



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e  
do Desenvolvimento - PED**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

---

**XI CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL  
Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero**

**TRABALHO FINAL DE CURSO**

**Desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de um estudante  
deficiente intelectual incluído em turma regular do Ensino  
Fundamental**

**Apresentado por: Aicyr Lomonte Tamanaha**

**Orientado por: Patrícia Tuxi**

**BRASÍLIA, 2015**

**Apresentado por: Aicyr Lomonte Tamanaha**

**Orientado por: Patrícia Tuxi**

## **RESUMO**

Esse estudo visa analisar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita de um estudante diagnosticado como Deficiente Intelectual e que está matriculado em uma turma inclusiva da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Pretende-se, a partir da investigação inicial, realizar um diagnóstico psicopedagógico das dificuldades encontradas por este estudante, e, a partir das informações obtidas, realizar intervenções psicopedagógicas com a finalidade auxiliar na reelaboração dos processos de leitura e de escrita do aluno.

Tem-se como objeto central de estudo os processos na leitura e escrita de um estudante diagnosticado com Deficiente Intelectual, incluído em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, que segundo o relato da queixa o aluno é apontado pelo professor como não alfabetizado e encontra-se em situação de defasagem de conteúdos. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) analisar se o estudante apresenta na compreensão temporal de fatos (ii) perceber se o estudante compreende o conceito de letra, sílaba e palavra; (iii) aferir em que nível de escrita o estudante se encontra, segundo os estudos da Psicogênese de Emília Ferrero e Ana Teberosky.

### **Palavras Chave**

Alfabetização; inclusão; intervenção psicopedagógica

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	4
2. Fundamentação Teórica.....	5
3. Método de Intervenção	
3.1 Sujeito.....	12
3.2 Procedimento Adotado.....	12
4- A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção	
4.1 Avaliação Psicopedagógica.....	14
- Sessão de avaliação psicopedagógica com a família (14/04/2015).....	14
- Sessão de avaliação psicopedagógica com a professora (21/04/2015).....	15
- Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (28/04/2015).....	17
- Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (28/04/2015).....	17
- Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (28/04/2015).....	19
4.2- As Sessões de Intervenção	
- Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (7/05/2015).....	19
- Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (14/05/2015).....	20
- Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (21/05/2015).....	21
5- Consideração finais.....	22
6- Referências.....	23

## **1. Introdução**

O presente projeto apresenta-se como parte das exigências para a conclusão da Especialização *Latto-Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade de Brasília- UnB. Esse estudo visa analisar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita de um estudante diagnosticado como Deficiente Intelectual e que está matriculado em uma turma inclusiva da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Pretende-se, a partir da investigação inicial, realizar um diagnóstico psicopedagógico das dificuldades encontradas por este estudante, e, a partir das informações obtidas, realizar intervenções psicopedagógicas com a finalidade auxiliar na reelaboração dos processos de leitura e de escrita do aluno.

Tem-se como objeto central de estudo os processos na leitura e escrita de um estudante diagnosticado com Deficiente Intelectual, incluído em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, que segundo o relato da queixa o aluno é apontado pelo professor como não alfabetizado e encontra-se em situação de defasagem de conteúdos. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) analisar se o estudante apresenta na compreensão temporal de fatos (ii) perceber se o estudante compreende o conceito de letra, sílaba e palavra; (iii) aferir em que nível de escrita o estudante se encontra, segundo os estudos da Psicogênese de Emília Ferrero e Ana Teberosky.

O trabalho está dividido em duas partes, na primeira parte conta com referencial teórico que trata: da Contextualização a Deficiência Intelectual e o Atendimento Educacional Especializado; Atendimento Educacional Especializado e a Alfabetização na perspectiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Na segunda parte estão as avaliações e as intervenções desenvolvidas.

## **2. Fundamentação Teórica**

### 2.1 Contextualizando a Deficiência Intelectual e o Atendimento Educacional

#### Especializado

A educação inclusiva tem adquirido projeção nas duas últimas décadas, porém poucas pessoas, incluindo professores, têm conhecimento da deficiência intelectual e dos suportes que são oferecidos aos estudantes com essa excepcionalidade. Diante disso, nas próximas linhas será feito um breve histórico da Deficiência Intelectual (DI) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas a esclarecer o contexto no qual o estudante está inserido e o contexto no qual a avaliação e a intervenção foram realizados.

