

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM DÉFICIT INTELLECTUAL COM ÊNFASE FONOLÓGICA E MULTISSENSORIAL.

Carla Maria de Schipper

Professora PDE

UNICENTRO 2008

E-mail: carlaschipper@gmail.com

Ana Aparecida Machado Oliveira Barby

Professora Orientadora,

Mestre em Educação Especial,

Departamento de Pedagogia - UNICENTRO

Ms. Eglecy do Rocio Lipmann

Professora Coorientadora,

Mestre em Artes,

Departamento de Artes - UNICENTRO

RESUMO

Este trabalho é resultado da aplicação experimental de um programa de alfabetização de relação fônica, motora e sensorial a um grupo de alunos da Escola de Educação Especial Anne Sullivan, mantida pela APAE de Guarapuava, no Paraná. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa e se vale de dois gêneros: teórico e pesquisa-ação, utilizando técnicas da observação participante. A aplicação do programa foi rigorosamente avaliada a cada sessão através de relatórios de observação, de fotografias e de outros instrumentos de registro do processo. Os sujeitos-alvo da pesquisa apresentam déficit intelectual moderado, sem comprometimentos graves na comunicação, na área motora ou na socialização. Os alunos foram avaliados através de pré-testes com o intuito de verificação do estágio de aquisição da linguagem oral e escrita. A atuação junto a alunos com déficit intelectual permitiu verificar algumas peculiaridades desse alunado, especialmente com relação à execução gráfica da escrita, com relação à consciência fonética dos sons da fala e com relação aos pontos e aos modos de articulação dessa fala. Conclui-se que, diante das dificuldades de consciência fonológica observadas, necessário se faz um trabalho de preparação voltado ao fônico na educação infantil para que os alunos evoluam da etapa pictográfica para a logográfica. Devido à imaturidade na consciência fonológica, ao elevado comprometimento intelectual e à necessidade de retomada dos conteúdos, a aplicação das sequências didáticas extrapolou o tempo planejado, todavia o programa contribuiu eficazmente para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Educação especial. Método fônico, multis sensorial.

ABSTRACT

This work is a result of the trial of a literacy program for phonics, motor and sensory to a group of students from the School of Special Education Anne Sullivan, maintained by APAE Guarapuava. The qualitative research relies on two genres: theoretical and action research, using the techniques of participant observation. The implementation of the program has been rigorously evaluated through each session, observation reports, photographs and other instruments to record the proceedings. The aim of the research subjects have moderate

intellectual deficit without serious impairments in communication, on motor and socialization. The students were evaluated using pre-tests in order to check the stage of acquisition of oral and written language. The work with students with intellectual deficit has shown some peculiarities of the student body, especially in relation to printing the written, aural awareness of speech sounds and the points and modes of articulation of speech. We conclude that in the face of difficulties in phonological awareness is observed is necessary a preparatory work aimed at the phonic childhood education to evolve from stage to logographic glyph. Due to the immaturity in phonological awareness, the high intellectual commitment and the need to resume the implementation of the contents of teaching sequences, extrapolated the scheduled time, however, the program has effectively contributed to the acquisition of oral and written language of the students.

KEYWORDS: Literacy. Special education. Phonic, multisensory method.

INTRODUÇÃO

No transcorrer da história da alfabetização no Brasil, métodos foram criados para adequar os procedimentos didáticos às necessidades do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa. Esses mesmos métodos foram depois questionados, chegando-se a um ponto de se considerar a desmetodização como alternativa mais adequada. As práticas alfabetizadoras caminharam por um ir e vir de experiências normalmente embasadas nos pressupostos da psicologia.

Assim, no Brasil, ainda não há um consenso sobre o tema. Circulam quatro linhas teóricas, mas as discussões mais acirradas no momento ocorrem entre aquelas que vislumbram o aspecto global da leitura e escrita e aqueles que trazem à tona a retomada do método fônico para a alfabetização. As posições defendidas por essas duas vertentes são completamente antagônicas e, no âmbito da educação especial, essa discussão também é recorrente.

