na sociedade.

“O patinho feio deste estudo”, que para nós em potencial é um belo cisne, é um sujeito com 12 anos, está cursando o 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos, em escola pública do Distrito Federal, apresenta dificuldades na aprendizagem relacionadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Apresenta histórico escolar de reprovação por quatro vezes. E após a investigação psicopedagógica levantou - se a hipótese diagnóstica de Disfunção do Processamento Auditivo Central - DPAC.

A escolha deste tema deu se pelo fato de que não são todas as crianças que obtêm o tão almejado sucesso escolar nas escolas regulares. É comum escutarmos alguns professores dizerem que o aluno não consegue alcançar o objetivo, por que não tem atenção á aula, não faz as tarefas, ou então, que a criança apresenta mau comportamento. Esses problemas podem ser frutos de alguma dificuldade de aprendizagem que podem ter entre vários fatores, algum tipo de comprometimento na aquisição do processo de leitura e da escrita.

Fala – se de inclusão educacional, no entanto ainda se carrega o forte estigma do caráter médico e biológico da dificuldade no aprender, pensando – se o processo educativo a partir da reabilitação da lesão.

Normalmente se caracteriza a criança com deficiência comparando – a com outras ditas normais. Esse formato de se conceber a educação pode carregar um sentido de inadaptção. Aquele que se desvia do padrão pode ser considerado, por alguns, como desajustado e encontrar – se à margem do modelo majoritário determinado pela cultura da qual a criança faz parte.

O objetivo deste trabalho não é valorizar as limitações do sujeito, mas, ao contrário, defende – se que a atividade mediada possibilita o desenvolvimento de suas competências. A análise das dificuldades encontradas relacionadas ao processo de letramento, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico do sujeito, cria dados sobre possíveis caminhos para favorecer a construção do conhecimento. Enfatizamos, desta forma o favorecimento da auto – estima, ressaltando potencialidades.

Assumimos a proposta de Fávero (1994) que articula pesquisa e intervenção, uma vez que, esta proposta permite a análise dos resultados obtidos em uma sessão, sirvam de base na organização da atividade mediada da próxima sessão.

No estudo aqui apresentado, discutiremos a influência da Disfunção do Processamento Auditivo Central (DPAC) relacionando este distúrbio à percepção e a decodificação de alguns processos envolvidos na produção da leitura e da escrita. Procuramos apontar caminhos para a prática pedagógica que possam favorecer a construção do sujeito.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando uma criança chega à escola, na maioria dos casos, ela consegue perceber que a escrita é capaz de transmitir um significado. Isto ocorre antes da escola, fora da escola e até mesmo apesar da escola. Ou seja, a escola alfabetiza os indivíduos que de certa forma precisam construir e se apropriar do nosso sistema da escrita, relacionados ao que ela pode representar e o modo a ser representada.

A leitura e a escrita constituem um sistema de representação de linguagem, convertendo-se sua aquisição numa aprendizagem conceitual. Esse fato muda,

radicalmente, a abordagem escolar impondo a necessidade de maior conhecimento por parte do professor a respeito do desenvolvimento psicológico da criança, uma vez que nesta perspectiva a criança é tida como um sujeito ativo e capaz de construir conhecimento. Apesar de pouca idade a criança possui sua própria leitura frente aos mais variados assuntos. Sabemos que esta não se apropria dos objetos culturais sem que tenha passado por um processo de significação e ressignificação do sistema de representação da língua escrita, o que nos permite considerar a natureza ativa do desenvolvimento humano.

Neste sentido a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo na tentativa de decifrar o mundo. Neste sentido a leitura e a escrita pode ser entendida, em uma visão ideológica, como instrumento pelo qual o sujeito se apropria de um legado histórico e torna-se participante ativo do conteúdo social com o qual entra em contato ao longo da vida. Podemos considerar que nesta perspectiva a alfabetização vai além do domínio do sistema simbólico em si, mas a condição necessária para que o sujeito exerça sua cidadania.

Durante muito tempo a palavra alfabetização teve um significado consensual na área de educação: o processo de ensinar e/ou aprender o sistema de escrita. No sentido restrito, são encontradas definições simplistas tanto para leitura como para escrita. Conforme Ximenes (2000), “escrita é a representação de palavras ou idéias por meio de letras ou sinais convencionais”. Portanto, a escrita constitui-se num sistema de intercomunicação humana por meio de signos visíveis, visuais, ou seja, é a representação de palavras ou idéias por letras ou sinais. “Já a leitura é o ato de percorrer os olhos (visão) sobre algo que está escrito, decifrando e interpretando as palavras e o sentido do texto, constituindo aquisição da decodificação e interpretação dos símbolos alfabéticos e dos textos” (Ximenes, 2000, p.386).

A ação de alfabetizar demonstra que ambos os processos ocorrem de forma intrínseca e inclui muitos fatores relativos ao processo de aquisição do conhecimento. Neste sentido, como apontam as discussões de Vygotsky (1995) parece existir um empobrecimento ao dizer que ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita, quanto mais o professor tomar conhecimento de como o aluno se situa em termo de desenvolvimento

psicológico, mais condição terá em mediar o conhecimento socialmente adquirido favorecendo o processo de aprendizagem do aluno.

Nos anos 80, as contribuições da Psicolinguística, ciência que estuda a psicologia da linguagem e os processos mentais da sua aquisição, com a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita de Ferreiro (2001), houve uma significativa mudança de pressupostos da alfabetização, uma vez que por meio deste, o sujeito é visto como cognoscente, ou seja, aquele que constrói conhecimento de forma ativa a partir das interações que estabelece. Esta concepção se distancia daquela que o sujeito se apropriava do conhecimento de forma passiva e unilateral. A alfabetização, neste sentido, se aproxima das discussões sobre letramento e cidadania.

Recentemente, a partir da Sociolinguística, ramo da ciência que considera a interação social nas pesquisas sobre a aquisição da linguagem, chama a atenção para o respeito aos diferentes falares e no contexto da alfabetização sua relação com aprendizagem da língua materna.

Ferreiro (2001), por exemplo, afirma que a língua é um instrumento identitário, e desta forma é preciso respeitar os diferentes modos de falar dos alunos, sob pena de se estar negando sua identidade linguística – cultural. Cagliari (1995), nesta mesma perspectiva, defende as diferenças dialetais na alfabetização e desaprova o professor que age com preconceito linguístico em relação ao dialeto de seus alunos.

O autor afirma que para o âmbito escolar a variação linguística é vista como uma questão de certo ou errado. O diferente não tem lugar em sua avaliação, quando a questão é aprender a forma culta da leitura e da escrita.

Bortoni - Ricardo (2004) em seu trabalho sobre a Sociolinguística, afirma que alguns professores não sabem como mediar o ensino de português de forma produtiva em sala de aula diante das diferentes formas de falar dos alunos, sobretudo, o aluno oriundo das classes populares, e por vezes, intervém de forma preconceituosa.

A autora afirma que o relativismo cultural é uma postura adotada nas Ciências Sociais, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras. Quando consideramos que variedades da língua portuguesa são empregadas na escrita ou na fala de pessoas letradas, quando estão prestando atenção à forma de sua fala, não são intrinsecamente superiores às variedades usadas por pessoas com pouca escolarização, estamos adotando uma posição

culturalmente relativa e combatendo o preconceito baseado em mito que perduram há muito tempo em nossa sociedade.

O letramento neste sentido deve focar as práticas sociais, uma vez que estas envolvem a escrita ou leitura como instrumento ideológico.

Sabemos que no mundo as sociedades estão cada vez mais centradas na escrita. Ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição suficiente para responder adequadamente as demandas contemporâneas, para além da simples aquisição do código escrito é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar – se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar – se.

Para Klein (1999), a alfabetização caracteriza – se pelo fato de desenvolver a textualidade diferente do modelo tradicional de alfabetização, e também as habilidades necessárias à codificação e à decodificação. A alfabetização, nesse sentido, se aproxima não somente da aquisição sistemática da língua em face das suas especificidades, enquanto código, mas também das práticas pedagógicas como a leitura e interpretação textual, produção de texto e sistematização do domínio do código.

Cabe ressaltar as considerações acerca da alfabetização e letramento feitas por Soares (2004). A autora afirma que alfabetização e letramento se somam, pois são dois processos interdependentes e indissociáveis. Para esta, a alfabetização só se torna significativa quando se dá no contexto dos usos sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve na dependência da aprendizagem do sistema de escrita.

Acreditamos que compete ao professor, organizar o seu trabalho pedagógico, tomando por base as contribuições do ponto de vista teórico conceitual quanto à alfabetização e letramento. Torna – se necessária a adoção de uma postura a pedagogia que favoreça a confiança entre professor e aluno e que estabeleça entre ambos um diálogo capaz de influenciar positivamente as aprendizagens.

Neste sentido se considerarmos a construção do conhecimento a condições especiais, podemos dizer que para o sujeito com dificuldades de aprendizagem, a escolarização, muitas vezes se torna penosa no sentido em que o olhar sobre a limitação pode sobrepor o olhar sobre as competências do sujeito.

Um número elevado de crianças tem sido apontado como apresentando dificuldades de aprendizagem, principalmente na língua escrita (Zorzi, 2000). Porém,

esta situação não se restringe à realidade brasileira, apresentando – se como um grande problema para educadores de todo o mundo. Mesmo em países desenvolvidos, como é o caso dos Estados Unidos, estima – se que, no mínimo, 20 a 30% dos jovens estudantes têm dificuldades acima da média para aprender (Lyon, 1999).

Em relação ao Brasil, como aponta Zorzi (2003), considerando – se dados publicados pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais [INEP] (2002), uma população de mais de quarenta milhões de crianças e jovens compões o universo de estudantes freqüentando o ensino básico, que vai do 1º ao 9º ano. Deste total, cerca de vinte e cinco milhões estão cursando o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, em sua grande maioria atendida pela rede pública de ensino.

Considerando – se o desempenho escolar deste grande número de estudantes, estima – se que cerca de 40 %, ou mais, estão com dificuldades de aprendizagem. Apesar de ser um índice muito elevado, ele poderia ser atribuído às diversidades das condições sociais e econômicas do Brasil. Todavia, o que é mais agravante, os demais estudantes (60 %), embora não sejam considerados como portadores de dificuldades, estão apresentando, em sua maioria, um baixo rendimento escolar.

Estes dados a respeito de nossa realidade educacional nos leva a questionar o que estaria ocasionando esta situação, que dada a sua configuração, nos obriga a reflexões de natureza social, política, econômica e de ordem metodológica, para a aprendizagem propriamente dita.

Embora uma criança que possa ter boas condições de aprendizagem em geral, mas que sofre restrições nas oportunidades para interagir com a linguagem escrita acadêmica, assim a qualidade dessa interação minimizada, possivelmente não terá como construir conhecimentos. Esta parece ser uma realidade de uma parcela significativa de crianças brasileiras, cujo grande problema, não é a falta de capacidade de aprender, mas sim a qualidade de interações que estabelece com o sistema simbólico no decorrer do seu processo de escolarização para se tornar um aprendiz. Este grande conjunto trará enormes desafios para Educação principalmente tendo em vista os recursos e métodos tradicionalmente empregados para a alfabetização e as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que estão por detrás deles.

A maior parte destas crianças está destinada ao fracasso escolar e irá compor as estatísticas superiores a 40% de alunos com dificuldade de aprendizagem, de uma

grande porcentagem daqueles com baixo rendimento escolar, de reprovações, daqueles com defasagem entre a idade e o ano de escolarização, dos que estão nos programas de correção de fluxo com vistas à aceleração escolar e que até mesmo acabam se evadindo da escola. Se bem que tais crianças tendam a ser taxadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem, que para Zorzi (2003) significa os “pseudodistúrbios”.

O autor ressalta que para podemos afirmar que alguém tem dificuldade de aprendizagem precisaríamos garanti a existência de condições e oportunidades efetivas para que a aprendizagem pudesse ter ocorrido de forma significativa. Sendo assim, caberá a escola nestes inúmeros casos, o papel principal e até mesmo único, de mediar à aquisição da leitura e escrita levando em consideração os aspectos sociais e particulares do sujeito.

Como têm sido pontuados, os problemas relativos à aprendizagem manifestam - se fundamentalmente em situações formais de ensino aprendizagem, principalmente no ambiente escolar e se refletem, em geral, na diminuição do desempenho acadêmico, principalmente na área da linguagem escrita e do cálculo, podendo levar ao fracasso escolar.

A criança que não está aprendendo de acordo com o que se espera, costuma apresentar variáveis reais de dificuldade de aprendizagem. Isto porque apresenta alterações de alguma ordem em seu desenvolvimento psicológico, como é o caso das deficiências sensoriais, da deficiência intelectual, dos distúrbios motores, dos distúrbios neurológicos e comportamentais. Estas são crianças consideradas como tendo necessidades educativas especiais. De acordo com dados no INEP *et al* (2002) esta população corresponde cerca de 8% dos alunos. Deve – se considerar ainda aqueles que estão participando de programas de inclusão, que não passam de 0,10%.

Mas também devemos considerar aquelas crianças que embora não se encaixem nas categorias anteriores, apresentam dificuldades para aprender a ler, escrever e realizar cálculos, caracterizando os chamados transtornos (ou distúrbios) de aprendizagem, propriamente ditos e que chegam a até 10% da população escolar Garcia (2003) e Giacheti (2002). Para ambos os casos, a escola necessita ter recursos diferenciados e professores bem preparados para poderem desenvolver propostas adequadas de ensino para estes alunos.

Smith e Strick (2001); Zucoloto e Sisto (2002) classificam as dificuldades de aprendizagem em naturais e secundárias. As naturais são aquelas que as causas estão relacionadas a fatores escolares (proposta pedagógica e metodologia), pouca assiduidade da criança e aspectos referentes à família. Segundo os autores geralmente essas dificuldades são transitórias e tendem a ser superadas.

As dificuldades secundárias são aquelas decorrentes de outras patologias como: déficits cognitivos, sensoriais e quadros neurológicos psicológicos mais graves. Na literatura, estudos como os de Moonjen, Lamprecht, Santos, Freitas, Siqueira, Costa e Guarda (2003); Smith e Strick (2001) evidenciam que as características recorrentes em crianças com esse tipo de dificuldade, relacionadas à grafia são: erros ortográficos (omissões, inversões, substituições, transposições, erros no conversor fonema grafema), lentidão ao realizar cópia, alteração no traçado da letra e uso incorreto do espaço, leitura lenta acarretando a baixa compreensão e confusão com palavras semelhantes.

Como apontamos anteriormente, os problemas de aprendizagem, relacionadas ao desenvolvimento de competência de leitura e escrita, muitas vezes interfere no desempenho escolar do sujeito e na sua conseqüente inserção social.

Não há como determinar um único fator como responsável pela dificuldade para aprender alguma coisa. As limitações à obtenção do nível esperado de aprendizagem estão atreladas a diferentes questões. Cabe a escola, superar o diagnóstico da limitação em si, e focar as possibilidades do desenvolvimento do sujeito, suas competências e caminhos que se pode adotar em sala de aula para favorecer a aquisição do conhecimento.

A escola, enquanto espaço de promoção do saber tem a função de proporcionar momentos de construção e descobertas. Já o educador, enquanto mediador da aprendizagem tem como uma de suas funções é investigar a dificuldade e provocar o educando para a indagação do que anseia aprender e mostrar - lhe que há várias fontes de saber e formas de aprender (Tavares, 1996).

Neste contexto Durante e Orensztein (2004) ressalta que o professor deve estabelecer relações entre os conteúdos a serem aprendidos, com conteúdos já adquiridos. Possibilitando ao aluno, perceber que a construção do conhecimento ocorre por meio de sucessivas reorganizações, as quais são feitas a partir de novas relações.

Mas o que fazer com aquele aluno que não consegue perceber, nem estabelecer tais conexões relacionadas à reorganização na construção do conhecimento, além de perceber as mensagens auditivas de modo distorcido ou assimilar as informações orais de forma incompleta?

A questão da Disfunção do Processamento Auditivo Central (DPAC), por exemplo, pode ser entendida como condição que prejudica o processo de aprendizagem, especialmente em se tratando de educação formal. É importante que os professores tenham conhecimento sobre tal disfunção, pois a compreensão do problema favorece o surgimento de estratégias para a superação. O DPAC pode ser confundido com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Deficiência Intelectual e outras dificuldades de aprendizagem.

O Processamento Auditivo (PA) é definido por Alvarez, Caetano e Nastas (1997) como um conjunto de operações que o sistema auditivo realiza como receber, detectar, atender, reconhecer, associar e integrar estímulos acústicos para a manifestação posterior de uma resposta, ou seja, é um conjunto de habilidades necessárias para analisar e interpretar os padrões sonoros.

O embasamento teórico acerca do PA é concentrado em estudos e pesquisas na área da fonoaudiologia visando o campo da saúde. Este fator dificulta a correlação deste assunto com a educação, apesar das dificuldades apresentadas pelo indivíduo serem percebidas na escola.

Estudos acerca do Processamento Auditivo Central iniciaram - se na área da saúde com a intenção de explicar problemas auditivos em indivíduos adultos que apresentavam lesões no Sistema Nervoso Auditivo Central (SNAC), após um quadro de AVC.

De acordo com Simon e Rossi (2006), a avaliação central da audição também é muito útil e sensível para avaliar a integridade funcional do SNAC, dando aos clínicos mais subsídios no diagnóstico diferencial como também contribui significativamente na intervenção das dificuldades de linguagens e transtornos de aprendizagem.

O estudo do Processamento Auditivo é um assunto importante no campo pedagógico, mas pouco difundido e pesquisado no Brasil. Das poucas publicações encontradas inclui - se um Manual de Avaliação do Processamento Auditivo (Pereira & Schochat, 1997), que possibilitou um maior conhecimento sobre o assunto.

Para compreender o Processamento Auditivo, incluindo a sua desordem, faz – se necessário compreender o conceito de audição e sua importância no desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais e sociais do sujeito.

Gielow (2001), afirma que a audição é uma integração do indivíduo com seu mundo, sendo assim responsável por inúmeros processos no seu desenvolvimento psicológico. A importância que a audição tem no sentido de ligar o indivíduo com o mundo é complementada por Gordo *et al.* (2000 como citado em Sacaloski, Alavarsi & Guerra, 2000, p. 52), que ressalta que algumas funções básicas da audição seriam a localização, alerta, socialização intelectual e comunicação.

Na compreensão da audição há a necessidade de entender o caminho que o som percorre até chegar ao cérebro e quais são as estruturas que ele provoca para que se possa compreender o som que se ouve, no sentido de ativar as funções básicas da audição.

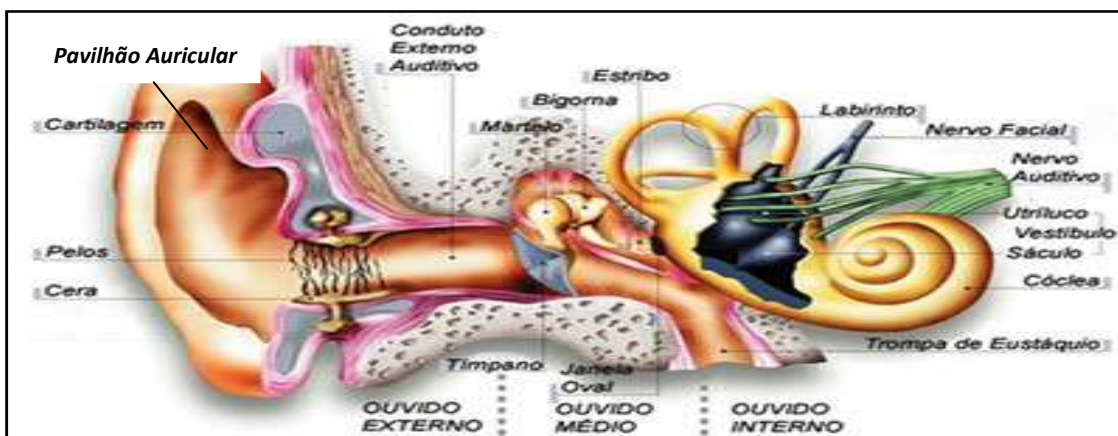


Figura 1. Ouvido Interno (Sacaloski *et al.*, 2000)

Segundo Sacaloski *et al.*(2000), para que uma pessoa possa ouvir, o som deve percorrer um trajeto que vai deste o pavilhão auricular (orelha) até o cérebro, conforme especificado:

[...] “quando um estímulo sonoro chega ao pavilhão auricular ou orelha, esse som é captado, passando pelo conduto auditivo externo, chegando à membrana timpânica. A membrana timpânica vibra. Essa vibração faz com que o martelo, que está preso a ela, se movimente e conseqüentemente mova a bigorna e o estribo, como numa engrenagem. O estribo provoca a movimentação da membrana da janela oval, que liga a orelha média à interna. Esse movimento faz com que haja também um descolamento de líquidos que se encontram dentro da

cóclea, estimulando assim o órgão de Corti. Ocorre, então, a transmissão do impulso nervoso através do nervo auditivo. Esse impulso é processado por meio de diversas estruturas do sistema nervoso central (SNC), até chegar ao córtex cerebral, para que possamos compreender o significado dos sons que ouvimos.” (Sacaloski *et al.*, 2000, p. 44)

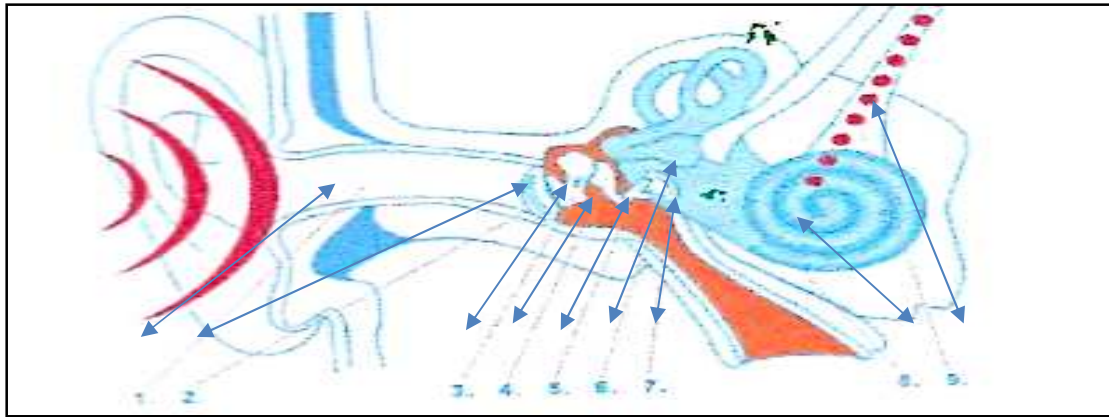


Figura 2. Trajeto do som (Gielow, 2001)

No percurso do som observa – se uma intensa transmissão de impulsos nervosos, ao qual se dá o nome de Processamento Auditivo Central. Esses impulsos nervosos são explicados por Gielow (2001):

“O processamento Auditivo Central é como o sistema auditivo periférico e central recebe, analisa e organiza o que ouvimos. O som, ou estímulo sonoro percorre um longo caminho pelo sistema nervoso, desde a orelha até o córtex cerebral, passando por várias “estações” do chamado troco cerebral. Cada “estação” é responsável por diferentes habilidades como atenção a um som, a detecção de onde vem o som e a identificação do seu significado, entre outras funções.” (Gielow, 2001, p.56)

Essa conceituação do Processamento Auditivo é ampliada por Katz e Wilde *et al.* (1989 como citado em Simon & Rossi, 2006), em relação à construção que se faz acerca do sinal auditivo para tornar a informação funcionalmente útil. E ainda por Siegler *et al.*(como citado em Beck, 1996, p. 45-50), ressalta este conceito, como o conjunto das habilidades envolvidas na organização da informação auditiva que depende da capacidade inata do indivíduo e de suas experiências no meio ambiente desde os primeiros anos de vida.