Considerando a evolução histórica da Educação Inclusiva, no plano internacional, os anos 90 representam um marco relevante para a história da inclusão educacional, em razão da publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e, em 1994, da Declaração de Salamanca. Esses documentos influenciaram sobremaneira a formulação de políticas públicas no Brasil voltado para a educação especial e para a inclusão da pessoa deficiente, como exemplo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no Capítulo V. Sob a inspiração dos tratados internacionais, a nova lei expressou a intenção do legislador de garantir alguns direitos aos estudantes especiais, tais como: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos, para atender às suas necessidades, dentre outras medidas. Nessa oportunidade, iniciou-se a desconstrução do paradigma da integração, segundo o qual os estudantes especiais deveriam ser integrados às escolas regulares e adaptados à nova realidade de convivência com colegas normais. Porém, segundo essa concepção, a instituição escolar não estava centrada na aceitação dos estudantes deficientes, apenas voltava-se para a promoção do desenvolvimento das aptidões (cognitivas e de conteúdo) que estes alunos deveriam ter para frequentarem o ensino regular e progredirem nos estudos formais, segundo esclarece Carvalho (1996).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação – PNE, materializado na Lei 10.172/2001, afirmou que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade

humana, independentemente das necessidades individuais dos estudantes, pois, todos têm o direito à escolarização. Nota-se, nesse momento, que o paradigma da integração passou a ser substituído pelo paradigma da inclusão, o qual estabelece, conforme Mantoan, “o mote da inclusão, ao contrário, não é deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (2008. P19). Nesse sentido as escolas inclusivas se organizam pedagógica e administrativamente de modo a atender a diversidade, não deixando ninguém de fora em razão de suas especificidades.

Desse modo, observa-se que as mudanças de paradigma que acompanham a sociedade no sentido de buscar a educação escolar inclusiva, pouco a pouco, vão se concretizando na realidade brasileira. Embora haja falhas e deficiências nos sistemas educativos nas escolas públicas, pesquisas oficiais evidenciam um crescimento na matrícula dos estudantes da Educação Especial (MEC, 2010). Contudo, esse aumento no ingresso de alunos especiais nas escolas exige a busca pela inclusão efetiva e a qualidade na educação oferecida a esses estudantes, principalmente no que tange à alfabetização na idade correta.

Considerando os elementos acima elencados, constata-se que a educação da pessoa deficiente sempre esteve à margem do ensino regular, sendo que somente nas últimas décadas essa situação começou a se reverter. Inicialmente, o alijamento das crianças especiais das instituições escolares encontrava fundamentado no discurso biomédico, o qual influenciou tanto a psicologia, quanto a pedagogia, tratando a deficiência como patologia, associada à anormalidade (REY, 2011). Nessa perspectiva, a deficiência gera uma desorganização na vida da pessoa rotulada como tal, tornando-a incapaz de decidir sobre a própria vida e destituindo-a da autonomia e da independência inerente a todo ser humano (RAAD e TUNES, 2011). Desse modo, não há espaço para a construção da identidade da pessoa rotulada como deficiente, que se torna passiva e dependente de seus cuidadores. Todos falam e agem por ela, desconstruindo a personalidade e a subjetividade dessa criança especial, não havendo espaço para desenvolver o seu potencial.

Apesar da quebra do paradigma tradicional com a inserção do paradigma da inclusão, observa-se na realidade brasileira e mundial que as crianças portadoras de alguma deficiência ainda enfrentam muita resistência social para poderem exercer sua cidadania. Segundo dados do relatório Situação Mundial da Infância 2013: crianças com

deficiência, produzido pelo Fundo das Nações Unidas Para a Infância: “crianças com deficiência encontram diferentes formas de exclusão e são afetadas por elas em níveis diversos, dependendo de fatores como o tipo de deficiência, o local onde moram e a cultura ou a classe social a que pertencem” (UNICEF, p.9).

Dessa afirmativa, depreende-se que, dentro do universo da exclusão provocado pela deficiência, outras barreiras emergem e excluem a pessoa deficiente no contexto da convivência social, tais como raça, etnia, gênero e classe social.

A alfabetização de toda e qualquer criança representa o primeiro passo na direção da construção da cidadania e da autonomia. Por outro lado, a privação da aquisição da leitura e da escrita produz barreiras como, por exemplo, a limitação do acesso ao emprego remunerado ou à participação em ações cívicas, inerentes à vida em sociedade.

Por sua vez, a convivência no mesmo ambiente escolar das crianças consideradas normais e as crianças portadoras de alguma necessidade especial favorece o processo de ensino–aprendizagem da língua materna, pois as diferentes experiências sociais estimulam o desenvolvimento humano. A cada nova experiência, a criança amplia o leque de modelos que compreende motivo pelo qual cabe à escola ir além da diferenciação classificatória de seus estudantes entre normais/especiais, e assumir o compromisso de aprendizagem e da alfabetização de todos.