Decorridos 19 anos de convivência com a educação especial paranaense, mais especificamente em escolas de educação especial, foi possível perceber empiricamente a variedade de metodologias e de estratégias – embasadas nos mais diversos métodos – utilizadas nas escolas. Foi possível, ainda, o contato com as características diferenciais apresentadas pelo aluno com déficit intelectual na aquisição da linguagem oral e escrita, como as peculiaridades no aspecto de execução gráfica da escrita, na consciência fonética dos sons da fala e nos pontos e modos de articulação dessa fala.

Conhecendo as peculiaridades desse alunado e a diversidade de abordagens metodológicas de alfabetização, embasadas em procedimentos educacionais diversos e contraditórios e a ausência de referenciais teóricos basilares das metodologias aplicadas no processo de aquisição da linguagem oral e escrita nas escolas de educação especial, este trabalho buscou estruturar uma investigação das implicações de um método com ênfase na

abordagem fonológica no processo de alfabetização do aluno com déficit intelectual, voltando-o para os aspectos motrizes, sensoriais e fonéticos ao aluno com idade propícia para a alfabetização da Escola de Educação Especial Anne Sullivan, mantida pela APAE de Guarapuava, no Paraná.

O presente trabalho apresenta, inicialmente, os devidos recortes das teorias basilares, sendo as ideias de Vygotsky sobre a educação especial e sobre o aluno com déficit intelectual, seus aportes sobre o desenvolvimento da linguagem, as vias neurais de processamento da linguagem, os métodos fonológicos, os estágios de aquisição da leitura e escrita nesta perspectiva e a proposta multissensorial.

O programa de intervenção pedagógica ora apresentado foi concebido sob a crença de que a alfabetização deve ser um processo estruturado e organizado, no entanto sem perder de vista a essencialidade criativa e lúdica. A idealização deste programa só foi possível graças às importantes contribuições dos teóricos que sustentaram este trabalho. Coube a esta pesquisadora o papel de organizadora, tendo em vista os objetivos aos quais se destina a produção: o suporte aos atuais e futuros professores das escolas de educação especial paranaense.

2 CONSELHOS DE VYGOTSKY AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vygotsky foi um dos principais estudiosos de sua época a preocupar-se com o caráter psicológico e desenvolvimentista de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O autor concebia o processo educacional como sendo subordinado ao social. Dessa feita, censurava o destino de isolamento e de segregação e o caráter eminentemente assistencial imposto ao sujeito com alguma deficiência, principalmente no Ocidente. Acreditava que a educação especial deveria pensar a vida social ativa da criança.

Outro ponto admirável, considerando os padrões científicos vigentes em sua época, foi a insistência em considerar o sentido de igualdade entre as crianças, defendendo que: “[...] em essência, entre as crianças normais e anormais não há diferença” (VALDÉS, 2003, p. 47).

Pensando na participação social ativa da pessoa com NEE, Vygotsky buscava convencer a comunidade científica de sua época a perceber a relevância de se considerarem as influências sociais e culturais em contraponto à busca reducionista da visão biológica. Apreciava a intervenção educacional que buscasse enfatizar o aspecto social e psicológico da criança com NEE. “Ao se opor à colocação biológica das deficiências em favor de sua consideração social, VYGOTSKY (1989) propõe que se abandone a lenda

e a crença popular da compensação biológica dos defeitos corporais [...]” (VALDÉS, 2003, p. 47).

Essas reflexões têm ocorrido na atualidade e questões criticadas por Vygotsky ainda não foram totalmente superadas. Fala-se em inclusão educacional, no entanto ainda se carrega o forte estigma do caráter médico e biológico da deficiência, pensando-se o processo educativo a partir da reabilitação da lesão. Normalmente se caracteriza a criança com deficiência comparando-a com outras. É recorrente o uso de tabelas de desenvolvimento normal que situam o nível cognitivo e motor da criança com NEE para, assim, oferecer o prognóstico e prescrever o atendimento educativo e reabilitativo.

