

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**A AFETIVIDADE DE UM ALUNO PARA COM O PROFESSOR
MEDIANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

MATILDE RODRIGUES LOPES

ORIENTADORA: FATIMA ALI. ABDALAH A. CADER - NASCIMENTO

BRASÍLIA/2011

MATILDE RODRIGUES LOPES

**A AFETIVIDADE DE UM ALUNO PARA COM O PROFESSOR
MEDIANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da
Faculdade UAB/UNB - Pólo de Formosa.

Orientador (a): Professora Dra. Fatima Ali Abdalah A.
Cader- Nascimento

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

MATILDE RODRIGUES LOPES

A AFETIVIDADE DE UM ALUNO PARA COM O PROFESSOR MEDIANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em ____/____/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Profa. Dra. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento (Orientadora)

Profa. Ms Patrícia Cristina Campos Ramos (Examinador)

Matilde Rodrigues Lopes

NOME DO ALUNO (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Deus à quem devo, não somente a minha vida, mas também esta esplêndida oportunidade de apresentar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento, pessoa forte, presença que traz vontade de ir em frente.

À professora Stella, por ceder boa parte de seu acervo literário para auxiliar-me nos meus estudos.

Aos meus superiores, especialmente às coordenadoras da Instituição onde trabalho, por cederem horários para eu estudar.

À minha família, que me perdoou pelos momentos subtraídos da companhia dela.

Aos meus filhos, mas principalmente ao menor deles Carlos Eduardo, amado Kadu, que pacientemente auxiliou-me na execução digital desse trabalho.

Aos Tutores presenciais do polo de Formosa, Elizianne e Fausto.

Ao aluno tão querido, cuja vida, foi por um breve tempo, inserida no meu cotidiano, por ser ele o sujeito deste estudo e o que me fez crer que tudo é possível.

Àqueles que por ignorância, me ajudaram a aprender ouvir, calar e perdoar.

A família do aluno Ted

A direção da escola municipal em Planaltina Goiás.

RESUMO

Este trabalho foi realizado com muito respeito e com grande certeza de que a relação entre docente e discente pode sim provocar alterações comportamentais, desde que haja confiança e afetividade. Diante dessa concepção desenvolvemos um trabalho de intervenção psicopedagógico com o objetivo de viabilizar condições para otimizar o processo de aprendizagem de um aluno sem comprometimento sensorial, físico ou mental aparente. Participou desse estudo um adolescente com 12 anos, do sexo masculino, matriculado no terceiro ano do ensino fundamental na rede pública municipal do estado de Goiás. Para o desenvolvimento desse estudo desenvolvemos uma pesquisa de intervenção iniciada com uma anamnese, entrevista com mãe do aluno, entrevista com a professora de apoio, uma avaliação inicial, o processo de intervenção e a avaliação final. Durante todo o processo psicopedagógico não se utilizou de provas padronizadas, mas de atividades cotidianas do universo da sala de aula. O processo de coleta de dados teve uma duração de sete sessões, com duração de 2 horas em média por sessão. As atividades foram desenvolvidas no espaço da sala de aula e na residência da pesquisadora. Os dados obtidos evidenciam que o atendimento individualizado tirou o aluno do anonimato e tornou-o mais participativo, com possibilidade inclusive de adquirir noções de leitura de letras e palavras bem como escrita de todas as letras do alfabeto. Apesar de estar defasado em relação idade - série, o aluno apresentou um resultado compatível com o nível pré-silábico da escrita, havendo maior habilidade na leitura do que no registro escrito. Apresenta domínio do esquema corporal e de sua representação. Possui uma linguagem restrita fato que interfere na produção escrita uma vez que ele raramente realiza a comprovação da hipótese fonológica. O trabalho permite concluir que o aluno necessita de um acompanhamento psicopedagógico constante para que possa adquirir as habilidades pertinentes ao ler e escrever. E que somado a esse procedimento deve ser atendido por um professor que seja capaz de oferecer-lhe não apenas conteúdos curriculares, mas sim a capacidade de ampliar a sua percepção de si mesmo como sujeito que existe e poder conseguir realizações, através de atitudes de respeito e afeto.

Palavras Chaves: Aprendizagem, professor, aluno, intervenção, métodos

SUMÁRIO

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 – Inclusão Escolar.....	21
1.2 – Dificuldades de Aprendizagem.....	24
II – OBJETIVOS	29
2.1 – Objetivos Gerais	29
2.1 – Objetivos Específicos.....	29
III – METODOLOGIA.....	30
3.1 – Fundamentação Teórica da Metodologia	30
3.1.1 – Pesquisa Qualitativa.....	30
3.1.1.1 – Definição	30
3.1.1.2 – Características.....	30
3.1.1.3 – Limites e Desafios	31
3.2 – Contexto da Pesquisa	32
3.3 – Participantes	32
3.4 – Materiais	33
3.5 - Instrumentos de Construção de Dados.....	33
3.6 - Procedimentos de Construção de Dados.....	34
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	35

4.1 – Síntese da Anamnese realizada com a mãe do aluno.....	35
4.2 – Síntese da entrevista com a professora apoio.....	37
4.3 – Avaliação Inicial	38
4.4 – Resultados da Intervenção.....	38
4.4.1 Sessão e Resultados da Avaliação Inicial.....	38
1ª Sessão de avaliação	39
2ª Sessão.....	44
3ª Sessão.....	51
4ª Sessão.....	52
5ª Sessão.....	54
6ª Sessão.....	57
7ª Sessão - Avaliação Final.....	58
 V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
 REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE	66
ANEXOS.	67
Diagnóstico Fonoaudiológico	67

APRESENTAÇÃO

Para nós, professores, a sala de aula é o espaço que podemos equipará-lo ao próprio ambiente familiar. Tudo pode acontecer neste local: desde a mais simples cordialidade representada por um cumprimento até a necessidade de uma séria tomada de decisão, dependendo do nível da gravidade do assunto a ser discutido. Por esta razão é que acreditamos ser necessário existir uma razoabilidade injetada de afetividade no relacionamento entre o ensinante e o aprendente. Espera-se do professor, hodiernamente, muito mais do que a transmissão de conhecimentos que podem ser acessados pelo aluno por vários meios tais como: jornais, revistas, internet, livros, etc.. O que se quer realmente é que o professor consiga romper com os conceitos pré estabelecidos. Redefinindo paradigmas que funcionam como bombas nucleares, altamente destrutivas e faça com que seu aluno passe a conhecer-se e a valorizar-se como cidadão, sabendo o que pode fazer para alcançar uma vida digna e com reconhecimento de si mesmo. A relação entre aluno-conhecimento-professor necessita de mudanças para que o contexto escolar possa verdadeiramente preencher, no estudante, seus espaços vazios de tal maneira que ele sinta-se orgulhoso de ser quem é independente de qualquer situação seja ela vista como agravante ou como atenuante. Pois muitos ainda caminham pelo circuito escolar, como que robotizados ignorando o outro e particularmente a si próprio.

Por causa dos negativos resultados escolares obtidos ao longo de muitos anos, inclusive sendo o fracasso escolar tema de vários livros, é de inestimável significado, avaliar como anda o que podemos chamar de afetividade no espaço escolar. Começando por observar como estão os relacionamentos entre o professor e o aluno, objetivando conhecer as expectativas do professor em relação ao aluno com deficiência ou atraso na aprendizagem. Em geral, é esperado que um profissional, seja qual for a sua categoria, possa conduzir bem o que lhe é confiado. Neste caso, o professor deve instigar os seus alunos, buscando compreender que os processos que envolvem a aprendizagem são diferentes de indivíduo para processo possa desencadear-se com naturalidade e de maneira proveitosa. Extremamente preocupada com os rumos dados à educação começo a indagar o que fizemos e o que estamos fazendo como profissionais.

Minhas indagações surgiram ao longo do exercício profissional. Sou professora desde os quatorze anos de idade. Em síntese, leciono há 16 anos, pois houve um período bem longo que permaneci fora da sala de aula. Hoje eu percebo que houve avanços na área da educação, porém, muito ainda precisa ser feito para que alcancemos uma qualidade de ensino que proporcione ferramentas culturais que poderão dar um novo rumo à condição existencial dos alunos. Precisamos absorver o fato de que a diversidade nunca esteve fora do contexto escolar, ao contrário, ela sempre esteve lá; no índio, no negro, no míope, no gago, no alto, no baixo, e em outros estereótipos. Não percebemos isto porque sempre foi mais fácil fingir uma igualdade que nunca aconteceu, mas que nos colocava em posição de comodidade. Alunos necessitados do nosso afeto e do nosso carinho sempre estiveram ao nosso lado. Simplesmente fechamos nossos olhos para não ver. A estrondosa realidade denominada dificuldade de aprendizagem muito me incomoda nessa gigantesca órbita educacional, pois, sempre acreditei no potencial do ser humano e considerar alguém impossibilitado de aprender é algo angustiante.

Diante das questões aqui abordadas, desenvolvemos o presente trabalho, organizado em duas partes básicas: Fundamentação teórica e a parte referente ao método. A primeira aborda um tema interessante que é a relação entre professor e aluno onde temos como propósito apresentar o que alguns autores dizem a respeito, abordando linhas teóricas ou concepções. Tecemos também, nesta parte, considerações que acreditamos ser de suma importância para o profissional ético e comprometido com o seu trabalho que deseja realmente fazer a diferença na vida de seus educandos independente das características que apresentam.

Enquanto a segunda parte esta voltada para a descrição do que foi realmente trabalhado detalhando todos os aspectos dessa abordagem. Nela também estão registrados alguns itens do trabalho realizado pelo aluno os quais julgamos servir de referencial no sentido de orientar professores que almejam por desenvolver um trabalho com êxito. Desejamos assim, contribuir para que o ensino seja devidamente valorizado e esperamos que muitos professores possam apreciar este trabalho . Deixamos aqui registrado o nosso empenho enquanto profissionais comprometidos com a educação de qualidade e almejamos que esta nossa convicção possa contagiar outros profissionais aos quais convidamos para conhecer o que desenvolvemos através desta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O professor trabalha independentemente da sua formação, com pessoas. Para ele é insuficiente apenas uma formação acadêmica. No propósito de exercer bem sua profissão, precisa ir além do que se constrói nos bancos das faculdades: é necessário que quebre paradigmas, destrua preconceitos, desestruture conceitos pré-estabelecidos que de nada servem a não ser para estagnar o saber. Ele precisa ver-se como alguém que estudou para transformar pensamentos, mudar atitudes, ressignificar diretrizes, estabelecer metas e alcançar objetivos.

Hoje, é necessário que haja que a tríade professor-aluno-conhecimento provoquem na vida do indivíduo que aprende uma mudança que o faça sentir-se um ser social dotado de capacidade de aprendizagem ainda que por caminhos diferenciados dos demais. Segundo Paulo Freire, nossa realidade não permite mais aquelas educação , por ele denominada bancária. Verdadeiramente neste momento de grandes avanços tecnológicos, crescimento da economia global , união dos países com objetivos bem definidos, precisamos , através de muita dedicação e entusiasmo elevar também o nível do conhecimento daqueles que nos foram confiados enquanto profissionais da educação. Nessa relação é crucial lembrar-se que “O contato com a criança é o primeiro passo para o desenvolvimento de atividades futuras” Conforme destaca Cader- Nascimento e Costa (2005), ao se referirem aos alunos com deficiência sensorial, porém o aspecto levantado pelas autoras se aplica a qualquer situação interpessoal entre indivíduos mais experientes e iniciantes.

Para estas autoras, a união entre o mediador e o aluno é um fator decisivo para o futuro progresso da criança. Seguramente, dizem elas, essa fase representa a crença do mediador no desenvolvimento da criança, confiança de que, apesar das implicações, o desenvolvimento acontece e deve ser encorajado. Seguindo esta linha de raciocínio Vygotski evidencia que:

[...] O desenvolvimento na criança é decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente

da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer sozinha para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento [...]. Na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprenda o novo. (Vigotski, 2000, p.331)

Celso Antunes (1999, p.88), diz que quando pequeninos a afabilidade, a compreensão e a ternura são as características que os alunos quase sempre, inconscientemente, mais admiram os professores.

