



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

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

---

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA  
CLÍNICA E INSTITUCIONAL  
TURMA IX  
(2010/2011)**

**Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero**

**TRABALHO FINAL DE CURSO:  
A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA COM UM ADULTO  
COM SÍNDROME DE DOWN.**

**Apresentado por: Ana de Lourdes Conde Barroso**

**Orientado por: Dra. Maria Helena Fávero**

**BRASÍLIA, 2011**

**A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA COM UM ADULTO  
COM SÍNDROME DE DOWN.**

**Apresentado por: Ana de Lourdes Conde Barroso**

**Orientado por: Dra. Maria Helena Fávero**

## ÍNDICE

I/ Colocação de problema .....	04
II/ Fundamentação Teórica .....	05
III/ Método de intervenção .....	07
3.1 Sujeito .....	07
3.2 Procedimentos Adotados .....	08
IV/ A Intervenção Psicopedagógica: da avaliação .....	08
<b>4.1/ Avaliação Psicopedagógica</b> .....	<b>08</b>
- Sessão de avaliação Psicopedagógica 1 .....	08
- Sessão de avaliação Psicopedagógica 2 .....	10
- Sessão de avaliação Psicopedagógica 3 .....	12
- Sessão de avaliação Psicopedagógica 4 .....	12
<b>4.1.1 Discussão Geral da Avaliação psicopedagógica</b>	
4.2/ Sessões de Intervenção .....	14
- Sessões de Intervenção Psicopedagógica 1 e 2 .....	14
- Sessão de Intervenção Psicopedagógica 3 .....	16
- Sessões de Intervenção Psicopedagógica 4 e 5 .....	17
V/ Discussão Geral dos Resultados da Intervenção Psicopedagógica .....	18
VI/ Considerações Finais .....	20
VII/ Referencias Bibliográficos .....	22

## **A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA COM UM ADULTO COM SÍNDROME DE DOWN.**

### **I/ COLOCAÇÃO DO PROBLEMA**

A Síndrome de Down foi, durante décadas percebida de forma estereotipada, olhada como uma deficiência mental severa, cujo prognóstico impreciso e negado propiciava uma percepção distorcida àquele que conviviam com uma pessoa que apresentava esta alteração genética.

Nas últimas décadas, com avanços científicos, deu-se início a estudos e pesquisas sobre as anormalidades cromossômicas, afecções genéticas e outras desordens relacionadas à Síndrome e muitas indagações que a envolvem vêm sendo gradativamente desvendadas.

A Síndrome de Down resulta de uma alteração genética presente no momento da concepção ou imediatamente após, que ocorre do modo bastante regular na espécie humana, afetando cerca de um em cada seiscentos a oitocentos recém-nascidos vivos.

As crianças com Síndrome de Down apresentam, em geral, a mesma diversidade dos fatores biológicos, funções e realizações que existem em todos os seres humanos. Evidencia-se, no entanto, que a presença de um terceiro cromossomo, O 21 traz como consequência um desequilíbrio nas funções das células do corpo humano.

No sistema nervoso, esse desequilíbrio interfere na aprendizagem e na conduta dos indivíduos, observando-se que as habilidades intelectuais, de linguagem e o comportamento emocional dessas pessoas variam significativamente.

Podemos afirmar que a Síndrome de Down na fase adulta é um fato recente, visto que até meados do século XX o portador da SD parecia na infância. Tal fato coloca novas questões no que diz respeito ao desenvolvimento desse sujeito, ao apoio familiar e institucional que lhe é dispensado, sua inclusão escolar em todos os níveis de escolarização e, sobretudo sua integração social.

No presente trabalho focamos o desenvolvimento psicológico de um sujeito adulto portador de SD, dando ênfase no processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de competências próprias da iniciação escolar. Tratava-se de um

adulto que havia passado poucos anos na APAE e na época do desenvolvimento desse trabalho, ele estava pela primeira vez frequentando uma sala do ensino especial de uma Escola da Rede Pública do DF.

## **II/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Síndrome de Down descrita pela primeira vez em 1967 por, John Langdon Down, a SD, é relacionada a três subgrupos de anomalia genética, conforme descritas por (RONDAI, 1993). Elas trazendo a deficiência mental como uma das implicações: O primeiro diz respeito à trissomia do 21, isto é à presença de três cromossomo 21 ao invés de dois em todas as células do corpo, ocorrendo em 95% dos casos. O segundo refere-se à translocação, isto é, a ocorrência de material cromossômico 21 extra em todas as células, porém ligado a outro par cromossômico, que não o 21, verificada em aproximadamente 4% dos casos. O terceiro caso é denominado mosaïcismo, isto é, encontra-se variação no número extra de cromossomos 21 em determinada células, sendo que outras são normais, comprovado em cerca de 1% dos casos.