Esse formato de se conceber a educação especial pode carregar um sentido de inadaptação. Aquele que se desvia do padrão pode ser considerado, por alguns, como desajustado e encontrar-se à margem do modelo majoritário determinado pela cultura da qual a criança faz parte.

Vygotsky opunha-se a esse modelo homogeneizante, inclusive afirmava que a criança, por não estar situada nas linhas da normalidade estabelecida, não poderia ser considerada “menos desenvolvida”. Dever-se-ia perceber, sim, a singularidade específica dessa criança. Inclusive ele afirmava que “[...] a criança cujo desenvolvimento se haja complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de outra forma” (VYGOTSKY, 1989, p. 3 apud VALDÉS, 2003, p. 47). Considerando-se uma forma diferente de desenvolvimento da criança, centra-se na especificidade psicológica e orgânica do aluno com necessidades educativas especiais.

Para esse autor, não fazia muito sentido a educação especial deter-se na compensação do déficit sensorial ou físico. Sua tarefa deveria se concentrar no desenvolvimento dos processos mentais superiores, tais como a atenção seletiva, a inteligência verbal, a memória lógica, dentre outros. Isto é o que Vygotsky, em outros momentos, significava por efeitos primários e secundários da deficiência: os primários alojam-se no déficit orgânico, enquanto que os secundários representavam as dificuldades da criança no âmbito psicossocial. (BEYER, 2000, p.15).

A forma como a pessoa com NEE se encontra inserida no meio social é determinante para a relação positiva ou negativa com o seu ambiente social. A concentração nos aspectos psicossociais justifica-se pelo fato de que as crianças com NEE possuem formas diferentes de trabalhar, em sua estrutura psicológica, os efeitos das questões geradoras de uma possível inadaptação social. A escola deve estar atenta a essas variadas maneiras de construção da relação social na estrutura psicológica da criança.

Logo, dois caminhos principais são propostos por Vygotsky na atuação da educação especial, sendo, primeiro, a concentração nos aspectos psicossociais e, depois, no

desenvolvimento dos processos mentais superiores. Referendando a questão dessa maneira, ele “[...] entende caber à defectologia estudar os ciclos e as transformações no desenvolvimento e os processos compensatórios que permitem transpor as deficiências. A singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos caminhos para a superação do déficit” (MARQUES, 2001, p. 85).

Considerando que, segundo Vygotsky, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento, salutar se torna a escola instrumentalizar-se para proporcionar um ambiente acolhedor, estruturado e centralizado na aprendizagem. Necessita possibilitar o desenvolvimento do potencial do aluno estimulando a manifestação da individualidade de cada um, Significa que é preciso administrar adequadamente e, principalmente, estudar as diferentes possibilidades técnicas para estimular todas as dimensões da inteligência de cada aluno, estimulando o desenvolvimento cognitivo ou os processos mentais superiores, como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e a linguagem.

3 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem tem a função de possibilitar o pensamento e permitir a comunicação ampla desse pensamento. É pela posse e pelo uso da linguagem, falando oralmente ao próximo ou mentalmente a si mesmo, que se consegue organizar o pensamento e torná-lo articulado com encadeamento, sequência e clareza. Com base nos estudos linguísticos, a linguagem, quer oral, quer escrita, constitui um todo em que as palavras se estruturam em frases, onde há uma relação de dependência significativa, formando uma sequência de fatos.

Este trabalho sustenta-se nas teorias basilares de Vygotsky, pois esse teórico imprimiu especial importância à linguagem. Segundo ele, a linguagem causa três mudanças fundamentais no psiquismo humano: permite ao homem lidar com os objetos do mundo exterior mesmo na ausência deles; permite um processo de abstração, de generalização e de análise; e possibilita ao homem preservar, transmitir e assimilar as experiências e a informações acumuladas pela humanidade ao longo de sua história.