A partir dessa análise, percebe-se que o DI ganhou espaço na sociedade e passou a ser visto como um sujeito capaz de aprender e de se desenvolver como toda criança. Percebe-se que a escola, nesse novo contexto, representa esse espaço privilegiado e aprendizagens e de interações que promoverão as aprendizagens mais diversas.

Porém para garantir esse atendimento nas escolas regulares de ensino, ocorreu no ano de 2007, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é participante. Por meio do Decreto 6.949/2009, a referida Convenção foi recepcionada pelo Brasil, o que trouxe inovações importantes para o sistema jurídico brasileiro no tocante às pessoas com deficiência. Dentre os avanços alcançados, pode-se citar a própria conceituação de deficiência, segundo o item “e”, do Preâbulo:

*“Reconhecendo* que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação



dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009)

Foi definido também no artigo primeiro, do decreto mencionado, que

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2010)

Pode-se afirmar que a compreensão acerca do que deveria ser considerado deficiência sofreu um avanço considerável com o advento da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, porque até então, as pessoas com deficiência eram segregadas da vida em sociedade e do convívio escolar, participando apenas de políticas assistencialistas que não promoviam o desenvolvimento do indivíduo em sua potencialidade.

O estudante deficiente somente tem acesso à política pública se for considerado legalmente deficiente, por isso da conceitualização acima. Somando-se a essa exigência do diagnóstico de deficiente, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, somente efetua a matrícula do estudante com deficiência em classe reduzida ou em classe especial se houver hipótese diagnóstica em investigação ou se houver laudo médico fechado com o código CID (Classificação Internacional de Doenças). No caso dos estudantes com DI não é diferente. Para cumprir os requisitos legais para o Atendimento Educacional Especializado e para a redução do quantitativo de alunos em sala de aula, é necessário o laudo médico indicando a hipótese de deficiência intelectual ou o laudo conclusivo de deficiência.

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) segue a definição de DI da Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAIDD). Em 2002, a AAIDD após a instituição de um grupo de trabalho, definiu a deficiência intelectual, em tradução livre, como sendo:

“uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos” (AAIDD. 2010).

Essa nomenclatura tem como objetivo demonstrar que as pessoas deficientes intelectuais são capazes de aprender e de conviver em sociedade. A nomenclatura Deficiente Mental, até então utilizada, foi substituída pela Deficiência Intelectual, dentre outras razões, diminuir a confusão conceitual que os leigos faziam entre deficiência mental e doença mental.

Após o esclarecimento da mudança de nomenclatura da deficiência, cabe destacar que para ser atendido na SEEDF, na modalidade do ensino especial Deficiente Intelectual, é necessário que o estudante apresente um laudo médico no ato da matrícula, no qual conste a Classificação Internacional das Doenças vigente (CID-10): F70 Retardo mental leve; F71 Retardo mental moderado; F72 Retardo mental profundo; F73 Retardo mental profundo; F78 Outro retardo mental; F 79 Retardo mental não especificado.

## 2.2 Atendimento Educacional Especializado

Superados os critérios burocráticos, o estudante é matriculado em uma classe inclusiva e a partir de então faz jus ao Atendimento Educacional Especializado. O AEE foi instituído como política pública do Ministério da Educação (MEC) para a efetiva inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, como forma de promover o sucesso escolar deles. Por meio do AEE, os estudantes especiais passam a ter o apoio de um profissional especializado que irá atuar de modo a favorecer a inclusão. O público alvo do Atendimento Educacional foi definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e encontra-se detalhado pela Técnica nº 04/2013/MEC/SECADI/DPEE:

“Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”.

Em 2009 foi publicada a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, a qual esclarece que: “Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. A matrícula no AEE é condicionada a matrícula na rede regular de ensino, e o estudante deve ser atendido pelo AEE no turno contrário ao da escolarização. É direito do estudante um planejamento diferenciado e adaptado as suas necessidades educacionais, devendo o professor do AEE adequar materiais e recursos para o melhor atendimento do estudante, conforme esclarece a Nota Técnica nº 04/2013/MEC/SECADI/DPEE:

“Dessa forma, o atendimento educacional especializado - AEE visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto Político pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, afim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação.”(MEC.2014).

Desse modo, pode-se inferir que, o AEE tem por objetivo maior possibilitar ao estudante deficiente o acesso ao currículo formal de acordo com suas possibilidades, visando o sucesso escolar e sua efetiva inclusão na escola e na sociedade, busca também desconstruir o preconceito instituído socialmente em torno da deficiência.

### 2.3 Alfabetização na perspectiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Segundo as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (SEEDF. 2012), os conceitos de alfabetização e letramento utilizados nas escolas públicas do Distrito Federal utilizam as contribuições da Psicolinguística, na perspectiva da psicogênese da língua escrita propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007).