Em resumo, este estudo levanta pelo menos três questões que se relaciona entre si. A primeira diz respeito à contagem: para que ela contribua à aquisição do número, ela deve se transformar em contagem mecânica em automação da contagem, isto é, em um teorema-em-ato. A segunda questão diz respeito ao que chamamos de rigidez mental que, uma vez estabelecida pode interferir na construção de esquema operatório, como se o sujeito se fixasse nos esquemas sensoriomotores. A terceira questão diz respeito ao papel da mediação terceiro do adulto: cabe a ele analisar sua própria postura na interação com o sujeito, de modo que o seu próprio desejo de sucesso na intervenção não se traduz em pressão para aquele (Fávero, 2002).

Segundo Moscovici (2003), o sujeito e o objeto não são funcionalmente distintos e, sim um conjunto indissociável, o que significa que o objeto é constituído em relação ao sujeito. Quando ele constrói a sua representação a respeito de um objeto, o sujeito de certa forma o constitui, ou reconstrói em seu sistema cognitivo de modo adequá-lo a seu sistema de valores o qual por sua vez depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido.

Mas o que significa ser adulto e o que significa ser um adulto portador de SD? Para responder essas questões vamos retomar alguns aspectos considerados por Fávero & Carneiro Soares (2002), discutidas em um artigo sobre a iniciação matemática com adultos em processo de alfabetização:

Considerando a relação entre o desenvolvimento psicológico adulto e o acesso à diferentes sistemas de significação a questão que se coloca destes diferentes sistemas, e quais formas de pensamento esta atividade engendra? A ideia é, portanto, aquela de que uma *atividade engendra um tipo específico de pensamento*. Ora, considerá-la, então, na pesquisa junto ao ou, em outros termos, significa o potencial mediacional da linguagem, escrita, como instrumento, isto é, investigar como funções se evidenciam (p.44).

A questão, portanto é que o desenvolvimento na fase adulta tem características próprias e, como defendem as autoras acima, o acesso aos diferentes sistemas de significação engendra formas diferentes de pensamento. Isso significa que:

As pesquisas recentes sobre a trajetória do desenvolvimento intelectual na vida adulta apontam para a importância da combinação de aquisição de habilidades individuais e contextos ambientais favoráveis, incluindo as oportunidades educacionais. Estas vantagens, ocorrendo cedo na vida, facilitam, segundo as pesquisas, o desenvolvimento de um estilo de vida adulta caracterizado por um alto status ocupacional e um meio social mais complexo com oportunidades variadas de estimulação intelectual (Fávero & Carneiro Soares, 2002, p. 44).

O fato de tratar-se de uma pessoa portadora de SD, não elimina a séria questão apontada por essas mesmas autoras:

Não se trata de desqualificar o sujeito excluído da escola; trata-se de apontar um equívoco: não é possível analisar o desenvolvimento psicológico de um ponto de vista do contexto sócio-histórico, ignorando o papel da instituição escolar num contexto no qual ela, além da mediação de conhecimento, regula a inserção e a mobilidade social (Fávero & Carneiro Soares, 2002, p. 44).

Trazendo essas questões para o portador adulto de SD, podemos afirmar que a escola e a família mediam funções sociais na medida em que influenciam no desenvolvimento humano. Isto é:

Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento, físico, intelectual, emocional e social. (Rego, 2003).

Por fim, resta sublinhar a pertinência de se adotar, como proposta por Fávero (2002), a intervenção psicopedagógica como estratégia de pesquisa: em primeiro lugar, por que ela coloca em evidências o próprio processo de desenvolvimento, tanto no que se refere ao desenvolvimento do outro, como aquele do adulto que é o mediador; em segundo lugar, porque a exigência na sistematização da análise das sessões avalia a própria intervenção e, finalmente, em terceiro lugar, porque em assim sendo, ela gera subsídio para a orientação do professor que atua junto ao sujeito em questão (Fávero, 2002).