Nesta linha argumentativa pode-se afirmar que é de valor incalculável a responsabilidade dos profissionais da educação na estruturação dos meios para que a educação seja . Segundo Tacca (2006) são eles os promotores dos processos geradores de unificação e articulação teórico-prática.

Se nós compararmos o ensino em seu início na sociedade humana, veremos que todas as coisas evoluem, e conseqüentemente é necessário que haja adaptações curriculares, de maneira que o engajamento da educação na sociedade hodierna seja um favorecimento à aprendizagem e às propostas educacionais resultem em êxito. Segundo Freire (2000,p. 32), temos que ser educadores situados em nosso tempo: “ É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que chegam em sua geração. E não fundadores em devaneios, puras ilusões.”

[...] é tempo de interpretações multiculturais, pensamentos pós-colonialistas, pedagogia da diversidade, entre tantas outras propostas. As concepções dos processos educativos até então predominantes, mesmo tendo importância, já se fragilizaram em espaços e tempos que convivem com e entre diferenças: o que éramos e o que somos, o que pensávamos e o que pensamos, o que desejávamos e que desejamos agora. [...] É preciso aprendermos as lições do nosso tempo para promovermos o

multicultural em nossos currículos e práticas pedagógica. Ou a diferença se torna amalgama de nosso trabalho educativo, ou seremos educadores à deriva, e fora de nosso tempo e, o que é mais grave: não educaremos nossos alunos para um tempo emergente, plural e criativo, em que a educação faça a diferença, em prol, de uma vida mais digna de ser vivida. (TACCA, 2006, pp. 25 e 26.)

Existe para Albertina Martínéz, consenso de que o chamado ensino tradicional, em que o estudante tem um papel fundamentalmente passivo, freia o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

O desenvolvimento humano psicológico, conforme os estudos de Vigotsky (2000) caminham do social para o individual, ou seja, as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade intersíquica, nas relações sociais (entre as pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (em nível interno, individual). Mediante o processo de internalização da atividade social ocorre a transformação deste conteúdo em funções psicológicas superiores, especificamente humanas. Somente a partir da mediação dos outros homens é que entra em contato com o universo de conhecimentos já disponíveis nesta realidade, que seria o espaço intersíquico.

Isso implica na necessidade de o profissional de educação saber atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança estabelecendo, com isso, um vínculo que favoreça o aparecimento de atitudes de confiança e cooperação recíprocas. Para tanto faz-se necessário desencadear novas zonas de desenvolvimento, partindo-se, inicialmente, da descoberta dos canais de acesso a essa mesma criança, isto é, daquilo que a mobiliza, que a motiva, que é relevante para ela, com o intuito de, em seguida fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da confrontação, da problema, e a concretização de sua ação, por meio da dialogia expressa na intervenção pedagógica.

Para Vigotsky (2000), a Zona de Desenvolvimento Potencial da criança é definida pela diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas realizáveis que podem desenvolver-se como uma atividade independente.

Analisando várias teorias de como situar a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotsky, Luria e Leontiev (2005) desenvolveram a teoria do desenvolvimento potencial para nos auxiliar no entendimento racional de que forma ocorre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Acreditamos nesta teoria e nela nos embasamos para desenvolver nosso trabalho de alfabetização, pois através deste conhecimento podemos trabalhar adequadamente com o aluno, partindo do seu estágio real do conhecimento para um desvendar de conhecimentos ainda não fundamentados por ele.

Para os autores, é uma comprovação empírica e indiscutível que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança.

Vigotsky (2000) diz que podemos tranquilamente ter como princípio o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Obviamente, que a criança, ao ser-lhe apresentada uma proposta de atividade incompatível com o seu conhecimento, poderá fazer tentativas frustradas de acerto e acabará por abandonar o trabalho. Piaget (apud, Vigotski, Leontiev e Lúria 2005) vê o processo da aprendizagem mais como questão de métodos. O método dele, por exemplo, era atribuir tarefas bastante complexas com fundamentos desconhecidos pela criança sem deixar o menor vestígio de ligação entre as atividades escolares e as apresentadas. Ele tentava excluir as possibilidades de a criança buscar no seu conhecimento algo já armazenado e condizente com o problema que está à frente da criança, obrigando o aluno a fazer novas construções. Vigotsky (2005) afirma que existem dois níveis de desenvolvimento efetivo da criança para definir a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem.

Um desses níveis é o desenvolvimento efetivo ou real da criança é o nível do desenvolvimento das funções mentais da criança estabelecido pelo resultado de certos estágios já completados. Representa o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiram se estabelecer como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. E outro

nível é a área de desenvolvimento potencial que é a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio de um adulto e o nível das tarefas que podem desenvolver-se. O que uma criança pode fazer com ajuda chama-se a zona de seu desenvolvimento potencial.

As dimensões do aprendizado escolar podem ser elaboradas através da zona do desenvolvimento proximal. Conforme já evidenciado nesse trabalho a zona de desenvolvimento proximal consiste em atividades propostas que são desenvolvidas pela criança com o apoio de uma pessoa mais experiente. Representa toda a ação desempenhada pela criança com o apoio, a parceria do adulto. Essa área nos permite também diagnosticar a combinação que existe entre aprendizagem e desenvolvimento ao longo do processo.

Determinar a idade mental da criança nada mais é do que determinar seu nível de desenvolvimento real. Porém, segundo Vigotsky (2003), o nível de desenvolvimento mental é diferente do nível da idade cronológica. Ele explica que duas crianças com idade cronológica de dez anos e desenvolvimento mental de oito anos, poderiam nos levar a concluir de forma equivocada que as duas teriam o mesmo curso de desenvolvimento mental.

Porém, observa-se que numa situação onde se coloca problemas com probabilidade de ser solucionado pelas duas crianças, cuja idade mental é de oito anos, há a suposição que possam resolvê-lo até este nível.

Se o professor mostrar outras maneiras de resolver o problema, empregar diferentes modos, de demonstração em diferentes casos, iniciar a solução e pedir que a criança conclua, ou fornecer pistas, é evidente que uma das crianças resolverá até um nível superior a oito anos, atingindo uma idade mental de doze anos enquanto a outra alcançará a idade mental de nove anos.

Conclui-se que crianças com iguais níveis de desenvolvimento cronológico, quando aprendem sob a orientação do professor, tem sua capacidade enormemente variada. Evidencia-se que a idade mental das crianças é bem diversificada e que, portanto, aprendem de maneira, obviamente diferente.

A diferença entre as idades mentais é o que Vigotsky chama de zona de desenvolvimento proximal

[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível do desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Vigotsky (2003, p.175)

Para melhor visibilidade do que foi descrito, propõe-se o seguinte esclarecimento em relação aos níveis do processo de desenvolvimento real que evidencia funções cerebrais do desenvolvimento que já estão amadurecidas e, portanto, são o produto final desta maturação. Obviamente que, se a criança resolve tal e tal questão é porque a função para isso já amadureceram nela.

Em contrapartida, a zona de desenvolvimento proximal assinala as funções que estão desabrochando, que vão amadurecer, mas encontram-se no estágio embrionário. Tornar-se-ão frutos, porém são “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento retrospectivamente e o nível de desenvolvimento mental prospectivamente. Vigotsky (2003, p.113) .

Para Vigotsky, a zona de desenvolvimento proximal permite aos profissionais envolvidos com a educação, sejam professores, psicólogos, orientadores e outros, um forte instrumento que faz entender a trajetória do desenvolvimento.

Observando assim, pode-se diagnosticar processos de amadurecimento que já estão completos como também os que estão em formação, ou seja, os que ainda não atingiram o pleno desenvolvimento.

No bojo das reflexões até aqui desenvolvidas, ressalta-se que a zona de desenvolvimento proximal autoriza-nos a delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o aceso não somente ao que já foi alcançado como àquilo que está se formando.

Neste caso, o desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e

o nível de desenvolvimento proximal. Consequentemente, o que hoje é desenvolvimento proximal, será desenvolvimento real amanhã.

Seguindo este raciocínio verifica na perspectiva Vygostkiana o conceito de internalização de funções psíquicas superiores formulado por Vigotsky (1991) e que se traduz na lei geral de desenvolvimento psíquico, reforça a nossa posição. A cultura e seus sistemas simbólicos, semióticos alcançam a condição de intrapsicológicos passando, necessariamente, por processos interpsicológicos, assim, ganham relevância as ações sociais que permitem aos indivíduos compartilharem a complexa rede de significados socialmente produzidos. Portanto é na situação interpsicológica que brota o significado da relação. Estão aí circunscritas, a um espaço relacional, as relações do professor, do aluno e os artefatos culturais.

Fundamentando-nos no que foi abordado passamos a explicar a importância crucial para o desenvolvimento da aprendizagem, da relação professor e aluno.

Ao estabelecer seu primeiro contato com a escola, o aluno tem em mente uma única questão cuja complexidade ultrapassa suas possibilidades visionárias, que é o saber quem irá trabalhar com ele a sua permanência na instituição escolar.

Não bastasse toda a perspectiva que circula a ansiedade de freqüentar uma escola, diríamos que por si só já é uma situação psicologicamente perturbadora, a criança tem diante dela o enigma, para ele indecifrável, que são as características do professor que irá atendê-la.

Começa aí o surgimento de uma possibilidade para o educador em relação ao aluno. O primeiro momento é de pleno significado, para ambos. Para o aluno envolve a questão do saber psicopedagógico, porque, contrariando qualquer situação, ele veio em busca de acrescentar novas informações, aquelas que fazem parte da sua trajetória de vida. Para o professor, a ansiedade de conhecer o ser sob sua responsabilidade e, com o qual, ele professor, tem o sério compromisso de auxiliá-lo no desenvolvimento da sua capacidade de aprender o que lhe for transmitido pelos arranjos escolares.

Nesse momento, o professor torna-se um profissional reflexivo, porque ressignifica suas ações pensando-as. O professor reflexivo, para Schön (1992), compreende de forma crítica a complexidade do real e sua responsabilidade assume caráter holístico, alicerçada no diálogo reflexivo com a situação problemática. Entretanto, o diálogo do professor não é um ato isolado, mas composto, pelo menos, em três momentos: um diálogo consigo; um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referências; o diálogo com a situação, que é o estudante.

Ao tornar-se um professor reflexivo, o profissional começa a separar o que no seu comportamento pedagógico contribui para a aquisição de aprendizagem pelo aluno, daquilo que é supérfluo, dispensável e desnecessário. Quando consegue eliminar conceitos que corroboram para o inchaço teórico apenas, o professor vislumbra a realidade e vê que a promoção da criança depende não exclusivamente de conteúdos programáticos inclusos em currículos arcaicos, mas sim da forma como se posiciona frente a situação e trabalha para que a mudança aconteça em áreas primordiais para o aluno. O professor como construtor de conhecimentos leva-nos a refletir sobre o processo de construção na atividade docente, onde ele mesmo pense e repense sua prática em vários momentos partindo de seus interesses sejam eles satisfatórios ou não.

A reflexão do professor não pode acontecer dele para ele mesmo. Neste processo é necessária a participação de todos envolvidos com a educação e, principalmente, a enfática atuação da comunidade, pois, o refletir precisa gerar mudanças e estas mudanças não se condicionam ao ambiente escolar apenas, ao contrário, ultrapassam as fronteiras da escola e devem alcançar a sociedade além dela.

Entendemos que a reflexão, faz com que o professor analise seu contexto, de modo que o cotidiano seja excedido em seu limite. Todas as ocorrências perniciosas que acarretam prejuízo à instituição escolar precisam ser mudadas através de possibilidades que criem uma nova existência. Refletindo, o professor pensa em suas atitudes, questiona-se sobre probabilidades de possíveis mudanças e passa a pesquisar novas perspectivas. Schön, 1992 (apud. Módulo V-Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)-MACIEL, D. A. RAPOSO, M. B. T.

A sondagem do professor começa quando ele observa o seu cotidiano e faz, a respeito dele, indagações. Ela passa a ser a consequência da situação histórica vivida por ele, que, como observador não aceita as respostas já formuladas, mas posiciona-se com criticidade em relação às mesmas tendo em relação a elas um olhar inquiridor e investigativo. Os resultados obtidos, não são aceitos com passividade, senão antes de serem vistos, revistos, questionados e tendo sobre eles sido levantados várias hipóteses.