Assim, a alfabetização passou por mudanças significativas de paradigmas, saindo do modo tradicional, centrado na repetição, para o estudo da gênese da escrita, voltado para observação das produções pictográficas e escritas das crianças. Segundo o referido documento:

“Essa mudança de paradigma permitiu identificar e explicar o processo por meio do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é, o processo por meio do qual o estudante, partindo do desenho (fase pré-silábica) para expressar seu pensamento de forma gráfica, passa pela fase silábica e se torna alfabética, reconstruindo a trajetória pela qual passou a humanidade, desde o homem primitivo.” (SEEDF. p 27-28)

Desse modo, as intervenções em sala de aula consideram todas as hipóteses trazidas pelos estudantes, para, a partir do conhecimento de mundo dos alunos, formalizar os processos de escrita e de leitura. Para avaliar as hipóteses dos estudantes, comumente é utilizado o Teste da Psicogênese, uma vez que esse instrumento foi amplamente difundido nas escolas públicas do Distrito Federal, sendo entendido que: “o Bloco Inicial de Alfabetização tem como eixo orientador a lógica do processo de aprendizagem do estudante e não a lógica dos conteúdos a ensinar (superação do modelo tradicional, baseado na cartilha)” (SEEDF. p. 29). No caso da escola objeto desse trabalho, essa avaliação é realizada bimestralmente. Ela consiste na seleção de quatro palavras de um mesmo campo semântico que serão ditadas aos estudantes, sendo uma polissílaba, seguida de uma trissílaba, uma dissílaba, e uma monossílaba. Por fim, uma frase que envolva pelo menos uma palavra ditada. De acordo as hipóteses de escrita do estudante, ele poderá ser considerado pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, e alfabético/alfabetizado, e as intervenções pedagógicas serão planejadas e executadas com o nível do estudante.

Essas concepções são essenciais para a avaliação do estudante, bem como para a compreensão de suas produções escritas. Os níveis de classificação da escrita serão utilizados para direcionar as intervenções psicopedagógicas com vistas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de um estudante deficiente intelectual incluído em turma regular do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

### **3. Método de Intervenção**

#### **3.1 Sujeito(s) e/ou Instituição**

Essa pesquisa visa propor uma investigação de uma queixa escolar apresentada inicialmente pela genitora do estudante. Pretende-se desenvolver intervenções psicopedagógicas para avaliar e identificar a origem da dificuldade apresentada e, relatar os procedimentos metodológicos e didáticos utilizados nesse percurso.

Como sujeitos da pesquisa têm-se a genitora, o estudante, a professora regente e A intervenção psicopedagógica ocorrerá na Sala de Recursos da Escola Classe 316 Sul, nos momentos em que ela não estiver sendo utilizada pela professora do AEE. Este local foi escolhido, por apresentar as condições ideais para o desenvolvimento das intervenções psicopedagógicas.

#### **3.2 Procedimentos**

O desenvolvimento do trabalho seguirá três etapas, assim organizadas: primeiramente, será analisada toda a literatura acerca do tema, incluindo a legislação. Posteriormente, será realizada uma pesquisa bibliográfica referente à inclusão das pessoas com deficiência no ensino obrigatório, bem como será estudado bibliografia pertinente ao tema de alfabetização e de inclusão educacional dos estudantes deficientes intelectuais. Na segunda etapa, haverá investigação junto à escola de origem do estudante, por meio de entrevista exploratória com a professora regente e de observações do espaço físico como forma de verificar a adequação do meio às situações promotoras de aprendizagem. Será realizada conversa inicial de anamnese com os pais. Segundo Maria Lúcia Leme Weiss, em sua obra *Psicopedagogia Clínica uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem*, a entrevista familiar exploratória situacional tem como objetivo:

“a compreensão da queixa nas dimensões familiar e escolar, a captação de relações e expectativas familiares centrada na aprendizagem escolar e expectativas familiares centradas na aprendizagem escolar, a expectativa com relação à atuação do terapeuta, a aceitação e o engajamento do paciente e seus pais no processo de diagnóstico(...)” (WEISS, 2012, p.53).

Por fim, a partir dos dados obtidos por meio da anamnese inicial, e tendo como referência a bibliografia estudada, serão desenvolvidas três intervenções psicopedagógicas.

Os procedimentos metodológicos, bem como a interpretação dos dados, possuem elementos da pesquisa qualitativa, sendo adotados os pressupostos da epistemologia qualitativa proposta por Gonzalez Rey (2005, p. 5-8, grifos do autor), que a conceitua como sendo aquela que “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. Ainda neste sentido, Bogdan e Biklen explicitam que a pesquisa qualitativa (apud LUDKE; ANDRE, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contexto direto do pesquisador com a situação estudada, pois enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Será realizada a coleta de dados e a busca, em material bibliográfico – livros e artigos –, da legislação a respeito do assunto e de conhecimentos acerca das expectativas e das necessidades relacionadas à queixa apresentada pela família, com vistas a tecer e a criar construção teórico-prática a respeito do assunto.