### **III/ Método de Intervenção**

#### **3.1/ Sujeito**

Participou desse trabalho um sujeito adulto de 26 anos, portador de Síndrome de Down, alunos de uma Escola da Rede Pública do DF, em uma sala de aula destinada os adultos com diferentes síndromes. Ele mora com a mãe (pai falecido) e tem dois irmãos mais velhos. Segundo relato da mãe ele passou a maior parte da sua vida em casa e cerca de 8 anos na APAE. Trata-se da primeira vez que A.M, denominação que adotaremos daqui por diante, frequenta uma escola.

#### **3.2. Procedimento Adotado**

Procedemos a sessões de avaliação psicopedagógica para em seguida, com base nos dados colhidos, desenvolver as sessões todas estão descritas a seguir:

#### **IV/ A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: DA AVALIAÇÃO À PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA**

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

###### **- 1ª Sessão de avaliação Psicopedagógica (16/09/11)**

O objetivo dessa primeira sessão de avaliação psicopedagógica foi avaliar as competências e dificuldades de AM em relação a lectoescrita de rótulos de embalagens de objetos do cotidiano e leitura de revista em quadrinhos infantis.

Para isso, utilizamos embalagens diversas vazias, com seus rótulos intactos, tais como a embalagem de NESCAU, CREME DENTAL, REFRIGERANTE COCA-COLA, Também utilizamos revista em quadrinhos, como Turma da Mônica, Magali. Além desse material, utilizamos folhas de papel A4 na cor branca e lápis grafite.

Com esse material procedemos ao desenvolvimento da sessão, iniciando-a, em um Primeiro momento, com um diálogo informal com AM, abordando diversos assuntos, como por exemplo:

Em seguida, passamos a trabalhar com as embalagens da seguinte maneira:

Foram apresentadas AM uma por uma cada embalagem uma de cada vez

No início foi mostrado para AM diversas embalagens de rótulos para verificar se ele seria capaz identificar-las.

Diante dos rótulos de NESCAU ele verbalizou TODDY, na leitura da embalagem de Sabão em Pó OMO, verbalizou Sabão IPÊ, na leitura da embalagem da MAIZENA verbalizou massa de fazer bolo, na embalagem do rótulo da COLGATE, verbalizou creme de lavar os dentes, na embalagem do sabonete LUX , não associou a



nenhuma marca, verbalizou só palavra sabonete. Defronte dos rótulos das embalagens apresentadas ele dizia os nomes das marcas semelhantes ou sua função.

Todos os rótulos das embalagens apresentadas AM associava com a sua utilização e descrevia a ação por meio da qual os produtos das embalagens eram utilizados, como descrevemos a seguir:

Diante da embalagem de NESCAU, que AM identificou como TODDY, ele verbalizou que pega o TODDY coloca o açúcar, mexe e toma. Diante da embalagem de sabão em pó OMO, que ele identificou como sabão IPÊ, ele descreveu o procedimento de como se lava roupa: Pega o sabão, bate, bate, coloca água e coloca para secar.

Procurou descrever como se faz o café: coa na água e deixa ferver coloca açúcar e coloca no saco para coar. Quanto à embalagem de MAIZENA ele a identificou

Como massa para fazer bolo, mas não relatou o processo como um bolo era feito. Colocamos-lhe, então, a seguinte questão: \_ “quem faz bolo na sua casa?” E AM respondeu: “ minha irmã”. Quando solicitado, AM não leu palavras contidas nas embalagens.

Em seguida apresentamos a AM uma revista em quadrinhos, da chamada “*Turma da Mônica*” Com o intuito de verificar sua compreensão de pequenos textos, lemos uma das histórias da referida revista e após a leitura fizemos algumas perguntas sobre os personagens da história. AM trocou alguns nomes como os dos personagens *Magali* e *Cebolinha*, mas foi capaz de relatar a história que lhe havíamos lido.

### **Resultados obtidos na 1ª sessão de avaliação e discussão**

Diante do que relatamos acima, podemos dizer que AM não está alfabetizado: não

Reconhece os rótulos de embalagens dos produtos mais comuns utilizados no dia a dia, Como o das embalagens utilizadas não lê palavras ou frases e se atém a descrever a utilização de cada produto das embalagens, como característica do pensamento pré-operacional concreto.

AM apresenta, no entanto, boa compreensão no que diz respeito ao relato de histórias simples como aquelas destinadas às crianças.