A linguagem escrita é um processo que ativa o desenvolvimento psicointelectual causando mudanças radicais nas crianças e promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar e de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

Para Vygotsky, existem diferenças entre a linguagem oral e escrita. Na linguagem oral, o pensamento reflete-se em musicalidade, expressão e entonação, enquanto que, na linguagem escrita, o pensamento se reflete em imagens. Na oralidade, o discurso é dialético, ou seja, há possibilidade de discussão, enquanto na escrita o interlocutor está

ausente. A escrita exige análise deliberada e consciência da estrutura dos signos, enquanto, na oralidade, ela é mais informal.

Isso reflete a maior complexidade na composição da linguagem escrita, pois se deve tomar consciência da estrutura sonora da palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, memorizados e estruturados antecipadamente. Na linguagem oral não há muita exigência cognitiva.

No que se refere à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem infantil, o autor realizou estudos importantes embasado nas experiências de Koehler com macacos antropoides. Realizando comparações com as crianças em fase inicial da fala, esses experimentos e essas análises possibilitaram concluir que, no desenvolvimento infantil, o pensamento e a fala têm raízes diferentes e que ocorre, na fala da criança, um estágio pré-intelectual e, conseqüentemente, no desenvolvimento do pensamento, um estágio pré-linguístico. Num determinado momento essas duas linhas se encontram e o pensamento torna-se verbal e a fala racional, quando há o domínio do significado (VYGOTSKY, 2005, p. 54).

Na fase pré-linguística, a criança experimenta o mundo e inicia o estabelecimento de uma comunicação através do choro e do balbucio, que são suas primeiras manifestações de comunicação, motivadas puramente por comportamento emocional e satisfação de necessidades primárias e ainda não há relação com o pensamento.

A fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem pode ser entendida pelo exemplo exposto por Oliveira (1995, p. 46): "Antes de dominar a linguagem, a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios indiretos para conseguir determinados objetivos". Ela é capaz, por exemplo, de subir numa cadeira para alcançar um brinquedo. Isso demonstra que a criança possui uma inteligência prática que permite que ela atue sobre o meio sem a necessidade da verbalização, apenas com o uso de instrumentos.

Ocorre, no entanto, que as funções sociais da fala se manifestam muito cedo quando a criança reage positivamente a estímulos de seus familiares, como busca de um alívio emocional ou para estabelecer uma relação social, demonstrando uma "pré-intelectualidade no desenvolvimento da fala" (VYGOTSKY, 2005, p. 53). Ocorre, então, mais ou menos aos dois anos de idade, a união do pensamento e da fala, que até então se encontravam separadas, dando início a uma nova forma de comportamento.

Essa nova forma refere-se ao início do entendimento, por parte da criança, de que ela tem domínio da verbalização e de que ela pode relacionar-se com os objetos, nominando-os. Este é o momento em que a fala começa a ser transformada em pensamento e onde pensamento e fala se encontram.

Nessa fase, a criança amplia seu repertório de palavras como que por necessidade de entender as relações entre os significados que estão atrelados às palavras. Ela percebe que os vocábulos são símbolos funcionais que estruturam o seu pensamento. O pensamento verbal e a linguagem racional alteram o aspecto biológico inicial para uma função social e histórica da fala. A criança estará inserida numa cultura cuja linguagem já se encontra estruturada e organizada, o que ampliará seus horizontes de pensamento verbal quando expandir a sua interação com o meio. “O sentido das palavras liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos” (OLIVEIRA, 1995, p. 50-51).

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

O ponto de vista de que som e significado, nas palavras, são elementos separados e com vidas separadas, tem sido muito prejudicial para o estudo tanto dos aspectos fonéticos quanto dos aspectos semânticos da linguagem. [...] essa separação entre som e significado é responsável em grande parte pela esterilidade da fonética e da semântica clássicas. (VYGOTSKY, 2005, p. 4).