#### **4. A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção**

##### **4.1 Avaliação Psicopedagógica**

###### **Conversa com a família**

Com o objetivo de conhecer a história de vida do estudante, foi realizada uma conversa informal com a genitora, em razão do curto tempo que ela dispunha. Esse momento foi riquíssimo e trouxe elementos relevantes para a elaboração das estratégias que serão utilizadas nas sessões psicopedagógicas.

Eduardo, como será identificado o estudante, para preservar sua identidade, é fruto do segundo casamento da Sra Márcia (nome fictício). Foi uma criança muito desejada, pois seu pai não tinha filhos, embora a sua mãe já tivesse dois. Em razão de dificuldades para engravidar, a Sra Márcia se inscreveu no programa de Reprodução Humana do Hospital Regional da Asa Sul (HRAS). Após aguardar alguns anos na fila, foi convocada e após a realização de vários exames, e fez uma inseminação artificial. À época a Sra Márcia estava com quarenta anos de idade e seu esposo com 30 anos. Durante a gestação, houve algumas intercorrências, tal como o aumento da pressão arterial, provocando uma pré-eclampsia. Em 06/12/2004, Eduardo nasceu pré-termo (antes da 37ª semana gestacional), na trigésima semana de gestação, por meio de uma cesariana de emergência. Permaneceu em UTI neonatal do HRAS por um período de seis meses. Após a alta hospitalar, Eduardo foi para casa sob os cuidados de seus pais.

Antes do primeiro ano de vida, apresentou crises convulsivas, que foram controladas por meio de medicação. Aos seis anos de idade, ingressou na escola. No ano de 2010, foi matriculado em uma escola pública próxima à sua residência. Vale ressaltar que não cursou Educação Infantil. O comportamento infantilizado e a dificuldade para aprender os conteúdos escolares, foram rapidamente observados por seus professores. Foi encaminhado para a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) para avaliação. Ficou retido no primeiro ano do ensino fundamental. Segundo relato da genitora, Eduardo esquecia os conteúdos estudados. Em 2011, a EEAA, após avaliação, detectou que o estudante estava com seu desenvolvimento muito distante do esperado para a sua idade, pois não reconhecia cores, formas, letras e numerais. Após a avaliação Psicopedagógica da EEAA, o estudante recebeu um diagnóstico de Deficiente

Intelectual (DI). Atualmente o estudante está cursando o 3º ano do ensino fundamental em uma classe comum inclusiva com quantitativo de alunos reduzida em razão de suas especificidades. Participa das atividades da Sala de Recursos de sua escola duas vezes por semana, no horário contrário ao da aula.

Recentemente, foi diagnosticado com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, desde abril do corrente ano, iniciou a medicação Ritalina.

Desde o nascimento, Eduardo é acompanhado por uma Neuro-Pediatra, a qual prescreveu a medicação Depakene, para o controle das crises convulsivas, e recentemente Ritalina, para auxiliar a redução dos quadros de distração. É acompanhado também pela equipe da pediatria do Hospital Sarah de Brasília, em razão de uma disfunção na bexiga. E está realizando nessa instituição, os exames necessários para a realização da cirurgia que melhorará esse quadro. Tem acompanhamento para alergias no Hospital Universitário de Brasília (HUB). Atualmente aguarda na fila de espera da Terapia Psicológica do Centro de Orientação Médico- Psicopedagógica (COMPP).

Em razão das crises convulsivas, o estudante não pode realizar atividades físicas, conforme consta em laudo médico fornecido à escola.

Apesar de um histórico de vida marcado por adversidades, a mãe descreve o filho como carinhoso e amoroso. É muito ligado ao pai. Eduardo é uma criança alegre e ativa.

### **Conversa com a Professora**

Com o objetivo de explorar com maior profundidade o desempenho escolar de Eduardo, foi realizada uma conversa com sua professora. A conversa com a docente Sandra (nome fictício) ocorreu na própria escola, durante seu horário de coordenação.