Na sessão seguinte relatamos a avaliação que desenvolvemos com AM sobre a noção de número e as noções básicas de tempo.

### **- 2ª Sessão de avaliação Psicopedagógica (03/10/11)**

O objetivo dessa segunda sessão de avaliação psicopedagógica foi avaliar as competências e dificuldades de AM em relação a noção de número e as noções básicas de tempo.

Para isso, utilizamos um calendário de folhinha, papel, lápis, canudos coloridos para sorver líquidos, forminha de papel de docinhos, palitos de picolés, Iniciamos a sessão nos focando nas noções básicas de tempo e desenvolvemos o seguinte diálogo (utilizamos AM para o sujeito e PE em referência a nós mesmos):

PE: “Você sabe que dia é hoje”?

AM: “Sexta-Feira”.

PE: “ E ontem, que dia Foi”?

AM “Quinta-feira”

PE: “Amanhã será qual dia da semana”?

AM:”Sábado”.

PE: “E Você sabe se localizar na escola”?

AM: “Sim”.

PE: “E Onde fica a cantina da escola”?

PE: “E Vai direto depois dobra e chegou na cantina”.

PE: “E o banheiro”?

AM: “O banheiro fica depois da cantina”.

PE: “Você sabe-me dizer onde fica o bebedouro da escola”?

AM: “Segue direto, fica perto da diretoria”.

Em seguida, apresentamos a AM um conjunto com 20 palitos de picolés, solicitando-lhes que verificassem quantos palitos havia. AM contou os palitos de picolés de 1 a 20. Em seguida, lhes solicitamos que separasse as seguintes quantidades de palitos: 5, 8, 10,15 e 20. Ele o fez corretamente associando o número às quantidades.

A terceira atividade dessa sessão foi a apresentação para AM do seguinte problema de matemática: *Gosto do salgadinho da minha cantina que custa R\$ 1,00 (um real); quanto dinheiro preciso para comprar um salgadinho todos os dias de aula?*

Lemos em voz alta o problema e disponibilizamos um calendário. AM afirmou não saber resolver o problema. Alteramos então a questão do problema para: *quanto dinheiro preciso para comprar um salgadinho durante uma semana de aula?* Ele afirmou mais uma vez que não sabia resolver.

### **- Resultados obtidos na 2ª sessão de avaliação e discussão.**

Diante do que relatamos acima, podemos dizer que AM possui a noção de número, associando a contagem à quantidade de objetos. No entanto parece não operar com números. Podemos dizer também que ele apresenta as noções básicas de tempo e espaço, como presente, passado e futuro e as localizações primárias dentro de um espaço que ele frequenta cotidianamente.

Na sessão seguinte avaliamos a compreensão de AM em relação ao sistema monetário.

### **- 3ª Sessão de avaliação Psicopedagógica**

O objetivo dessa terceira sessão de avaliação psicopedagógica foi avaliar as competências e dificuldades de AM em relação ao reconhecimento e respectivos valores de notas do nosso sistema monetário. Para tanto, desenvolvemos um diálogo com AM abordando a atividade de compras (utilizamos AM para o sujeito e PE em referência a nós mesmos):

PE: “Você faz compras com sua mãe ao supermercado”?

AM: “Sim”

PE: “Você faz compras sozinho”?

AM: “Sim, eu vou a padaria comprar pão de queijo”.

PE: “Quantos pães você compra na padaria”?

AM: “Doze”

PE: “Qual é o preço dos pães de queijo”?

AM: “R\$ 2,00” ( dois reais)

PE: “Qual é o preço de um picolé”?

AM: “R\$ 1,00” (um real)

P:E “Qual é o preço de um quilo de arroz”?

AM: “R\$ 2,00” (dois reais)

Logo após estas perguntas apresentei cédulas de R\$1,00 R\$ 2,00 R\$ 5,00 R\$10,00 R\$20,00 e de R\$50,00 aos quais ele reconheceu exceto a de R\$ 50,00

PE: “Você já havia estudado essas cédulas”?

AM: “Sim, na APAE”.

### **- Resultados obtidos na 3ª sessão de avaliação e discussão.**

Diante do que relatamos acima, podemos dizer que AM tem as noções básicas dos valores monetários, reconhecendo as notas dos valores até 50 reais. Não temos dados para afirmar que AM opera com dinheiro.

### **4ª Sessão de avaliação (10/10/11)**

Objetivo : Verificar o desenvolvimento da compreensão textual através de jornal e de um conto dos do três Porquinhos.