Em concordância a esse pressuposto, a leitura e a escrita não serão vistas pelas atitudes mecanicistas, mas, sim, através da consideração do aluno como um sujeito cognoscitivo, inserido num meio que lhe proporciona conflitos para que possa construir o desenvolvimento de sua linguagem. O autor referenda a importância da consideração do significado de um signo, inclusive a transformação desses significados ao longo da vida da criança.

A aprendizagem ocorre quando há inclusão de novos conhecimentos, de novos valores e de novas habilidades que são próprias da cultura e da sociedade, pois a criança nada mais é do que o produto da educação que outros indivíduos projetaram. Frente a essa consideração, não se deve subordinar a aprendizagem ao desenvolvimento. Primeiro se desenvolve uma série de capacidades cognitivas e depois se pode iniciar o ensino de conceitos que envolvam essas capacidades. Segundo Vygotsky, para que possa haver desenvolvimento é necessário que se produza uma série de aprendizagens, que são uma condição prévia. A aprendizagem na interação com outras pessoas oferece a possibilidade ao indivíduo de avançar em seu desenvolvimento psicológico.

4 VIAS NEURAIS DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

Para compreender a especificidade dos aspectos cognitivos envolvidos na linguagem, Brandão (2002) sugere o modelo de Geschwind (1979), que estabelece a rota das vias neurais acionadas pelo cérebro no processamento, na integração e na representação das informações visuais e auditivas da linguagem, bem como a resposta motora. Esse roteiro utiliza como exemplo o caminho cerebral para a nomeação de um objeto:

O modelo pressupõe que nomear um objeto envolve inicialmente a transferência da informação visual da retina para o núcleo geniculado lateral, e daí para o córtex visual primário (área 17 de Brodmann). A informação trafega para o córtex visual secundário (área 18 de Brodmann), e então para uma região específica do córtex de associação parietotemporoccipital (o giro angular, área 39 de Brodmann), onde ocorre a associação de várias modalidades sensoriais. Do giro angular, a informação passa para a área 40 de Brodmann, na qual a percepção do meio externo é formada e onde imagens mnemônicas estão armazenadas, representando o mundo como ele é visto ou aprendido. Quando a representação do estímulo é formada, ela é transportada através do fascículo arqueado para a área de Broca, onde a sua percepção é traduzida em uma estrutura gramatical de uma frase ou conceito e onde a memória para a articulação de palavras está armazenada. Para que esta informação se traduza em expressão motora, na seqüência, são ativadas as áreas do córtex motor associadas aos músculos faciais que controlam a articulação das palavras, que estão situadas ao lado da área de Broca. (BRANDÃO, 2002, p. 216).

Conhecendo a rota de aquisição e de desenvolvimento da linguagem a nível cognitivo, importante se faz conhecer a teoria de processamento de informação. Essa abordagem descreve o roteiro de entrada, a decodificação, o armazenamento, a recuperação, a codificação e a saída de palavras.

Capovilla (2007), apresentando Morton, Ellis e Young, descreve as duas rotas de desenvolvimento da leitura, sendo: processo **fonológico** ou perilexical e processo **ideovisual** ou lexical.

Na rota fonológica, a palavra é pronunciada parte a parte, fazendo ligações entre grafemas e sons. Ainda não ocorreu a produção de sentidos. O que ocorre é que se convertem sinais gráficos em sons. Segundo Capovilla (2007), essa rota “[...] faz decodificação (isto é, segmentação da seqüência ortográfica em grafemas, conversão dos grafemas em fonemas e síntese dos fonemas) de palavras novas e pouco comuns e pseudopalavras.” Pseudopalavras podem ser entendidas como aquelas visualmente irreconhecíveis e sem sentido.