É necessário entender em que aspectos o processamento auditivo pode influenciar a vida de um individuo. De acordo com a publicação do ASHA – American

Speech Language Hearing Association *et al* (1996 como citado em Simon & Rossi, 2006, p. 293 - 304), o Processamento Auditivo é responsável por:

[...] “fenômenos comportamentais de localização e laterização sonora; discriminação auditiva; reconhecimento de padrões auditivos; aspectos temporais da audição; incluindo resolução, mascaramento, integração e ordenação temporal; e desempenho auditivo na presença de sinais acústicos degradados ou competitivos” (Simon & Rossi *et al*, 2006, p. 293).

Sendo assim, até o momento, é possível entender que o Processamento Auditivo Central é o conjunto das habilidades específicas que um ser humano precisa para interpretar o que ouve, e envolve a decodificação das ondas sonoras desde a captação pela orelha externa, até o córtex auditivo.

O ser humano precisa ter boas habilidades do PA para ser capaz de se comunicar com outros, para aprender uma nova informação e para realizar tarefas em sua vida diária com autonomia. Dessa forma passa – se a compreender que o processamento Auditivo precisa percorrer um caminho sem desvios, sem nenhuma interrupção.

Gielow (2001) ressalta que existe uma grande rede de neurônios que se ligam neste caminho. Às vezes pode ocorrer algum desvio por algum motivo, e assim pode acarretar uma desordem no processamento auditivo.

De acordo com Keith *et al* .(1986 como citado em Simon & Rossi, 2006, p. 45-50) a desordem do processamento auditivo central, pode ocasionar alterações na atenção dirigida, fadiga em tarefas complexas ou prolongadas, distração, sensibilidade exagerada frente a sons intensos, dificuldades em seguir ordens verbais, necessidade de repetição freqüente, de estímulos verbais, alterações amnésicas, aprendizado lento das relações grafo - fonêmicas, além de dificuldades em compreender piadas e linguagem figurada.

A Disfunção do Processamento Auditivo Central (DPAC), além de ocasionar problemas físicos ainda interfere no desenvolvimento da aprendizagem. Conforme Canto e Silveira (2000) o aluno tende a apresentar dificuldade na leitura e escrita, dificuldade em compreender o que lê, problemas de linguagem; distração; dificuldade em prestar atenção aos sons; necessidade de ser chamado várias vezes (“parece” não escutar); dificuldade em escutar e compreender a fala em ambientes ruidosos; dificuldade em entender palavras ou expressões com duplo sentido (por exemplo

piadas); dificuldade em acompanhar uma conversa com muitas pessoas falando ao mesmo tempo; dificuldade ao dar um recado ou contar uma estória; problemas de memória (para nomes, números, etc.); inabilidades para matemática ou estudos sociais, tempo de resposta lentificada/ retardada (hum?, O quê?).

Observamos que essa desordem afeta diretamente o rendimento do aprendizado e conseqüentemente o desenvolvimento integral do sujeito. Por isso torna - se importante, no contexto educacional, que o profissional possa identificar prováveis déficits auditivos, a fim de poder compreender e interferir positivamente no desenvolvimento da aprendizagem efetiva do alunado.

Barreiro (2006) afirma que o diagnóstico do DPAC deve compreender a opinião de diferentes profissionais como médicos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e demais especialistas em outras áreas. A autora enfatiza, desta forma, a importância de um diagnóstico multidisciplinar.

Os profissionais habilitados para aplicarem a bateria de testes são geralmente fonoaudiólogos especialistas em processamento auditivo. A avaliação do PAC deve ser feita depois que os exames audiológicos convencionais (Audiometria Tonal Limiar e Impedanciometria, descartando a surdez) forem realizados. Esses exames iniciais irão avaliar índices percentuais de reconhecimento da fala. Em relação ao exame do PAC avalia – se as possibilidades comportamentais de ouvir e compreender a linguagem em ambientes desfavoráveis a comunicação.

Nos casos de Disfunção do Processamento Auditivo Central, após diagnóstico, o sujeito deverá ser submetido a uma terapia, que pode ser complementada com acompanhamento psicopedagógico e atitudes pedagógicas eficientes dentro do ambiente escolar, desenvolvidas pelo docente. O professor pode estimular o seu aluno DPAC a “aprender a ouvir”, ou seja, a desenvolver as habilidades auditivas envolvidas no processamento dos estímulos acústicos, especialmente os verbais, paralelamente às habilidades de linguagem, por meio da boa interação e comunicação professor/ aluno, além de condições de escuta favorável no ambiente escolar. A intenção é fazer com que o aluno aprenda a usar audição para compreender a fala dos outros, e monitorar a própria fala e os sons do ambiente.

De acordo com representantes do CAS/ DF – Centro de Assistência ao Surdo do Distrito Federal, pesquisas realizadas com alunos com Disfunção do Processamento

Auditivo Central, evidenciam que a competência do professor, cuja sala de aula tem aluno DPAC incluso corresponde a 70% no processo de reabilitação dessa disfunção. Os demais 30% se remetem às intervenções psicopedagógicas e fonoaudiológicas, ou seja, o que estamos dizendo é que a atuação do professor no processo de reabilitação do sujeito DPAC é de fundamental importância.

Alvarez, Caetano e Nastas (1997) afirmam que crianças com Distúrbio do Processamento Auditivo Central não entendem o que está dito bem como deveriam. Elas não aprendem, assim como as outras crianças, especialmente em salas de aula grandes e barulhentas. Elas podem entender apenas parte do que é dito. Podem se comportar como se entendesse, mas perdem o controle da conversação, quando mais de uma pessoa falando, quando há ruído de fundo ou quando as pessoas estão falando rapidamente com frases incompletas. Se a conversa tem um alto conteúdo emocional, a compreensão pode ser ainda mais difícil.

Quase todas essas crianças perdem a confiança e acabam se sentindo inseguras. Ao invés de obterem ajuda real, são criticadas ou punidas. Sentem - se incapazes e ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem e não conseguem melhorar, por mais que se esforcem. Algumas podem tornassem isoladas, retraídas e deprimidas. Outras entediadas e inquietas. Ao invés de se sentir incompetentes e entediadas muitos se tornarão destrutivas, desafiadoras e opositoras, correrão riscos e se tornarão caçadores de emoções, que quase sempre são acompanhadas de punições, advertências, dentre outras. “Elas podem parecer ter dificuldade em ter atenção ou seguir instruções, e muitas vezes são erroneamente diagnosticados como tendo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Opositor e Desafiador e Transtorno de Conduta” (Alvarez, Caetano & Nastas, 1997).

III - MÉTODO DE INTERVENÇÃO

3.1 - Descrição do sujeito

De acordo com a anamnese feita com a mãe a gravidez não foi planejada. Inicialmente a mãe não aceitou a gestação, mas fez o pré-natal corretamente, mas fez uso sem consentimento médico de comprimidos para as freqüentes crises e enxaqueca que sofria. A mãe relatou que a gravidez foi muito tensa, que a mesma ficou nervosa

constantemente, devido a problemas familiares relacionados ao uso de drogas pelo esposo. O que ocasionou uma crise depressiva.

A criança nasceu em maternidade de parto normal a termo, mas o trabalho de parto demorou mesmo com a indução medicamentosa. Ao nascer chorou em seguida e apresentou reflexo de sucção. Precisou ficar em banho de luz por três dias, devido apresentar uma forte icterícia. Foi amamentado até os três meses de idade. A mãe relatou que o bebê não aceitou o seio da mãe. “M” é o terceiro filho de uma prole de quatro, com diferença de um ano e meio da gravidez anterior e de oito anos da gravidez posterior.

Era um bebê pouco firme evidenciando atraso no seu desenvolvimento psicomotor e da linguagem. Apresentou controle esfinteriano anal e vesical com 1 ano e 6 meses. Iniciou o desenvolvimento da linguagem com pequeno atraso, suas primeiras palavras ocorreram aos 2 anos de idade. A mãe relatou que logo após o sujeito começar a falar apresentou mutismo por um período de três meses, devido uma situação vivenciada pela família.

De acordo com alguns hábitos: apresenta sucção digital desde o nascimento, fez uso de mamadeira até os quatro anos. Alimenta – se bem e sozinho. Tem preferência por alimentos salgados, gosta de comer verduras, frutas e legumes. A mãe relatou que o sujeito até os 5 anos de idade apresentava saúde frágil, devido à fragilidade do seu sistema imunológico, apresentava crises constantes de otite, amidalite e bronquite asmática, necessitando ficar muitos dias internado no hospital.

De acordo com os aspectos comportamentais apresenta: impaciência, instabilidade, choro fácil, irritabilidade, tristeza e depressão. A mãe descreve “M” como um menino feliz, mas sempre observou que seu desenvolvimento foi inferior ao dos outros irmãos, relatou que o sujeito está mais sociável e agora já esta fazendo amigos. Relatou que o mesmo se relaciona bem com familiares, às vezes parece sentir ciúmes do irmão menor, mas a mãe enfatiza que há pouco tempo percebeu melhora no relacionamento do sujeito com outro, pois antes ele demonstrava indiferença ao meio. Após a anamnese observou - se que a criança não apresenta uma rotina diária, com horários definido para alimentar - se, dormir e brincar. A família mostra - se pouco participativa em relação ao processo de ensino aprendizagem da criança.

O sujeito apresenta antecedentes de doença mental na família (Síndrome do Pânico associada à Pseudo Alucinações Auditiva). Reside em casa própria com a mãe (35 anos), pai (33 anos), irmã (16 anos), irmã (14 anos), irmão (4 anos), prima (15 anos) e primo (18 anos). A renda familiar está em torno de R\$ 1.080,00 reais. E apenas o pai trabalha no lar.

3.2 - PROCEDIMENTOS ADOTADOS

3.2.1 - Avaliação Psicopedagógica

A aplicação do estudo ocorreu de 21 de junho até 08 de novembro, em 9 sessões em sua maioria com duração 50 minutos, 1 vez por semana. Para este estudo foi escolhido apenas um indivíduo, dentre as três turmas de 4º ano estudante do Centro de Ensino Fundamental 602 do recanto das Emas – DF. Este sujeito foi selecionado por apresentar uma defasagem escolar de quatro anos e não haver concluído seu processo de alfabetização.

Inicialmente fez - se uma avaliação dos requisitos básicos para alfabetização, relacionados a análise do histórico escolar do sujeito, observação do mesmo nos espaços escolares externo à sala de aula, anamnese com a professora do aluno, verificação oralidade, desenvolvimento psicomotor e aspectos afetivos.

A verificação, dos aspectos afetivos ocorreu através do Teste Projetivo - Par Educativo, segundo a visão de Visca (2008).

Para a análise do desenvolvimento psicomotor aplicou - se um protocolo produzido pela autora, para a avaliação dos aspectos de motricidade ampla, em forma de tabela. Nesta tabela colocou - se a atividade dirigida ao sujeito, à resposta apresentada e as observações feitas pelo avaliador. A avaliação viso - motora foi analisada através de atividades de recorte e colagem e suas análises foram feitas com base em alguns autores que indicam a motricidade fina e viso - motora como requisito à alfabetização.

Em outro momento aplicou - se atividade com quebra cabeça, para verificação da noção do esquema corporal. Também verificou - se a lateralidade dominante, através de um protocolo produzido pelo Centro de Assistência ao Surdo - CAS/ DF. Este protocolo encontra - se em forma de tabela. Nesta colocou - se algumas atividades dirigidas em relação à mão, olho, pé, polegar e orelha, juntamente as respostas marcadas

pela preferência de lateralidade apresentada pelo sujeito. Ao final de cada item o avaliador deverá contar a quantidade das preferências laterais e definindo assim, o lado de preferência utilizado pelo sujeito de acordo com o pé, mão, olho, ouvido e polegar.

A orientação espacial foi avaliada de acordo com a Escala de Desenvolvimento Motor sugerida por Neto (2002). Os resultados foram apresentados em um quadro e o êxito nesta área de acordo com o autor, ocorre quando o sujeito apresenta no mínimo 5 acertos nas 6 questões direcionadas.

Na sessão seguinte aplicou - se um Teste para a Avaliação da Consciência Fonológica, fornecido pelo CAS, com base em Pereira e Schochat (1997).

O teste foi exibido através de tabelas, nelas constam a ação do aplicador e os itens para ser marcado pelo aplicador relacionado a cada etapa da consciência fonológica a ser analisada. O aplicador deverá marcar (SIM) se o aluno conseguir alcançar a resposta correta e (NÃO) se o aluno não alcançar a resposta correta. Para a análise interpretativa deste teste de consciência fonológica, sugerimos computar o número de acertos par cada tarefa do teste se o sujeito apresentar 29 acertos em relação aos 30 itens apresentados, apresenta consciência fonologia adequada para a alfabetização. Se o individuo apresenta 15 acertos em relação a 30 o sujeito apresenta indicativo para Disfunção do Processamento Auditivo Central – DPAC. E se apresentar resultados inferiores a 15 acertos, o sujeito apresenta forte indicativo para Disfunção do Processamento Auditivo Central – DPAC e necessita de um trabalho de estimulação fonológica.

E por fim nível de escrita foi avaliado através da leitura de uma história infantil, na qual retirou – se algumas palavras e ditou - se ao sujeito. A avaliação da escrita teve como referencial os estudos de Ferreiro, (2001) sobre a psicogênese da escrita infantil.

3.2.2 - Intervenções Psicopedagógicas

As intervenções foram realizadas em 3 sessões de 50 minutos, sendo que duas sessões foram realizadas com o sujeito inserido em um grupo de mais três alunos, com dificuldade parecida a sua. E uma sessão foi realizada individualmente. Em todas as sessões utilizou - se recursos coadjuvantes, como jogos, músicas, softwares pedagógicos. Essas sessões foram constituídas de estimulação auditiva e psicomotora.

Foram mobilizadas atividades que propiciaram condições cinestésicas para o

amadurecimento da lateralidade e espacialidade. Optou - se por iniciar a intervenção com a sensibilização aos estímulos do meio, resgatando assim boa parte da auto-estima do sujeito e melhorando sua relação com o outro.

Durante a avaliação com o teste da verificação da consciência fonológica elaborado por Pereira e Schochat (1997) podemos a confirmar a imaturidade do sujeito nesta habilidade básica para a aquisição da leitura e da escrita, notou - se dificuldade na relação entre grafema e fonema. Por essa razão foi necessário aumentar as atividades que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica.

Sendo assim, foi acordado com a professora do sujeito, que ela desenvolveria um direcionando a relação grafema/ fonema durante as aulas de reforço.

Essa proposta considera de trabalho considera que anterior ao letramento do sujeito é necessário que este desenvolva a discriminação fonológica, compreensão da fala, memória de trabalho fonológico, velocidade de processamento fonológico, processamento auditivo central, léxico-fonológico, processamento vestibular, consciência sintática, vocabulário receptivo auditivo, nomeação de figuras e rastreamento ocular (Capovilla & Capovilla, 2003).

Outro aspecto a ser considerado na etapa introdutória refere-se ao domínio da consciência fonológica, que seria a capacidade da criança em reconhecer a correspondência entre grafemas (escrita) e fonemas (sons). Isso serve “[...] para mapear a fala por meio da escrita e para recuperar a fala interna a partir dessa escrita” (Capovilla & Capovilla, 2003, p.54).

Dessa forma, o aluno caminha pela rota lexical, fazendo o processamento ideovisual direto, sem passar pela rota fonológica, onde a palavra é pronunciada parte a parte fazendo ligações entre grafemas e sons. A grande dificuldade é para que ele converta os sinais gráficos em sons.

Por isso notou – se a necessidade de recuperar as atividades de consciência sonora, explorar muito o aspecto multissensorial, e prepará-los para que utilizem a rota fonológica inicialmente, para depois estarem prontos para caminhar pela rota lexical, não importando o tempo que se leve, pois o que vale é a eficiência do processo.

As estratégias de avaliação e intervenção foram aplicadas em seis meses, portanto, devido ao tempo limitado, o comprometimento elevado na percepção auditiva e a imaturidade na consciência fonológica, não foi possível desenvolver as intervenções

necessárias para obtermos dados mais significativos quanto ao processo de letramento do sujeito.

Apesar da aparente lentidão no processo de letramento do sujeito avançou grandemente dentro do estágio logográfico.

IV - A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: Da Avaliação Psicopedagógica À Discussão de Cada Sessão de Intervenção

4.1 - AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

4.1.1 -1ª SESSÃO: Observação Inicial nos Espaços Escolares e Análise Documental

Data: 07 de junho de 2011

Objetivos:

- Observar e colher informações da criança, em ambientes externos à sala de aula, em situações de brincadeiras em grupo, recreio, entre outros.
- Analisar documentos do aluno, como: Relatórios escolares, histórico escolar e cadernos do aluno.

Procedimentos:

Esta primeira sessão foi realizada em ambiente externo à sala de aula, ou seja, no pátio e na quadra de esporte durante o horário de recreação da turma que o objeto de estudo faz parte.

A observação ocorreu por um período de 50 minutos. Houve o registro escrito no diário de atendimento individual desde sujeito. Durante a observação procurou - se verificar principalmente os aspectos relacionados à: Socialização/ agressividade/ comportamento em geral/ aspectos psicomotores: marcha, equilíbrio/ tônus/ postura.

Após a observação do sujeito procuramos analisar o histórico escolar desde aluno, que foi nos fornecido pela secretaria da escola. O histórico escolar que tivemos acesso é constituído de relatórios escolares dos anos anteriores, descritivos e individuais.

Durante a leitura de tais documentos, buscamos comparar as percepções dos diferentes professores, que passaram pela vida escolar deste sujeito. Verificando as

dificuldades anteriores, comparando – as, a queixa escolar atual e o desempenho do aluno nas atividades diárias de sala.

Resultados:

Durante a observação na área externa à sala de aula, pode – se verificar que o aluno apresenta dificuldade de interação social com seus pares, pois prefere ficar sozinho durante as atividades propostas pela professora. Em certo momento preferiu ficar desenhando sozinho no chão. Os colegas parecem não perceber – lo no grupo, não houve solicitação dos mesmos para que o aluno participasse de alguma brincadeira e também o aluno não manifestou em nenhum momento querer participar de alguma atividade junto ao grupo de colegas. Notou - se que a professora não propiciou momentos para que houvesse maior envolvimento e interação na recreação, pois as crianças brincavam soltas sem uma atividade dirigida.

Ao verificar os relatórios descritivos dos professores dos anos anteriores, pode - se observar que destacam apenas aspectos negativos do sujeito; relacionado à interação social, inadaptação as regras da sala, preguiça, falta de acompanhamento familiar, falta de compromisso e atenção por parte do aluno. Apenas houve destaque da professora do ano de 2007 que descreveu a habilidade de desenhar do aluno, como potencialidade. A professora do ano de 2008 no relatório referente ao 4º bimestre indicou para a criança turma especial, pois a mesma parecia precisar de atendimento especial, devido suas dificuldades escolares.

Na análise do caderno do aluno escolar notou – se que não conclui as atividades devido às mesmas não conseguir ler, pelo que indica suas respostas escritas encontra se no nível Pré – Silábico 2 da psicogênese da escrita, ou seja, escreve utilizando letras quaisquer sem fazer relação grafo - fonêmica. Desenha muitos personagens de desenhos animados em seu caderno, demonstrado necessidade de fuga ao ambiente e potencialidade artística. As atividades propostas pela professora não são diversificadas ao seu nível de alfabetização. Seu caderno apresenta organização razoável, mas a força que utiliza no lápis mancha o caderno e marca as páginas seguintes. Observa- se também momento de dispersão, pois existem muitos desenhos nas laterais das folhas e muitas páginas arrancadas. Notou - se alguns bilhetes escritos pela professora reforçando aspectos negativos, no que tange a preguiça, desinteresse e falta de compromisso por parte do sujeito.

No momento que fomos devolver o caderno a criança em sala, observamos que o mesmo senta-se muito distante do quadro e sozinho, longe da professora, ao seu lado esquerdo há uma janela e a sala de aula apresenta muitos estímulos auditivos, devido ao excesso de conversas dos colegas, a turma parece ser bem agitada e apresenta uma quantidade significativa de alunos.

Discussão:

De acordo com os resultados podemos inferir que este sujeito demonstra problemas na sua interação social. Nota-se comprometimento em sua auto-estima, devido ao excesso de reforços negativos em seu percurso escolar. O mesmo parece desajustado ao meio escolar, e utiliza como fuga sua habilidade para desenhar.

No entanto, os diferentes desajustes emocionais também podem surgir em função da sua dificuldade de aprendizagem. A aprendizagem da Leitura e escrita é considerada como uma das tarefas mais importantes na escolaridade de uma criança. Sendo assim aquelas que falharam nessa área pode ter sua auto-estima afetada.

As dificuldades de aprendizagem e os problemas emocionais freqüentemente estabelecem uma relação recíproca: as dificuldades de aprendizagem podem agravar os problemas de aprendizagem. Existem certas crianças que apresentam bloqueio total em relação à leitura e escrita. Em alguns casos podem ser considerada a hipótese de resistência à aprendizagem.

Independentemente de não aprendermos com o coração, apesar de Aristóteles ter pensado que seria aquele o órgão mais organizado do organismo, a aprendizagem humana tem de dar à emoção um papel mais essencial, dado que em termos evolutivos, na espécie pensante como nos designamos, o sentimento contou e conta tanto como o pensamento (Goleman, 1995).

Neste sentido, devemos compreender o desenvolvimento Sócio – Emocional do sujeito, sob o ponto de vista da concepção da criança como ser singular (intrapessoal) e plural (interpessoal). A criança tem que ser concebida em termos prospectivos globais, para podermos intervir, prevenir e de fato, termos condições para facilitar o potencial de construção do conhecimento, concretizando a missão da escola.

4.1.2 - 2ª SESSÃO: Entrevista com o professor da sala de aula do sujeito

Data: 14 de junho de 2011

Objetivos:

- Ampliar a problematização dos motivos do encaminhamento;
- Conhecer o trabalho do professor, inteirando-se de suas realizações e dificuldades;
- Identificar as percepções e as concepções do professor sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem do aluno;
- Constatar as ações que já foram desencadeadas e seus resultados;
- Mediar conhecimentos pedagógicos que auxiliem o professor;
- Compreender, de maneira conjunta e integrada com o professor, a história escolar do aluno, reconstruindo e contextualizando a escolaridade, por meio da:
- Realizar atividades e projetos, em parceria com o professor, que favoreçam a intervenção nas situações de queixa escolar, no contexto de sala de aula.

Procedimentos:

Nesta sessão foi aplicada uma entrevista oral com duração de 50 minutos, com a professora do aluno e suas respostas foram registradas em uma folha com as perguntas dirigidas, algumas para apenas marcar a sentença e algumas questões discursivas.

Conforme transcrito abaixo.