Para tanto, apresentamos a AM uma edição do Jornal Correio Braziliense do dia 17 de outubro de 2011, foi realizada uma leitura através de imagens, da história do três porquinhos. Em um primeiro momento deixamos AM manusear o jornal à vontade para verificar o que mais lhe interessava. Ele separou a parte relacionada a esportes se demorando nela aproximadamente três minutos. Decorrido esse, tempo, lhe propusemos algumas questões, com intuito de verificar sua compreensão.

PE: “Para que time você torce”?

AM: “Vasco, ele está na frente do campeonato”.

PE: “Quem está em segundo no campeonato brasileiro”?

AM: “O Corinthians.”

PE: “Você sempre assiste aos jogos”?

AM: “ Sim”.

PE: “O que você mais gosta de ver na televisão”?

AM: “Ana Maria Braga”.

PE: “Mesmo! O que você mais gosta no programa dela”?

AM: “Ela faz comida”.

PE: “Você sabe cozinhar”?

AM: “Sei fazer café”.

PE: “Como se faz um café”?

AM: “Coloca água no fogo deixa ferver e coloca o açúcar e depois deixa ferver, coloca o pó do café e depois cõa e ta pronto”.

Em seguida entreguei o conto dos três porquinhos

### **Resultados obtidos na 3ª sessão de avaliação e discussão.**

Após a leitura do jornal e do conto dos três porquinhos verificou que AM tem noções de compreensão textual quando associado às imagens.

No segundo momento entreguei o livro dos três porquinhos e ele começou a folhear e a contar a história:

AM: “O porquinho fez sua casa de palha, veio o lobo sobrou e a casa caiu”.

AM: “O outro porquinho fez sua casa de madeira, veio o lobo sobrou e a casa caiu”.

AM: “O porquinho fez sua casa de tijolo o lobo sobrou, sobrou e casa não caiu o porquinho fez um caldeirão e o lobo caiu no caldeirão”.

PE: “Que parte da história dos três porquinhos você gostou mais.”?

AM: “Quando o lobo caiu no caldeirão”.

PE: “Que outra história você gosta”?

AM: “Do chapeuzinho vermelho”.

### **4.2/ AS SESSÕES DE INTERVENÇÃO.**

Objetivo: Identificar através dos dados observado nas sessões como AM se encontra no processo de desenvolvimento de operações matemática.

### - 1ª e 2ª Sessões de intervenção Psicopedagógica (17/10/11)

Mediante dos dados que obtivemos no desenvolvimento das sessões de intervenção, a primeira e a segundas sessões de intervenção se focaram em atividades que levassem AM a desenvolver suas competências matemáticas, através de operações simples.

Para tanto, utilizamos materiais simples, do nosso cotidiano, como palitos de picolés e jujubas pequenos doces coloridos de goma que se apresentam em saquinhos de 120g.

Com esse material, propusemos a AM uma série de situações problemas simples, envolvendo as atividades de contagem, de adição e subtração, atividades estas realizadas na mesa.

PE: “Propõe que AM me entregue 5 palitos de picolés”.

AM: “ Entregue os 5 palitos de picolés solicitados”.

PE: “ Solicitei que entregasse mais 4 palitos de picolés”.

AM: “ Entregue os 4 palitos”.

PE: “Se eu juntar estes 5 palitos com os outros 4 você tem, Quantos palitos ficam agora”?

AM: “Pensa um pouco e junta os palitos de picolés e começa a contar: 1,2,3,4,5,6,7 8,9.”

AM: “Você tem quantos palitos agora”?

AM: “Tem 9 palitos”.

PE: “Agora eu quero que você me entregue 7 docinhos de goma”.

AM: “Conta os docinhos de goma 1,2,3,4,5,6,7”

PE: “Se você ganhar mais 4 docinhos de gomas, quantos você fica agora”?

AM: “Pensa e fala 7”

PE: “Como 7 se você já tinha 7”?

PE: “Não é melhor juntar todos os docinhos e contar AM”?

AM: “Conta 1,2,3,4,5,6,7,8,9,11”

AM: “11 docinhos”.

PE: " Peque para mim por favor mais 10 docinhos de goma”.

AM: “Conta e entregue as 10 docinhos”

PE: “ Agora me entregue mais 6 e me diga quantos docinhos tenho agora”?