Procedendo assim, o professor terá se constituído pesquisador e reflexivo, podendo discutir sua prática educativa com seus interlocutores de modo que o processo de investigação possa ser vislumbrado cada vez de forma mais ampla.

Entretanto, para ser considerado verdadeiramente pesquisador e reflexivo, há alguns princípios fundamentais que constituem essas características dentre as quais destacamos o desenvolvimento da habilidade de observação, e questionamento. Seu êxito neste aspecto torna-se concreto através do diálogo coerente entre prática-teoria- prática. Porque a prática sinaliza questões e a teoria ajuda apreendê -las, interpretá-las e criar alternativas, que podem se tornar em novas práticas e novos resultados.

O relacionamento é o ponto de partida, porque dele emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, o relacionamento esboça a trajetória que o professor deverá percorrer para que através do seu conhecimento altere favoravelmente intrínsecas situações do aluno. A este respeito Schön (1992, p. 32) afirma que:

QUAL O NUMERO DA PAGINA

“Uma vez apto para enfrentar tais situações, o professor tende a compreender, respeitar e valorizar as diferentes culturas de seus alunos, fazendo com que as mesmas sejam pontos de partida para o seu fazer pedagógico cotidiano [...] Dessa forma, o professor abre espaço para o diálogo entre os saberes escolares e as culturas dos alunos, fazendo do ensino-aprendizagem um processo de cruzamento fértil entre as mesmas”.

A efetivação do desenvolvimento das funções superiores admite a anterioridade do processo de aprender, que acontece na relação com um parceiro

mais capaz que oferece ajuda. Ajudar é possibilitar o fazer com; é dialogar, é relacionar-se, portanto. Quando o parceiro é o próprio professor, o auxílio é planejado e organizado a partir do que o aluno já sabe, com a finalidade de concretizar este saber e acrescentar novos saberes. Por isso é primordial conhecer o que já há, novamente o diálogo. Descortinar o que há para segmentar o que virá a ser. Nesse contato assimétrico, o professor e o aluno confrontam-se mutuamente. O professor planeja e cria as condições de possibilidades de emergência das habilidades do aluno, dizem Buber e Vigotsky: criador que cria a criatura em liberdade. Liberdade não como meio ou como fim, mas como parte constitutiva do ato mesmo de criação. Por isso, pode-se inferir que para Vigotsky, educar é também alimentar possibilidades relacionais. Nessa perspectiva, ensinar e aprender traduzem-se num encontro que revela e que compromete. “Se do ponto de vista científico negamos que o professor tenha a capacidade mística de modelar a alma alheia é porque reconhecemos que sua importância é imensuravelmente maior”. Vigotsky (2003).

INCLUSÃO ESCOLAR

Na perspectiva da Inclusão Escolar, nos deparamos com diversas ações que são classificadas como políticas, culturais, sociais e inclusive ações pedagógicas sobre as quais ancoram a responsabilidade de constituição de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos.

Os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, na Declaração de Salamanca, declaram o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de se providenciar educação para crianças, jovens e adultos com N.E.E. dentro do sistema regular de ensino:

“Acreditamos e proclamamos que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

- Aqueles com N.E.E. devem ter acesso à escola regular que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as tais necessidades.”

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, na alínea (e) do seu preâmbulo, traz a seguinte suposição: “A deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com a deficiência e as barreiras devidas às atitudes e os ambientes que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. (Convenção de Nova York)

O que a Convenção reforça com este texto, nada mais é do que a ênfase dada à necessidade de dar à criança, jovens e adultos com N.E.E., a chance de obter através de recursos acessíveis e condizentes com a sua deficiência, o conhecimento que lhe é garantido por lei e a acessibilidade a todas as informações que lhe são pertinentes.

No item ii do mesmo Preâmbulo, supracitados encontramos o reconhecimento do quanto é importante para a pessoa com deficiência a sua autonomia e independência individuais, inclusive a liberdade para fazer as suas próprias escolhas.

Entendemos então, com esta leitura, que é de aceitação comum a idéia de que a pessoa com deficiência deve reconhecer-se como membro de uma sociedade e como tal desfrutar dos direitos inerentes aos demais membros desta mesma sociedade, ficando em evidência que autonomia, independência e liberdade são a tríade que comprova se os direitos estão distribuídos de forma coerente e acessível a todas essas pessoas.

A pessoa com deficiência está extremamente inserida na contextualização da Convenção de Nova York, que no seu artigo 4, item 3 registra claramente a relevância da participação delas desde a elaboração até a implementação de todas as legislações e políticas relativas a elas.

Uma das funções dos estados partes é assegurar que as pessoas com deficiência não sejam arbitrariamente destituídas de seus bens. Isso, em outras palavras, significa que as pessoas com ou sem deficiência, principalmente as

crianças, precisam ser rigorosamente observadas em seus direitos para que não venham a sofrer danos que violem sua integridade. Como a educação é um bem pertinente a todo e qualquer ser humano, subentende-se que todo o processo pedagógico precisa estar voltado para estas pessoas com deficiência, considerando que a igualdade de condições promove a pessoa para sucesso acadêmico.

Um dos princípios que orientam a estrutura da Declaração de Salamanca é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e as que trabalham, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados, pois, pois tais diferenças geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. Vale destacar que a Declaração de Salamanca esclarece que o termo N.E.E, refere-se não só a criança, mas a jovens, não apenas aquele que tem a deficiência mas àquele que apresenta dificuldade de aprendizagem. Segundo esta Declaração, as crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem N.E.E. em algum ponto de sua escolarização. As escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas.

O aluno com dificuldades de aprendizagem encontra nesta Declaração, forma de resguardo-se dos descalos e da falta de profissionalismo de muitos professores.

Ainda que não haja um laudo médico tal qual o de um especialista, por exemplo, mesmo assim, a escola tem a obrigatoriedade de trabalhar esta criança de forma diversificada para desenvolver nela suas habilidades de leitura e escrita, pois o mérito da escola não reside somente no fato de que elas sejam capazes de promover uma educação de qualidade a todas as crianças, mas o estabelecimento de tais escolas é um processo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A criança apresenta uma característica que todos nós adultos já ultrapassamos: a disponibilidade natural para desenvolver-se e conseqüentemente adquirir a aprendizagem. Enquanto que o homem em sua já vivida fase infantil, busca conscientemente acrescentar conhecimentos novos aos que foram acumulados, a criança depende de alguém que a auxilie nesta absorção de novidades. Ela é, metaforicamente, com a terra lavrada e adubada a espera da sementeira. Entretanto a semente deve ser lançada organizadamente, caso contrário não produzirá os frutos esperados. O lavrador que é conhecedor das leis naturais aguardará a ocasião própria para efetuar o plantio e seu cuidado será o responsável pela abundância da colheita.

Com o objetivo de ilustrar esse ponto, citamos Fernández (1991, p.32).

“Sabemos que para aprender é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação. Isto é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecê-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem. Aqui pareceria, então, que só entra em jogo o aprendente que fracassa.” Como se não pudesse falar de ensinantes que fracassam ou produzem sintomas. Por ensinantes entendo tanto o docente ou a instituição educativa, como pai, mãe, ou amigo ou quem seja, investido pelo aprendente e/ou pela cultura, para ensinar”.

Necessariamente, nas dificuldades de aprendizagem que apresenta um sujeito, está envolvido também o ensinante. Portanto o problema de aprendizagem deve ser diagnosticado, prevenido sanado, a partir dos dois personagens com base no vínculo.

O desenvolvimento do autoconceito positivo da criança deve ser uma preocupação central do professor. Só se tiver uma boa impressão de si a criança terá a necessária motivação para aprender e poderá ir adquirindo um comportamento independente que o fará sair-se bem nas situações novas com as quais de confrontar.

É muito comum que profissionais da educação em conjunto com especialistas da área de saúde, apresentem relatórios, acerca de seus pacientes com dificuldade de aprendizagem, concluído como prováveis causas, entre outras, anoxia perinatal, epilepsia, debilidade mental. Infelizmente estes diagnósticos respondem à

deficiência da observação do próprio investigador. É notório, lembrarmos que pessoas, mesmo com deficiências que as limitam, obtiveram êxito em sua aprendizagem e alcançaram êxito em sua profissão. A esse respeito Vygotski destaca que precisamos policiar-nos no sentido de não imputar a presença de uma deficiência à justificativa de uma não aprendizagem. Para a perspectiva sociocultural todos se desenvolvem, porém, o curso de desenvolvimento, o ritmo será singular a cada pessoa e a sua história de vida. É a característica do ambiente socioeconômico-cultural no qual a criança está inserida que pode desencadear ou não atraso no processo inicial de aprendizagem, desenvolvimento e maturação conforme apontam Mira & Hoffman 1974 (apud CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2005, p.37).

Um organismo debilitado embora seja uma área propícia para o desencadear de uma dificuldade de aprendizagem, não é contudo passivo de ser considerado causa determinante de tal ocorrência.

As causas emocionais, familiares ou orgânicas não são responsáveis, por si sós, pelo problema de aprendizagem. Elas podem aliar-se a outros conforme destaca Fernandez (1991,p.39): “Esses elementos, aliados a outros, influenciem uma dificuldade na aprendizagem do sujeito. O que passamos é que não existe uma causa específica e única que possa ser considerada responsável pelo não aprender”.

Por não termos por parte dos estudiosos um posicionamento preciso sobre o que é a aprendizagem e como ela ocorre, acreditamos que ela possa ser um processo interno muito complexo, que ocorre no cérebro.. A aprendizagem se estabelece a partir de um determinado desenvolvimento em áreas cerebrais, e é esta maturação que vai propiciar as condições de a criança assimilar as informações vindas do ambiente. Não podemos esquecer da unidade entre mente e corpo, entre processos mentais e processos comportamentais.

É extremamente tênue a separação entre aprendizagem e conhecimento. O conhecimento vem a nós sem que precisemos intercambiar sua presença. A aprendizagem, porém, só ocorrerá se houver uma inserção, de nossa parte, no meio onde floresce o tipo de ensino que queremos e necessitamos absorver. À medida em que a criança cresce, seu autoconceito e o conhecimento que ela tem de si

mesma vão se estabelecendo. A maneira pela qual ela se vê, o jeito pelo qual ela se sente, irão influenciar e muito em tudo que ela faz e basicamente , em sua capacidade de aprendizagem. Nesse quadro todo, o papel do professor é fundamental .Sua atitude com os alunos pode influenciar de maneira decisiva a construção da autoestima deles, de sua maneira de ver a si mesmos.

Gómez e Terán no livro Dificuldades de Aprendizagem- Orientação para pais e professores (2009) dizem:

[...] é difícil encontrar uma definição de aprendizagem que abranja tudo que está envolvido no processo de aprender. É importante que nos distanciemos de teorias simplistas que somente contemplem o fenômeno a partir de pontos de vistas isolados; não é somente um processo de saída e entrada de informação, nem somente deverá ser considerado a partir da área emocional. O aprendizado integra o cerebral, o psíquico, o cognitivo e o social. É, portanto, um processo neuropsicocognitivo que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular. Gómez e Téran (2009,p.31)

Para as autoras supracitadas, é necessário considerar o peso que a nossa bagagem tem sobre o aprendizado, ou seja, nossas experiências passadas, nossos sentimentos, nossos relacionamentos, nossa vivência social, pois em todos os aspectos estes fatores contribuem para o desenvolvimento do aprender. A estrutura psíquica que há no ser humano sensibiliza processos perceptivos e a organização cognitiva sistematiza as informações recebidas de uma forma especial e pessoal conforme o depósito que temos em nós de acúmulo de experiências, bem como das situações sociais onde estas experiências ocorrem. Dando sequência a esse raciocínio, percebe-se claramente que os sujeitos da aprendizagem e seus modos de aprender são produtos das práticas culturais e sociais e que o processo da aprendizagem já não é considerado uma ação passiva de receptividade, nem o ensinamento uma simples transmissão de informação. Contrariamente mencionamos um aprender interativo e a dimensionalidade do saber.

Aprender supõe um construir através de um processo mental que resulta na absorção de um conhecimento novo sempre se reconstruindo interna e

subjetivamente processando e construindo-se interativamente. A aprendizagem é um processo integral que ocorre desde o princípio da vida durante a vida toda. Ela exige de quem aprende o corpo, psiquismo e processos cognitivos que ocorrem dentro de um sistema social, organizado, sistematizado em idéias, pensamento e linguagem.