Sandra atua no 3º “C” Vespertino de uma escola pública do Distrito Federal, especificamente localizada no Plano Piloto. Ela descreve o estudante como uma criança tranquila em sala de aula, é assíduo e pontual. Cumpre com o que é solicitado em sala de aula. É caprichoso e zeloso com seu material escolar. Sandra discorda do laudo recebido recentemente de TDAH. Segundo ela, Eduardo apresenta uma grande dificuldade de atenção, porém, não foi observado em sala de aula a hiperatividade. É uma criança que se distrai com facilidade e apresenta dificuldade em compreender mais



de um comando e ordens simples. Eduardo consegue resolver-se bem em situações de trabalho em grupo, mas quando é necessário trabalhar individualmente, fica muito nervoso e inquieto e frequentemente reclama que a atividade está difícil. A professora pondera que as atividades do estudante são adaptadas e são realizadas com o suporte de material concreto. Independentemente da disciplina, há sempre material adaptado e suporte de materiais diversos para tornar a aprendizagem significativa. Porém o baixo limiar de frustração e a baixa autoestima do estudante faz com que ele apresente irritabilidade e comportamentos infantilizados.

O estudante senta-se próximo à professora e sempre há um coleguinha da turma ao seu lado para dar um suporte em caso de dúvidas durante as tarefas. Após as atividades coletivas, a professora senta-se com Eduardo e mais quatro colegas da sala (embora não tenham laudo médico, apresentam dificuldades severas de aprendizagem), para a realização de atividades lúdicas, sempre envolvendo os conteúdos estudados. A professora da Sala de Recursos auxilia no planejamento e na elaboração das atividades diversificadas para Eduardo.

Após a análise dos cadernos e das avaliações do estudante, verificou-se que ele avançou muito na aquisição dos conteúdos escolares, porém permanece com defasagem série idade (11 anos no 3º ano do EF). Segundo Sandra, o estudante realiza trocas fonêmicas, e distrai-se com muita facilidade.

A professora da Sala de Recursos, relatou que em abril do corrente ano, esteve em consulta com a Neuro-Pediatra do estudante, e a informou sobre as dificuldades de compreensão e de processamento da informação. Informou também que a escola não percebia o estudante como hiperativo. Após essa conversa a médica solicitou avaliação do processamento auditivo do estudante, e em razão da sua dificuldade de alfabetização, solicitou nova avaliação Psicológica. Com relação à hiperatividade, ela afirmou que é fundamental ter essa informação do comportamento na escola para melhor avaliação do quadro. A médica acrescentou que sua experiência clínica mostra que os comportamentos infantilizados são comuns em crianças com déficit de atenção e que essas questões de comportamento poderão ser trabalhadas na terapia psicológica.

Após análise feita, foi observado que há grande interação entre a família e a escola, bem como interação da escola com os serviços de apoio médico. Após análise da documentação escolar do estudante, percebeu-se que os laudos médicos, os relatórios

pedagógicos e as adequações curriculares estão atualizados. Consta também cópia atualizada das receitas médicas.

### **Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (28/04/2015).**

A primeira sessão de avaliação ocorreu na própria escola onde o Eduardo estuda. A sessão teve como objetivo analisar se o estudante apresenta compreensão temporal de fatos. Os materiais utilizados foram: 10 fotos do estudante em diferentes fases da vida e fita adesiva para fixar as fotos no quadro branco da Sala de Recursos. Foi solicitado a ele a organização das fotos de acordo com a ordem de idade que ele tinha em cada imagem, começando com a foto na qual ele era mais novo, sendo a última com maior idade. Eduardo não apresentou dificuldade em organizar as fotos de acordo com o seu desenvolvimento cronológico. Em 30 minutos fixou corretamente as fotos. O estudante demorou para realizar a atividade pois a cada nova fotografia distraía-se com a imagem e parava para narrar o contexto da fotografia. Foi observado que Eduardo nomeou corretamente os membros de sua família presentes nas imagens. Ao finalizar essa atividade Eduardo solicitou papel e lápis de cor para desenhar sua família. Essa sessão teve aproximadamente uma hora de duração.

### **Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (30/04/2015).**

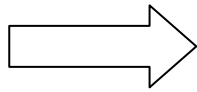




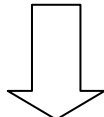

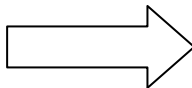

A segunda sessão de avaliação ocorreu na própria escola onde o Eduardo estuda. A sessão teve como objetivo verificar se o estudante diferencia letra, número e desenho. Foram utilizadas as fichas abaixo. A primeira ficha tem por objetivo verificar se o estudante consegue discriminar imagens. A segunda ficha tem por objetivo verificar se Eduardo diferencia corretamente os desenhos das letras. A terceira verificar se identifica corretamente as letras, os números e os desenhos.

Na ficha 1, Eduardo deverá: pintar com sua cor favorita a casa da carinha feliz; pintar de amarelo a casa da estrela, a casa da seta para baixo de preto e a casa do coração de vermelho.






Na ficha 2, deverá pintar a casa da letra “A” de roxo; a casa do coração de vermelho; a casa da letra “F” de laranja.