Resultados:

<u>ANAMNESE COM O PROFESSOR (a)</u>				
Nome da Escola: Centro de Ensino Fundamental 602 do Recanto das Emas				
Nome do (a) Aluno (a): M. D. M. P.		Data de Nascimento: 09/12/1998		
Nome do Professor (a): P. B.		Série: 4º ano Turma: "A"		
1) O que mais o (a) preocupa nesta criança neste momento? "O aluno se nega a fazer as atividades, apresenta muitas dificuldades, está bem defasado. E só que fazer o que gosta".				
2) Existe integração entre as atividades desenvolvidas pelo professor e a família? Como está o envolvimento da família quanto à dificuldade do aluno? "Não foi feito isso ainda". "Mas a mãe não acompanha ele na escola".				
3) Você realiza algum tipo de adaptação/ flexibilização dos conteúdos curriculares para o aluno? "Sim. Não tem ocorrido de forma freqüente".				
Aspectos de Relacionamento	Sim	Não	Às vezes	Observações
a) Necessidade de chamar a atenção das outras crianças e do professor.		X		
b) Custa-lhe dividir as coisas com os outros.		X		
c) É pouco constante nos jogos dos quais participa, mostra cansaço e perturba os outros.		X		"O aluno prefere ficar sozinho, não participa de atividades propostas em grupo".
d) Seu trabalho geralmente é sujo.		X		

e) Não aceita as regras da aula.	X			“Às vezes mostra – se agressivo e desafiador ele não me responde ele vai e faz o que quer”.
f) Tem vários grupos de amigos.		X		“Tem poucos amigos e quase não se relaciona, prefere ficar sozinho”.
g) Prefere brincar sozinho (a).	X			
h) É tímido (a), quando solicitado (a) a participar da aula.	X			“Se recusa a participar oralmente, parece que quer se manter apagado na sala”.
i) Se envolve nas brincadeiras direcionadas.	X			
Aspectos de Compreensão Geral e Raciocínio	Sim	Não	Às vezes	Observações
a) Não quer ser corrigido (a) quando erra.	X			“Não aceita ajuda e fica bravo quando mando fazer a tarefa de novo”.
b) Não aceita os seus erros.	X			
c) Às vezes parece que não está ouvindo direito.	X			“Sempre... é incrível ele viaja a aula toda e é muito distraído”
d) Parece fingir não ouvir para ficar “em seu mundinho”.	X			
e) Demonstra pouca atenção ao que lhe é solicitado (a).	X			
f) É capaz de entender tudo o que está sendo solicitado.		X		
g) É necessário repetir várias vezes para que ele (a) compreenda o conteúdo da aula.	X			“Quando pergunto alguma coisa para ele, ele sempre pede para repetir. Às vezes preciso repetir várias vezes”
h) Distrai- se com muita facilidade.	X			
i) Seu (a) raciocínio é lento.	X			
j) Demonstra desinteresse em todas as atividades propostas.	X			
l) Demonstra pouco interesse por atividades que exigem maior concentração.	X			
m) Observa- se pouco interesse por atividades que exijam maior esforço mental.	X			
n) Observa- se dificuldade na compreensão dos comandos.	X			
o) Apresenta respostas coerentes ao assunto perguntado.	X			
Área de aprendizagem específica	Sim	Não	Às vezes	Observações
a) A problemática mais importante encontra- se no desenvolvimento oral.	X			
b) Apresenta trocas de fonemas na fala		X		
c) Apresenta omissão de fonemas.		X		
d) Apresenta transposição de fonemas.		X		
e) Tende a anasalar os sons.		X		
f) Está alfabetizado (a).		X		
g) Produz pequenos textos.		X		
h) Apresenta conexão nas idéias ao escrever.		X		
i) Apresenta boa oralidade.			X	“Difícilmente se expõe oralmente”
j) Lê de forma ritmada.		X		
l) A problemática mais importante encontra- se no desenvolvimento lógico- matemático.		X		
m) Relaciona nº quantidade (adequado p/ série).	X			
n) Resolve operações simples de adição e subtração.	X			
o) Resolve operações com reagrupamentos de adição e subtração.	X			
p) Compreende o processo de multiplicação e divisão.		X		“Não foi trabalhado”
q) Resolve multiplicação e divisão.		X		“Não foi trabalhado”
r) Interpreta problemas simples.		X		
s) Interpreta problemas complexos.		X		
t) Observa- se rapidez no raciocínio lógico diante de desafios.	X			“Ele é bom em cálculo mental”.
u) Necessita de apoio de material concreto p/ realização das atividades.			X	“Conta utilizando as mãos”
4) Áreas de aprendizagens específicas do (a) aluno (a) (potencial de aprendizagem): “Ele é bom em desenhar, também é só o que ele faz a aula inteira”.				

(5)Procedimentos propostos:

Disponibilizou - se a professora várias atividades para o nível de escrita deste aluno e atividades matemáticas com o nível do 2º e 3º ano para ela está revisando conteúdos. Foi concordado com a professora a mesma ceder aula de reforço com duração de 1 hora e 30 minutos uma vez por semana. No turno contrario ao da aula.

Tabela 1 – Entrevista com o professor (Grifo meu – 14/ 06/ 2011)

Durante a conversa com a professora pode - se observar que a mesma até o momento não havia trabalhado com o aluno de forma diversificada, a professora descreveu o aluno como uma criança difícil. E muitas vezes, associou a dificuldade escolar do mesmo, a conjectura familiar e social vivenciada.

A professora percebe o aluno como uma criança criativa e organizada. Gosta de desenhar, pintar e possui uma boa coordenação motora. O aluno é repetente e encontra - se no nível Pré - Silábico. Relata oralmente que o sujeito mostra - se disperso na sala, não gosta de seguir regras, ficando irritado, quando lhe são impostas algumas regras, pouco se socializa com os colegas, prefere ficar sozinho e não brinca durante a recreação.

A professora demonstrou boa vontade em melhorar seu trabalho pedagógico em sala para ajudar a criança. Dessa forma, foi orientada a trabalhar de forma diversificada em sala com atividades direcionadas ao nível de escrita do aluno. Foram fornecidas algumas cópias de atividades para serem aplicadas em sala, além de um mapeamento de lugar estratégico para seus alunos em sala.

A criança em questão passou a sentar - se no corredor do meio em frente à professora, ao seu lado foi colocado um colega que o mesmo tinha mais afinidade e que apresentava bom desempenho escolar. Os lugares dos alunos desta sala foram mapeados a fim de diminuir os ruídos sonoros contribuindo para a melhora a atenção e concentração dos alunos no geral.

A professora se prontificou a atender o aluno uma vez por semana no horário contrário da aula, no período de uma hora, para oferecer um reforço educacional.

Discussão:

Nesta entrevista pode - se observar a professora associa o fracasso escolar do sujeito apenas ao mesmo. Não consegue identificar onde esta a falha pedagógica, em termos metodológicos. Parece que devido o aluno não se adaptar a metodologia, não conseguir aprender a “culpa” é toda dele. Poucas vezes a professora menciona alguma potencialidade do educando. Seus comentários giram em torno da imaturidade

emocional, pouco compromisso com os estudos e rebeldia. A fala da professora representa apenas a forma como o aluno não escuta, não responde, não segue as instruções. O quanto ele não aprende e não termina assim suas tarefas escolares.

Observou - se que o aluno é percebido dentro da velha concepção de aprendizagem, aquela que enfatiza a transmissão do conhecimento de forma unilateral e passiva. O fato de o sujeito apresentar um desempenho escolar insatisfatório quando comparado aos demais alunos da série reforça a tese de que as limitações do sujeito são ressaltadas em detrimento das suas competências.

Podemos perceber o quanto é importante o papel do professor em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem. O professor é o mediador das interações em sua sala de aula, ele é que pode propiciar o desenvolvimento da autonomia. A motivação para aprender e ressignificar conhecimentos previamente adquiridos dependerá, em grande parte da atividade individual e psicológica do sujeito. Cada criança é um ser único, e cabe ao professor respeitar a individualidade, aceitar as diferentes formas de sentir, pensar, agir e de aprender.

Para Novak (1998), a educação deve estar centrada em algo mais que o pensamento do aprendiz; os sentimentos e as ações também são importantes e devem ser levadas em consideração as três formas de aprendizagem: aquisição de conhecimento (aprendizagem cognitiva), a modificação das emoções (aprendizagem afetiva) e a melhoria da adequação ou as ações físicas ou motoras (aprendizagem psicomotora), que incrementa a capacidade do sujeito entender a suas experiências.

4.1.3 - 3ª SESSÃO: Acolhimento do sujeito

Data: 21 de junho de 2011

Objetivos:

- Acolher a criança individualmente por um período de 50 minutos;
- Iniciar, de maneira suave e discreta, uma entrevista com o intuito de interagir com a mesma;
- Avaliar alguns aspectos motores e espaciais através do desenho proposto.

Procedimentos:

Receber a criança de forma carinhosa, para que a mesma se sinta mais tranqüila. Apresentar - se a criança, a partir desse momento iniciar uma conversa

informal com a criança. As respostas do sujeito foram anotadas em um diário de atendimento ao deferido aluno. Estas anotações ocorreram durante a sessão. As perguntas que direcionaram a conversa seguem abaixo:

- Qual é o seu nome?
- Onde você estuda?
- Sabe o que você está fazendo aqui?
- Sabe o seu endereço?
- Na sua casa tem telefone?
- Você sabe o número?
- Qual o nome da sua mãe?
- Qual o nome do seu pai?
- Quantos irmãos você tem?
- Qual o nome e a idade dos seus irmãos?
- Qual o nome da sua professora?
- Gosta de brincar?
- De quê?
- Você gosta de desenhar?
- Pode fazer um desenho para mim bem bonito?
- Gostaria que você me mostrasse o que sabe fazer, o que lhe ensinaram a fazer e o que aprendeu a fazer.

Oferecer diversos materiais (Lápis de cor, régua, compasso, esquadro, canetinhas, cola colorida, cola com glitter, papel colorido liso, papel pautado, um texto, um livro infantil, gibi, tesoura, pincel e tinta).

Resultados:



Ilustração 1- Desenvolvida pelo sujeito do estudo (21/ 06/ 2011)

Durante a conversa informal observou-se que o mesmo apresenta linguagem conexas em alguns momentos pediu para se repetir à pergunta, a sua oralidade apresenta-se sem omissões, transposições ou acréscimos de letras. Mas se nota pouca espontaneidade, responde utilizando respostas curtas, demonstrando empobrecimento vocabular, evita contato visual ao falar. O sujeito apresenta dificuldade em estabelecer vínculos afetivos, pouco sorrir, não externalizar emoções no olhar nem nas palavras, mostrando-se indiferente ao outro em sua frente.

No momento que o desenho foi proposto o mesmo sorriu e disse gostar de desenhar. Nesta atividade pode-se observar a facilidade e criatividade na elaboração, além de apresentar o cuidado com muitos detalhes visuais.

O aluno mostrou-se retraído a utilização dos diversos materiais apresentados, apenas utilizou o lápis, a borracha, lápis de cor e canetinha. Ao desenhar o sujeito utiliza a borracha com frequência demonstrando muita criticidade consigo mesmo.

Discussão:

Nesta sessão pode-se observar que o sujeito apresenta linguagem pouco expressiva, mas conexas as perguntas direcionadas. Nota-se dificuldade de relacionamento sócio-afetivo. O aluno mostrou-se indiferente ao “novo” no momento que lhe foi apresentado os diversos materiais para a representação de como seu conhecimento foi construído. O mesmo apenas fez uso de meios tradicionais para descrever seu aprender.

Neste sentido a relação de ensino – aprendizagem nem sempre é linear e direta: nem tudo que se ensina, se aprende e às vezes aprendem-se coisas que não se pretendiam ensinar. É por meio da experiência, da observação e da exploração de seu ambiente, que o sujeito constrói seu conhecimento, modifica situações, reestrutura seus esquemas de pensamento, interpreta e busca soluções para fatos novos o que favorece e muito o desenvolvimento intelectual.

Scoz (2008) afirma que a aprendizagem ocorre na relação entre a objetividade (a realidade, o conhecimento, a lógica, o espaço, o tempo, o intelecto) e a subjetividade (o simbólico, o desejo, as representações, os afetos). Nos processos de ensino/aprendizagem, o simbólico se transmite conjuntamente ao conhecimento formal, ou seja, a transmissão do conhecimento é também a transmissão de nossas formas de ser e de crer. É importante ressaltar que estes processos são indissociáveis porque

internalizam modelos de aprender em reciprocidade aos modelos de ensino com os quais interagimos durante a vida nos grupos aos quais pertencemos.

4.1.4 - 4ª SESSÃO: Problemas Afetivos - Emocionais

Data: 28 de junho de 2011

Objetivos:

- Investigar vínculos afetivos que o sujeito pode estabelecer com a família, escola e consigo mesmo.

Procedimentos:

Aplicar o teste Projetivo: Par Educativo (Visca, 2008), para esta sessão entregou - se a criança uma folha em branco, um lápis e uma borracha. Pedir para que a mesma desenhasse duas pessoas: uma que aprende e uma que ensina. Reforçar oralmente que não aprendemos somente na escola, que aprendemos em outros lugares. E dizer que ela pode escolher aonde deseja desenhar que está ensinando e aprendendo algo. Ressaltar a importância de detalhar o desenho, com a intenção de ficar mais bonito.

Após o desenho perguntar a criança se pode escrever algo sobre o desenho dela e se ela poderia explicar este desenho melhor. Sendo assim, direcionar as seguintes perguntas:

- Como se chamam estas pessoas?
- Que idade eles possuem?
- O que está se passando no seu desenho?
- Me fale o nome de tudo que você desenhou aqui?
- Onde estão estas pessoas?
- Qual a posição dessas pessoas (estão frente a frente, estão lado a lado, estão de costa uma para o outro)?
- Qual é o objetivo delas neste lugar?
- O que esta pessoa está ensinando?
- O que a pessoa que aprende está achando da aula?
- Como ela se sente?
- Descreva como é a pessoa que ensina.
- Se você fosse dar um nome para esse desenho, como ele se chamaria?

- Poderia escrevê - lo?

Anotar as respostas da criança referente ao desenho no diário de acompanhamento deste sujeito

Resultados:

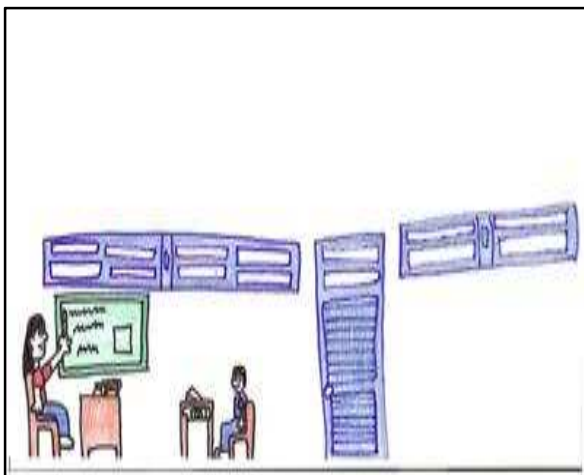


Ilustração 2 - Desenvolvida pelo sujeito do estudo, como teste projetivo (28/06/2011).

Os resultados não serão baseados apenas na interpretação dos desenhos, mas também na oralização feita pelo sujeito.

O sujeito descreveu as imagens, personagens, idade e o ambiente desenhado. Sendo assim, pode - se observar que o mesmo demonstra bom vínculo com a aprendizagem (querer aprender) ao desenhar os personagens frente a frente. Centra a aprendizagem no campo sistemático por desenhar uma sala de aula, mas sente - se desvalorizado em relação ao professor ao desenhar o aluno pequeno e em meio a isto supervaloriza o professor quando desenha ele grande o que também indica que o mesmo sente - se perseguido pelo professor.

Percebe - se o aluno distante do objeto de conhecimento, quando observamos a distancia do aluno aos livros, cadernos e principalmente o quadro negro. Observa - se também, um depósito de projeções negativas deslocadas, quando o s objetos escolares abaixo da mesa do aluno são pequenos e em compensação o material e o giz da professora são bem grandes, representando uma separação entre quem ensina e quem aprende ou o aprendente e o conteúdo. Ao ser indagado sobre o que o aluno estava escrito no quadro ele respondeu: “É a matéria de português”. Nota - se supervalorização sobre o ato da transmissão do conhecimento quando o aluno desenhou a professora muito próxima ao objeto de aprendizagem. E esta transmissão dos conteúdos é

percebida pelo aluno de forma inadequada as suas necessidades. Nota - se também uma desvalorização do vínculo de aprendizagem com o docente quando o aluno desenhou a professora faltando uma perna e o aluno faltando um braço. Gerando negação de suas dificuldades escolares e até pouco comprometimento por sua parte, nota - se isso quando o aluno foi desenhado longe do conteúdo (quadro negro) observando – se clivagem Klein *et al.*(1969 como citado em Segal, 1975, p 89-98) em quem aprende o conteúdo demonstrando uma dor sem representação devido uma experiência traumática, relacionada à disciplina Português.

Discussão:

Nesta sessão pode - se observar que quando o aluno desenha deixa transparecer sentimentos guardados, recordações e lembranças. Ele fala sobre si e sobre o outro com maior espontaneidade. Mostrando seu emocional com maior facilidade.

Desvendado o sentido oculto da transferência, o paciente poderia redimensionar os sentimentos a ela vinculados. Ressignificados, esses sentimentos não mais obstaculizariam a cura; seja porque não mais operariam como resistência ao doloroso acesso à verdade interna, seja porque ele dependeria cada vez menos do analista. A cura deveria culminar na dissolução da transferência. (Morgado, 1995, p. 71).

A transferência também se faz presente no espaço da sala de aula, visto ser este mais um espaço de relações humanas. O fato do professor em sala de aula ser a pessoa que tem algo para oferecer aos alunos - seus conhecimentos, e ser também um representante da autoridade -, faz com que os alunos, ao estabelecerem esta relação, recordem-se de aspectos semelhantes vividos.

O aluno pode, na relação com o professor, reviver sentimentos hostis, e ficar impedido de reconhecer a autoridade do professor para ensinar. Klein *et al.*(1969 como citado em Segal, 1975, p 89-98) nos ajuda a lembrar que a transferência se origina do mesmo processo que, nos estágios mais precoces, determina as relações de objeto. Temos que ir sempre mais para trás, na análise, em direção às flutuações entre objetos, amados e odiados, externos e internos, que dominam a infância, bem como os vários aspectos dos objetos para os quais estas conflitivas emoções e ansiedades são dirigidas.

Na relação pedagógica, o professor exerce sua autoridade quando ensina. Mas como ensina? Estabelece a mediação entre o aluno e o conhecimento social, ou trata o conhecimento como propriedade individual a que o aluno jamais poderá aspirar? Trabalha para que o aluno possa vir a se negar como

aluno, ou trabalha para que o aluno seja eternamente dependente dele? Trabalha para romper a dominação da autoridade original ou, ao contrário, recorre inconscientemente a ela? Considera que muitos dos sentimentos que o aluno lhe dirige podem pertencer à outra relação e que corresponder a eles equivale a abrir mão da autoridade pedagógica? Avalia que trazer as fixações infantis para o centro do processo educativo significa pôr em segundo plano a relação que o aluno deveria travar com o conhecimento? Leva em conta que a permanência dessa relação fantasmagórica - em que não vê o aluno concreto à sua frente - irá dificultar que no lugar do aluno surja o sujeito do conhecimento? (Morgado, 1995, p.72).

A transferência que o aluno faz para com o professor traz duas conseqüências importantes para os objetivos da relação pedagógica. Primeira quando reedita com o professor a vivência que estabeleceu anteriormente, ele (aluno) inaugura a relação, a partir da herança emocional da antiga relação e constrói com o professor uma relação positiva. Segunda quando revive com o professor uma experiência semelhante à estabelecida anteriormente, sem, contudo discriminar a figura do professor atual da figura passada, as dificuldades podem surgir impedindo a concretização dos objetivos propostos e ele não consegue ver o professor real.

A diferença desta experiência com a primeira está na intensidade do sentimento do aluno. Quando não consegue ver o professor real, transporta para o presente as vivências do seu passado. Para que a relação entre professor e aluno se desenvolva, este último deverá caminhar da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento. Quando o aluno transfere para o professor o amor e/ou a hostilidade, atende o chamado de um passado conflitivo. Repetindo esta relação para com o professor, tende a um ciclo vicioso que impede sua relação com o conhecimento, pois pode deformar o papel do professor, atribuindo-lhe a função de objeto da pulsão no lugar de alguém que apenas exerça o papel de mediador de um processo interno de aprendizagem.

Segundo Bion (1988) o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um ambiente de relações entre professor - aluno e por isso temos que admitir que envolva sentimentos, emoções, medos de ambas as partes. Para que os sentimentos do professor em relação à transferência do aluno não prejudiquem esse processo, mostra-se necessário que o professor conheça os sentimentos movidos pela transferência e saiba

controlá-los para não se mostrar confuso e perder o domínio sobre o ato de ensinar, de fazer a mediação entre o aluno e o saber.

4.1.5 - 5ª SESSÃO: Avaliação Psicomotora I

Data: 05 de junho de 2011

Objetivos:

- Avaliar aspectos relacionados à coordenação motora fina, viso motor e ritmo / equilíbrio;

Procedimentos:

Esta sessão teve duração de 1 hora e 10 minutos, foram utilizadas várias atividades com vista a avaliar a coordenação motora, coordenação viso – motora, o ritmo e o equilíbrio corporal. Inicialmente pediu - se ao aluno para escolher duas figuras de 15 centímetros, dentre várias apresentadas. Traçar com canetinha, em uma das figuras uma linha reta com régua com a espessura de 1,5 centímetros. Pedir para o sujeito recortar em cima da linha traçada. E somente com a tesoura sem traçar demais linhas deverá recortar o desenho em tiras, tentando acompanhar a mesma espessura da tira primeira tira recortada. Após recortar o aluno deverá colar em uma folha, estas tiras reconstruindo a figura anterior com o espaço de 0,5 centímetros entre as tiras. Na segunda figura traçar uma linha curva com uma espessura de 3 centímetros. Pedir para o aluno seguir o mesmo procedimento anterior para recortar e colar em uma folha de papel. Após esta atividade, traçar em uma folha branca duas linhas curvas. Pedir para o aluno colar barbante em uma linha e na outra colar lã.

Levar o aluno para a área externa á sala de avaliação para aplicação de atividades relacionadas à psicomotricidade. Estes resultados serão anotados em um formulário de avaliação.

Pedir para o sujeito correr de um ponto a outro da forma bem escolher, depois pedir para ele correr de um ponto ao outro batendo palmas com as mãos na frente. Logo depois desta atividade pedir para o aluno ouvir as palmas e tentar imitar o som ouvido. Então bater palmas de forma rápida, bater palmas de forma devagar, bater palma de forma pausada, bater palma sem pausa.