“É difícil encontrar uma definição de aprendizagem que abranja tudo que está envolvido no processo de aprender. Deve-se destacar a influência que toda a nossa bagagem tem sobre o aprendizado, ou seja, nossas experiências passadas, nossos sentimentos, nossas vivências e as situações sociais nas quais se desenvolve o aprender. Nossa estrutura psíquica dá sentido aos processos perceptivos, enquanto a organização cognitiva sistematiza toda a informação recebida de uma forma muito pessoal de acordo com as experiências vivenciadas e as situações sociais onde elas se desenvolvem. Os seres humanos precisam de contínuas aprendizagens que começam a ocorrer a partir da gestação. O aprender é o caminho para atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento como pessoas num mundo organizado . As interações com o meio nos permitem a organização do conhecimento. A aprendizagem é um processo que ocorre toda a vida . A definição a seguir é útil por abranger a aprendizagem no seu sentido mais amplo”. Gómez e Terán (2009, pp.31e 32).



Fonte: Figura obtida no livro Dificuldade de Aprendizagem ,p.32

Em seu livro “Inteligências Aprisionadas”, Fernandéz (1991, p.39) coloca que não existe nem uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem. Segundo a autora, não a encontraremos nem no orgânico, nem nos quadros psiquiátricos, nem nas etapas da evolução psicosssexual, nem na estrutura da inteligência. O que se tenta encontrar, diz ela, é a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender.

A aprendizagem, diz ela, é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência – desejo e do equilíbrio assimilação- acomodação. No humano, a aprendizagem funciona como equivalente funcional do instinto. Para que possamos restaurar as quebras no aprender precisamos reorganizar os processos ao invés de ficarmos equiparando resultados e rendimentos. Somente através da observação de como a criança aprende, como joga, e em seguida qual a originalidade do seu fracasso, estaremos no caminho de descobrir por que ela não aprende.

II – OBJETIVOS

2.1 - OBJETIVOS GERAIS:

-Propor o desenvolvimento de práticas educacionais que fortaleçam o vínculo entre professor e aluno.

2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Registrar os aspectos que evidenciam se o comportamento do aluno é influenciado pelo seu relacionamento com o professor ou não.
- Verificar a presença ou ausência da autoestima do aluno em função das atividades propostas e da afetividade estabelecida com o mesmo.
- Observar a presença ou a ausência de mudanças comportamentais em relação ao processo de aprendizagem do participante deste estudo.

III- METODOLOGIA

3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia

3.1.1 - PESQUISA QUALITATIVA

3.1.1.1 - Definição

As pesquisas chamadas sociais têm sido marcadas por estudos que valorizam o emprego dos métodos que descrevem e explicam fenômenos. Uma abordagem tida como promissora na área da investigação é a pesquisa denominada como qualitativa. Ela surgiu no seio da Antropologia e da Sociologia e ganhou espaço na Psicologia, Educação e Administração de Empresas.

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo do seu desenvolvimento, ela não enumera ou mede os acontecimentos, esta é a função da pesquisa quantitativa que visa o instrumental estatístico para análise de dados.

Seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Da pesquisa qualitativa faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo. Nela, o pesquisador procura entender os fenômenos e a partir daí situa sua interpretação.

3.1.1.2 - Características

Os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Godoy (1995, p.62) apud Neves, José Luiz. Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades.

Para se identificar uma pesquisa do tipo qualitativa são essenciais as seguintes características:

- (1) Enfoque indivíduo
- (2) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador é instrumento principal.
- (3) O caráter descritivo
- (4) O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida como preocupação do investigador.

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, teoria e dados, contexto e ação.

3.1.1.3 - Limites e Desafios

Devem-se evitar ilusões, com os estudos qualitativos. Dados e métodos qualitativos são por vezes, tidos como mais atrativos que quantitativos. Milles (1979, p. 590 apud. Neves, José Luiz- Pesquisa Qualitativa- Características, Usos e Possibilidades) são considerados mais ricos, completos, globais, reais. Seu valor parece, aos olhos do leitor, inquestionáveis, forma obtidos mediante relação direta com o objeto e conduziram a vínculos mais visíveis de causa e efeito do que, por exemplo, tabelas estatísticas conduziram a “insights” interessantes e reduziram o efeito das limitações de ação do pesquisador. Uma vez expressos sob a forma de um estudo de caso, as constatações ali contidas seriam, por assim dizer, inegáveis. Mas essa visão é ilusória; tanto quanto os preconceitos contra a pesquisa qualitativa deve-se evitar ter preconceitos a favor dela, pois tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa, produzem estudos bons e ruins.

A tarefa de se coletar dados é extremamente trabalhosa e tradicionalmente individual. Muita energia faz-se necessária para tornar os dados sistematicamente comparáveis. Além disso, costumam ser grandes as exigências de tempo necessário para registrar dados, organizá-los, codificá-los e fazer a análise. O problema mais sério, porém, parece residir no fato de que os métodos para a análise e as comunicações a empregar não são bem definidos, ao contrário do que ocorre com pesquisas quantitativas. Como os pesquisadores são seres humanos, é impossível a busca de total objetividade nos trabalhos científicos. Mellon (1990, p.26) apud. O problema está em admitir a existência de redes de interpretação, coisa que não é dada a um cientista sério negar.

A despeito das restrições quanto à sua aplicação por parte dos pesquisadores acostumados ao uso exclusivo de métodos quantitativos, baseados em pressupostos positivistas, os estudos qualitativos têm hoje lugar assegurado como forma viável e promissora de investigação.

3.2- Contexto da Pesquisa

Ted estuda numa escola da rede pública no Município de Planaltina de Goiás que funciona no sistema Integral.

Isso quer dizer que todos os dias, ele sai de sua casa pela manhã, usando transporte escolar municipal, dirige-se à instituição e lá permanece até 10 horas da manhã. Às 13:00H ele retorna para o ensino regular. Durante o período integral ele participa de jogos e brincadeiras.

Outra parte do trabalho realizou-se na casa da pesquisadora para ampliar tempo de estudo do aluno e estreitar com ele um relacionamento que pudesse modificar positivamente seu comportamento cognitivo.

3.3- Participantes

Conforme relatado anteriormente, o sujeito desta intervenção é do sexo masculino, doze anos de idade, cursando no ano corrente ano o a segunda série do ensino fundamental na rede pública municipal. Ele será chamado Ted. Todos os dados em relação a nomes e endereços foram trocados para garantir o sigilo das pessoas envolvidas.

Participaram desta pesquisa, além da pesquisadora observadora, a mãe do sujeito, uma senhora de 37 anos de idade, com um estudo regular até a 4ª série do ensino fundamental. Esta senhora é uma pessoa bastante introvertida, apresentando excessiva dificuldade de expressão oral. Ela cuida da casa e 08 filhos enquanto o esposo trabalha fora.

Também participou a professora do ensino regular, cujas informações foram muito importantes para o desenvolvimento do trabalho e finalmente temos o sujeito da pesquisa que é um pré-adolescente com a idade de 12 anos. Ele é o terceiro de oito irmãos e estuda no terceiro ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino.

Seu histórico escolar revela que foi matriculado aos seis anos, segue-se uma série de reprovações cujas causas nunca foram levadas em consideração porque a mãe não tinha tempo de cuidar dessa parte. Aos sete anos, teve pela primeira vez, uma professora que entrou em contato com a mãe e fez relatos a respeito do comportamento dele, sugerindo que ele fosse acompanhado por uma equipe de médicos especialistas.

Devido à situação difícil, a família não procurou ajuda e Ted chegou no segundo ano do ensino regular sem apresentar progressos acadêmicos. Sem contudo ter indícios de deficiência, apresenta dificuldade fonoarticulatória.

Considerando os princípios defendidos, partimos do pressuposto de que à visão segue a prática. Dessa forma o que se propõe é um trabalho de intervenção com uma criança com idade de 12 anos de idade, cursando o terceiro ano do ensino fundamental e ainda não alfabetizado.

3.4 – Materiais

Foram utilizados, para a pesquisa, os seguintes materiais: Folha A4, Caneta azul ou preta, Caderno, Computador, Impressora, Celular, Livros, material escolar como lápis de cor, canetinhas, borracha, tinta guache, palitos, dados, quebra-cabeças, entre outros brinquedos pedagógicos. Enquanto os equipamentos restringiram ao uso do computador e da impressora.

3.5- Instrumentos de Construção de Dados

Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário misto, com questões abertas e fechadas, um roteiro de observação e um caderno de campo para o registro do planejamento de atividades não padronizadas a serem propostas ao participante, espaço para registro do desempenho do aluno em relação as atividades propostas.

3.6- Procedimentos de Construção de Dados

Após uma longa reflexão sobre a responsabilidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, optamos para consolidar nossa pesquisa, em fazer uso do método de intervenção.

A intervenção pedagógica intencional é vista como fundamental por provocar avanços no processo de aprendizagem. Ainda que o aluno imerso numa sociedade que lhe oferece constantes desafios e estímulos que demandam a construção do conhecimento, faz-se necessário que sejam delineados meios de ensino, nos quais a interferência do outro, mais experiente, é tida como primordial.

Seguindo esse raciocínio o trabalho que nos propusemos a realizar, desenvolveu-se em três momentos específicos: avaliação inicial, intervenção psicopedagógica e avaliação final.

A avaliação inicial contou com a participação da mãe. Assim, o primeiro passo foi a efetivação da anamnese e entrevista. Dessa forma, identificamos o sujeito fazendo uso da anamnese com a mãe do aluno. Esse recurso consiste em uma entrevista, cujo objetivo é colher informações sobre a vida sociocultural do nosso participante e é através dela que obtivemos os dados necessários para iniciarmos o processo de intervenção.

Para realizar o trabalho aqui apresentado, investigamos a situação dos alunos do 3º ano na escola onde trabalhamos, cujo indicativo foi escolhido, porque há uma divergência na questão do atendimento na escola inclusiva. O aluno tem direito a ser assistido por um professor de apoio, apenas se apresentar laudo de médico especialista, como tendo N.E.E. Como Ted não tem esse laudo para garantir a elegibilidade do atendimento, ele não participava da sala de recursos. Em função desse aspecto, optamos por atendê-lo, ao invés de outro, também por notarmos por parte dele uma referência positiva em relação a pesquisadora desse trabalho.

Definido o sujeito, contatamos a mãe, pedimos que comparecesse à escola para dar-nos permissão de realizar com o filho dela, esta pesquisa nível pós-graduação no intuito de buscar, para ele, melhorias acadêmicas.

Realizamos também uma entrevista com a professora do ensino regular, com o propósito de termos conhecimentos efetivos, do ponto de vista da professora de

sala de aula, sobre a situação escolar do aluno, na tentativa de manter com ele uma relação funcional e positiva.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse espaço iremos relatar os resultados obtidos com a realização da Anamnese e da entrevista com a professora. Após a transcrição de partes selecionadas, iremos realizar uma reflexão sobre as informações obtidas.

4.1 - Síntese de Anamnese – realizada com a mãe do aluno participante.

As informações prestadas pela mãe, deixaram muitas lacunas, pois ora não se lembrava, ou ficava em dúvida em relação as informações. Segundo Oliveira (2007), normalmente os pais vêm para essas sessões com muita ansiedade a respeito do que irão escutar. Em primeiro lugar, portanto, deve-se trabalhar essa ansiedade e deixá-los bem à vontade.