Na ficha 3, deverá pintar a casa das letras de rosa, a casa do número 1 de amarelo; a casa do numeral 7 de azul e a carinha feliz com sua cor favorita.




Ficha 1

Ficha 2

<b>A</b>	<b>F</b>	
		<b>H</b>
	<b>J</b>	

Ficha 3

<b>7</b>	<b>F</b>	
	<b>5</b>	<b>4</b>
	<b>J</b>	<b>9</b>

A segunda sessão teve uma hora de duração. Foi possível observar que o estudante realizou a atividade com tranquilidade. Identificou corretamente o solicitado para a ficha 1. Na ficha 2 diferenciou corretamente os desenhos das letras, porém apresentou dificuldade para nomear corretamente as letras. Na ficha 3, realizou o solicitado, porém apresentou dificuldade para nomear corretamente as letras e os números.

O estudante reconhece e diferencia corretamente imagens, letras e números, no entanto não faz correta relação letra/som, tampouco número/ representação gráfica.

### **Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (5/05/2015)**

A terceira sessão de avaliação ocorreu na própria escola onde Eduardo estuda. A sessão teve como objetivo verificar o nível de escrita do estudante de acordo com os critérios adotados pela Unidade Escolar a qual frequenta. A escola utiliza como instrumento de avaliação da leitura e da escrita, os estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Desse modo, foi lida a história Diversidade, da autora Tatiana Belinky. Em seguida, trabalhado o vocabulário e, por fim realizamos a interpretação da história. Após explorar todos os elementos do texto, foi realizada a avaliação das hipóteses de escrita do aluno. Ele tranquilamente fez o solicitado. Foi observado que apresenta dificuldade na escrita das consoantes, e apresenta facilidade na identificação das vogais. Faz algumas trocas fonêmicas na escrita, confunde “m” e “n” e com dificuldade percebe o fonema da letra “n”, como no caso das palavras “bonito”. Foi realizado também um desenho para ilustrar a parte que mais gostou da história.

De acordo com os critérios adotados pela escola, Eduardo foi considerado sibábico- alfabético, pois utiliza uma letra para simbolizar uma sílaba, confunde alguns fonemas e escreve frases aglutinando as palavras.

## **4.2- As Sessões de Intervenção**

### **Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (7/05/2015)**

A primeira sessão de intervenção ocorreu na escola onde o estudante frequenta e teve como objetivo estimular o estudante a perceber diversos tipos de sons, em razão do

diagnóstico de DPAC (Distúrbio do Processamento Auditivo Central). Falhas na percepção fonêmica podem influenciar negativamente o processo alfabetização.

Para o bingo dos sons, foram utilizados os seguintes materiais: aparelho de som com cd, cd com diversos sons, cartela de bingo com imagens. O objetivo dessa atividade era verificar quais sons o estudante identifica (graves e agudos) e quais apresenta dificuldade.

Foi entregue ao Eduardo uma cartela com doze imagens diferentes, ele deveria ouvir o som e identificar a imagem correspondente em sua cartela. Os sons foram repetidos duas vezes.

Ao final da atividade foi observado que o estudante conseguiu identificar corretamente 80% das gravuras na primeira execução. Na segunda, conseguiu concluir a atividade com 100% de acertos. Nota-se que Eduardo não apresenta trocas severas entre os sons apresentados, pois foi capaz de discriminar corretamente sons do dia a dia, concluindo com êxito a atividade proposta.

### **Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (14/05/2015)**


A segunda sessão se propôs a refinar ainda mais a percepção fonêmica do estudante. Foi proposto o Cata- Letras. Os materiais utilizados foram: cd com 5 frases gravadas, cada frase fala de um animal diferente, aparelho de som com cd, 5 figuras de animais coloridas ampliadas tamanho A4, e o nome de cada animal (utilizado nas frases) em fichas separadas por sílabas (ex: CO BRA), em letra maiúscula, fonte Arial. Os animais selecionados foram: COBRA, CORUJA, MACACO, TIGRE, TATU.

As imagens foram distribuídas no chão da sala. O estudante deveria ouvir a frase do cd e identificar corretamente o nome do animal citado, pegando a imagem correspondente. Após a correta identificação animal/ imagem, foi colocado sobre a mesa, as sílabas correspondentes ao nome de cada animal. As sílabas inicialmente estavam na posição correta, formando a palavra. No segundo momento, as sílabas foram misturadas. Sendo assim, o estudante foi solicitado a pegar a sílaba solicitada. A mediação ocorreu da seguinte forma: “quero o CO de COBRA; quero o GRE de TIGRE”; e assim, até que todas as sílabas fossem “catadas”.