AM: “Junta os docinhos e realiza a atividade com mais rapidez do que as anteriores”.

PE: “Muito bem você fez certinho”.

PE: “Fiz essa atividade com vários números e ele acertava, utilizando a mesma estratégia de juntar e contar”.

PE: “Agora AM presta atenção que você vai fazer esse probleminha diferente”.

PE: “SE você tem 10 docinhos de goma come 2 quantos, com quantos você fica”?

AM: “Quantos eu fico deixa eu vê”.

PE: “Pedi que ele comesse e assim ele o fez comeu e contou.”

AM: “1, 2,3,4,5,7,8,”

PE: “ficaram quantas AM”?

AM: “8”

PE: “Observe AM que antes quando você estava resolvendo os probleminhas de matemática *você* estava ganhando, agora quando tu fores realizar essa operação de matemática você vai perder.

PE: “Se eu tenho 12 palitos de picolés e perco 5 palitos de picolés, com quantos palitos eu fico”?

AM: “Separou todos os palitos de picolés 1 até 12 depois foi separado os 5 palitos que iria perder e contou 1,2,3,4,5,6,7.”

PE: “Quantos palitos você tem agora”?

AM: 7

AM: “Se você tem 8 laranjas chupa 5 quantos você fica”?

AM: “Pensou, contou nos seus dedos”.

AM: “3 laranjas”.

### **- Resultados obtidos e discussão da 1ª e 2ª Sessões de intervenção Psicopedagógica**

Os dados demonstram que AM está no processo de construção dos números, faz correspondência ao número com a quantidade solicitada, não faz cálculo mental, realiza operações concretas.

### **3ª Sessão de Intervenção Psicopedagógica (20/10/11)**

**Objetivo :** Relatar como a atividades de intervenções foram desenvolvidas.

Diante dos dados que obtivemos no desenvolvimento das sessões anteriores, nosso objetivo nessa 3ª sessão de intervenção psicopedagógica foi desenvolver atividades com

AM que facilitassem o desenvolvimento de suas competências em relação a utilização do sistema monetário.

Para tanto, desenvolvemos as seguintes atividades que descrevemos a seguir, utilizando cédulas monetárias, isto é, sempre deixando as cédulas à disposição de AM.

Inicialmente, partindo do dado de que AM apresentava competências mínimas em relação às noções sobre as células monetárias, lhe apresentamos situações problemas simples, envolvendo as seguintes operações:

PE: “Um picolé custa R\$ 1,00 quanto reais eu preciso para comprar 3 picolés”?

AM: “Contou as notas das cédulas e respondeu R\$ 3,00”

PE: “E quantos reais eu preciso para comprar 10 picolés AM”?

AM: “Nesse momento ele ficou em silêncio por alguns minutos, respondeu que “não sabia”.

PE: Quanto você gasta por 5 picolés AM?l

AM: R\$ 5,00

PE: Á proporção que AM evidenciava compreensão das notas monetária ia inserindo outras notas maiores, respeitando o seu ritmo.

### **- Resultados obtidos e discussão da 3ª Sessão de intervenção Psicopedagógica**

Diante do que foi relatado entende-se que AM reconhece as notas do sistema monetário, mas só faz operações simples com o dinheiro.

### **4ª e 5ª Sessões de Intervenção Psicopedagógica (27/10/11)**

**OBJETIVO:** Intervir no processo de construção cognitiva alfabética.

PE: “Propõe atividade através de um jogo alfabeto móvel no qual AM teria que fazer reconhecimento das letras do seu nome”.

AM: “ Reconhece as letras e forma o seu nome”.



PE: “Após essa instrução pedi que ele me entregasse algumas letras do alfabeto de forma desordenada para verificar se ele faria o reconhecimento delas sem ser de uma forma mecânica”.

AM: “Entrega algumas letras solicitadas, as demais ele erra”.

PE: Resolvi trabalhar letras que tinham significados para ele como de sua mãe, da sua professora, dos seus amigos de sala de aula e do seu time de futebol.

AM: No final da atividade AM já estava fazendo o reconhecimento dessas letras que eram aproximadamente umas 8 letras.

#### **- Resultados obtidos e discussão da 4 e 5ª Sessões de intervenção Psicopedagógica**

Os dados apontam características do nível pré-silábico, AM ainda não estabelece uma relação biunívoca entre fala e as diferentes representações. Acredita que se escreve com desenhos. Suas questões podem situar-se tanto no campo semântico quanto nos aspectos físicos da escrita, como a forma e a sua função das letras e números.