Após esta atividade marcar no chão um ponto a outro, em cima de uma linha reta seguindo o piso do pátio, pedir para o aluno andar na linha seguindo os comandos

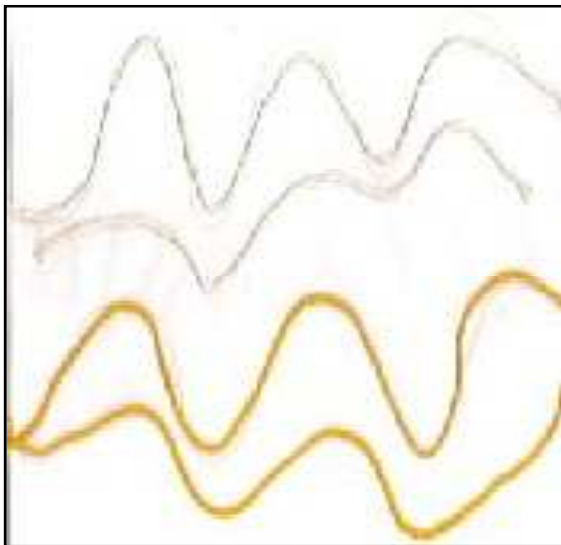
do avaliador (de costas, de frente, de olhos fechados). Pedir para o aluno equilibrar – se em uma perna só. Pedir para o aluno pular de um ponto a outro com uma perna só e fazer o mesmo percurso trocando a perna. Pedir para o aluno ficar em pé 30 segundos com as pernas juntas e os olhos fechados. Marcar o tempo em relógio. E por fim brincar de pular corda com o aluno, para finalizar a atividade.

Resultados:

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO PSICOMOTORA 1				
Nome da criança: M. D. M. P.		Idade: 12 anos e 6 meses		
Data da avaliação: 05 de julho de 2011		Duração da atividade: 15 minutos		
Nome do aplicador: Gabrielly O. e S. dos Santos				
ATIVIDADES DIRIGIDAS	DESEMPENHO DO ALUNO (a)			OBSERVAÇÕES
	BOM	REG.	RUIM	
1. Prova de corrida de um ponto a outro		X		Durante a corrida seus braços apresentaram deslocamento exagerado em relação ao corpo. Mantendo - se algumas vezes estendido.
2. Prova de corrida com recurso dificultador (bater palmas)		X		Observou - se dificuldade em realizar as duas atividades ao mesmo tempo.
3. Imitação do som ouvido			X	O aluno não conseguiu imitar alguns, disse não ter ouvido direito, devido o barulho externo.
4. Reprodução do ritmo emitido			X	Observou – se dificuldade em perceber o ritmo proposto com as palmas. Apresentou certa demora na reprodução.
5. Equilíbrio em linha reta	X			
6. Equilíbrio ao andar de costas em linha reta		X		Demonstrou insegurança, arrastava o pé.
7. Equilíbrio ao andar com olhos fechados em linha reta			X	O aluno não conseguiu seguir a direção proposta.
8. Equilíbrio com os olhos fechados por 30 segundos			X	Balançou bastante, demonstrou pouca concentração, abrindo os olhos com frequência.
9. Pular corda			X	O aluno conseguiu pular a corda apenas três vezes.

Tabela 2 – Teste Psicomotor (Grifo meu, 05/ 07/ 2011)





Fotos 1- Atividades desenvolvidas com o sujeito (05/ 07/ 2011)

Observa - se dificuldade na coordenação viso – motora quando o aluno necessita de movimentos mais apurados da coordenação fina. Apresentou dificuldade no recorte e na colagem principalmente da lã, sua coordenação motora fina precisa ser mais trabalhada, devido haver um pequeno atraso para sua idade. Nas atividades direcionadas ao ar livre demonstrou defasagem na estrutura espaço temporal, na coordenação dinâmica das mãos e do corpo, no controle postural/ segmentar e no equilíbrio.

Discussão:

A coordenação dinâmica manual é o domínio harmonioso e delicado dos gestos. Os exercícios de coordenação óculo – manual tem como objetivo o domínio do campo visual associado à motricidade fina.

O domínio da coordenação visual e da motricidade fina são elementos básicos para a escrita. Desenvolver a habilidade manual significa facilitar o grafismo. A coordenação dinâmica manual geralmente está associada a problemas visuo - motores, que refletem no desempenho motor (recorte, escrita, desenho, arremesso de bola e etc.).

O acompanhamento visual refere – se ao deslocamento dos olhos ao longo da linha, tanto no ato de ler como no ato de escrever. No início da aprendizagem, a criança move os olhos de forma desordenada e em qualquer direção. Os olhos precisam ser exercitados para seguir o que determina os traçados e direções.

Segundo Simpson *et al.* (1973 como citado em Rayner, 1998, p 45-48), os olhos devem primeiro mover – se em todas as direções: vertical, horizontal, diagonal, em círculos, para depois, perceberem as linhas horizontais, as verticais, as diagonais e circulares. Dessa forma, a percepção de figuras geométricas, de letras, palavras e frases

é mais exata. Quando os olhos conseguem mover – e em todas as direções possíveis. É uma das funções do período pré - escolar, a criança ser estimulada para a realização destes movimentos oculares.

O nosso sistema de leitura e de escrita, os olhos devem deslocar – se no sentido da esquerda para direita. Nesse movimento, ocorrem saltos Sacádicos (Rayner, 1998) mais ou menos longos, dependendo da habilidade de ler de cada leitor. Sacadas são movimentos que direcionam os olhos até a área a ser fixada e na leitura, apresentam comprimento médio de 7 a 9 letras, mas pode variar de 1 até 18 letras. No início da alfabetização, os pontos de fixação ao longo da linha ocorrem em número bastante elevado, mas à medida que o leitor vai dominando o processo de ler, o número de pontos de fixação vai diminuindo consideravelmente.

Quando este aspecto não está bem desenvolvido são causadores de uma leitura lenta e silabada caracterizada por inversões, omissões e adições de letras ou palavras. O sujeito não consegue manter o movimento dos olhos ao longo das linhas, se perde no meio do texto, às vezes precisa ler várias vezes a mesma linha ou palavras, ou apresenta saltos de uma ou duas linhas quando tem que mudar de frase. Já na escrita os problemas de movimento ocular incidem diretamente na realização motora das letras, palavras ou figuras, devida á falta de coordenação entre o movimento dos olhos e das mãos.

4.1.6 - 6ª SESSÃO: Avaliação Psicomotora II

Data: 26 de julho de 2011

Objetivos:

- Identificar, nomear e descrever a funcionalidade as partes do corpo humano;
- Perceber a lateralidade em seu corpo e no corpo do avaliador;
- Relacionar aspectos temporais a sua vida cotidiana;

Procedimentos:

A. Esquema Corporal:

Aplicar um quebra – cabeça com as partes do corpo humano, onde aluno deverá montar o corpo humano. Logo após conversar informalmente sobre onde está e para que serve cada parte do corpo (Olho/ Cílios/ Sobrancelhas/ Boca/ Dentes/ Língua/ Lábios/ Orelha/ Bochecha/ Queixo/ Cabelo Pescoço/ Tronco/ Barriga/ Mãos/ Pés/ Unhas/ Pernas/ Cotovelo/ Joelho/ Nádegas, etc.).

B. Lateralidade:

Aplicar comandos oralmente para que o aluno possa executá – los:

- Levante o braço direito
- Levante o braço esquerdo;
- Coloque o braço direito no olho esquerdo;
- Coloque a caneta ao seu lado esquerdo;
- Coloque a caneta no meu lado direito;
- Coloque a caneta no meu lado esquerdo;

Após o aluno executar esses comandos, aplicar um Protocolo de Investigação da Lateralidade desenvolvido no Centro de Assistência ao Surdo do Distrito Federal – CAS/DF. As anotações serão feitas na guia do protocolo com o nome do aluno e data de aplicação.

C. Orientação Espaço - Temporal:

*Orientação temporal

Conversar com a criança informalmente, exemplo:

- Agora é dia ou noite?
- Você estuda pela manhã ou à tarde?
- O que você fez no dia de ontem?
- O que você fez pela manhã?
- O que você vai fazer a noite?
- Que dia é hoje?
- Que dia foi ontem?
- E amanhã que dia será?
- Que dia da semana é hoje?
- E amanhã?
- Quantos e quais são os dias da semana?
- Em que mês estamos?
- Em que ano estamos?
- Quantos e quais são os meses do ano?
- Qual a data do seu aniversário?

*Orientação espacial (EDM- Neto, 2002)

Sentar frente a frente, ao sujeito e lhe fazer algumas perguntas. O mesmo deverá encontrar - se com os braços cruzados. Apresentar- lhe três cubos ligeiramente separados (15 cm) colocados da esquerda para a direita sobre a mesa, como segue: azul, amarelo e vermelho. Conversar com o sujeito: “Você vê três objetos (cubos) que estão aqui na sua frente. Você irá responder rapidamente as perguntas que irei fazer”. (Observação: O aluno terá como ponto de referência o avaliador). Direcionar a ele as seguintes perguntas:

- O cubo azul está à direita ou a esquerda do vermelho?
- O cubo azul esta a direita ou a esquerda do amarelo?
- O cubo amarelo está à direita ou a esquerda do vermelho?
- O cubo amarelo está à direita ou a esquerda do azul?
- O cubo vermelho está à direita ou a esquerda do amarelo?
- O cubo vermelho está à direita ou a esquerda do azul?

Êxito: Cinco acertos – 5/6

Resultados:

Atividades observatórias com a MÃO	Direita	Esquerda
1. Enrolar e desenrolar uma carretel		X
2. Escrever números		X
3. Jogar uma bola com a mão		X
4. Dar corda num relógio		X
5. Desenhar um círculo		X
6. Desenhar um triângulo		X
7. Escrever o Pré nome		X
8. Apagar com a borracha o papel		X
9. Beber água num copo		X
10. Folhear um livro		X
11. Apontar um lápis		X
12. Girar um pião		X
13. Apertar uma bola de espuma	X	
14. Fazer traços curtos e longos em uma folha		X
15. Tirar uma carta do baralho		X
16. Fazer bolinha de papel		X
17. Colorir/Pintar		X
18. Quicar uma bola		
19. Perfurar um papel		X
20. Pedir que cruze os braços. Qual a mão que ficou em cima?		X
21. Levantar um braço	X	
22. Observar a mão que escora a cabeça quando distraído	X	
23. Enfiar a mão em um saco surpresa		X
Atividades Observatórias com o OLHO	Direita	Esquerda
1. Colocar um cone ou um tubo num das olhos	X	
2. Colocar um cone num dos olhos e procurar uma formiga	X	
3. Colocar uma placa com um orifício no meio e segurar com os braços esticados. Aproximar o orifício a um olho.	X	
4. Atividade com pontaria fechando um olho depois o outro		X

5. Observar num buraco de fechadura		X
6. Pedir que feche um olho. Qual ficou aberto?	X	
Atividades Observatórias com o PÉ	Direita	Esquerda
1. Pedir que chute uma bola grande	X	
2. Pedir que chute uma bola pequena	X	
3. Pedir que pule de um pé só		X
4. Pedir que pare de um pé só		X
5. Jogar um pé para frente	X	
6. Pular para trás com um pé só	X	
7. Pular para frente de um pé só	X	
8. Equilibrar – se num pé em cima de uma lata	X	
9. Pedir que sente e estique um pé à frente	X	
Atividade Observatórias com o POLEGAR	Direita	Esquerda
1. Fazer pressão na mesa com um polegar		X
2. Bater palmas entrelaçando os dedos (polegar dominante é o que fica por cima)		X
3. Flexionar e relaxar o polegar (um de cada vez). Qual foi mais fácil?		X
Atividade Observatórias com o OUVIDO/ORELHA	Direita	Esquerda
1. Atender o celular diversas vezes, observando o ouvido preferido		X
2. Colocar algo com ruído dentro de uma caixa e pedir que encoste em um dos ouvidos e ouça		X
3. Pedir que colocasse o fone de ouvido apenas em um ouvido		X

Tabela 3 – Avaliação Psicomotora 2 (CAS, 2011)

Orientação espacial

Aplicar Protocolo de Investigação da Lateralidade desenvolvido no Centro de Assistência ao Surdo do Distrito Federal – CAS/DF. As anotações serão feitas na guia do protocolo com o nome do aluno e data de aplicação.

Rosa Neto, 2002 - Escala de Desenvolvimento Motor - EDM (11 anos)	
Aluno: M. D. M. P.	Idade: 12 anos
Data de aplicação: 26/ 07/ 2011	
Teste: RECONHECIMENTO DA POSIÇÃO RELATIVA DE TRÊS OBJETOS	
- O cubo azul está à direita ou a esquerda do vermelho? Resposta: “Direita”	
- O cubo azul esta a direita ou a esquerda do amarelo? Resposta: “Direita”	
- O cubo amarelo está à direita ou a esquerda do vermelho? Resposta: “Esquerda”	
- O cubo amarelo está à direita ou a esquerda do azul? Resposta: “Direita”	
- O cubo vermelho está à direita ou a esquerda do amarelo? Resposta: “Esquerda”	
- O cubo vermelho está à direita ou a esquerda do azul? Resposta: “Direita”	
Total Adquirido: 3/6	Êxito: 5/6

Tabela 4 – Escala do Desenvolvimento Motor (Neto, 2002)

O sujeito apresenta lateralidade cruzada com dominância esquerda (mão e ouvido) e direita (pé e olho). Nos testes orais de percepção de lateralidade em si e no outro pode – se observar que o sujeito apresenta percepção da lateralidade em seu corpo, mas tem dificuldade em perceber a lateralidade no corpo de outro. Demonstra percepção visual de esquema corporal identifica as partes do corpo em sua maioria, mas não associa da mesma forma as funcionalidades dessas partes. Nota- se defasagem em

sua orientação espacial e orientação temporal, ou seja, demonstra dificuldade em relatar dias da semana, não diferenciando semana/ mês/ ano.

Discussão:

O esquema corporal desempenha um papel fundamental no aprendizado da leitura e da escrita. O sujeito poderá apresentar problemas na sua percepção espaço – temporal que caracteriza dificuldades tais como: confundir letras (b-d, p-q, n-u) e até mesmo sílabas nas palavras (ex: cabelo- calobe), ou ainda apresenta – se desajeitado, descoordenado, lento e com letra feia. Podendo apresentar também problemas no comportamento tais como mau humor, agressividade, apatia, que são na realidade, reações negativas de suas inseguranças.

Segundo Wallon (1979), o esquema corporal ou a noção de corpo se constitui no elemento básico indispensável à formação da criança, é a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu corpo.

De acordo com Le Boulch (1982) um esquema corporal mau definido afeta a percepção, a motricidade como um todo e a relação com o outro.

A organização espaço – temporal nos conscientiza das formas de deslocamentos corporais de uma maneira continua e perceptiva nos diferentes planos, eixos, direções e trajetórias.

De acordo com Ajuriaguerra (1988), a escrita é uma atividade que obedece a exigência precisa de estruturação espacial: “A criança deve compor sinais orientados e reunidos de acordo com leis; deve, em seguida, respeitar as leis de sucessão que fazem destes sinais, palavras e frases. A escrita é, pois, “uma atividade espaço - temporal muito complexa”.

Oliveira (1997) afirma que é pela interiorização do eixo corporal e das diferentes partes do corpo que a criança poderá dominar os termos espaciais como em cima, embaixo, atrás, à frente, direito, esquerdo. No entanto, para que ela assimile esses conceitos espaciais, é necessário que tenha uma boa lateralidade.

Ao falar em lateralidade, deve – se distinguir dois aspectos fundamentais: o primeiro diz respeito à dominância lateral e, nesse sentido, a lateralidade se refere ao uso preferencial de um dos lados do corpo em detrimento do outro, para realização das atividades. Esse uso preferencial ocorre tanto com o olho, mão, pé, ouvido e boca.

Portanto, algumas pessoas usam mais o lado direito, enquanto outras usam mais o lado esquerdo.

Quando a lateralidade é cruzada, os distúrbios psicomotores são evidentes e interferem substancialmente na percepção espaço – temporal e conseqüentemente na aprendizagem. A criança passa a apresentar um alto índice de fadiga, muitas vezes mostra - se desajeitada e desastrada, apresentando quedas freqüentes. Observa – se dificuldade em coordenação motora fina. A atenção torna - se instável, a leitura é comprometida, além de gerar sentimentos de intranqüilidade, sensações de inadequação ou de inferioridade (Meur, & Salles, 1991).

Segundo Fonseca (1989), a lateralidade constitui um processo essencial às relações entre a motricidade e a organização psíquica intersensorial. Representa a conscientização integrada e simbolicamente interiorizada dos dois lados do corpo (esquerdo e direito). O que pressupõe a noção da linha média do corpo. Desse modo, vão decorrer as relações de orientação face aos objetos, às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralidade vai influir de maneira decisiva na aprendizagem da leitura e da escrita.

4.1.7 - 7ª SESSÃO: Verificação da Consciência Fonológica

Data: 06 de julho de 2011

Objetivos:

- Observar a interpretação e síntese oral;
- Analisar os níveis de consciência fonológica adquiridas pelo aluno;

Procedimentos:

- Aplicar Protocolo de Investigação da Consciência Fonológica desenvolvido pelo Centro de Assistência ao Surdo do Distrito Federal – CAS/DF, com base em (Pereira & Schochat, 1997)
- As anotações serão feitas na guia do protocolo com o nome do aluno e a data da aplicação.

Resultados:

Teste - Consciência Fonológica - Pereira, L. D.; & Schochat, E. (1997)

Data do estudo: 06 de julho de 2011

Nome do aluno: M. D. M. P.

Idade: 12 anos e 6 meses

Série: 4º ano do E.F

Observação para Aplicação: Para prevenir que o aluno falhe desnecessariamente, este teste deve ser interrompido se a criança errar oito itens do texto consecutivos (CAS – DF).

O aplicador lerá cada um dos itens ao sujeito em avaliação. Cada resposta dada pelo sujeito deverá ser marcada no protocolo pelo avaliador. Ao final de cada item avaliado anotar o número de acertos dentre o número de questões. Que deverá ser tabulado de acordo com o crivo disposto ao final do teste.

SÍNTESE SILÁBICA

- **APLICADOR:** Eu vou fingir que sou um robô que só pode falar palavras de um jeito engraçado. Eu quero que você tente adivinhar o que eu estou dizendo. **Pronunciar a palavra com um intervalo de um segundo para cada sílaba.**

Resposta correta	
POR - TA	(X) SIM () NÃO
A - BE - LHA	(X) SIM () NÃO
SA - PO	(X) SIM () NÃO
TE - LE - VI - SÃO	(X) SIM () NÃO
SA - PA - TO	(X) SIM () NÃO
TOTAL	(5) / 5

SÍTESE FONÊMICA

OBSERVAÇÃO: Pronuncie os fonemas com um intervalo de 1 (um) segundo entre cada um deles. Fonemas com /m/ devem ser pronunciados como “mmmm” e não “mã”. A pronuncia de consoante plosiva como /c/ precisa ser curta senão ela se torna sílaba ao invés de fonema.

- **APLICADOR:** O robô agora vai falar alguns sons curtos, veja se consegue juntá - los para formar palavras.

Resposta correta	
P - É	() SIM (X) NÃO
M - ÃO	() SIM (X) NÃO
S - O - P - A	() SIM (X) NÃO
CH - U - V - A	() SIM (X) NÃO
R - A - T - O	() SIM (X) NÃO
TOTAL	(0) / 5

RIMA

- **APLICADOR:** Você já ouviu o verso: Batatinha quando nasce espalha a rama pelo chão, mamãezinha quando dorme põe a mão no coração. Chão, mão e coração são palavras diferentes, mas elas têm uns sons bem parecidos, quase iguais.

- **APLICADOR:** Escute: mão - chão – coração

- **APLICADOR:** Você se lembra de uma outra palavra que tenha uns sons parecidos, quase iguais a mão?

- **APLICADOR:** A palavra pão, João...

- **APLICADOR:** E a palavra pé? Pé tem o mesmo som de mão? E cão? E João?

Dar reforço depois das respostas do aluno, mas não diga a ele para prestar atenção a rima ao último som.

- **APLICADOR:** Eu vou falar três palavras e eu quero que você me diga qual diga qual delas soa mais diferente.

Pronuncie as palavras a seguir com igual ênfase, com intervalo de 1 (um) segundo: **CAL - MAL – FOI**

Se a criança errou, diga: Não, “foi” é a palavra que soa mais diferente. Escute de novo: **CAL - MAL – FOI**

- **APLICADOR:** Me diga, qual palavra que tem o som mais diferente:

Resposta correta	
MEL - CÉU - VIU	() SIM (X) NÃO
FÉ - NÓ - PÓ	() SIM (X) NÃO
RUA - PAU - LUA	(X) SIM () NÃO
VEM - CAI - SAI	() SIM (X) NÃO
VOU - DOU - COM	() SIM (X) NÃO
TOTAL	(1) / 5

SEGMENTAÇÃO FONÊMICA

APLICADOR: Agora é sua vez de falar com o robô. Como você acha que o robôalaria “OI – GÁS – FITA”?

Resposta correta	
VÁ	(X) SIM () NÃO
SOL	() SIM (X) NÃO
SUCO	() SIM (X) NÃO
BOLA	() SIM (X) NÃO
GATO	() SIM (X) NÃO
TOTAL	(1) / 5

EXCLUSÃO FONÊMICA

- **APLICADOR:** Agora nós vamos dizer uma palavra como “sal”. Depois nós vamos dizê - la novamente, mas sem um de seus sons. Como ficaria a palavra “sal” sem o /s/? Que palavra ficaria?

- **APLICADOR:** Se tirarmos o som /s/ de “sal” ficaria a palavra /au/. E se tirarmos o /b/ de boi?

- **APLICADOR:** Agora veja se você consegue fazer estas. Que palavras fica se a gente tirar fora o:

Resposta correta	
Som /g/ da palavra GELA	(X) SIM () NÃO
Som /s/ da palavra RESTO	() SIM (X) NÃO
Som /r/ da palavra SAIR	() SIM (X) NÃO
Som /m/ da palavra MOLHO	(X) SIM () NÃO
Som /k/ da palavra CASA	(X) SIM () NÃO
TOTAL	(3) / 5

TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA

- **APLICADOR:** Nessa última parte vamos dizer uma palavra como “me”, esta tem dois sons /m/ e /e/. diga - os SE você disser os sons da palavra “me” de trás para frente, /e/ e/m/, nós vamos achar outra palavra. Qual é a palavra?

- **APLICADOR:** Ese a palavra for “ira” de trás para frente? “ARI, Isso mesmo!”

- **APLICADOR:** Vamos agora tentar estas. Que palavras nós formaríamos se nós falássemos os sons destas palavras de trás para frente?