Apesar da dificuldade para realizar o trabalho investigativo, conseguimos obter algumas informações, que mesmo superficiais foram relevantes. Segundo a mãe, Ted nasceu de parto normal, frequentou regularmente o pediatra até os cinco anos. Ela relata que ele não conseguia engatinhar e que andou com dois anos de idade. Aos nove meses balbuciava e a fala foi tardia, mas ela não o levou ao fonoaudiólogo, ao notar que ele falava ininteligivelmente até quatro anos. Perguntamos a mãe se ela não sentiu que ele precisava de cuidados médicos e como resposta ,ouvimos o seguinte:

“ _ A professora do primeiro ano, me chamou lá uma vez e disse todas essas coisas que a senhora está perguntando. Ela, a professora, falou que o Ted, meu filho, tinha um comportamento estranho. Parecia um bebê de 3 anos, apesar de ter sete anos.”(sic. Mãe, janeiro de 2011)

A esse respeito Coppeti (2008, p. 126) realiza uma reflexão acerca da esperança dos pais em ver seus filhos superarem as dificuldades no desenvolvimento, a esse respeito afirma que:

[...] Se uma criança apresenta algum atraso, seja para engatinhar, andar sozinha, dizer as primeiras palavras, formar frases, conhecer as cores, fazer desenhos, aprender o s números, aprender o alfabeto, relacionar a letra com o som ou qualquer outro atraso em um comportamento que se espera que esteja dominado pela criança em determinada faixa etária, abra os olhos! [...] Os pais costumam esperar, achando que a criança vai superar o déficit e que é um atraso “normal”. É nisto que devemos tomar cuidado, não basta superar uma fase, temos que estar com desenvolvimento adequado em todas as fases e é isto que vai estar associado com o aprendizado escolar quando ela completar cinco ou seis anos.

Provavelmente, isso deve ter acontecido também na realidade da família do Ted, uma vez que até o presente momento a mãe não possui nenhum parecer clínico sobre o atraso no desenvolvimento da fala de seu filho, muito menos explicações sobre a não aprendizagem dos conteúdos escolares. A mãe tem consciência que seu filho é diferente dos demais, porém afirma que ele “*A mãe disse que Ted, não tem problemas de relacionamento com os irmãos e é muito amoroso com todos.*”(sic. Mãe, janeiro de 2011).

Verifica que a mãe restringe o universo do filho ao contexto familiar ressaltando que o filho, apesar de apresentar dificuldades na escola e na fala tem um bom relacionamento com os irmãos. Em nenhum momento a mãe consegue ampliar sua visão de mundo acerca das implicações desse universo tão limitado. Por outro lado, reconhece as dificuldades do filho, mas não se dispõe de muito tempo para ele, pois tem outros filhos menores que requerem sua atenção.

Vale ressaltar que a mãe apresenta uma preocupação de oferecer ao filho o melhor atendimento, mesmo que isso signifique sacrifícios para o filho e para ela própria. A esse respeito relata que recentemente

“mudou-se para um local bem longe da escola atual do Ted. Quis mudá-lo para mais perto, mais a diretora da tal escola disse que lá Ted não teria atendimento diferenciado, pela dificuldade de aprendizagem. Então ele permanece na antiga escola.” (sic. Mãe janeiro de 2011)

Nota nessa fala da mãe a preocupação do filho estar na melhor escola segundo a fala de terceiros, no caso, da diretora. Em nenhum momento a mãe questiona o fato da criança estar nessa escola por alguns anos e ainda não ter sido alfabetizado ou mesmo, melhorado seu padrão de linguagem oral ou a internalização de outro recurso. Aqui, verifica a autoridade da diretora da escola em direcionar os planos da mãe em relação ao seu filho.

4.2- Síntese da entrevista com a professora apoio

A entrevista foi feita com a professora de apoio da sala regular onde Ted estuda. Ela atende alunos com laudos de Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.) e atende também o Ted pelas dificuldades que ele apresenta no processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e na sua manifestação oral.

Para ela, Ted é muito calado e introvertido. Sua fala apresenta sérios comprometimentos razão que acredita interferir na aprendizagem, impedindo sua alfabetização.

A professora relatou também que Ted apresenta um comportamento de apatia em relação à escola, aos conteúdos, aos colegas, generalizando para um total desinteresse em relação a tudo que esteja vinculado as atividades acadêmicas. Relatou que se apresenta às vezes sonolento, anda de braços cruzados e de cabeça baixa pela escola, mantém com postura inadequada em sala de aula. Reconhece algumas letras, porém não registra todas. Apresenta um domínio parcial das atividades vinculadas ao raciocínio lógico matemático.

Relatou que é freqüente, porém não consegue ter um bom aproveitamento escolar. Relatou também que os pais são muito ausentes. A família é numerosa e sem muita condição social, econômica ou cultural.

Durante a entrevista a professora não relatou nenhum aspecto positivo do comportamento do aluno. Quando relata que ele é freqüente, imediata complementa que não faz diferença ser ou não freqüente uma vez que não consegue aprender. Parece que a culpa da não aprendizagem recai toda sobre o aluno e as condições sócio-culturais de sua família. Não há uma ponderação em relação ao papel da

escola diante dessa situação. Esse fato confirma o que Fernandez (1991) aponta que quando o aluno apresenta alguma dificuldade orgânica, no caso do Ted a dificuldade na comunicação expressiva, fica mais fácil delegá-lo a responsabilidade pela não aprendizagem.

Enfim, o contato com a escola veio a confirmar que a mesma não se sente responsável pelo fracasso do aluno, pela sua não aprendizagem. Diante desse fato, realizamos uma avaliação inicial do nosso participante no sentido de conhecer seu , escrita e formas distintas de representação.conhecimento prévio acerca da leitura

4.3 - Avaliação Inicial

A avaliação inicial deve ter por principio o ser em desenvolvimento, o sujeito como um todo, a interação do indivíduo – ambiente, escola – família. O aluno precisa ser considerado como sujeito ativo diante das atividades propostas. Os resultados obtidos podem evidenciar habilidades, competências e déficits do processo de ensino – aprendizagem. São esses resultados que constituíram a base para o planejamento da intervenção, sem que o professor se esqueça de inserir neste contexto a afetividade.

4.3- Resultados da Intervenção

4.4.1 - Sessão e Resultados da Avaliação Inicial

Desenvolvemos esta primeira sessão para termos um parâmetro da real situação do aluno em relação à sua capacidade de raciocínio.

Descrevemos esta sessão a seguir:

1ª sessão de avaliação (28/01/2011)

- Conteúdo:
- Conhecimento familiar
 - Sequência Numérica
 - 1. Cores

Objetivos:

- Identificar a hipótese em que se encontra o aluno
- Diagnosticar a relação com a família
- Verificar o raciocínio matemático
- Observar se o aluno reconhece cores

Desenvolvimento

- 1°. Conversar com a professora regente e explicar para ela o trabalho que será desenvolvido com a criança;
- 2°. Preparar para o aluno material de uso diário no desenvolvimento de cada atividade;
- 3°. Conversar com o aluno com a finalidade de dar a ele informações do trabalho que junto desenvolveremos;
- 4°. Apresentar uma folha do tipo A4 e pedir-lhe que represente em desenhos todos de sua casa dando nome a cada um;
- 5°. Acompanhar o aluno no desenvolvimento da atividade tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática;
- 6°. Dizer ao aluno que estas atividades têm um propósito específico e ficará arquivada na pasta de plástico;
- 7°. Perguntar ao aluno qual é o gênero da pessoa representada no desenho, o grau de parentesco, o nome;
- 8°. Entregar o ábaco ao aluno e pedir a ele que os retire e reagrupe-os por cores;
- 9°. Solicitar a contagem dos discos coloridos;
- 10°. Observar a ordem da contagem para diagnosticar até onde vai o conhecimento de quantidades;
- 11°. Encerrar a aula com jogo do alfabeto chamado dominó do alfabeto.

Entramos na sala e posicionei-me com mesa e cadeira no primeiro lugar da fila, ao lado do aluno. Juntos, olhei para ele e perguntei com quem havia ido à escola e ele me disse que chegou com os irmãos e tinham vindo de ônibus. Aproveitei a ocasião e disse a ele o que achava de desenhar todas as pessoas que moravam com ele e a casa onde mora. A sugestão do desenho da família surgiu a partir da solicitação da professora regente ter dito que a turma receberia um papel em branco para fazer desenhos.

Começamos a conversar. Enquanto desenhava a casa ele ia falando comigo sobre as partes que ia colocando nela. O desenho foi rápido. Quando pedi que desenhasse os moradores da casa e escrevesse o nome deles, ele olhou-me dizendo:

- Eu não sei vêvê (o aluno tem dificuldades fonológicas, sua emissão representa a palavra escrever).

Então eu disse que poderia ser como ele pensasse ser o certo.

Notei que os primeiros registros foram da mãe e do pai.

Para escrever MÃE, ele perguntou a forma, mas papai ele escreveu sozinho PAPA.

Pude notar no desenho que ele escreve em cursiva e caixa alta.

- Quem você desenhou aqui?

- Mamãe (falou corretamente a palavra)

- E aqui?

- Papai (falou corretamente a palavra)

Então escreva mamãe.

- Como é?

- Repita comigo: MAMAE. Falei a segunda sílaba sem o til para forçar a identificação.

- MA é M de Matide? (consegue realizar a confirmação da hipótese fonológica)

- Sim
 - Assim? M? (busca a confirmação do registro escrito da letra M, fato que demonstra a necessidade que possui em compartilhar conhecimentos)
 - É
 - Qual a letra seguinte?
 - MA _ MA _ MA
 - Que som você percebe que repete sempre?
 - O? (sugestão do aluno que pode representar ausência de atividade escolar voltada para a oralidade das letras do alfabeto)
 - Não. Vamos repeti: MA – MA – E.
 - É o A. (consegue criar uma segunda alternativa, a partir da fala da professora-pesquisadora)
 - Exatamente!
- Então saiu assim como MOE.
- E o que está escrito aqui?
 - Papai.
 - É assim mesmo? Não faltam letras?
 - Não.

Nota-se que o aluno apresenta interesse e tenta construir suas próprias hipóteses em relação ao registro escrito. Fato que provavelmente se tivesse um atendimento especializado ele conseguiria superar suas dificuldades.

Em seguida, pergunto quem são as outras pessoas.

- Apontou para os desenhos e nomeou: THYAGO. (registro correto)
- Este é Lucas. LUAS (registro no nível silábico alfabético)
- Esta é MATA. Marta? É. (novamente, registro no nível silábico alfabético)
- Depois MATEU. MATEUS? –Sim. (novamente, registro no nível silábico alfabético)
- TAITA. Talita (novamente, registro no nível silábico alfabético)

- Este é Pedro. PTUDER (registro no nível pré-silábico)

Verifica-se nesses registros que o aluno apresenta ora aspectos do registro próximos ao nível silábico alfabético e em outros momentos do nível pré-silábico. Encontra-se, portanto, em uma fase de transição que exige uma pessoa mais experiente que coordene e oriente o processo de aprendizagem.

Para escrever família eu dizia as letras e ele registrava, demonstrando conhecer a forma do registro das referidas letras. Perguntei se ele havia desenhado todos os irmãos, toda sua família, uma vez que tinha conhecimento que ele tinha oito irmãos. Ele respondeu que eram todos. Insisti dizendo a ele que observasse bem se não faltavam outros irmãos, membros. Então obtive a seguinte resposta:

- O Bruno e o Felipe foram embora. (notei que o aluno conjugou bem o verbo e falou de forma clara e nítida o nome desses irmãos)

Esta primeira parte teve duração de uma hora e trinta minutos. Concluímos essa atividade uma vez que ele pediu para ir ao banheiro porque estava cansado.

Em seguida foi o momento do lanche. Às quinze horas e trinta minutos reiniciamos a aula. Quando retornamos alteramos a atividade de desenho e registro escrito para uma envolvendo conhecimento lógico matemático. Assim, pedi que ele contasse os discos em E.V.A. coloridos que formavam o ábaco. Nessa atividade, primeiro ele separou por cores sem se preocupar com a quantidade. Ao pegar as peças, repetia os nomes das cores na medida que retirava os discos do suporte.

- Amalelo – azul – osa – memeio (nota-se que na fala ele omite a letra R, V, L, H)

Quando pegou o disco verde piscina, ele vacilou, olhou-me e disse:

- Essa aqui é azul?

- Não.

-Vede? (novamente o aluno omitiu o fonema R)

- Sim.

Aproveitei o interesse dele pelas cores. Após repetir a fixação das cores, partimos para as quantidades.

-agora você vai contar os discos em cada grupo de cor. Conte e separe um grupo de cada cor, para não ficar confuso. OK?