Eduardo apresentou bom desempenho, embora tivesse dúvida com relação à algumas sílabas como CA (CA de macaco), CO (CO de COBRA, CORUJA e

MACACO). Ao invés de selecionar “CA”, pegava “CO”, e apresentou dificuldade em identificar o som da letra “G” em “TIGRE” e a letra “J” em “CORUJA”, que era confundida com a letra “G”.

### **Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (21/05/2015)**

A terceira sessão de intervenção teve por objetivo dar continuidade ao processo de percepção fonêmica e da construção da relação letra/som. Nessa sessão o estudante recebeu fichas- conflito. Essas fichas consistem palavras com algumas letras faltosas, ao lado da palavra, vem o desenho da palavra a ser completada (ex: C\_\_B\_\_A, COBRA). Deveriam ser completadas corretamente as fichas com o nome dos animais estudados na sessão anterior. Foram incluídos novos animais com o objetivo de ampliar o repertório fonêmico do estudante.

Eduardo apresentou facilidade em perceber o som das vogais faltosas, e realizou corretamente preenchimento demonstrando autonomia na relação letra/ som das vogais. Já com as consoantes realizou algumas trocas, tais como “G” pelo “J”, “P” pelo “B”, “V” pelo “R”, em alguns momentos não percebia o som da letra “N” no início e no meio da palavra.

O estudante adotou a estratégia de tentativa erro e a cada nova letra tentava representar fonemicamente o som a ser lido. A todo o momento olhava para a interventora buscando pistas e a aprovação de suas hipóteses. Demonstrou irritabilidade e baixo limiar de frustração quando errava.

## **5. Consideração finais.**

Como objeto dessa intervenção psicopedagógica, optou-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de um estudante deficiente intelectual incluído em turma regular do Ensino Fundamental. Foi observado que o estudante apresenta comorbidades à deficiência intelectual, tais como o Trastorno de Déficit de Atenção (TDA) e o Distúrbio no Processamento Auditivo Central (DPAC), sendo este o dificultador do processo de alfabetização.

Por meio das intervenções, verificou-se que o estudante percebe corretamente os sons que o rodeiam, é capaz de perceber palavras específicas em frases faladas, é capaz de reconhecer sílabas e realizar corretamente a relação letra/som das vogais e da maioria das consoantes.

Notou-se que Eduardo compreende elementos essenciais que compõe a língua escrita, e desde o momento da primeira avaliação até a última intervenção foram observados avanços significativos no processo de alfabetização. Seria necessário que houvesse mais sessões para auxiliar o estudante a avançar nesse processo de aquisição.

Observou-se que a parceria da família, da escola, foram essenciais para o sucesso do trabalho proposto para o estudante. Foi recomendado à família a continuidade do atendimento psicopedagógico, bem como o acompanhamento por um fonoaudiólogo em razão do DPAC.

Deve-se ressaltar o valor do estágio na formação do Psicopedagogo Clínico e Institucional, sendo essencial para a construção desse profissional. Por meio dele foi possível realizar a articulação das teorias estudadas, com a prática. Sendo assim, demonstrar ao futuro profissional, os possíveis desafios que enfrentará na atuação psicopedagógica. Mostrou também o trabalho de estudo e pesquisa que deverá ser realizado pelo psicopedagogo a cada novo estudante, a cada nova instituição que buscará a intervenção psicopedagógica, seja para a superação/ melhora, em quadros de dificuldades, ou para a manutenção do que já funciona bem.

## Referencias

BRASIL. PLANALTO. Decreto nº 6.949 DE 25 DE MARÇO DE 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 20 abril 2015

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília [s.n.]: MEC/SEF, 1997

\_\_\_\_. Marcos Políticos- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Inclusiva: Brasília, MEC/SEE. 2010

\_\_\_\_. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br)>. Acesso em: 10 abril. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998, 2ª edição.

GONZÁLEZ REY, Fernando, Pesquisa Qualitativa e Subjetividade – Os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Thompson, 2005.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

MANTOAN. Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer, São Paulo, SP: Moderna, 2008.

RAAD, Lilian Fuhur; TUNES, Elizabeth. Deficiência como Iatrogênese. In. MARTÍNEZ, A.; TACCA, C.(Orgs.). Possibilidades de Aprendizagem ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2006, p.15-45.



UNICEF. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em 12 abril. 2015.

UNICEF. Situação Mundial da Infância 2013: Crianças Deficientes. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/PT\\_SOWC2013.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf)>. Acesso em 02 abril. 2015.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Frequently Asked Questions on Intellectual Disability. Disponível em: <<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.VSAAnKNzF-So>> Acesso em 12/04/2015

International Classification of Diseases. Disponível em: <<http://www.who.int/classifications/icd/en/>>. Acesso em 18/04/2015.