Resposta correta	
ROMA (amor)	(X) SIM () NÃO
MISSA (assim)	() SIM (X) NÃO
RIAS (sair)	() SIM (X) NÃO
SEM (mês)	() SIM (X) NÃO
OVA (avô/ avó)	() SIM (X) NÃO
TOTAL	(1) / 5

TOTAL GERAL: (11)/ 30

Tabela 5 – Teste da Consciência Fonológica (CAS, 2011)

COMPORTAMENTOS OBSERVADOS DURANTE O TESTE		
A criança parece esperta? () SIM (X) NÃO		
É esperta? Faz contato visual? () SIM (X) NÃO	Evita o contato visual, demonstrou desânimo a atividade.	
É extrovertida ou tímida? (X) SIM () NÃO	Mostra - se tímido	
Compreende as tarefas do teste rapidamente ou o examinador precisa repetir várias vezes, ou acrescentar outros exemplos? () SIM (X) NÃO	Apresentou dificuldade na compreensão da tarefa e pediu para que fosse repetido várias vezes, na tarefa nº 5 necessitou do apoio visual para entender o comando.	
Durante a testagem pede para repetir a palavra? (X) SIM () NÃO		
Realiza a tarefa, mas é lenta? (X) SIM () NÃO	Em muitos momentos os alunos ficava articulando a boca tentando achar a resposta, mas não desistia, sempre dava uma resposta mesmo que errada.	
Não percebe que errou e tenta corrigir? () SIM (X) NÃO		
Tenta realizar a tarefa, mesmo quando lhe é difícil ou desiste logo? (X) SIM () NÃO		
Fica muito cansada com a testagem? (X) SIM () NÃO		
INTERPRETAÇÃO DO TESTE		
Para a análise interpretativa deste teste de consciência fonológica, em crianças em fases iniciais de alfabetização, sugerimos computar o número de acertos par cada tarefa do teste, de acordo com o quadro abaixo:		
TAREFA 1	Síntese Silábica	5 ACERTOS
TAREFA 2	Síntese Fonêmica	5 ACERTOS
TAREFA 3	Rima	5 ACERTOS
TAREFA 4	Segmentação Fonêmica	5 ACERTOS
TAREFA 5	Exclusão Fonêmica	5 ACERTOS
TAREFA 6	Transposição Fonêmica	>ou = 4 ACERTOS
Metade dos Acertos = Indicativo de DPAC		
Entre 29 e 30 Acertos = Considerados Normais		
Abaixo do Citado Acima = Forte Indicativo de DPAC e Trabalho de Estimulação Necessário.		

Tabela 6 – Análise dos resultados (CAS, 2011)

Discussão:

Ao observarmos os resultados alcançados verificamos que o sujeito apresenta dificuldade relacionada à consciência fonológica em especial há um maior comprometimento na consciência fonêmica.

Segundo, Capovilla e Capovilla *et al.* (1998 como citado por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006) a aquisição da consciência fonológica inicia-se desde cedo e de forma progressiva, ao longo da infância. Depende das experiências lingüísticas vivenciadas pelo sujeito ao longo do seu desenvolvimento psicológico. Estas experiências propiciarão o desenvolvimento da consciência fonológica.

Apesar deste desenvolvimento nem sempre ocorrer na mesma ordem, os estudos são unânimes quando referem que o nível mais complexo de consciência fonológica e, portanto, a última capacidade a surgir, é a consciência fonêmica (Freitas, 2004; Lane & Pullen, 2004; Sim-Sim, 1998).

A capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala e suas combinações assumem um papel fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita.

De acordo com Gathercole e Bradedeley *et al.* (1993 como citado por Freitas, 2004, p. 177-192) a escrita da língua portuguesa é essencialmente fonêmica, a qual se estabelece através do princípio alfabético da escrita a unidade escrita (grafema) relacionada à unidade sonora da palavra (fonema).

Parece- nos, então, que a habilidade de identificar um som dentro da palavra no permite prever o nível de progresso na aquisição da leitura e escrita de um indivíduo, sendo assim, o nosso sujeito necessita de maior estímulo fonológico e treino nas habilidades fonológicas associadas à leitura e escrita.

4.1.8 - 8ª SESSÃO: Verificação da Linguagem Oral e Escrita

Data: 13 de setembro de 2011

Objetivos:

- Observar a leitura, interpretação oral;
- Identificar o Nível da Psicogênese da escrita que o aluno se encontra;
- Verificar se há trocas, omissões, transposições e acréscimos de letras na fala ou na escrita.

Procedimentos:

Nesta sessão foi disposta ao aluno uma cesta com vários livros infantis e infanto - juvenil. Solicitou – se que o aluno escolhesse um livro uma história para tentar ler para ao avaliador.

O sujeito escolheu o livro: A descoberta de Flavinha (Pinto, 2003). O sujeito pediu para o avaliador ler o livro, devido o sujeito indagar que não sabe ler.

Feita a leitura á criança, foi solicitado que o mesmo recontasse a história que havia ouvido e depois foi solicitado que o mesmo escrevesse algumas palavras e frases que foram retiradas da história. Ao final do ditado escrito foi solicitado ao aluno que produzisse um desenho da parte que mais gostou do texto.

Palavras ditadas retiradas da história:

- | | |
|---------------|----------------|
| 1- Curioso | 8- Proteger |
| 2- Resolveram | 9- Menina |
| 3- Diferente | 10- Segredo |
| 4- Trilha | 11- Revelado |
| 5- Espaço | 12- Guardado |
| 6- Viajando | 13- Dinossauro |
| 7- Entrada | |

Resultados:

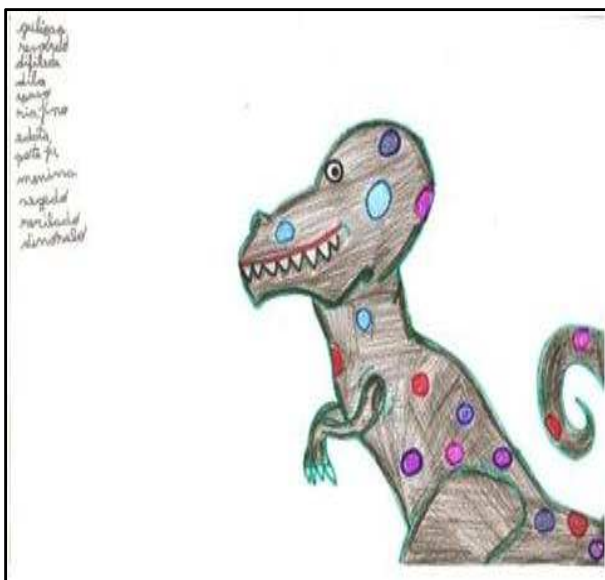


Ilustração 3 - Desenvolvida pelo sujeito do estudo (13/ 09/ 2011)

Durante o ditado o sujeito recusou - se a escrever algumas frases, afirmando não saber escrever. No ditado aplicado podemos perceber que “M” produz palavras até quatro sílabas simples utilizando a ordem consoante/ vogal, chegou a omitir uma palavra (guardado) dizendo não saber escrever. Apresentou interpretação oral objetiva interpretando de forma coerente, mas com poucas palavras.

Demonstrou dificuldade na percepção auditiva e na memória auditiva, pois durante a leitura pedia para que fossem relidos alguns trechos e ao ser ditadas as palavras pedia para que também fosse repetida mais vezes, além de olhar para a boca do avaliador, observando a articulação. Nota - se pouco domínio dos fonemas do alfabeto e dificuldade na discriminação relacionada à consciência fonológica.

Nos testes psicogenéticos da escrita atuais encontra-se no Silábico - Alfabético, entende que há um “casamento” entre a pauta sonora e as letras grafadas, oscilando entre a escrita silábica e alfabética; agrega ou omite letras aleatoriamente tentando ajustar quais letras são necessárias para escrever, seguindo a ordem consoante/vogal. Não faz uso de gerúndios, o que demonstra que está apoiando sua escrita na oralidade. Observa-se dificuldades em algumas famílias silábicas, apresentando trocas de alguns fonemas análogos, ensurdecendo os sons sonoros.

Discussão:

A consciência fonológica é a habilidade de segmentar as palavras em sons distintos e reconhecer a seqüência destes sons que integram a palavra falada. Compreender que esses sons seguem uma ordem e essa ordem definirá o sentido da palavra.

A consciência dos fonemas é necessária para compreender o princípio alfabético do nosso sistema de escrita. Se as crianças compreenderem que as palavras podem ser divididas em fonemas individuais e que estes fonemas podem ser combinados para formar as palavras, elas serão capazes de utilizar o conhecimento letra - som para ler e construir palavras.

Segundo Cagliari (1995), quando existe algum problema na discriminação fonológica propicia a ocorrência de confusões com o uso dos fonemas com o mesmo ponto de articulação. Na maioria das vezes durante essa confusão fonética a criança lança mão dos fonemas surdos, por se apoiar na fala sussurrada, ao escrever esta ação por si, “ensurdecer” os fonemas.

Para o autor alguns erros ortográficos não refletem uma transcrição fonética, nem de fato se relaciona diretamente a oralidade, às vezes é à maneira de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso das letras certas.

A escrita cursiva para o autor apresenta grandes dificuldades não só para que escreve como para que lê. Às vezes consideramos que existe uma troca, mas na verdade estamos fazendo uma interpretação errônea do que foi escrito. É o caso do nosso sujeito que escreveu “resolveram” de modo que quem lê vê escrito “resolrelo” podemos perceber uma troca de fonema de mesmo ponto de articulação /r/ e /l/, mas o aluno demonstrou dificuldade na grafia da letra “v” em todas as palavras que ela se apresentou.

4.1.9 - 9ª SESSÃO: Anamnese com a mãe do sujeito em estudo

Data: 15 de setembro de 2011

Objetivos:

- Solicitar a colaboração da família no processo de investigação da queixa escolar;
- Investigar o desenvolvimento do sujeito desde á sua gestação e seus primeiros anos de vida;
- Compreender a dinâmica familiar que o sujeito está inserido, inteirando – se das atividades desenvolvidas por ele no ambiente familiar;
- Conhecer as concepções da família sobre a escolaridade do sujeito;
- Realizar orientações advindas do conhecimento psicológico e pedagógico que instrumentalizem a família na condução das questões de seu filho.

Procedimentos:

- Aplicar Protocolo de Anamnese (Grifo meu) com a mãe do educando;
- As anotações serão feitas na guia do protocolo com o nome do aluno e a data da aplicação.

Resultados:

<u>ANAMNESE INFANTIL</u>	
Nome: M. D. M. P.	Data de Nascimento: 09/ 12/ 1998
Pai: M. A. P.	Profissão: Padeiro
Mãe: E. de L. M. P.	Profissão: Dona de casa
Escola: Centro De Ensino Fundamental 602 Do Recanto das Emas	Série/ turma: 4º Ano “B”
<u>1.0 - QUEIXA</u>	
“Ele não aprendeu a ler até hoje, acho que ele tem problema de cabeça, ás vezes ele parece que não entende nada, acho que ele não quer saber de nada”.	
<u>2.0 - HISTÓRIA PREGRESSA DA QUEIXA</u>	
“Sempre achei ele diferente dos irmãos, em tudo. Mas quando ele começou a estudar foi ai que eu achei que ele tinha um problema”.	
<u>3.0 - MEDIDAS TOMADAS EM RELAÇÃO À QUEIXA</u>	
“Eu falei na escola que achava que ele tinha um problema na cabeça, mas ai ficou por isso mesmo”.	
<u>4.0 - INTERROGATÓRIO COMPLEMENTAR</u>	
4.1. Gravidez planejada? “Não. Demorei bastante para me acostumar com a idéia. Eu e meu marido não estávamos bem na época e eu já tinha duas filhas.”	
4.2. Fez Pré- Natal? “Sim”	

4.3. Usou medicamentos durante a gravidez? Quais? **“Sim. Usei remédios para enxaqueca só com paracetamol não passava a dor ai eu tomava Dipirona e Ormegrin”.**

4.4. Ingeriu algum tipo de droga na gravidez? **“Não”**

4.5. Algum outro fato relevante: **“O meu esposo foi usuário de drogas por muito tempo, quando fiquei grávida ele usava muita droga. Nesta época fiquei muito deprimida, chorava muito, não aceitava a gravidez e as brigas na minha casa eram constantes”.**

4.6. Qual foi o parto: **“Normal”**

4.7. O bebê chorou logo ao nascer? **“Sim”**

4.8. Peso: **3. 400 Kg** Comprimento: **51 cm**

4.9. Nasceu: () Pré-termo (X) **A termo** () Pós-termo

4.10. Apresentou alguma complicação durante o parto: (Cianose, Convulsão, Icterícia, Anóxia)? Qual? **“Sim. Ele ficou 3 dias tomando banho de luz, a pele dele era muito amarela”.**

4.11. Ele teve reflexo de sucção? **“Sim”**

5.0 - DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

5.1. Sustentação de cabeça (+/- 2 meses): **“Não lembro, mas o pescoço dele era molinho”**

5.2. Rolou (+/- 4 meses): **“Não rolou”**

5.3. Rastejou (+/- 5 meses): **“Não rastejou, ele era um bebê quietinho, não chorava, nem quando tinha fome. A casa podia cair que ele não tava nem ai”.**

5.4. Sentou (+/- 4,6 meses com apoio): +/- **8 meses**

5.5. (+/- 7 meses sem apoio): +/- **11 meses**

5.6. Engatinhou (+/- 8 a 12 meses): +/- **1 ano** **“Eu achei foi bom. Ele não me dava trabalho, também eu não tinha cabeça na época, pro cuidar dele, acho que o pai dele prejudicou muito a gente com as coisas dele”.**

5.7. Andou (+/- 1 a 1 ano e 2 meses): +/- **1 ano e 8 meses**

5.8. Teve controle esfinteriano: +/- **1 ano e 6 meses**

6.0 - DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM

6.1. Balbuciou: () SIM (X) **NÃO**

6.2. Primeiras palavras: **mama (mamãe) babai (papai), agu (água)** **“Ele era um bebê muito sério, não era cheio de gracinha”.**

6.3. Qual idade? +/- **2 anos e 6 meses**

6.4. Fala em intensidade: **“Alta”**

6.5. Como se comunica atualmente: **“às vezes esquece o que ele ia falar, tem vez que não consegue explicar direito se embola todo, quando vai contar alguma coisa, a gente tem que ficar brigando com ele para ele explicar direito”.**

6.6. Apresentou gagueira? Qual idade? **“Sim. Não lembro”**

6.7. Apresentou Mutismo? Qual idade? **“Sim, +/- 3 anos. Ele tava começando a falar, ai ele ficou muito tempo sem querer falar. Nesta época precisei viajar e o pai dele não deixou levar ele, só levei as irmãs dele. Então deixei ele com uma prima, mas o pai foi a casa dela e pegou ele lá. Minha prima me avisou, mas eu deixei. Depois de uma semana a vizinha da minha casa me ligou e fiquei sabendo que ele tava usando droga com a criança na casa. Às vezes ficava doido então a vizinha pegava meu filho lá. Ela me ligou para eu vir embora. Disse que o “M” estava muito assustado e pouco comia, ai eu vim embora. Nesta época o pai foi internado com surto psicótico, após tentar suicídio. Quando cheguei ele tava internado no Hospital de Base”.**

7.0 - MOTRICIDADE

7.1. Possui bom equilíbrio? **“Sim”**

7.2. Tem liberdade para brincar na rua? **“Sim”**

7.3. Atualmente a criança é: **“Feliz, ele se relaciona bem com o pai e este ano ele conseguiu fazer dois amigos, agora ele sai para brincar com eles”.**

8.0 – ESCOLARIDADE

8.1. É alfabetizado? **“Não”**

8.2. Repetiu o Ano: **“Sim”**

8.3. Como apresenta seu rendimento escolar? **“Muito ruim”**

8.4. Teve problemas de adaptação (creche, escola)? **“Sim. Ele chorava muito, dizia que os coleguinhas não gostavam dele”.**

8.5. Apresenta dificuldades para aprender (ler, escrever, contar, calcular)? **“Tem dificuldade para ler e escrever acho ele bom na matemática”**

8.6. Esquece o que aprende? **“Sim”**

8.7. Troca “letras” na escrita? **“Sim”**

8.8. Tem hábito de ler? Os pais incentivam? Solicita algum livro? Lê a mais do que a escola solicita? **“Eu mando ele estudar, mas ele não gosta”.**

8.9. Faz os deveres de casa? **“Sim”**

8.10. Precisa de auxílio? Qual? **“Sim. As irmãs lêem para ele ai ele faz a tarefa”.**

9.0 – ALIMENTAÇÃO

9.1. Mamou no peito? Até quando? **“Sim, +/- 3 meses. Ele não quis mais”**

9.2. Usa ou usou mamadeira: **“Sim. Até os 4 anos”**

9.3. Como é sua alimentação atual? **“Come bem e come de tudo”**

9.4. Habitualmente tem hora certa para alimentar-se? **“Não”**

9.5. Quais os horários? **“Não tem horário”.**

10.0 – HÁBITOS

10.1. Teve ou tem uma sucção digital? Qual? **“Sim. Ele chupa dedo até hoje, às vezes está fazendo as coisas e chupando o dedo”**

10.2. Apresenta Onicofagia (rói unhas)? **“Sim”**

11.0 - SAÚDE GERAL

11.1. Apresenta alguma doença importante? **“Não”**

11.2. Realizou alguma cirurgia? **“Não”**

11.3. Tomou ou toma algum medicamento? **“Não”**

11.4. Apresenta alterações dentárias? Qual o tipo? **“Sim. Ele tem alguns dentes tortos devido chupar o dedo”**

11.5. Apresenta problemas Neurológicos? **“Não, que eu saiba, mas acho que tem”.**

- 11.6. Apresenta problemas Psiquiátricos? **“Não”**
- 11.7. Tem problemas respiratórios? Qual? **“Sim. Bronquite asmática”**
- 11.8. Tem problemas Alérgicos? **“Não”**
- 11.9. Tem problemas Auditivos? Qual? **“Não que eu saiba, mas às vezes parece que ele não ouve direito”.**
- 11.10. Já fez Audiometria? **“Não”**
- 11.11. Enxerga bem? **“Sim, mas às vezes ele fica zarolho”.**
- 11.12. Usa óculos? **“Não”**
- 11.13. Apresenta noção de perigo? **“Sim. Ele é muito independente, já faz a comida sozinho, vai ao supermercado, ele é um menino muito tranqüilo, eu confio em deixar ele sozinho em casa, ele é um bom menino”.**

12.0 – SONO

- 12.1. Apresenta algum distúrbio do sono? **“Não”**
- 12.2. Habitualmente tem hora certa para dormir? **“Não”**
- 12.3. Qual horário: **“Tem dia que ele dorme às 2 da manhã”.**
- 12.4. Movimenta - se muito quando dorme? **“Sim. Ele se movimenta muito na cama, às vezes chega até a conversar. Acho que ele troca a noite pelo dia”**
- 12.5. Dorme em quanto separado dos pais? **“Sim. Dorme no mesmo quarto do irmão e do primo, mas em cama separada”.**

13.0 – SOCIALIZAÇÃO

- 13.1. Como é o seu relacionamento com os familiares, amigos, professores e pessoas estranhas: **“O relacionamento com os familiares é bom, mas ele sente muito ciúmes do irmão. Com a escola e a professora acho que pra ele é indiferente ele não comenta nada, nem demonstra apego. Já com as pessoas estranhas ele é educado agora, mas antes ele ignorava”.**
- 13.2. Constituição familiar: **“Pai (33 anos) + Mãe (35 anos) + Filha Primogênita (16 anos) + Filha (14 anos) + “M” (12 anos) + Filho (4 anos) + Sobrinha (15 anos) + Sobrinho (18 anos)”.**

13.3. Relacionamento com outras crianças: (X) É Aceito () É rejeitado (X) Isola – se () Lidera (X) É ciumento () É Briguento () Tem medo () Faz amigos com facilidade () É submisso (X) Prefere brincar só () É tímido () Adapta – se facilmente ao meio () É agressivo

13.4. Reações afetivas: (X) Beija (X) Abraça () Gosta de carinhos () Gosta de elogios (X) Rejeita contato físico () Demonstra felicidade (X) Demonstra tristeza () É alegre () É triste () Demonstra insegurança () Demonstra fragilidade (X) Demonstra raiva/ revolta (X) Demonstra ter carência

13.5. Quando é repreendido: (X) Chora () Aceita (X) Resmunga () Grita () Morde () Se treme () Bate o pé () Xinga () Destroi objetos () Desdenha (X) Joga no chão o que tem nas mãos () Pede desculpas

13.6. Medidas que são usadas em casa quando a criança desobedece:

() Bater () Castigar () Ignorar (X) Chamar a atenção (X) Ameaçar () Dialogar (X) Grita com a criança

13.7. Reações emocionais da criança: (X) Timidez () Medo (X) Depressão () Insegurança (X) Choro fácil () Ansiedade () Impulsividade () Indecisão () Mentiras (X) Irritabilidade () Dependência () Instabilidade () Tranqüilidade () Fragilidade () Agitação (X) Impaciência

14.0 - ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

- 14.1. Apresenta auto cuidado com seu corpo e objetos pessoais? **“Sim”**
- 14.2. Escova os dentes sozinho? **“Sim”**
- 14.3. Alimenta-se sozinho? **“Sim”**
- 14.4. Toma banho sozinho? **“Sim”**
- 14.5. Vai ao mercado sozinho? Compra o que foi pedido corretamente?Trás o troco corretamente? **“Sim”**
- 14.6. Pratica algum esporte? **“Não”**

14.7. Qual é a rotina diária da criança? “Ele acorda +/- 10h00min da manhã toma café, assiste televisão, toma banho, às vezes nem almoça, vai para escola às 12h45min. Chega da escola às 18h00min, então ele lancha, assiste, às vezes faz tarefa, janta e fica assistindo até a hora que ele resolve ir dormir, tem dia que dorme 02h00min da manhã ou mais se eu deixar ele passa a noite assistindo televisão”.

14.8. Apresenta autonomia nas decisões? “Sim”

15.0 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito não tem uma tarefa de casa definida, ajuda somente quando solicitado pela mãe. O pai estudou até a 8ª série e a mãe também. A família mora em casa própria e uma renda familiar de R\$ 1.080, 00 reais (salário do pai e um auxílio de R\$180, 00 reais do Governo Federal). A família apresenta concepção religiosa evangélica. E poucos são os momentos de lazer em familiar, costumam apenas sair juntos para ir à igreja.

Recanto das Emas (DF), 15 de setembro de 2011.

Tabela 7 – Protocolo de Anamnese com o responsável (Grifo meu, 15/ 09/ 2011)

Discussão:

Durante a anamnese a mãe do sujeito demonstrou desânimo em relação ao filho, muitas vezes associou a dificuldade dele à preguiça, desinteresse ou a problemas neurológicos.

Ao analisarmos a entrevista constatou - se que o sujeito apresentou atraso significativo no seu desenvolvimento psicomotor e da linguagem. A mãe em muitos momentos relatou que ele era um bebê “molinho”, “quietinho”, que não dava trabalho. Pouco chorava e não explorava o ambiente, pois onde o colocava ele ficava.

De acordo com Weiss (2004) a entrevista de anamnese é um dos pontos cruciais de um bom diagnóstico. É ela que possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente, permitindo perceber a construção própria é uma anamnese da família. A visão familiar da história de vida do sujeito traz em seu bojo seus preconceitos, normas, expectativas, a circulação dos afetos e do conhecimento, além do peso das gerações anteriores que é depositado sobre ele.

A mãe ao ser questionada, de quando percebeu alguma dificuldade na criança, relatou que sempre achou “M” diferente dos irmãos, mas somente quando a professora da 1ª série, falou que ele não acompanhava a turma foi que ela realmente se preocupou. Mas foi lhe perguntando o que a família promoveu para melhora do desempenho da criança. E a mãe relatou que pediu ajuda na escola, mas não foi feito nada.

O aluno apresenta em seu histórico escolar três anos de reprovação na 1ª série e um ano na 2ª série. E até então, não se havia nenhuma ação em relação ao sintoma deste sujeito.

Weiss (2004), afirma que uma simples atenção da família ao se preocupar em levar uma criança a um profissional já é para ela um indicador de que os pais passaram a se interessar por ela.