O aluno iniciou a atividade, na qual demonstrou domínio dos números até 10. A partir do onze até dezenove houve dúvidas. Diante dessa dificuldade, sugeri ao aluno que buscasse as tampas de garrafas pet no armário. Com mais esse recurso, solicitei a ele que separasse dez em única cor e pegasse mais nove com cores que não se repetissem. Assim, fizemos um grupo com 10 tampinhas amarelas que ele recontou 3 vezes, por iniciativa própria (fato que demonstra seu interesse em aprender, bem como evidencia seu esforço em reter a informação). Diante desse fato ele gravou que o grupo de amarelas tinha 10 e a pesquisadora começou a acrescentar elementos de outra cor ao grupo. Na medida em que eu liberava outra tampa eu repetia a pergunta, conforme consta no quadro a seguir:

- Quantas tampas há aqui? Mostrando o grupo amarelo.

- Dez.

Agora acrescente a verde.

- Quantas são agora?

- Onze

- Junte a tampa branca ao grupo. Quantas são agora?

Silêncio.

Ele reconta as amarelas, verde e a branca.

- Doze.

Contamos assim até 19.

Mostrou-se cansado. Não insisti, mas encerramos a atividade e eu entreguei o dominó do alfabeto para ele montar dizendo que estudaremos sobre ele na próxima aula.

Avaliação da sessão

Do ponto de vista da professora-pesquisadora, Ted não demonstrou dificuldade para explicar a situação familiar, muito menos no registro dos membros de sua família, bem como em sua identificação. Demonstrou ter consciência de que não sabe escrever, provavelmente, alguém já deve ter comentado isso com ele ou perto dele. Aspecto que precisa ser superado. Possui conhecimento das cores primárias e secundárias, consegue realizar o registro escrito das mesmas. Com ajuda consegue contar até 19 e de forma independente até 10, porém não possui o conhecimento do valor posicional dos números. Teve disposição e interesse em realizar todas as atividades propostas de forma alegre.

2ª sessão

Conteúdo: Vogais, leitura.

Objetivos

Observar a familiaridade do aluno com as vogais e com a leitura

Desenvolvimento:

Iniciamos a aula de hoje às 13h42min.

Depois de saudar o aluno, perguntei a ele sobre a situação familiar.

Quem está na sua casa hoje?

-Minha mãe e meus irmãos.

O nome da sua mãe?

-Lessa

-Como?

-Lessa.

-Você mudou o nome da mamãe? Ela não é a Neusa?

-É

Nota-se nesse dialogo que o aluno pronuncia L em vez de N usa o som S inicial em vez do som do S como na palavra casa. Porem, quando alertado consegue perceber seu equivoco. Tentei realizar treino fonoarticulatorio com ele, porem não demonstrou interesse. Diante de seu comportamento resistente, optei para apresentar outra atividade. Disponibilizei o alfabeto móvel e solicitei que escrevesse a palavra Neusa com as letras. Inicialmente, apresentou resistência, demonstrando baixa auto-estima em relação ao conhecimento escolar

-Escreva Neusa.

-Não sei.

Formei o nome com o alfabeto móvel e solicitava o nome da letra indicada:

N- ÉLE DE LAVIO

E- É DE FELANTE

U- U DE URSO

S- S DE SAPO

A- A ABELHA

Note na participação verbal do aluno a dificuldade que ele tem na emissão do fonema N, E – elefante, enquanto para as palavras que provavelmente foram mais trabalhadas na escola e que possuem algum significado para o aluno ele não erra.

Diante do resultado, solicitei que separasse as letras do alfabeto sobre a mesa na ordem alfabética. Ele começou agrupando as letras iguais. Depois que recolheu todas as letras A, e separou-as das demais. Em seguida pegou a vogal E. Vi então que ele se recordara da história do alfabeto e separava em princípio o grupo das vogais. Fato que demonstra que o aluno possui memória de longo prazo e

faz uso da mesma no resgate das informações de seu interesse. Diante do seu desempenho estabeleci o seguinte dialogo:

- Que grupo é esse?

- Vogais

A cada letra separada ele perguntava:

- E agora?

Levo-o a refletir sobre os nomes das letras A-E-I-

- Agora é o **o**?

- Sim. E depois do **o**?

- Eu coloquei o **u**.

Verifica-se no diálogo que o aluno conseguiu formar o grupo das vogais e identificá-lo corretamente, de acordo com a sequência tradicional trabalhada na sala de aula.

Após o lanche, 15:30 reiniciamos as atividades. Ao reencontrarmos o aluno iniciou o seguinte dialogo;

- Tia lá em casa tem dois quartos. Um dorme papai e mamãe e noutro eu e meus irmãos e as meninas na sala.

- Na sala é Marta e Talita só no colchão sem cama.

- Quem dorme com você no quarto?

- Vou desenhar para você!

O aluno demonstrou prazer ao relatar a distribuição da família, todas as noites para dormir. Os meninos num único quarto e as meninas no colchão da sala. Ele foi

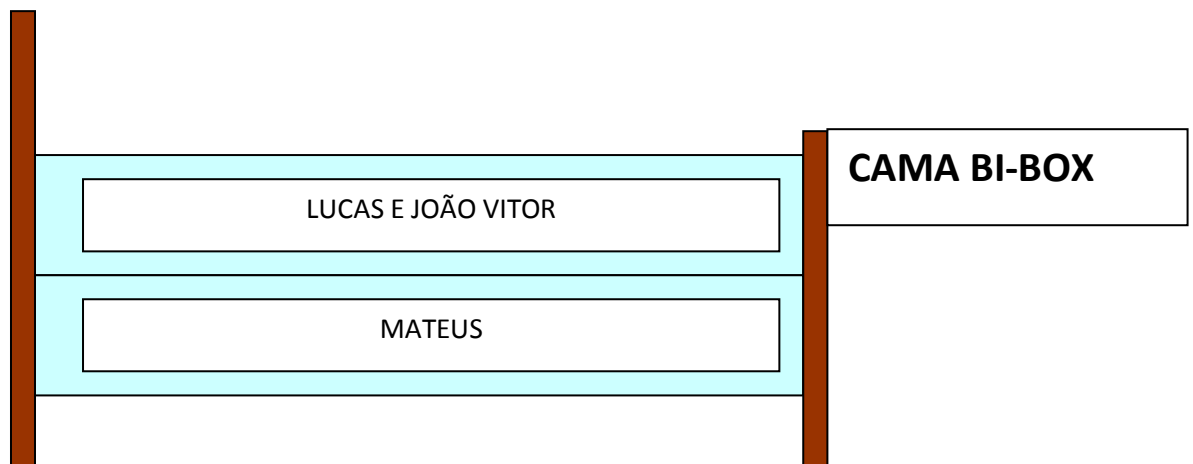
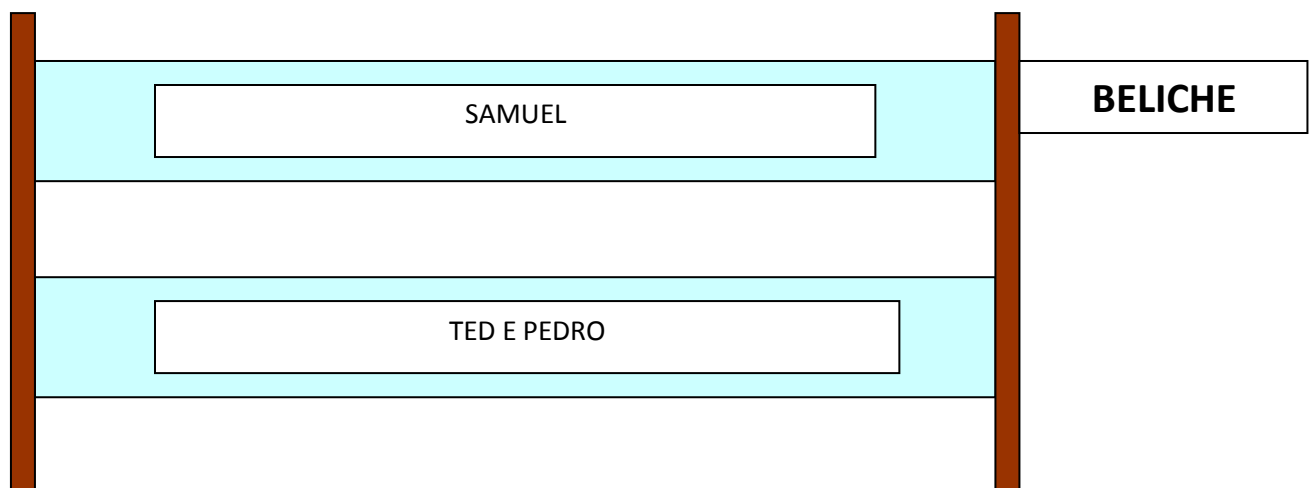
explicando a situação de cada um. Salientou que como há dois irmãos fora, a ordem muda conforme a chegada. Exemplificou a situação da seguinte forma:

1ª ordem

Quando o Bruno não vem e nem o Felipe, há mais espaços. Samuel dorme na parte superior da beliche, Ted e Pedro na parte inferior.

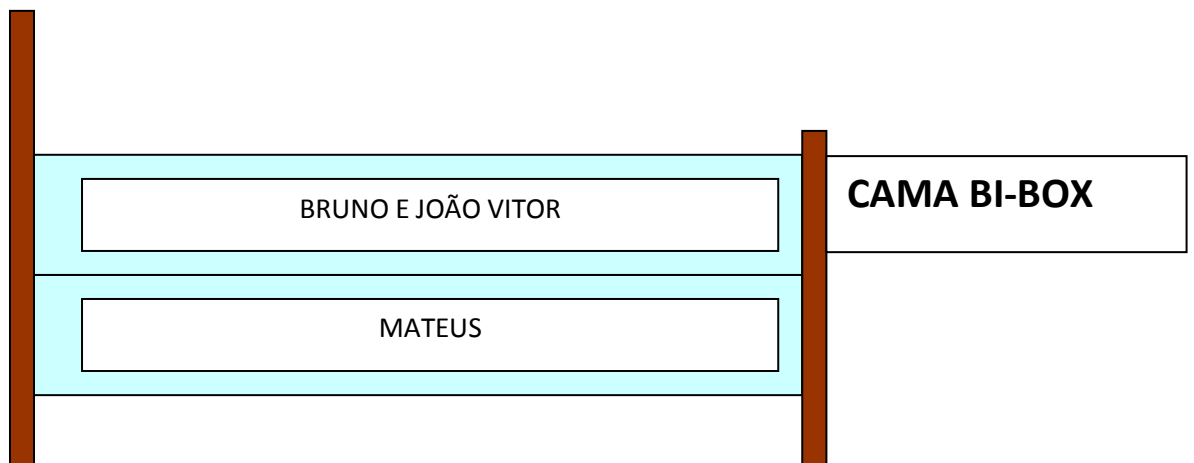
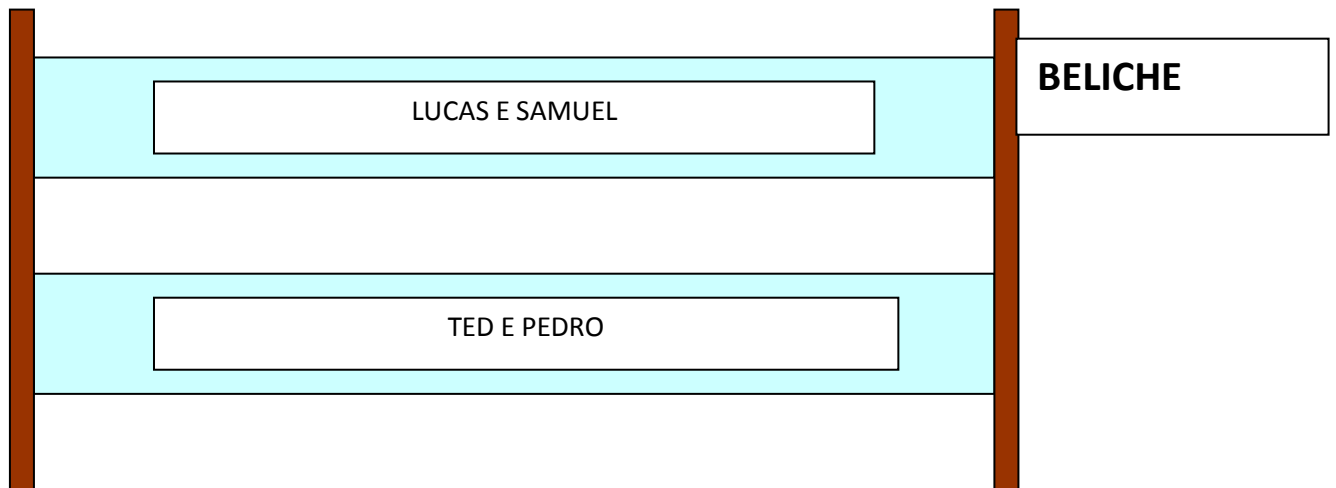
Lucas desce para a cama baixa onde dorme com João Vitor.