## **V- Discussão Geral dos resultados da Intervenção Psicopedagógica**

A avaliação Psicopedagógica ocorreu em quatro etapas, a primeira foi realizada com objetivo de avaliar as competências do sujeito em relação a lectoescrita de rótulos de embalagens e leitura de revista em quadrinhos. O resultado evidenciou que AM não está alfabetizado, reconhece os rótulos de embalagens mais comuns do dia à dia, com características do pensamento operacional concreto.

Como proposta para essa atividade foi realizado um jogo alfabeto móvel no qual AM teria que fazer reconhecimento das letras do seu nome. Inspiramo-nos em Vygotsky citado por (CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso, 2008, p.31). Para propor essa proposta de intervenção, nos quais os processos funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, pela mediação semiótica, os sistemas simbólicos especialmente a linguagem funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, os estabelecimentos compartilhados por um determinado grupo cultural, bem como a produção de sentido, que possibilitam a percepção e a interpretação do mundo no qual estamos inseridos, nesse sentido resolvemos utilizar letras e palavras que fossem do dia a dia de AM que fizessem sentido para ele.

Segundo Moscovici (2003), o sujeito e o objeto não são funcionalmente distintos e, sim, um conjunto indissociável, o que significa que o objeto é constituído em relação ao sujeito. Quando ele constrói a sua representação a respeito de um objeto, o sujeito de certa forma o constitui, ou reconstrói em seu sistema cognitivo de modo adequá-lo a seu sistema de valores o qual por sua vez depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido.

As outras sessões foram planejadas no sentido de avaliar o processo de desenvolvimento de operações matemática, reconhecimento do sistema monetário e verificar se AM têm noções de tempo e espaço.

Os dados da avaliação de intervenção psicopedagógica dão indícios que AM possui noções de número, nas atividades realizadas nas sessões fazia associações de número e quantidade, no entanto ainda não opera com números.

Diante do que relatamos acima, podemos dizer que AM possui noções de números, associando contagem à quantidade dos objetos. Podemos dizer também que

ele apresenta noções básicas de tempo e espaço, como presente, passado e futuro e as localizações primárias dentro de um espaço que ele frequenta cotidianamente. Possui noções em relação sobre as cédulas monetária, desenvolve suas competências matemáticas através de operações simples.

Portanto, como um ser humano ativo, ele está no processo de construção de suas ideias da sua história, ou seja, do seu próprio desenvolvimento mediado pelas interações da família, pela escola, pela sócia cultura.

## **VI- Considerações Finais**

Segundo Vygotsk (1984) O ser humano é por natureza um ser cultural, e sendo assim acreditamos que o desenvolvimento cognitivo do (SD) se dá no plano das relações sociais e no plano dos processos de internalizações.

Sendo assim a psicopedagogia busca as razões das dificuldades do ato de aprender considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões. Diante da elaboração desse trabalho de estágio clínico, foi possível evidenciar a realidade de um estudo de caso, que teve como objetivo avaliar o desenvolvimento e intervir na aprendizagem Síndrome de Dawn. A família e a escola estão inseridas neste contexto culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com com as expectativas de cada ambiente atuando como mediadora de conhecimento.

Por tanto cabe ao profissional da Psicopedagogia , cujo papel é o de mediador de conhecimento , ficarem atendo a essa grande questão, isto é de propulsionarem a interação dos estudante ao campo conceitual a diversas áreas de conhecimentos.

## VII- Referências Bibliográficas.

CADER, F .A .A.; FÁVERO, M.H.A mediação semiótica no processo de alfabetização dos surdos . Revista Brasileira de Educação,v.6, n.1,p.117-131,2000.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Adultos com Síndrome de Down. A deficiência mental como produção social. 2008.

FÁVERO, M .H.; CARNEIRO, M.T . S. Iniciação escolar e notação numérica: uma questão para estudo do desenvolvimento adulto. Psicologia e Pesquisa, v. 18, n . 1, p. 43-50,2002.

Luria .A.R .(1991)- curso e Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MaKowiecky,S.(2003). Representação – palavras, a ideia, a coisa. Caderno de Pesquisa Interdisciplina em ciências Humana. 53.2-25

Vigotsky, L. S (1991) O Pensamento e Linguagem . São Paulo: Martins Fontes.