Em relação à evolução geral na anamnese podemos perceber que a gravidez não foi planejada, que a mãe inicialmente rejeitou o bebê, devido às condições emocionais que vivia esta família. A mãe fez uso de medicação proibida na gravidez, para enxaqueca. A criança ficou três dias tomando banho de luz, devido a uma forte icterícia. Além do pai do sujeito ser usuário de entorpecentes por muitos anos. Nota – se que o sujeito adquiriu o controle esfinteriano prematuramente, mas a aquisição da linguagem e motricidade não foi estimulada. Chegando a pular algumas etapas do seu desenvolvimento psicomotor. Houve um episódio de mutismo da criança, bem no momento que começou a desenvolver a linguagem devido a um fato familiar, que naquele momento não preocupou a família, mas durou cerca de três meses. A mãe relata que nessa época a criança parecia assustada a todo tempo, e tornou a culpar o pai por esta situação.

A mãe em sua fala demonstra pouca afetividade no lar como um todo. Relatou que tudo que ela pensou para a vida dela aconteceu diferente, que ela não conseguiu realizar nada do que havia desejado.

4.2 - AS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

4.2. 1 - 1ª Sessão de Intervenção: Twister

Data: 20 de setembro de 2011

Objetivos:

- Trabalhar a orientação e a organização do espaço imediato do sujeito, enfatizando aspectos relacionados à destreza corporal, coordenação, equilíbrio e lateralidade.

Procedimentos:

Esta sessão foi realizada em ambiente externo à sala de aula, ou seja, no pátio da escola. Ocorreu com a participação do sujeito em estudo, inserido em um grupo três crianças, alunos da mesma sala de aula e que apresentam dificuldade de aprendizagem, relacionadas à leitura e escrita, tais alunos foram indicados pela professora regente da turma. A sessão durou 1 hora e 30 minutos. Durante a sessão as dificuldades,

relacionadas ao posicionamento, destreza do corpo e os procedimentos utilizados pelo sujeito do estudo foram anotadas no diário individual de atendimento do sujeito.

Nesta sessão pediu - se para que os alunos que ficassem descalços. No chão do pátio abriu - se um tapete, de modo que as bolas coloridas ficassem viradas para cima. Ao lado do tapete colocou - se uma roleta, tal qual, dividida em quatro partes, tendo em cada uma delas um membro do corpo: mão direita, mão esquerda, pé direito ou pé esquerdo. Dentro de cada parte, há quatro bolas de cores diferentes, iguais às do tapete.

Conversar com os alunos sobre o jogo apresentado, direcionando as seguintes perguntas:

- Vocês conhecem este jogo?
- Vocês já jogaram este jogo?
- Como se joga?
- Quem ganha o jogo?

A partir deste momento foram combinadas as regras do jogo e lidas algumas instruções.

COMO JOGAR:

- 1) O jogo é conduzido por dois participantes de cada vez. Ambos devem ficar de pé, um frente ao outro, mas em lados opostos do tapete.
- 2) Cada participante coloca o pé sobre a bola amarela e o outro sobre a bola azul da primeira fileira de bolas do tapete.
- 3) O avaliador será o juiz. Ele irá girar a roleta e falar em voz alta para que membro do corpo e para que cor de bola a seta está apontando.
- 4) Os jogadores devem se mover obedecendo às direções apontadas pela seta.
- 5) Quando os dois pés e as duas mãos de um jogador estiverem ocupando determinadas bolas, ele não pode mudá - las ou levantá - las do lugar antes de o juiz dizer quais as novas posições direcionadas pela roleta. É importante ressaltar que o jogador só poderá levantar uma mão ou um pé de sua posição original para permitir que outro pé ou mão possa se movimentar para a direção apontada pela roleta. Antes de realizar este movimento, é preciso avisar ao juiz. Logo após o movimento, o jogador deverá recolocar a mão ou pé levantado na posição anterior.

6) Se três membros de cada jogador estiverem ocupando as mesmas cores de bolas, não restará nenhuma bola vazia dessa cor. O juiz, então, deve girar a roleta até que uma cor diferente seja apontada.

7) Com exceção do item 6, o jogador deve sempre mover o membro apontado pela seta para uma outra bola, mesmo que o jogador tenha que movimentar o mesmo membro para uma outra bola de mesma cor.

8) Quando um jogador cair ou deixar o joelho ou o cotovelo encostar-se ao tapete, o jogo acaba e o outro jogador é o ganhador. Se sentir que, movendo – se para uma nova posição, é impossível se manter nela, o jogador poderá (se quiser) desistir do jogo.

Durante o jogo o experimentador colocará o sujeito em determinadas situações, de forma que ele tenha que responder às seguintes questões:

- Você está dentro ou fora do tapete?
- Qual o lado direito e o esquerdo do seu corpo?
- Para ficar na posição que saiu no marcador, você precisa caminhar para frente, para trás ou para o lado?
- Para ficar na posição que saiu no marcador o que você precisa fazer?
- A posição em que você está agora é à direita ou à esquerda da anterior?
- Quais são as possíveis posições que cada jogador pode assumir?
- O que você precisa fazer para ganhar o jogo?

Após o termino das partidas, solicitou - se ao sujeito que falasse sobre as noções empregadas no jogo.

Resultados:



Fotos 2 - Jogo Desenvolvido na Intervenção (Grifo meu, 20/ 09/ 2011)

Analisando os resultados de forma geral, o sujeito evidenciou que não conhecia o jogo e apresentava as mesmas dificuldades na compreensão e desenvolvimento do mesmo. Por outro lado, depois de superada esta etapa, demonstrou desempenho diferenciado quanto ao posicionamento do corpo e conhecimento das coordenadas durante as primeiras jogadas. Constatou - se que o sujeito manifestou maior dificuldade nas atividades psicomotoras espaciais.

Discussão:

A organização espacial depende da tomada de consciência da situação do próprio corpo em um meio ambiente. O jogo Twister consiste em um momento muito rico para se desenvolver essa habilidade, pois a criança precisa se orientar, organizar e planejar estrategicamente as jogadas, a fim de alcançar os objetivos do jogo.

Segundo Piaget e Inhelder *et al* (1993 como citado em Furtado, 2008, p. 46) assinalaram a importância da representação do espaço na vida da criança. Eles descrevem cuidadosamente o desenvolvimento da percepção do espaço pelo ponto de vista cognitivo num processo de construção contínua, a qual implica elementos do desenvolvimento espacial apoiados na percepção e motricidade, até o surgimento da linguagem função simbólica, num processo de construção e reconstrução do sujeito.

Conforme os autores, essa construção se inicia por meio de diversos espaços orgânicos, nos quais o espaço sensorio – motor ou perceptivo se insere, até chegar à construção do espaço representativo ou intelectual.

Fonseca (1995) afirma que a estruturação espacial depende do grau de integração e de organização de fatores psicomotores, como equilíbrio, tonicidade, esquema corporal e lateralidade. Sem um adequado desenvolvimento desses fatores, pode – se ter como conseqüências uma organização e uma estruturação limitadas e imprecisas, com reflexo evidente em vários aspectos da aprendizagem, dentre eles a aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com a avaliação psicomotora relacionada à orientação espacial observou - se que o sujeito apresenta defasagem em sua orientação espaço - temporal, habilidade fundamental para a aquisição do processo de escrita conforme Ajuriaguerra (1998). Em relação à lateralidade do sujeito distingue – se de forma cruzada, além do sujeito percebê – la apenas em seu corpo e não percebê – la no corpo de outra pessoa. Podemos afirmar conforme Meur e Salles (1991) que esta habilidade interfere

significativamente no processo de aquisição da leitura como fator dificultador do processo.

Nesta intervenção optou - se em utilizar este jogo, buscando resgatar no sujeito sua auto - estima, melhorar sua relação interpessoal e conseqüentemente estimular estas habilidades psicomotoras importantes para a aquisição da leitura e da escrita.

Seguindo esta idéia, propomos continuar estimulando a capacidade psicomotora do sujeito, buscando relacionar alguns movimentos cinestésicas à percepção auditiva.

4.2.2 - 2ª Sessão de Intervenção: Estimulação auditiva e psicomotora

Data: 27 de setembro de 2011

Objetivos:

- Exercitar a percepção auditiva;
- Desenvolver a noção de lateralidade em relação ao seu corpo e ao corpo do outro.

Procedimentos:

Esta sessão foi realiza em uma sala cedida pela escola do sujeito, para o atendimento Psicopedagógico. Ocorreu com a participação do sujeito em estudo e o mesmo grupo de alunos participantes da sessão anterior. A sessão durou 50 minutos, destinados a percepção auditiva e a psicomotricidade.

Inicialmente apresentou - se uma música com ritmo eletrônico. Pediu - se para os alunos ouvirem a música e balançar o corpo de acordo com o ritmo. Após eles perceberem o ritmo da música foi revisto com eles onde fica a mão direita e a mão esquerda.

Explicou – se que eles deveriam começar do canto esquerdo superior (apontar no quadro para os alunos com a mão). As crianças devem seguir o alfabeto até o "Z" e depois voltar ao "A", pronunciando o nome de cada letra do alfabeto em voz alta ao mesmo tempo, que faz as seguintes coisas com as letras em tamanho menor. Apresentar a legenda abaixo:

D= Falar letra levantando a mão direita

E= Falar a letra levantando a mão esquerda

J= Falar a letra levantando as duas mãos

O avaliador exemplificou a atividade fazendo os gestos com o ritmo da música, logo após pediu – se para os alunos repetirem acompanhando ao avaliador. Ao perceber que as crianças já estavam conseguindo harmonizar os gestos ao ritmo da música, o avaliador passou somente a observar.

A atividade foi repetida até os alunos conseguissem harmonizar os gestos com o ritmo da música.

Após esta atividade sentou - se os alunos no chão e conversou - se informalmente se eles sabiam o que significava o termo “brinquedo cantado”. Explicou - se, que brinquedo cantado é um tipo de brincadeira que acontece seguindo o ritmo de uma música ou os gestos aplicados na brincadeira estão presentes na própria música uma música.

Questionou - se eles conheciam a música escravo de Jó. Apresentou – se a música em CD para os alunos ouvirem e explicou - se a brincadeira. Para a prática da atividade foram utilizadas cinco caixinhas, sendo quatro com algo que fizesse barulho dentro (feijão, arroz, cliques, areia) e uma caixa vazia.

Sentar os alunos em círculo no chão. Cada um coloca uma caixinha à sua frente. Enquanto canta, a criança pega a sua caixa e coloca na frente do colega, sentado à sua direita.

Nos versos “Tira, põe / Deixa ficar!”, todas tiram a caixinha da frente do colega, colocam na sua frente e a deixam ali por alguns segundos. Quando cantam “Guerreiros com guerreiros”, as crianças retomam os movimentos até o verso “Fazem zigue, zigue, zá!” Nesse momento, os participantes seguram a caixinha movimentando-a da esquerda para direita e deixando - a , por fim, na frente do colega.

Esta atividade foi repetida até os alunos adaptarem o ritmo da música a brincadeira e demonstrarem compreender completamente os comandos aplicados. Após a brincadeira conversou - se com os alunos sobre a atividade aplicadas, o que eles acharam, se foi difícil e qual a dificuldade que encontraram. Conversou - se também sobre o barulho das caixinhas se eles descobririam o que havia dentro delas. Esta pergunta foi dirigida ao sujeito do estudo.

As dificuldades e avanços em relação a lateralidade, percepção auditiva e socialização alcançados pelo sujeito do estudo foi anotado no caderno descritivo individual do mesmo.

Resultados:

A	B	C	D	E	F	G
D	E	J	J	E	E	D
H	I	J	K	L	M	N
D	E	D	J	E	D	D
O	P	Q	R	S	T	U
J	E	J	D	D	J	E
V	W	X	Y	Z		
J	D	D	E	J		

Quadro 1 – Conflito Cognitivo (CAS, 2011)

*Brinquedo Cantado:

Escravos de jó

Jogavam caxangá

Tira, põe, deixa ficar...

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue,zigue,zá

Durante a atividade notou – se que o sujeito sorria mais. Ele interagiu de forma espontanea com os colegas. Sua dificuldades relacionadas a lateralidade foram evidenciadas, mas o aluno buscou transpor essas dificuldades enquanto brincava.

Na primeira atividade o aluno demonstrou dificuldade em perceber o ritmo da música, mas ao observar os colegas, focou sua atenção a música, notando – se melhora na percepção auditiva. Conseguiu nesta atividade perceber a lateralidade em si, mas ainda apresenta dificuldade em perceber no outro.

Na segunda atividade mostrou – se atento aos comandos, mas mesmo assim foi preciso repeti - los ao aluno. Apresentou dificuldade novamente em perceber o ritmo da música, mas aos poucos sua atenção ficou focada na atividade a consegui participar de forma ativa. No momento que foi questionado sobre os sons que se apresentavam nas caixinhas, o aluno não sobe diferenciar de imediato, precisou sentir, ouvir novamente os sons de forma isolada para diferenciá – los. Para não constrangê –lo foi pedido aos demais alunos que também tentassem identificar o som dos objetos dentro das caixinhas. Sendo assim, a avaliação ocorreu de forma tranquila livre de tensões emocionais.

Na avaliação feita pelos alunos relataram que tiveram dificuldade em fazer duas coisas ao mesmo tempo, e perceberam a importância de focar a atenção. Já o sujeito do estudo relatou que sentiu dificuldade de concentração, pois ele precisava ouvir a música, fazer a atividade dirigida e com o barulho dos colegas não conseguiu se concentrar e achou que isso prejudicou o seu desempenho.

Discussão:

A concepção de aprendizagem para Vygotsky (2000), que nos fornece um novo aporte para análise e ressignificação das dificuldades de aprendizagem. Para ele a aprendizagem se dá na interação com o objeto de conhecimento mediada pelo outro mais capaz e a linguagem. Para este teórico o ensino – aprendizagem não é igual ao desenvolvimento, mas impulsiona, promover a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximais, que é definida pelas habilidades que se encontram em processo de internalização e se evidencia pelas ações que a criança não consegue executar sozinha, mas apenas com a ajuda do outro.

Precisamente é nessas zonas que a intervenção psicopedagógica, procura atuar. Ao se propor estas duas atividades, colocaria - se em evidência a dificuldade do sujeito, mas no momento que ele percebe que não está sozinho, que outros também encontravam a mesma dificuldade, sentiu - se seguro e desafiado. O fornecimento das explicações como pistas, a exemplificação do avaliador, contribuiu para que os conhecimentos potenciais se tornassem reais, por meio da internalização, ou seja, a reconstrução interna de alguns conceitos que se encontravam externos ao sujeito.

Nesta perspectiva a dificuldade na aprendizagem não deve ser vista apenas como um dado de pertencimento ao aluno, uma vez que aprender envolve a qualidade das interações que este sujeito estabelece em seus mais variados contextos.

Conforme Salles, Parente e Machado (2003), quando se fala de letramento de crianças com dificuldades na leitura e na escrita a intervenção psicopedagógica com o intuito de desenvolver alguns predicativos quanto às competências de leitura salienta – se a necessidade de atividades relacionadas ao processamento fonológico da aquisição do sistema linguístico, especialmente no que diz respeito à percepção visuo – espacial e as habilidades psicomotoras.

Ao analisarmos os resultados desta sessão propomos que as próximas sessões sejam conduzidas individualmente, buscando estimular o processamento auditivo do

sujeito, através de atividades que estimulem o processamento auditivo do sujeito em relação a discriminação sonora e compreensão auditiva, no intuito de exercitar a sua memória auditiva, no intuito de prepará-lo para o desenvolvimento da consciência fonológica.

4.2.3 - 3ª Sessão de Intervenção: Discriminação auditiva, compreensão e memória auditiva.

Data: 04 de outubro de 2011

Objetivos:

- Propor atividades que favoreçam o conflito cognitivo e a percepção auditiva;
- Desenvolver a discriminação auditiva, compreensão e memória auditiva.

Procedimentos:

Esta sessão foi realizada em uma sala cedida pela escola do aluno, para o atendimento Psicopedagógico. Ocorreu de forma individual com a participação do sujeito. A sessão durou 50 minutos, destinados a atividades que possibilitariam o sujeito experimentar o conflito cognitivo, percepção auditiva, discriminação auditiva, atenção e concentração.

Inicialmente apresentou-se uma música com ritmo eletrônico pediu-se para os alunos ouvir a música e balançar o corpo de acordo com o ritmo, o avaliador exemplificou a atividade. Após ele perceber o ritmo da música foi revisto com ele onde fica a mão direita e a mão esquerda. Explicou-se ao aluno que a atividade inicial era parecida com a atividade do atendimento anterior.

Apresentou-se novamente um segundo quadro com o alfabeto. O sujeito tinha que seguir o alfabeto até o "Z" e depois voltar ao "A", pronunciando o nome de cada letra do alfabeto em voz alta ao mesmo tempo, que faz as seguintes coisas com as letras em tamanho menor. Apresentar a legenda abaixo:

D= Falar letra levantando a mão direita

E= Falar a letra levantando a mão esquerda

J= Falar a letra levantando as duas mãos

O avaliador fez a atividade juntamente com o sujeito fazendo os gestos com o ritmo da música, logo após pediu-se para que o aluno repetisse acompanhando ao avaliador. Ao perceber que o aluno havia percebido o ritmo da música e já estava

conseguindo harmonizar o os gestos ao ritmo da música, o avaliador passou somente a observar.

A atividade foi repetida até o aluno conseguir harmonizar os gestos com o ritmo da música.

Após a atividade pedir par o aluno ouvir alguns sons que serão emitidos no laptop e tentar identificá - los, os sons serão divididos em três grupos. O sujeito deverá nomear cada som ouvido.

Logo em seguida entregar ao sujeito uma folha com alguns desenhos dos sons emitidos e ele deverá numerar os desenhos de acordo com o som ouvido. Mas deverá se concentrar aos sons, pois nem todos estão na folha que lhe foi entregue.

Lista de sons para serem ouvidos:

1º. ANIMAIS	2º. INSTRUMENTOS	3º. SONS DO DIA A DIA
Cavalo,	Violão,	Descarga do banheiro,
Macaco,	Pandeiro,	Chuva,
Coruja,	Sanfona,	Telefone,
Golfinho,	Guitarra,	Campanhia,
Passarinho,	Flauta,	Porta batendo,
Pato,	Triângulo,	Liquidificador,
Sapo,	Bateria,	Teclado do computador,
Vaca,	Tambor,	Motor do carro,
Leão,	Piano,	Motor de um caminhão,
Cachorro,	Sino,	Ambulância,
Gato.	Coco.	Lavando pratos.

Lista 1 – Listagem de sons auditivos (Grifo meu, 2011)

Resultados:

A D	B D	C E	D J
E J	F J	G E	H D
I E	J E	K J	L D
M D	N E	O D	P J
Q J	R J	S E	T D
U J	V D	W D	X E
Y J	Z E		

A E	B J	C D	D J
E E	F J	G D	H D
I D	J J	K E	L D
M D	N D	O E	P J
Q E	R D	S E	T J
U D	V D	W E	X E
Y J	Z J		

Quadros 2 e 3 - Conflito cognitivo (CAS, 2011)

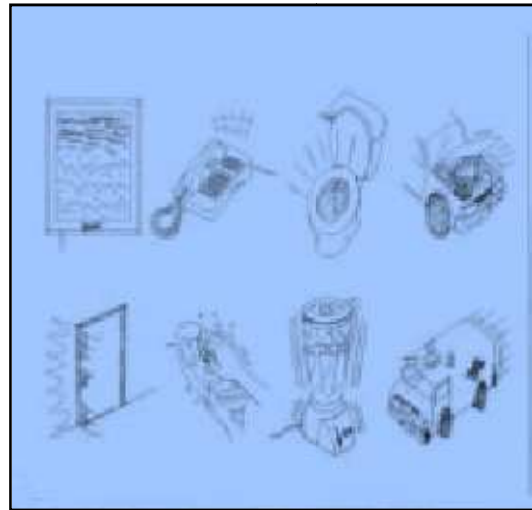
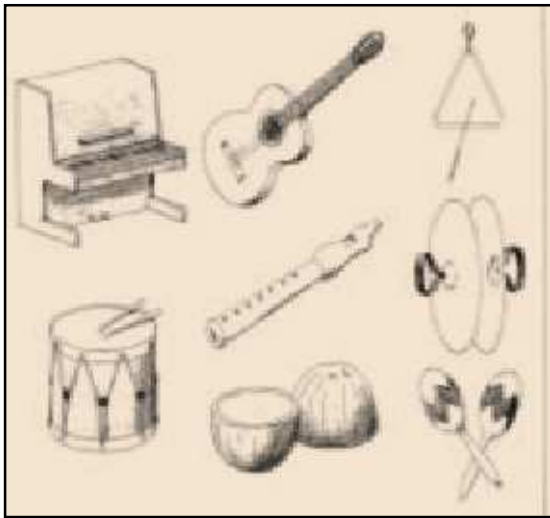


Ilustração 4 – Figuras apresentadas como apoio visual para associação auditiva (Grifo meu, 2011)

O sujeito durante a primeira atividade demonstrou maior desenvoltura, percebemos que sentiu – se mais a vontade na intervenção, por ela acontecer hoje de forma individualizada. Sendo assim, o sujeito mostrou - se menos tímido ao expor suas falhas e dificuldades. “M” chegou a relatar que preferia fazer a atividade sozinho, mas gostou muito dos atendimentos anteriores que aconteceram em grupo, relatou que na sala de aula está sentando – se perto dos colegas que fizeram parte do atendimento. E eles estão o ajudando nas atividades de sala.

Na primeira atividade relacionada a atividade, notou – se maior agilidade em relação a lateralidade. Mas o sujeito continua mantendo a dificuldade de perceber a lateralidade em outra pessoa. Por exemplo quando o avaliador ficava frente a frente ao

sujeito, “M” não conseguia fazer os movimentos de forma correta, ou seja, perdia sua atenção a tabela e focava no avaliador.

Na segunda atividade o sujeito demonstrou inicialmente desânimo a proposta, mas ao serem emitidos os sons, procurou atender o comando que lhe foi proposto, inicialmente apenas nomear oralmente. O sujeito conseguiu discriminar com maior facilidade o grupo de animais. No grupo de instrumentos, ele discriminou apenas os instrumentos: guitarra, tambor e bateria. Observou – se que nos sons do dia a dia o sujeito demonstrou dificuldade em sua maioria. Conseguiu apenas perceber os sons do motor do carro e do telefone.

Quando perdeu – se para o sujeito ouvir novamente os sons e numerar os desenhos, acertou com êxito o grupo de animais e houve uma melhora na percepção dos demais sons dos outros grupos.

Discussão:

É por meio do Processamento Auditivo (PA) no cérebro que damos sentido ao mundo sonoro em que vivemos. A audição envolve a entrada do som para o cérebro, mas o cérebro deve captar o que ele ouve e processá – lo em unidades significativas de informação. Podemos observar esse comportamento auditivo no sujeito, pois ao apresentar maior facilidade com os sons dos animais. E ao ser indagado se gostava de bichos e o mesmo disse: *“Eu adoro, eu tenho três, um papagaio, um cachorro vira – lata e um ramister”*.

Do ponto de vista de Almeida (2001), na teoria de Henri Wallon a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Afetividade e inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica. Entre o aspecto cognitivo e afetivo existe oposição e complementaridade. Dependendo da atividade há a preponderância do afetivo ou do cognitivo, não se trata da exclusão de um em relação ao outro, mas sim de alternâncias em que um se submerge para que o outro possa fluir.