O Samuel, então, fica só na beliche e o Mateus também fica só na parte inferior da cama baixa.



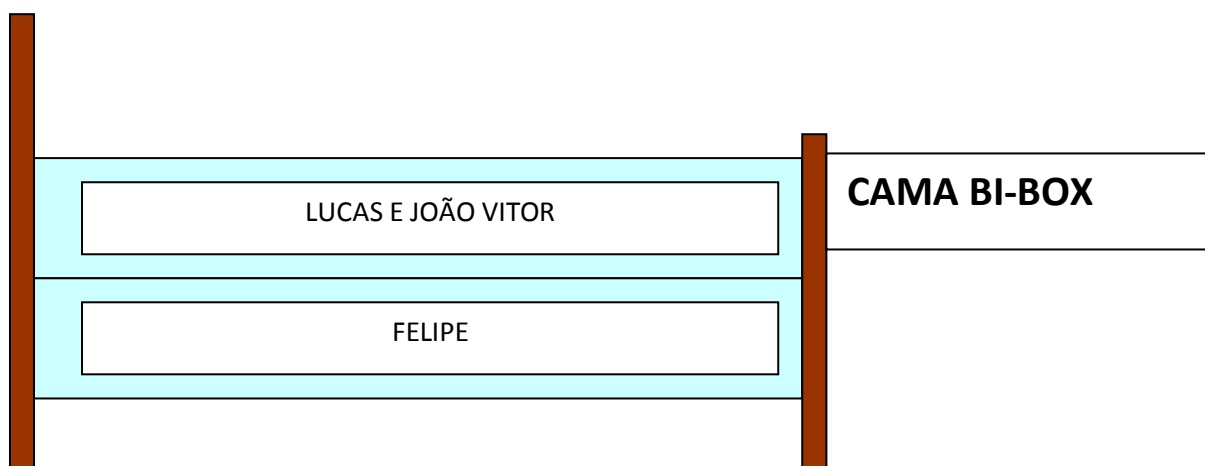
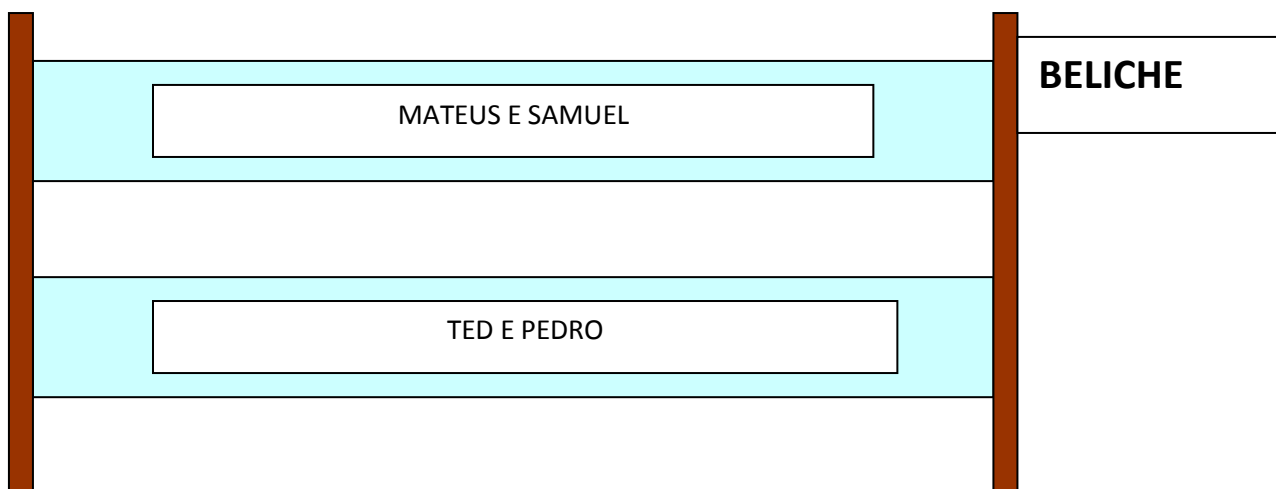
2ª ordem

Bruno vem



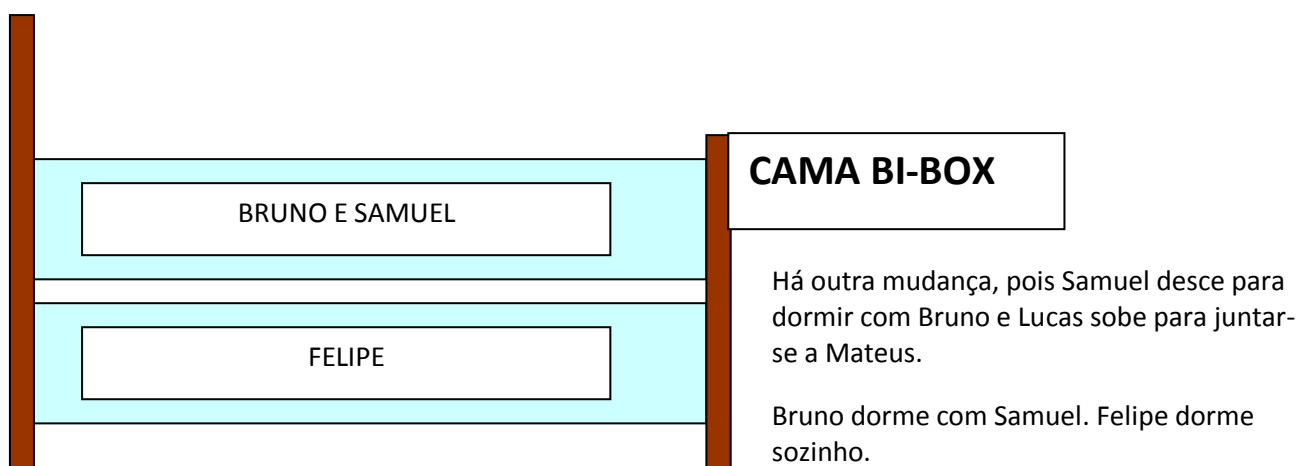
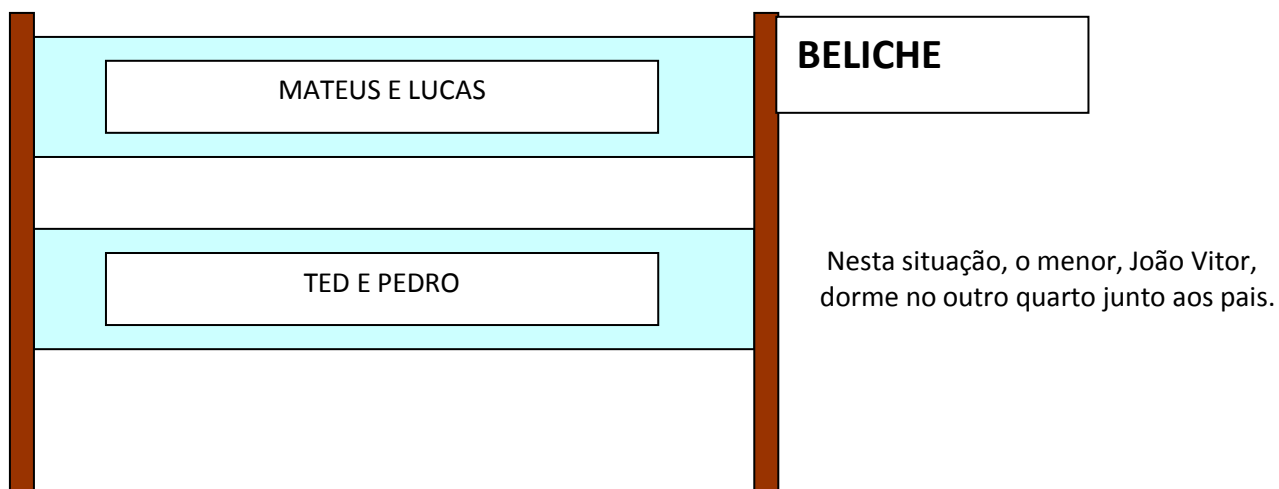
3ª ordem

Felipe em casa



4ª ordem

Vêm os dois irmãos que estão ausentes



Avaliação;

O aluno surpreendeu-me com o relato que fez de como a situação noturna muda na medida em que chegam os irmãos mais velhos. Pude observar, que ele não troca de lugar em nenhuma situação. A rapidez dele foi impressionante, bem como a certeza e clareza de todo o processo vivenciado no interior da casa. Mais uma vez o aluno apresenta funções mentais superiores como a memória e consegue compartilhar as informações de forma clara, desde que as mesmas seja do seu interesse.

3ª sessão (03.02.11)

Conteúdo: O meu corpo

Objetivos:

Verificar os conceitos básicos sobre as partes do corpo:

Observar se o aluno é capaz de reconhecer determinadas partes de seu corpo e sua utilidade.

Desenvolvimento:

O trabalho hoje teve início com um pouco de atraso. O motivo foi que a mãe do Ted compareceu à escola para responder ao questionário da pesquisa, visando conhecer mais sobre o Ted desde o seu nascimento.

Fiquei surpresa ao constatar que todas as informações, dadas pelo Ted na 2ª sessão, eram verdadeiras.

A mãe disse também que os irmãos mais velhos que ele, trabalham e estudam, e só retornam para casa no final de semana.

Além do Ted, há dois outros filhos que apresentam dificuldade de aprendizagem, uma vez que não podemos afirmar que sejam deficientes intelectuais por falta de laudo médico.

Reiniciamos a sessão avaliativa às 15h16min.

O aluno recebeu da tutora uma folha em branco .

Foi solicitado a ele que desenhasse a sua mão.

Após a realização dessa etapa ele recebeu o comando de que deveria escrever alguns nomes relacionados ao



desenho.

Avaliação:

O aluno realizou o contorno da própria mão de forma precisa. Concentrou-se e mostrou persistência na atividade. Teve a iniciativa de realizar o desenho das unhas. As duas primeiras realizou em forma de triângulo. A tutora chamou a atenção para o formato da própria unha, fato que levou-o a alterar o traçado. Esse aspecto caracteriza a zona de desenvolvimento proximal.

4ª sessão

Conteúdo: Autoditado

Objetivos: Identificar o domínio do aluno em relação à língua escrita.

Desenvolvimento

Com uma folha de papel A/4 o aluno é incentivado a escrever o alfabeto.

As primeiras letras iniciais são feitas sem dificuldade e na sequência alfabética, em seguida faz o M,N,O e então a letra L, seguida do Q,R,S. Após esta letra o aluno vacila. Escreve o V,X,Y,Z,W,T sem ordem.

Ele termina colocando estas letras por eliminação. Observa-se o que já fez, pára refletindo e de repente registra-as sem se preocupar com a ordem alfabética.

Depois o aluno é convidado a escrever palavras com T; na sequência vem as famílias silábicas to T,F,V que estamos trabalhando para fixação da diferença dos sons.

Após esta atividade escrevi as famílias F,V,T para que o aluno complete os nomes escritos com a falta de uma destas sílabas.

O aluno sabe qual é a letra V,T e F mas não forma a sílaba.

Apresenta, além da dificuldade na fala, certa resistência para entender o que é dito.

Na atividade, onde deve completar os nomes com a sílaba faltante, o aluno compreende a letra, mas exige repetição para entender a sílaba.

PAUSA (BANHEIRO E ÁGUA)

Entreguei a ele a massa modeladora para montagem da família silábica das consoantes V,F e T.

A atividade foi desenvolvida com perfeição e o aluno mesmo, registrou-as através do celular.

Quando foi executar a família F ele perguntou:

- Agora é o F fazão?

Fiz a correção pronunciando pausadamente: feijão e pedi que ele repetisse.

Depois de duas ou três tentativas ele alegou cansaço.

Encerramos a aula às 15h30min

Avaliação: Todas as atividades propostas são realizadas por ele que não exita em recorrer ao auxílio quando não consegue escrever.

5ª sessão

Conteúdo: Letras, sílabas

Objetivos

1. Orientar o uso do sistema alfabético para ler e escrever.
2. Identificar o valor sonoro das partes iniciais das palavras, algumas letras ou sílabas.
3. Observar se o aluno reconhece as letras do alfabeto e possui a distinção das letras iniciais dos desenhos.

Procedimentos

Contei ao aluno, a história da Dona Baratinha e os nomes dos seus pretendentes a casar-se com ela.

No início da história apresentei o livro com a Dona Baratinha na janela e cabisbaixa apresentando sua tristeza por viver sozinha.

Mas enquanto varria sua casinha ela encontrou uma moeda e pensou estar rica.

Em seguida foi à janelinha e cantava seu desejo de casar...

Aí apareceram os pretendentes.

_Para cada momento da história envolvemos a surpresa: O que vai acontecer agora?

Em seguida o aluno repete a música da Baratinha:

“Quem quer casar

Com a Dona Baratinha

Que tem fita no cabelo

E dinheiro na caixinha”?

Usamos também de muita repetição tanto das letras quanto das sílabas na palavra BARATA.

Pedindo ao aluno que nomeie cada letra, o que ele fez com desenvoltura olhando o alfabeto móvel.

No entanto, a leitura de cada sílaba não teve o mesmo êxito. O aluno não apresentou o reconhecimento na identificação do valor sonoro silábico:

Questionei:

_Quantas letras há na palavra BARATA?

Apontando cada letra no alfabeto móvel, ele contou:

_1, 2, 3, 4, 5,6. Seis letras tia!

_Qual a primeira letra?

_B.

_B do que ? Bola.

_Qual a outra palavra que começa com B?

_Só essa ai eu sei.

_Vamos para a segunda letra?

_A.

_Quais as palavras que começam com A?

_AVIÃO, ABELHA,

_Mais alguma?

_Não.

_Terceira letra, qual é?

_Esqueci. É A! Não é A não!

_Essa letra é de qual nome?

_Rato.

_Então qual é o nome dela?

_Não sei.

_Quarta letra, qual é?

_A.

_Quinta letra.

_T.

_T de qual nome?

_Thyago, Tatu.

_Mais alguma? Você quer pensar mais?

_Não.

_E a última, a sexta letra?

_A!

Não pedi palavra inicial com A porque ele sempre repete: avião e abelha.

Avaliação:

Apesar de identificar os nomes das letras apresentadas na palavra barata, o aluno não foi bem sucedido na junção dos sons. Em alguns momentos ele foi capaz de identificar a letra inicial pela repetição.

6ª sessão de avaliação

Conteúdo: História da Dona Baratinha

Objetivos: Verificar se o aluno é capaz de identificar o som inicial da palavra e representá-lo,

Observar se ele é capaz de repetir a história dividida em sua sequência.

Averiguar o comportamento do aluno quando relaciona os personagens se o faz na ordem da história.

Verificar se o aluno é capaz de contar o total de letras usadas para escrever o nome de cada personagem.

Desenvolvimento

Primeiramente recontamos a história, apresentando, conforme os fatos, as personagens que fazem parte da mesma. Iniciamos por colar na parede o nome da história com letras grandes escritas em caixa alta.

Pedimos ao aluno que colocasse no quadro do lado direito, observando o direito do corpo do aluno, a personagem principal que é a Baratinha.

Observamos que o aluno (teve ou não teve eletricidade para identificar sua lateralidade).

Na medida em que contávamos a história, o aluno usava a máscara do personagem, e colocava no quadro o desenho do mesmo personagem.

Em seguida o aluno repetia o som da voz que o animal apresentava à D. Baratinha.

Pudemos averiguar que não houve dúvida quanto à imitação dos sons, embora nem sempre eles fossem legíveis devido à dificuldade fonotática e apresentada pela criança.

Refizemos a atividade de imitação dos sons das vozes por quatro vezes e em todas elas o aluno mostrou-se hábil em responder.

As personagens apresentadas foram: o pato, bode, macaco, rato e sapo.

O som da voz do pato: quá-quá-quá, dita pelo aluno cá-cá-cá.

O som da voz do macaco: qui-qui-qui, dita pelo aluno i-i-i acompanhada de saltos e com as mãos na cabeça como que coçando-a.

O som da voz do sapo: crac-crac-crac-, para o aluno cá-cá-cá.

O som da voz do bode: bé-bé-bé, imitada com perfeição.

O som da voz do rato: qui-qui-qui, pelo aluno i-i-i acompanhado de chiado.

Após esta primeira fase da aula, trabalhamos os nomes dos animais no material móvel.

A contagem das letras foi perfeita; mas na identificação do R houve dúvida.

Neste momento encerramos a aula porque estava mostrando muito cansaço.

Avaliação:

Percebe-se que o aluno investe em si e que mesmo tendo tantos desafios pessoais procura alcançar sempre o melhor.

7ª Sessão – Avaliação Final

Conteúdo: História da Dona Baratinha

Objetivos:

Observar a percepção de leitura por parte do aluno.

Analisar se o aluno reconta a história com lógica.

Analisar a observação e detalhes das ilustrações por parte do aluno.

Verificar se o aluno é capaz de associar as ilustrações com a história e desenhá-las.

Desenvolvimento

Iniciamos o trabalho comigo, perguntando ao aluno o nome da história nas sessões anteriores.

Em seguida à resposta, pedi ao aluno que recontasse para eu ouvi-la.

Ele a recontou com todos os detalhes, inclusive cantando a música que a Baratinha cantava na janela.

A dificuldade, apresentada foi quando devia lembrar-se da ordem seqüencial na apresentação dos animais que queriam casar-se com a Baratinha, no que tive de auxiliá-lo embora não fosse este o ponto importante, e sim o recontar a história entendendo os acontecimentos do início ao fim.

Depois dessa primeira fase, nesta sessão, apresentamos as máscaras para que os alunos as reproduzissem. O resultado é esse:





Avaliação: Esta criança pode e necessita ser alfabetizada. Porém falta-lhe uma assistência permanente.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário apontar que, não culpamos aqui, a instituição, os métodos do professor e muito menos o aluno. O que se defende é a necessidade urgente de um trabalho que não se restrinja apenas a esta pesquisa, mas que seja contínuo na busca do desenvolvimento da leitura e da escrita, a fim de evitar que mais uma criança analfabeta, com um histórico escolar de vários anos, caminhe rumo ao fracasso escolar. Para tanto, acreditamos ser necessário que essa criança seja amada, estimulada, incentivada a buscar o conhecimento. A esse respeito a leitura aponta que:

A aprendizagem emocional é uma parte integral da aparente aprendizagem cognitiva. A aprendizagem emocional acontece em um contexto dinâmico relacional e emocional inconsciente. Processos cognitivos e emocionais quase sempre dirigem o crescimento exitoso das capacidades cognitivas. A emoção vai dando forma à cognição e à aprendizagem. As crises emocionais, naturais ao desenvolvimento ou específica da pessoa, vão influenciar de forma crônica a evolução dessa mesma aprendizagem. RELVAS (2007,p.95)

Todas as crianças tem possibilidade de aprender em menor ou maior grau. Quando há uma dificuldade esta deve ser imediatamente investigada.

A qualidade de vida da criança depende de todo um contexto que compreende a infância, a família sendo responsabilidade dos pais, responsáveis e professores evitarem a decadência silenciosa da educação e do aprendizado catastroficamente comprometido. A criança espera prazerosamente o referido aprendizado, acelerando o espantosamente por meio da motivação que amadurece principalmente a afetividade entre ela e o seu professor.

Para o aluno se motivar e aprender algo é preciso que o professor arranje o ambiente de tal forma que evoque, elicie, desperte o desejo, a necessidade, a vontade do aluno para atingir o objetivo traçado, de preferência em conjunto. A grande dificuldade, ou o grande desafio do educador, é encontrar quais são as situações

reforçadoras para seus alunos e livrar-se das situações aversivas.
LIMA (2000)p.151; SISTO, OLIVEIRA, FINI: organizadores.

É evidente que o relacionamento estimulante provoca alterações comportamentais positivas. Nesse sentido, esclarecemos, mais uma vez, que somente com a aproximação professor-aluno, este propósito poderá ser alcançado, senão na íntegra, ao menos parcialmente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *A dimensão de uma mudança: atenção, criatividade, disciplina, distúrbios de aprendizagem, propostas e projetos*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CADER, F.A.A.A.; COSTA, M.P.R. da – *Descobrimos a surdocegueira: Educação e Comunicação* – São Carlos: EdUFSCar, 2005.

COPETTI, J. *Dificuldades de aprendizado: manual para pais e professores* – 2ª edição. Curitiba: Juruá, 2008.

FERNANDÉZ, A. *A inteligência aprisionada abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991 – Tradução Iara Rodrigues.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UneSP, 2000

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

GÓMEZ, A.M.S.; TERÁN, N.E. Buscando uma definição. In: FRANÇA, J.L. (Org.). *Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e Estratégias de ajuda*. Cultural, S.A. 2009.

LIMA, L.M.S. Motivação em sala de aula: Mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. (Org.). *Leituras de Psicologia para formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2000.

MACIEL, D.A.; BARBATO, S. *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar* – Brasília: Editora UnB, 2010.

MACIEL, D.M.; RAPOSO, M.B.T. Mod. V – *Metodologia e Construção do Conhecimento*

MITJÁNS, A.M. *Criatividade, Personalidade e Educação*. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. Tradução Mayra Pinto.

OLIVEIRA, G. de C. *Avaliação Psicomotora: à luz da psicologia e da psicopedagogia* – 5ª Ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2007.

RELVAS, M.P. *Neurociência e transtornos de aprendizagem: As múltiplas eficiências* – Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e Trabalho Pedagógico: Construindo a unidade teórico prática. In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico* – Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. pp. 25 e 26

VIGOTSKY, L.S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ *Pensamento e Linguagem*. 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000: Tradução Paulo Bezerra.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone – Editora da USP, 1988.

APÊNDICES

A –(Colocar o título do Apêndice)

MATERIAL PRODUZIDO POR VOCÊ QUE PRECISE CONSTAR EM SEU TRABALHO. EXEMPLO: MODELO DE SEU ROTEIRO DE ENTREVISTA OU QUESTIONÁRIO, MODELO DO DIÁRIO DE CAMPO.

ANEXOS



ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI BRASÍLIA

SCES TRECHO 03 LOTE 04 AVENIDA DAS NAÇÕES BRASÍLIA - DF CEP. 70.435-900

C.N.P.J 00.506.964/0001-06

Identificação:

Nome: Thiago Vieira de Brito

Idade: 12 anos

AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

Observou-se através de atividades lúdicas, desenhos, leitura, escrita, conversação e alimentação as seguintes alterações:

Estado geral: Incoordenação na postura corpórea, dificuldade na percepção de lateralidade, inadequação do desenho para a idade, incoordenação motora grossa e fina, comportamento infantilizado e dificuldade em resolver problemas do cotidiano.

Motricidade orofacial: Diminuição da sensibilidade, tonicidade e mobilidade dos órgãos do sistema estomatognático, respiração oral, alteração na mastigação, dificuldade na ejeção do bolo alimentar e sialorréia.

Audição: Audição dentro dos padrões de normalidade bilateralmente.

Linguagem: Alteração de leitura e escrita, alteração dos aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos, apresenta apenas codificação das letras, não reconhece todos os números e dificuldades para cáculos, apóio na oralidade, incoordenação dos sons surdos e sonoros.

Articulação: Alteração no ponto e modo articulatorio, omissão e substituição de letras e fonemas na fala e na escrita.

Conclusão: Através desta avaliação constatamos que o aluno apresenta:

- Distúrbio Articulatorio
- Distúrbio de leitura e escrita
- Déficit de atenção
- Disartria
- Discalculia
- Alteração miofuncional

Conduta: Sugiro acompanhamento psicopedagógico, neurológico, otorrinolaringológico e atendimento fonoaudiológico no mínimo 3 vezes por semana.

Brasília, 05 de Abril de 2011

Drª Eliane Alves Barbosa
FONOAUDIÓLOGA
CRF 6F9229

Assinatura