Nas demais listas não demonstrou boa percepção. Muitos dos instrumentos apresentados não fazem parte do cotidiano do sujeito, na última lista ele apresentou confusão e troca em algumas respostas. Principalmente relacionados aos sons parecidos (caminhão/ respondeu carro – ambulância/ respondeu polícia – campanha/ respondeu sino – lavando os pratos/ respondeu chuva).

Podemos perceber que há um comprometimento relacionado a memória auditiva deste indivíduo. Numa visão Piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção que se dá na interação entre o organismo e o meio. Se o organismo apresenta algum problema o processo de construção desse sujeito sofrerá alterações no seu ritmo.

Para Jardini (2009) é indispensável ao estudante adquirir competência para decodificar e compreender os sons. Quando ocorre algum problema na percepção sonora, existirá maiores chances de haver um atraso no desenvolvimento escolar.

“Quando a criança ouvinte entra em contato com a linguagem oral, em seu meio social inicia-se o conhecimento acerca da estrutura sonora desta linguagem. Ao se relacionar com as mais diferentes formas de expressão oral a habilidade metalinguística (capacidade de pensar e falar sobre a linguagem) vai se desenvolvendo”. (Jardini, 2009, p. 15)

Tendo em vista que a necessidade de mediar intervenções que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica, propomos que a próxima sessão permita o sujeito vivenciar a discriminação auditiva dos fonemas, no intuito de colaborar para que o sujeito possa compreender e construir a consciência acerca da formação das palavras.

4.2.4 - 4ª Sessão de Intervenção: Discriminação auditiva letra/ som

Data: 18 de outubro de 2011

Objetivos:

- Estimular a percepção auditiva e a discriminação grafo – fonêmica;

Procedimentos:

Esta sessão ocorreu de forma individualizada, com duração de 50 minutos, destinados a percepção auditiva, discriminação auditiva relacionada à percepção letra/ som.

Disponibilizou – se ao sujeito várias letras do alfabeto emborrachadas, permitindo que o mesmo as manipulasse da forma que quisesse. Inicialmente pediu –se que ele separasse em meio a todas apenas um alfabeto completo. Junto com o aluno o avaliador foi falando a ordem do alfabeto. Solicitou - se que o aluno colocasse as letras na ordem do alfabeto. Logo em seguida o avaliador foi apontando a letra e pronunciando o som da letra. Neste momento apresentou – se ao sujeito um espelho.

Onde o mesmo repetiria o som feito pelo avaliador, um a um em frente ao espelho. O espelho foi utilizado para facilitar ao sujeito visualizar o ponto de articulação do fonema. Repetiu - se os sons dos fonemas por três vezes cada.

Em seguida sugeriu – se ao aluno o jogo do “Bingo das Letras”. O jogo consiste no avaliador colocar dentro de uma caixa todas as letras do alfabeto anotadas em um pequeno pedaço de papel, este papel deverá estar dobrado. Ao sujeito foi distribuído uma cartela com algumas letras do alfabeto. O avaliador pede para o sujeito retirar um papel da caixa e entregar ao avaliador. Este por sua vez visualiza a letra e apresenta apenas o som dela ao aluno. O mesmo deve procurar em sua cartela o som emitido, caso acerte o avaliador lhe entregará a letra sorteada e o sujeito colocará a letra em cima da da letra da cartela, caso o aluno não acerte o avaliador pronunciará novamente o som, para que ele possa repensar a resposta. Se persistir no erro o avaliador guardará a letra. O aluno deverá preencher a cartela.

Observação: Quando o aluno persistir no erro e as letras forem guardadas o avaliador saberá que a cartela do sujeito todos os fonemas foram retirados, então revisa com o sujeito os fonemas que o mesmo não conseguiu identificar, representando os mesmos na frente do espelho para o aluno novamente perceber o ponto de articulação.

Resultados:





Fotos 3 – Atividade desenvolvida na Intervenção
(Grifo meu, 18/ 10/ 2011)

No início da atividade o sujeito mostrou - se desanimado e sem vontade de manipular as latras, como se achasse a atividade infantil para sua idade, apresentou bastante resistência na articulação dos fonemas, não queria repetir os sons quando solicitado. Demonstrando esquivar - se em expor suas dificuldades, mas durante o jogo sentiu - se desafiado e participou com maior entusiasmo. Notou - se boa atenção para tentar perceber os sons do fonemas emitidos. Porém demonstrou dificuldade em diferenciar os sons análogos /p/- /b/, /f/- /v/, /t/- /d/, /c/- /g/ e o som do /l/- /r/ brando.

O sujeito apresentou dificuldade em reconhecer os sons sonoros /p/, /v/, /d/, /g/, /l/ e /r/ brando. Sendo assim, foi preciso fornecer ao sujeito apoio tátil para sentir a vibração das cordas vocais na emissão desses sons.

Discussão:

A linguagem escrita é um mecanismo que ativa o desenvolvimento psicológico, como dito ao longo deste trabalho, exige uma análise deliberada e consciência da estrutura dos signos, enquanto, na oralidade, ela é mais informal. Isso reflete a maior complexidade na composição da língua escrita, pois o sujeito deve tomar consciência da estrutura sonora da palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, memorizados e estruturados antecipadamente. Na língua oral não há muita exigência do ponto de vista de estratégias cognitivas.

Fazer essa conexão letra/ som para um sujeito com Processamento Auditivo alterado pode ser algo penoso, mas necessário para sua reabilitação.

De acordo com Maluf e Barrera *et al.* (1997 como citado por Cavalcante & Mendes, 2003, p.) o desenvolvimento da consciência fonológica parece estar

relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, de maneira que esta pode atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento de seu aspecto semântico (significado).

Rego e Buarque (1997) corroboram com esta afirmação ao defender que a estimulação da consciência fonológica, bem como a experiência escolar baseada na instrução fônica, favorece a aquisição das habilidades para a aprendizagem da leitura e da escrita, porém existem diferenças individuais que devem e do meio ambiente que devem ser levados em conta.

Conforme os resultados observados na atividade da discriminação auditiva relacionadas a percepção do fonema, podemos verificar um comprometimento na memória auditiva relacionada aos fonemas análogos. Sendo a percepção fonológica uma habilidade importante para a aquisição da linguagem escrita faz - se necessário compreender que o discurso é composto por fonemas, onde esses podem ser representados graficamente. Dessa forma, propomos que a próxima intervenção seja volta para a estimulação grafo – fonêmica.

4.2.5 - 5ª Sessão de Intervenção: Discriminação auditiva letra/ som

Data: 25 de outubro de 2011

Objetivos:

- Estimular a percepção auditiva e a discriminação grafo – fonêmica;

Procedimentos:

Esta sessão foi realizada de forma individual com a participação do sujeito. A sessão durou 50 minutos, destinados a percepção auditiva, discriminação auditiva relacionada à percepção letra/ som.

Disponibilizou - se ao sujeito uma cartela composta por seis desenhos diversos relacionados a palavras simples. Em um saco foram colocados vários nomes simples das diversas cartelas disponíveis. O avaliador retirou um nome e soletrou em forma fonética ao sujeito, sendo que o mesmo deveria tentar identificar o desenho em sua cartela.

Se caso este nome não estiver escrito na cartela do sujeito, lê - se foneticamente a ele mesmo assim, pois espera - se que ele perceba que o nome do desenho não consta na sua cartela. Quando o aluno percebeu que o nome não constava na sua cartela, pediu - se que ele falasse oralmente o nome sorteado. O avaliador deverá

sessão o sujeito conseguiu diferenciar /p/- /b/ e /c/ - /g/, demonstrando avanço com as intervenções.

Discussão:

Com os resultados apresentados pelo sujeito verificou - se a importância do sujeito com DPAC familiarizar - se com o processamento fonológico nas palavras. Percebemos que a partir do momento que o sujeito treinou sua discriminação auditiva, ele conseguiu discriminar melhor alguns sons que antes não fazia, começando assim a desenvolver sua consciência fonêmica, que estava tão prejudicada. Estes resultados corroboram aqueles apontados nos estudos de Capovilla e Capovilla (2003).

A reabilitação do portador do Distúrbio do Processamento Auditivo Central, ocorre por meio do desenvolvimento da percepção auditiva. A intervenção deve ser voltada para o estímulo auditivo, ou seja, ensina - se o DPAC a aprender a ouvir, a perceber e a compreender os sons a sua volta.

Segundo Meireles e Correa (2001) os métodos fonéticos de alfabetização e estimulação da linguagem escrita facilitam a aquisição e o desenvolvimento da consciência fonológica, tais métodos vem sendo difundidos como recurso facilitador a portadores de dislexia e crianças com dificuldades ou atraso nas áreas cerebrais relacionadas a linguagem.

Atualmente sabe - se que há uma relação de reciprocidade e interdependência entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita. Assim a consciência fonológica, do ponto de vista do desenvolvimento de competências do sujeito com DPAC, facilita o processo da aprendizagem da leitura e da escrita e este último favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, particularmente a consciência fonêmica. Embora o desenvolvimento desta capacidade se inicie desde cedo, é através da exposição formal ao sistema alfabético, com a aquisição da leitura e da escrita, que se dá o aprimoramento e pleno desenvolvimento da consciência fonológica (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhão & Bandini, 2006).

Estudos mais aprofundados tentam identificar quais os níveis fonológicos que mais influenciam o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns autores referem que a consciência silábica, mais especificamente, o domínio da capacidade de segmentação e manipulação silábica, são essenciais para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim, 1998).

Após analisarmos os resultados obtidos e o avanços alcançados pelo sujeito, propomos para a próxima sessão que a mesma seja fundamentada na aquisição da consciência silábica, proporcionando ao sujeito vivencie atividades que possam exercitar a sua capacidade de análise – síntese e de segmentação da escrita.

4.2.6 - 6ª Sessão de Intervenção: Coloque a sílaba correta

Data: 08 de novembro de 2011

Objetivos:

- Desenvolver a consciência silábica estimulando a leitura através da relação letra/ fonema ao escrever palavras;
- Estimular a percepção visual através da segmentação das palavras;
- Ampliar seu repertório vocabular.

Procedimentos:

Esta sessão ocorreu no período de 1 hora e 15 minutos de forma individualizada, iniciou - se através de uma conversa informal com o sujeito sobre alimentação e bons hábitos alimentares, as perguntas direcionadas ao sujeito segue abaixo:

- O que você gosta de comer?
- O que você acha que é importante em alimentação para nossa saúde?
- Você acha que se alimenta bem?
- Tem horário certo para comer?
- Quais são as verduras que você gosta?
- Quais são as frutas que você gosta?
- Você sabe escrever o nome dessas frutas?

Pediu – se para o sujeito escrever o nome das frutas que ele gosta. Após isso, colocou - se sobre a mesa várias fichas com desenhos de frutas para que o aluno utilizando sílabas tentasse escrever seus nomes. Disponibilizou- se várias fichas de sílabas. O avaliador exemplificou como o aluno deveria fazer a atividade, pois, o mesmo deveria pensar nos pedacinhos que formariam a palavra, para isso poderia utilizar a relação letra som estimulada anteriormente em outras intervenções. Para que o aluno entendesse melhor o avaliador falou oralmente um nome de uma fruta. Perguntou

- se ao sujeito quantas vezes precisou abrir a boca para falar a palavra. Depois pronunciou foneticamente cada sílaba ressaltando o som das letras presentes na sílaba.

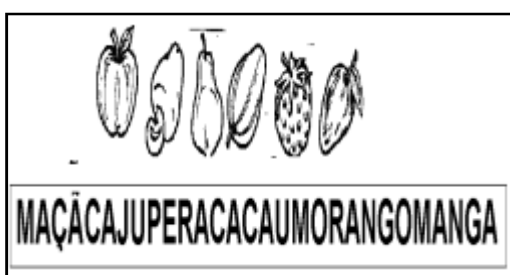
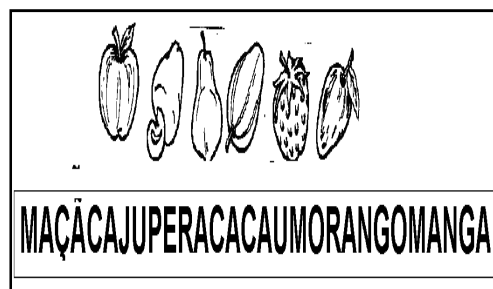
Pedi - se para que o aluno fizesse o mesmo procedimento, após descobrir cada sílaba, o sujeito deveria procurar a sílaba em meio as outras e anexá - la no quadro da figura. O aluno preencheu todos os quadros das figuras de frutas disponíveis 24 frutas no total.

Em seguida, distribuiu - se ao sujeito uma folha que constava seis quadros com nomes de figuras de frutas, mas as palavras não encontravam - se segmentadas. Pedi para que o sujeito observasse as palavras formas com as sílabas da atividade anterior e tentasse separar por frutas os nomes dos quadros. Ele deveria apenas riscar um linha vertical para separar as frutas. Teria como apoio visual, a figuras das frutas, as palavras separadas em sílabas da atividade anterior.

Resultados:



Fotos 5 - Jogo Desenvolvido na Intervenção (Grifo meu, 08/ 11/ 2011).



Fotos 6 - Jogo Desenvolvido na Intervenção (Grifo meu, 08/ 11/ 2011)

Durante a explicação da atividade “M” chegou a dizer que a mesma era muito fácil. Mas quando chegou o momento de perceber as unidades sonoras da sílaba, de forma a aplicar sua análise – síntese, notou – se momentos de dificuldades, pois o sujeito muitas vezes ao realizar a silabação, a fazia de forma correta, mas quando buscava a silaba tentava representa sua hipótese de escrita. Sentido dificuldade em lidar com a escrita alfabética. Após o avaliador pedir várias vezes para “M” refletir sobre quais letras poderiam compor cada pedacinho por completo e pedir para o aluno tentar soletrar emitindo o som. O sujeito conseguiu manipular a escrita dos nomes das frutas com maior facilidade. Na segunda atividade de segmentação o sujeito rapidamente a realizou, utilizou como apoio as palavras anteriores por ele formadas.

Discussão:

Nesta sessão se pode verificar que o sujeito demonstra necessidade de maior estimulação a sua análise - síntese relacionada a manipulação silábica. Por isso faz se necessário que o sujeito receba instruções que explicitem as regras de manipulação dos

sons na escrita alfabética, para reabilitá - lo na aquisição desta habilidade. A capacidade de separar as palavras em sílabas. É uma habilidade que depende da capacidade em realizar a análise - síntese.

A análise síntese aqui representada é a capacidade em segmentar as palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas, sendo que o primeiro processo é facilitador quando o sujeito necessita articular a escrita da produção isolada das sílabas. A consciência silábica reflete - se na capacidade de realizar atividades de segmentação, aliteração, síntese e manipulação

Capovilla e Capovilla, (2003) ressaltam que as instruções para o desenvolvimento da habilidade de manipular os sons da fala, bem como as instruções para desenvolver a habilidade de converter esses sons em escrita e vice - versa, devem ser realizadas de modo a tornar explícito à criança estas correspondências.

De acordo com Frith *et al.* (1985 como citado em Lopes, 2004, p. 241-243) afirma que há três estratégias básicas para se lidar com a palavra escrita. A primeira é a *logográfica*. O uso desta estratégia implica no reconhecimento das palavras por meio de esquemas idiossincráticos. Desta forma, os aspectos críticos para a leitura podem não ser as letras, e sim dicas não alfabéticas. A segunda estratégia é a *alfabética*, e implica em analisar as palavras em seus componentes (letras e fonemas) e em utilizar, para codificação e decodificação, regras de correspondência grafo - fonêmicas. Finalmente, a terceira é a estratégia *ortográfica*, que implica na construção de unidades de reconhecimento no nível alfabético. Com isso, partes das palavras podem ser reconhecidas diretamente, sem conversão fonológica.

Assim, resumidamente, segundo Morton *et al.* (1989 como citado em Lopes, 2004, p. 241- 243) a leitura se dá de acordo com um modelo de duplo processo: o acesso ao som e ao significado pode ocorrer por meio de processos direto ou indireto, envolvendo mediação fonológica. Em concordância com esta afirmação propomos que a próxima sessão seja desenvolvida através de uma atividade que possibilite ao sujeito uma maior reflexão de análise – síntese, mediada pela estratégia fonológica para a produção da escrita de palavras.

4.2.7 - 7ª Sessão de Intervenção: Jogo das Letras & Bichos

Data: 22 de novembro de 2011

Objetivos:

- Associar a figura com a palavra escrita;
- Escrever cada palavras buscando operar de forma alfabética
- Observar as palavras quanto a quantidade de letras, á posição e a ordem das sílabas;
- Estimular a capacidade de análise - síntese na escrita das palavras.

Procedimentos:

Esta sessão ocorreu com o tempo de 50 minutos e foi conduzida de forma individual. Trabalhou - se com o jogo Letras & Bichos. O jogo é formado por 96 cartas de letras, sendo 37 vogais e 59 consoantes. Além de 12 cartas com figuras com animais e seus respectivos nomes e uma roleta. Inicialmente pediu - se para o sujeito formar o alfabeto empilhando as cartas iguais no centro da mesa. Distribuiu - se três cartas a ele e ao avaliador, com as figuras de animais. Pediu - se para o aluno girar a roleta. A roleta irá parar em uma letra. O sujeito deverá produzir o som dessa letra e procurar no montinho da letra sorteadas, todas as letras que forem necessárias para completar os nomes dos seus dois animais. Caso o jogador encontrasse ele deveria pegar cada uma dessas letras do centro da mesa e posiciona - las à frente de suas cartas, tentando completar o nome de seus três animais. Se não encontrar nenhuma letra coincidente o jogador deveria passar a vez para o próximo jogador, mas como esta atividade foi feita individualmente, o sujeito deveria passar a vez ao avaliador. O jogo prossegue até que um dos jogadores consiga completar seus três nomes de animais e vença a partida.

Resultados:





Fotos 6 - Jogo Desenvolvido na Intervenção (Grifo meu, 01/ 11/ 2011)

Nesta atividade o sujeito demonstrou grande espírito de competição. A cada rodada da roleta ele se empolgava bastante. A maioria dos sons conseguiu produzir foneticamente. Na verdade somente queria ganhar o jogo. Observou – se que o mesmo apresentou interesse pelo jogo por ser nomes de animais. Ao final foi proposto a ele utilizar as letras para escrever outros animais que não apareciam no jogo.

O sujeito tentou escrever utilizando a hipótese sílabica alfabética de escrita, mas suas palavras apresentavam maior qualidade na relação letra/ som. Observou – se que ele estava mais atento as trocas surdo/ sonoras e em relação a análise - síntese, observamos maior reflexão por parte do sujeito na escrita das palavras. Quando fazia uso da sua hipótese de escrita, o avaliador intervinha pedindo para o sujeito tentar ouvir cada som da palavra. E ele demonstrou maior autonomia nessa reflexão, agindo assim boa parte da atividade de forma acertiva.

Discussão:

Esta atividade foi escolhida com base em um hobby revelado pelo sujeito e através dela buscou – se estimular além dos aspectos relacionados a escrita, mas levando em consideração o significado que ela poderia provocar no sujeito.

Vygotsky (2000) defende que a leitura e a escrita devem ter significado para a criança e devem surgir da necessidade interior para serem posteriormente, indispensáveis e relevantes para ela. Para existir uma verdadeira aprendizagem da linguagem escrita, é imprescindível que o ato de ler e de escrever permita ao individuo o pensar e o expressar de suas ideias, de suas opinioes e deseus sentimentos. Considerando esse aspecto:

“O ponto de vista de que som e significado, nas palavras, são elementos separados e com vidas separadas, tem sido muito prejudicial para o estudo tanto dos aspectos fonéticos quanto dos aspectos semânticos da linguagem. [...] essa separação entre som e significado é responsável em grande parte pela esterilidade da fonética e da semântica clássicas” (Vygotsky, 2000, p. 4).

Em concordância e esse pressuposto buscou - se por meio desta atividade propiciar a leitura e a escrita, por meio da concepção cognoscente, ou seja, que o sujeito constrói ativamente conhecimento. Neste sentido é nas interações sociais que o sujeito estabelece, que o letramento ocorre, para além dos muros da escola, ultrapassa a associação de significado a um signo e considera a transformação desses significados pela atividade ativa do próprio sujeito.

De acordo com os resultados apresentados na sessão anterior, nesta sessão buscamos estimular a capacidade de análise síntese do sujeito. Ao escolher essa atividade favorecia ao sujeito uma interação maior envolvimento na atividade. O nosso objetivo foi alcançado em relação ao envolvimento do sujeito com um tema significativo para ele. Percebemos maior autonomia na capacidade de análise síntese na escrita das palavras. Sugerimos para a próxima sessão uma atividade que reforce a memória auditiva e percepção auditiva relacionadas aos seguimentos finais da palavra. Para podermos verificar se houve avanço nas habilidades auditivas relacionadas a rimas.

Diferentes autores consideram que a análise fonológica ao nível da sílaba e em tarefas de aliteração assume uma importância particular na aquisição da leitura e da escrita entre eles Capovilla, Colomi, Nico e Capovilla (1995); Correa (1997); Correa, Maclean e Meireles (1999); Maluf e Barrera (1997) *et al.* (como citado em Melo, 2006).

4.2.8 - 8ª Sessão de Intervenção: Rime e Monte

Data: 29 de novembro de 2011

Objetivos:

- Estimular o desenvolvimento da consciência fonêmica do educando com atividade rítmica;
- Desenvolver a percepção auditiva para sons semelhantes no final das palavras;

Procedimentos:

Para a realização desta sessão necessitou –se do tempo de 1 hora e 30 minutos. Iniciou - se a atividade através da visualização de um video da “Xuxa” referente a música: “**Jogo da Rima**”. Em seguida entregou - se ao sujeito a música por escrito, e pediu para que o mesmo tentasse acompanhar com o dedo a música ao ser ouvida novamente. Novamente repetiu – se a atividade e o avaliador parou a música e verificou se o aluno estava com o dedo na palavra que a música havia sido interrompida. Este procedimento foi repetido por duas vezes.

Leu- se o texto da música para o aluno enfatizando as palvras que rimavam, conversou - se informalmente sobre o texto, as questou dirigidas segue abaixo:

- Você já havia ouvido esta música antes?
- Sobre o que fala esta música?
- Você conseguiu perceber alguma coisa parecidas em algumas palavras da música?
- Me fale algumas palavras parecidas na música que você percebeu?
- Vamos tentar enc ontar essas palavras no texto?

Neste momento o avaliador foi lendo linha por linha e tornou a enfatizar as palavras que rimavam. Quando o sujeito percebia a palavra, pedia - se para ele circulá-la. Isso foi feito com todas as palavras que rimavam.

Em seguida , distribuiu – se ao sujeito um quebra – cabeça que consta a figura e a palavra o aluno deveria inicialmente relacionar a palavra ao seu nome correspondente. Após feito isso pediu – se para o sujeito separar apenas as palavras da atividade, e buscar em meio as figuras, alguma que parecesse em som com cada palavra. Montando assim um quebra cabeça de rimas.

Resultados:

JOGO DA RIMA (XUXA)

Alô, alô galera...
Esse é o jogo da rima
Pra você que é fera
E que não desafina
Vamos balançar
Vamos nos divertir
Tudo que eu falar
Você vai repetir
Agora vamos lá...
Eu quero ouvir você cantar
Toda palavra que eu disser
Você vai ter que rimar
Eu quero ouvir, eu quero ouvir você
cantar

Bunda pra lá, bunda pra cá
Você vai ter que rimar
Eu quero ouvir, vou começar
Toda palavra que eu disser
você vai ter que rimar
Bola...
Bola bola que rima com cola
Cola que rima com rola
Rola que deixa rolar
Balança a pança nessa nova dança
Agora vamos balançar
Esquece doce, bala nem se fala
Vamos embalar
Chocolate, pizza, nem pensar
Porque agora é hora de malhar

Esse jogo de rimar
É pra você brincar comigo
Gordurinha, gordurão
Vai saindo de montão
Gordurinha, gordurão
Vai saindo de montão
Sem parar, gente, suando...
1,2, 1, 2, 3, 4.
E agora vamos rimar com os bichos!
Sapo sapo que rima com
Gato gato que rima com
Pato pato que é quem não rimar
Rimar
Paca paca que rima com

Vaca vaca rima com
 Macaca é o jogo de rimar
 Agora os ritmos
 Hip hop que rima com
 Be bop que rima com
 Rock o rock vamos dançar, dançar
 Tango tango que rima com
 Rambo rambo que rima com
 Mambo o mambo vamos dançar
 Mambo
 *Volta ao começo
 Cuti cuti cuti!!
 Tutti frutti que rima com
 Boot boot que rima com
 Cut cut vamos gargalhar
 *Balança a pança...
 E agora a gente vai viajar pelo
 Brasil!

Rio de janeiro fevereiro
 Carnaval o ano inteiro
 Terra do sol e do mar
 Bahia!
 A Bahia é terra da alegria
 Micareta todo dia
 E lá que eu vou brincar
 Sampa!
 São Paulo é a terra da garoa
 Terra que tem gente boa
 Que gosta de trabalhar
 Lá no Sul tem a terra gaúcha
 Terra que nos deu a Xuxa
 Para a gente se orgulhar
 E agora a gente vai imitar a dança
 dos artistas

Dani dani dani Daniela
 O swing é com ela
 O balanço é de arrasar
 Raia raia não fuja da raia
 Vamos lá rodando a saia
 Quero ver você dançar
 Dança dança do estica e puxa
 Dança a dança da Xuxa
 Xu xu xu no xa xa xa
 Dona dona dança da Madonna
 Se levanta da poltrona
 Vem comigo vem dançar
 E agora ele, BAD
 Michael Jackson
 Who's that?
 uau!
 Michael...
 Ahh, ahh, ahh, ahh, ahh!!!



Fotos 7- Atividades desenvolvidas nesta sessão
 (Grifo meu, 29/ 11/ 2011)

Nesta atividade pode - se notar que a consciência fonêmica o sujeito apresenta - se melhor. O mesmo conseguiu fazer a discriminação auditiva de algumas rimas. No texto da música e nos jogos também. Mostrou -se mais atento a tentar ouvir a informação. Seu processamento auditivo esta masi rápido, isto se o compararmos ao início do estudo. Em relação a primeira atividade mostrou indiferença a música parecia não compreender sua letra. Mas devido o apoio do video clipe da música conseguiu entender a informação , achando bem engraçada a letra. Na segunda atividade mostrou - se mais confiante, quando solicitado a associar palavra / figura o fez com agilidade. Já em relação ao segundo comando necessitou de apoio do avaliador para ler as palavras em voz alta cada e assim o sujeito tentava buscar a figura que rimava com a palavra, sendo assim necessitou de um leitor.

Discussão:

Nesta última intervenção focamos no reforço da percepção auditiva relacionada à capacidade de memória auditiva na percepção dos sons finais da palavra, que até o momento havíamos trabalhado apenas com os fonemas de forma isolada, ou na composição das sílabas. Nesta sessão optamos em verificar como o sujeito estaria percebendo as rimas, após algumas intervenções relacionadas à consciência fonológica, levando em consideração a dificuldade apresentada pelo sujeito no teste dessa habilidade auditiva.

De acordo com os resultados podemos perceber o avanço do sujeito em relação ao seu aspecto do desenvolvimento da consciência fonológica. No levando a refletir a importância de uma aprendizagem adequada mediada conforme a necessidade do sujeito.

Fernandes (2000) afirma que no processo auditivo de um evento sonoro estão envolvidas várias habilidades auditivas, entre as quais a localização sonora, a memória auditiva sequencial, a atenção seletiva, a discriminação e a figura - fundo auditiva, entre outras. Por meio da estimulação dessas habilidades auditivas, o sujeito internaliza e começa a entender o mundo sonoro, fato este que favorece o desenvolvimento do processamento auditivo central. Este termo é usado para definir os mecanismos e processos realizados pelas vias cognitivas do sistema nervoso auditivo central responsável por comportamentos como localização e lateralização sonora,

discriminação auditiva, entre outros. Quando há um impedimento na habilidade de análise e/ou interpretação de tais comportamentos, sugere - se a presença de DPAC.

Conclui que o treinamento auditivo utilizado no processo terapêutico psicopedagógico mostrou - se um caminho para a prática pedagógica do ponto de vista do atendimento do sujeito com DPAC, pois possibilitou o desenvolvimento algumas de habilidades auditivas do sujeito, que durante a avaliação psicopedagógicas estava defasada. Notou - se um melhorando na percepção da fala e, conseqüentemente, aumentando sua competência comunicativa.

VI - DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Este trabalho teve como base uma hipótese diagnóstica que a dificuldade do sujeito poderia estar relacionada à Disfunção do Processamento Auditivo Central - DPAC, isto devido o sujeito apresentar dificuldades relacionadas à aquisição da leitura e da escrita do ponto de vista da discriminação de informações a ele dirigidas, dificuldades de interação social, dificuldade de comunicação e dificuldades na aprendizagem escolar, o que a nosso ver pode comprometer de forma significativa o desenvolvimento de sua auto-estima.

O DPAC, como dito anteriormente é um problema reconhecido pela medicina há apenas 15 anos. O transtorno afeta a capacidade de compreensão do indivíduo. O sujeito detecta o som normalmente, mas não os interpreta, é como se fosse apenas ruídos. Quando relegados a “própria sorte” a alfabetização não é bem sucedida.

A identificação precoce e o tratamento pode potencialmente diminuir a probabilidade de problemas secundários surgirem, como o Déficit de Atenção e Hiperatividade, Disgrafia, Transtorno Opositor Desafiador e outras comorbidades. Ressaltamos que os problemas psicossociais não são prioritários no diagnóstico do DPAC.

Este distúrbio, muitas vezes é confundido com o diagnóstico de surdez, uma vez que o sujeito com DPAC apresenta dificuldades semelhantes àqueles apresentados pelos surdos em seu processo de escolarização. Ao relacionarmos algumas características encontradas em portadores de DPAC, verificamos que o sujeito do estudo

apresenta em seu desenvolvimento uma parte significativa delas. Dentre elas podemos citar:

- Pergunta sempre a mesma coisa, mesmo depois de ter obtido uma resposta satisfatória;
- Pouca verbalização ou com esforço evidente;
- Necessita de pistas visuais e fonéticas para compreender a mensagem falada,
- Dificuldade na evocação, nomeação e fluência verbal,
- Dificuldade em seguir instruções orais,
- Dificuldade de compreender a leitura,
- Dificuldade na organização do pensamento durante a escrita,
- Dificuldade em representar graficamente os sons da língua,
- Dificuldade na soletração, Inversões de grafemas,
- Tem problema de concentração, por que é difícil fazer o trabalho em ambiente barulhento,
- Baixo desempenho acadêmico
- Dificuldade para aprender a ler e a escrever,
- Demora mais do que outros alunos para terminar a atividade,
- Dificuldade em lembrar seqüência como meses, dias da semana, etc.,
- Dificuldade em seguir orientações longas, com vários comandos associados,
- Memória de trabalho prejudicada,
- Frequentes repetições da mensagem: Hã? O que? Oi? Não entendi!
- Habilidades auditivas deficitárias,
- Dificuldade em ouvir em ambientes ruidosos
- Dificuldade em discriminação fonêmica
- Dificuldade para acompanhar uma conversa com muitas pessoas falando ao mesmo tempo,
- Confusão do que ouve,
- Dificuldade para reter e resgatar informações auditivas,
- Distração,
- Tendência a isolamento,
- Ansiedade e stress quando escuta,

- Necessidade de mais tempo para processar a informação,
- Parece desligado, necessitando chamar sua atenção freqüentemente,
- Dificuldade em repassar recados,
- Dificuldade com o ritmo e na coordenação motora fina.

Estas são apenas algumas características de um portador de DPAC, e durante a avaliação e a intervenção psicopedagógica, percebemos claramente nos resultados obtidos e nas anotações feitas pelo avaliador, que o sujeito apresenta todas estas características e possivelmente outras não citadas.

No entanto, para além destas considerações e aí voltando o nosso olhar para o desenvolvimento das potencialidades deste sujeito, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica e interação social, durante o estudo pode - se verificar um avanço significativo do sujeito no processo de interação social. O nosso objetivo de desenvolver competências de leitura e escrita alfabética, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica não foi possível devido aos prazos que tínhamos para o desfecho do relatório das atividades de intervenção.

Para dar início ao processo de intervenção optamos em buscar resgatar defasagens relacionadas às estruturas espaço - temporal, lateralidade, coordenação dinâmica das mãos, coordenação viso ocular, através de atividades que propiciassem o conflito cognitivo, entendemos que por meio destas atividades poderíamos ativar áreas perceptivas adormecidas. Visto que, as atividades de conflito cognitivo contribuiriam significativamente para a estimulação psicomotora, habilidade essencial à aquisição da leitura e escrita.

Apenas podemos dizer como base nos resultados obtidos, que as atividades desenvolvidas a partir da terceira sessão, favoreceram a discriminação de sons pelo sujeito. Especialmente nesta atividade podemos verificar que frente ao reconhecimento dos sons relacionados ao grupo de animais e instrumentos musicais. Alguns sons, que para nós podem ser corriqueiros, como o barulho de moto, de ônibus, de avião; não são tão óbvios para o nosso sujeito, este necessita de um trabalho focado para a discriminação auditiva e percepção auditiva. Observamos na quarta sessão a dificuldade o sujeito discriminar os fonemas análogos, ensurdecendo todos os fonemas sonoros. Nesta sessão foi preciso treinar com o sujeito a articulação dos fonemas, associada a recursos táteis e visuais.

Felizmente na quinta sessão começamos a notar avanços referentes à capacidade de discriminação fonológica. O sujeito conseguiu resgatar em sua memória auditiva a maioria dos fonemas trabalhados anteriormente, mas permanecia com a dificuldade em discriminar alguns dos fonemas sonoros. Devido o sujeito já discriminar a maioria dos fonemas optou – se na sexta sessão desenvolver uma atividade voltada à aquisição da consciência silábica e segmentação de palavras, mas nesta sessão podemos observar que o sujeito não conseguiu desenvolver a atividade com total autonomia, pois através desta atividade conseguimos notar que sua capacidade de análise síntese poderia estar comprometida, necessitando ser estimulada. Ressaltamos que a capacidade de análise síntese é uma habilidade fundamental para a aquisição da consciência fonêmica.

Na sétima sessão buscamos melhorar a capacidade de análise síntese do sujeito, para isso optamos utilizar um jogo, cujo tema era relacionado a animais, tema qual agradaria o sujeito, pois o mesmo adora animais. Ao escolher essa atividade mediaríamos à sessão com algo significativo ao sujeito, buscando assim um maior envolvimento por sua parte. O nosso objetivo foi alcançado em relação ao envolvimento do sujeito com um tema significativo para ele. Percebemos maior autonomia na capacidade de análise síntese na escrita das palavras.

E finalmente a oitava e última intervenção buscamos reforçar a percepção auditiva e a capacidade de memória auditiva em relação aos sons finais da palavra, que até o momento somente trabalhamos os sons de forma isolada, os sons na composição das sílabas e neste último encontro optamos e verificar como o sujeito estaria percebendo as rimas. Nesta atividade podemos perceber o avanço do sujeito em relação ao seu aspecto do desenvolvimento da consciência fonológica. No levando a refletir a importância de uma aprendizagem adequada mediada conforme a necessidade do sujeito.

Defendemos ainda que o favorecimento de vínculos e a construção de uma auto-estima positiva pode ser o caminho da prática pedagógica para atendimento de sujeitos com Disfunção do Processamento Auditivo Central.

Segundo Morgado (1995), o professor deve ter mais recursos para trabalhar, identificar as questões individuais e estar disponível para ensinar. Com frequência observamos uma prática contraditória, na qual ora ensina e ora reage inconscientemente à dificuldade do aluno. Para continuar como mediador, o professor deve ser ele mesmo

um sujeito ativo nesse processo de ruptura de paradigmas. Deve insistir na tarefa de criar possibilidades para o sujeito, independente de suas condições adversas de desenvolvimento continue construindo conhecimento.

Podemos dizer ainda que a ação do professor em sala de aula é uma parte fundamental para o desenvolvimento psicológico do sujeito com DPAC visto que, é na escola que estes sujeitos passam a maior parte do seu dia.

Vale ressaltar que mesmo com todas essas defasagens, existe a possibilidade de alcançar vitórias que este é um transtorno de aprendizagem que pode ser totalmente ressignificado.

O desenvolvimento psicológico humano só é possível num contexto social e histórico. A criança não pode ficar abandonada no desenvolvimento de competências conceituais. É nas interações que o sujeito constrói o seu potencial simbólico. Sozinho o sujeito tem menos possibilidades de desenvolver suas potencialidades do que quando experimenta atividades mediadas o que o leva a atingir um nível de expressão cognitiva muito mais elevado (Vygotsky, 1995).

Para isso faz - se necessário que ocorra adequações pedagógicas a fim de subsidiar a aprendizagem deste sujeito com dificuldades escolares. E o que se coloca nesta produção não é algo definitivo e absoluto; e sim possibilidades, propostas de mudança, desafios e reflexões.

Desafio de refletir o que pode ser mudado na maneira de pensar a escola e a percepção de alguns professores em relação aos seus alunos. Desafio de dialogar com outros membros dentro da escola que podem ajudar a mudar desde pequenos atos cotidianos até planos e projetos da escola em relação àqueles que ainda são excluídos de nossa sociedade. Desafio de realizar verdadeiras parcerias com profissionais de outras áreas, além da educação que trabalham com crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem. Desafio de pensar no amanhã do educando fora da escola e como ele pode sobreviver em uma sociedade tão excludente quanto a nossa.

VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito constrói conhecimento ativamente a partir das relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e por um mundo

interno, não somente no aspecto cognitivo das significações e ressignificações, mas afetivo, que envolve desejos, pulsões, sentimentos e emoções, portanto, é extremamente importante aproveitar essas relações na prática educativa.

A afetividade é um conceito amplo, integra relações afetivas como os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com o outro. Portanto, a sala de aula precisa ser espaço de formação, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade no desenvolvimento do ser humano.

O comprometimento em qualquer área de linguagem, mesmo que o aluno apresente uma idade cognitiva normal, pode acarretar grande dificuldade no seu processo de letramento. Devido o mesmo apresentar prejuízos na manipulação do sistema lingüístico seja em sua modalidade oral ou escrita.

Considerando que, segundo Vygotsky (1995), a aprendizagem é um dos processos que favorece o desenvolvimento psicológico humano, salutar se torna a escola instrumentalizar - se para proporcionar um ambiente acolhedor, estruturado e centralizado na aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento do potencial do aluno estimulando a manifestação da individualidade de cada um.

Sendo assim, significa que é preciso administrar adequadamente e, principalmente, estudar as diferentes possibilidades técnicas para favorecer a construção do conhecimento de cada aluno, estimulando o desenvolvimento cognitivo ou os processos mentais superiores, como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e a linguagem.

Inúmeras pesquisas apontam que o trabalho com a consciência fonológica proporciona o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o sistema de representação lingüística (habilidade metalingüística), traduzindo-se num processo de letramento mais eficaz. Dessa forma as tarefas de consciência fonológica e o auxílio de estratégias de leitura, para sujeitos co DPAC, parecem ser mais eficazes para o leitor iniciante, pois proporcionam o desenvolvimento do processamento auditivo via interação social, que se constrói na relação do sujeito com os outros sujeitos.

Gostaríamos de ressaltar que o sujeito não chegou a fazer nenhum exame médico até o momento. No início das atividades, logo após levantarmos esta hipótese diagnóstica a família do educando foi orientada pela avaliadora a busca o Serviço Único de Saúde – SUS, a algumas clínicas particulares com valores mais acessíveis e algumas unidades filantrópicas para fazer o exame de Audiometria Tonal Limiar, Impedanciometria e o exame para verificação do PAC, mas até o último encontro com o sujeito a família não havia providenciado o exame.

VIII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. A. (1988). *Escrita infantil - evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Ajuriaguerra, J. A. (1998). *Manual de Psicopatologia Infantil*. São Paulo: Masson.
- Aleluia, C. O. (2010). *Evolução na escola de crianças com dificuldade de aprendizagem e que apresentam deficiência mental*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Almeida, A. R. S. (2001). *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papyrus.
- Alvarez, A., Caetano, A.L & Nastas, S.S. (1997). Processamento auditivo central. O que é isto?. *Revista Fono Atual*, 1 (1), 17-8.
- Barreiro, B. F. C. A. (2006, Março 01). Testes avaliam as dificuldades para processar a informação auditiva. *Revista da Fonoaudiologia 2ª Região*, p.05-09,
- Beck, C. S. (1996). Estimulação do processamento auditivo central em escolares de 7 a 10 anos de idade. *Pró fono, revista de atualização científica*, 8 (2), 45-50
- Bernardino, J. J; Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H. (2006). Aquisição da leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12 (3), 423-450.
- Bion, W. R. (1988). Supervisão com Dr. Bion III. *Revista IDE – SBPSP*, 16 (1), 03-07.

- Bortoni - Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Cagliari, L. C. (1995). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Canto, C. R. de L., & Silveira, S. M. B. (2003). Alterações no processamento auditivo e as dificuldades de aprendizagem numa visão psicopedagógica. *Virtus, Tubarão*, 3 (1), 61-73.
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C. (2003). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, Edições Científicas.
- Cavalcante, C. A., & Mendes, M. A. M. (2003). A avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com metodologias diferentes. *Revista CEFAC*, 5 (3), 205- 208.
- Durante, M., & Orensztein, M. (2004). O desafio de ensinar a aprender para continuar aprendendo. *Pátio - revista pedagógica*. 31(8), 33-35.
- 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
- Fernandes, J. B. (2000). Habilidades auditivas centrais em meninos com desvio fonológico. *Fonoaudiologia Brasil*, 3 (3), p. 17.
- Ferreiro, E. (2001). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Furtado, V. Q. (2008). *Dificuldade na aprendizagem da escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogo de regras*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Freitas, G. C. (2004). Sobre a consciência fonológica. In R. R. Lamprecht, (Ed.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Garcia, J. N. (2003). Diagnóstico e intervenção multiprofissional das crianças com dificuldades de aprendizagem. In Futuro eventos (org.). *Livro do 6º Simpósio Nacional sobre Distúrbios da Aprendizagem*. São Paulo. CEFAC.
- Giacheti, C. M. (2002). Diagnóstico e intervenção multiprofissional das crianças com dificuldades de aprendizagem. Livro do 6º Simpósio Nacional sobre Distúrbios da Aprendizagem. São Paulo, pp. 37-44.
- Gielow, I. (2001). Desordens do processamento auditivo central: orientações básicas a pais e professores. In: Palestra Terapia das desordens Centrais do processamento Auditivo. São José dos campos.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (2002). www.inep.gov.br, 2002.
- Jardini, R. S. (2009). *Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Klein, L. R. (1999). A escrita no contexto dos processos comunicacionais contemporâneos: novas competências e compromissos para o professor alfabetizador?. In: Alfabetização no limiar do ano 2000 (Ed.), Anais do III Congresso Paranaense de Alfabetização (pp. 124-134), Curitiba: Futuro.
- Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2004). *A Sound Beginning: Phonological Awareness Assessment and Instruction*. USA: Pearson Education, Inc.
- Le Boulch, J. (1992). *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Lyon, G. R. (1999). Reading development, reading disorders, and reading instruction: research - based findings. *Language, learning and education*, 6 (1), 8-16.
- Lopes, F. (2004). O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online], 8 (2), 241-243. Recuperado em 16 de outubro, 2008, de http://www.inrp.fr/onl/ressources/publi/regard_tot.htm .
- Melo, R. B. (2006). *A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Meiros ES, Correa J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 21(1), 77-84.
- Meur, A.; Staes, L. (1991). *Psicomotricidade: educação e reeducação níveis maternal e infantil*. São Paulo: Manole.
- Moojen S. Lamprecht, R., Santos, R. M., Freitas, G. M., Brodacz, R., Siqueira, M., Costa, A. C., & Guarda, E. (2003). *Consciência Fonológica: instrumentos de avaliação seqüencial*. São Paulo: Casa do Psicológico.
- Morgado, M. A. (1995). *Da sedução na relação pedagógica: professor aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus.
- Novak, J. D. (1998). *Apreender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas Conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa, Portugal: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira, G. C. (1997). *Psicomotricidade, educação e intervenção num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- O Patinho Feio: adaptação de um conto de Hans Christian Andersen. Disponível em: www.clubedobebe.com.br. Acesso em: 05/07/2011.

- Pereira, I. D., & Schochat E. (1997). *Processamento auditivo central: manual de avaliação*. São Paulo: Lovise.
- Pinto, R. F. (2005). *A descoberta de Flavinha*. Belo Horizonte, MG: FAPI.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychol. Bull:Durham*, 124 (1), 372-422.
- Rego, L. L. B., & Buarque, L. L. (1997). *Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas*. *Psicologia Reflexão Crítica*, 10, 199-217.
- Rosa, N. F. (2002). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacaloski, M., Alavarsi, E., & Guerra, Gr. (2000). *Fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Lovise.
- Salle J. F., Parente M. A., & Machado S. S. (2003). As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Revista Interações - Universidade São Marcos*. São Paulo: No Prelo.
- Segal, H. (1975). *Introdução a obra de Melanie Klein*. Rio de Janeiro: Imago.
- Scoz, B. (2008). *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sim-Sim, I. (1998). Do uso da linguagem à consciência lingüística. In I. Sim-Sim (Ed.). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Simon, L. F., & Rossi, A. G. (2006). Seleção do Processamento auditivo em escolares de 8 a 10 anos. *Psicol. Esc. Edu.* (online), vol. 10, nº. 2 (citado em 19 de dezembro de 2007), p. 293-304.
- Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Soares, M. (2004). *Letramento - Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

- Tavares, C. F. (1996). Curiosidade: uma aliada na aprendizagem. *Revista do Professor. Rio Pardo: CPOEC 45*, 31-32.
- Visca, J. (2008). *Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação*. Buenos Aires: Visca & Visca.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Uma perspectiva histórico - cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Vygotsky, L.S. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ximenes, S. (2000). *Minidicionário ediouro da língua portuguesa*. São Paulo: Ediouro.
- Wallon, H. (1979). *O papel do outro na consciência do eu: psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Veja.
- Weeis, M. L. L. (2004). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Zorzi, J. L. (2000). Consciência fonológica, fases de construção da escrita de seqüência de apropriação da ortografia do português. In Marchesan, I. & Zorzi, J. L. (Org.), *Anuário CEFAC de Fonoaudiologia* (pp. 91 –118). Rio de Janeiro: Revinter.
- Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zucoloto, K. A., & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação Psicológica*, 6 (2), 66-157.