Já na rota lexical, a pronúncia é iniciada a partir do que já está armazenado na memória. Quando a criança entra em contato com a ortografia da palavra, ela ativa uma representação de significado antes de ativar a área fonológica, ou seja:

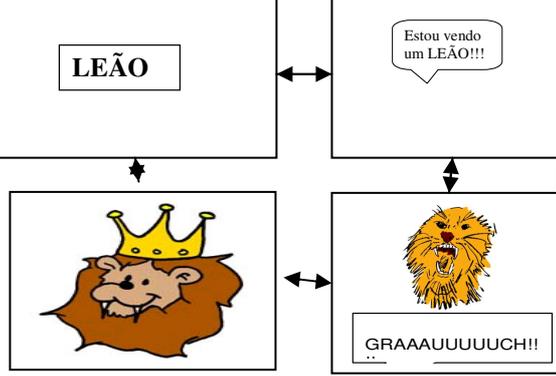
A rota lexical faz o processamento ideovisual direto (isto é, leitura não mediada pela fala ou imagem auditiva das palavras) e funciona melhor com palavras muito comuns não importando se são regulares ou não do ponto de vista grafofonêmico. Entretanto produz erros com pseudopalavras ou palavras desconhecidas ou pouco comuns. (CAPOVILLA, 2007, p. 77).

Ao referir-se a processamento ideovisual, o autor refere-se às imagens e aos símbolos. Em suma, a rota lexical faz o processamento ideovisual e a fonológica decodifica segmento a segmento.

O léxico pode ser dividido em linguístico ou não linguístico e visual ou auditivo. O quadro abaixo ilustra essa subdivisão:

QUADRO 1: DIVISÃO DO LÉXICO

<p>LÉXICO LINGUÍSTICO VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortográfico • Representações mentais de todas as palavras escritas 	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>LEÃO</p> </div>
<p>LÉXICO LINGUÍSTICO AUDITIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contém as representações mentais fonológicas de todas as palavras que já foram ouvidas 	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Estou vendo um LEÃO!!!</p> </div>
<p>LÉXICO NÃO LINGUÍSTICO VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contém as representações mentais de objetos, pessoas ou eventos que têm um significado para a pessoa. 	

<p>LÉXICO NÃO LINGUÍSTICO AUDITIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contém as representações mentais sonoras de sons da natureza, de objetos, animais e sons humanos. 	
<p>LÉXICO SEMÂNTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correlaciona as informações de todos os léxicos apresentados 	

FONTE: Elaborado pela autora com base em Capovilla e Capovilla, p. 77 e 78.

5 MÉTODOS FONOLÓGICOS

Para os alunos com obstáculos na aprendizagem – alunos caracterizados por baixa habilidade de aprender a decodificar, por memória auditiva deficitária e por dificuldades em leituras ortográficas – o método fônico tem se revelado muito eficaz. Por isso há elementos indicadores de que esse método venha a ser igualmente ativo para o aluno com déficit intelectual. O método fônico atende às características específicas na área de aquisição da linguagem oral e escrita desses alunos, como: imprecisão na captação de dados, dificuldades em considerar duas ou mais fontes de informação ao mesmo tempo, disfunção de orientação viso-espacial, percepção difusa, disfunção verbal receptiva e expressiva, imaturidade linguística, disfunções entre linguagem e memória verbal, dentre outras. Analisando-se os processos de construção da leitura e escrita:

O ato de ler põe em execução dois processos distintos, porém inter-relacionados: o processo fisiológico (mecânico) ou percepção e discriminação dos grafemas (representação gráfica dos sons) e dos monemas (menor unidade com significado) e o processo psicológico ou atribuição de significado. Assim, um breve estudo sobre os métodos, em relação a esses processos básicos que caracterizam o ato de ler, evidencia a necessidade de um método de ensino, focalizando simultaneamente esses dois processos. (ABUD, 1987, p. 30),

O método fônico atua sobre duas áreas, a fisiológica e a psicológica. O método é caracterizado como sintético, pois se inicia o processo da parte para o todo, diferentemente dos analíticos, em que o início se dá pelo todo, partindo-se, então, para as especificidades. Na abordagem fônica, o aluno parte do som das letras, une o som da consoante ao som da vogal, pronunciando a sílaba formada. A alfabetização se dá através da associação entre símbolo e som, pois ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar (SOARES, 2008, p. 2).

Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua. Segundo um dos maiores defensores do método fônico na atualidade:

O método consiste em atividades fônicas e atividades metafonológicas. As atividades fônicas concentram-se na introdução sistemática de correspondências grafofonêmicas para a construção da leitura e da escrita. As atividades metafonológicas concentram-se em exercícios para o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico. (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2007, p.xxi).

Nossa escrita é essencialmente alfabética, pois tem como base as letras. A escrita da língua portuguesa apresenta algumas irregularidades, ou seja, ela não é tal qual a fala. Podemos utilizar letras que não têm nenhuma relação com o som da fala ou, ainda, usar uma letra para representar diversos segmentos fonéticos, ou um segmento fonético pode ser representado por diferentes letras, portanto, diferentemente dos métodos globais, o fônico prioriza a aquisição do sistema alfabético e ortográfico nas relações com o sistema fonológico. Após essa etapa, introduzem-se os textos mais elaborados.

O princípio alfabético consiste no fato de que a escrita alfabética não representa o significado diretamente como se fosse um desenho, mas sim, indiretamente, por meio do mapeamento dos sons da palavra falada que representa aquele significado. Ou seja, o sistema de escrita alfabético é um código composto de seqüências de caracteres (isto é letras), cuja função é mapear as seqüências sonoras da fala.

As seqüências de letras são demarcadas por espaços, constituindo as palavras escritas, que correspondem às palavras faladas no fluxo da fala. Os fonemas são as menores unidades sonoras da fala e são mapeadas, na escrita alfabética, pelos grafemas. Um dado fonema pode ser representado por uma letra individual (isto é, um grafema simples, como uma dada vogal ou uma consoante) ou por um conjunto de letras (isto é, um grafema composto, como CH,LH,NH,QU). (CAPOVILLA, 2007, p. 35).

A proposta do fônico é de se ensinar apresentando a letra e seus sons, não os seus nomes, como no método da soletração/alfabético, sempre de acordo com certa ordem

crecente de dificuldade. Inicia-se pelas formas e os sons das vogais. Depois são ensinadas as consoantes, sendo, aos poucos, estabelecidas relações mais complexas. Cada letra é ensinada como um fonema que, juntamente com outro, forma sílabas e palavras. São ensinadas primeiro as sílabas mais simples e, depois, as mais complexas.

O método é baseado no ensino do código alfabético de forma ativa, prazeroso e lúdico, para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no curso da fala e a transformar essa fala em pensamento e, ainda, a fortalecer o raciocínio e a inteligência verbal.

A criança, durante a sua trajetória de aproximação com o universo da leitura e da escrita, passa por três estágios importantes e distintos, sendo eles: logográfico, alfabético e ortográfico. Ao dar início ao processo de alfabetização fônica, salutar se torna conhecer os estágios de aquisição da leitura e escrita nos quais o aluno se encontra, para, assim, planejar as suas ações de acordo com as necessidades da criança.

6 ASPECTO MULTISSENSORIAL

Analisando-se o aspecto morfológico da palavra multissensorial, é possível depreender que *multi* significa muitos, diferentes e *sensorial* que são as percepções, as sensações. Assim, uma abordagem de alfabetização *multissensorial* busca unir as modalidades auditiva, visual, cinestésica e tátil ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

A associação múltipla entre o visual, o auditivo e o cinestésico atenderá à meta de consolidação mental da forma das letras, dos sons, da articulação e da escrita das palavras e textos.

Somada ao método fônico e multissensorial, será utilizada a proposta de Renata Savastano Jardim, fonoaudióloga clínica, que criou um método de intervenção para crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem da leitura e da escrita. A proposta chama-se “Método das Boquinhas”, que utiliza estimulações fonológicas, visuais e articulatórias da fala no processo de alfabetização. “O próprio nome do método teve a intenção de exemplificar sua abordagem, uma vez que alia *inputs* neurológicos auditivos (sons-fonemas) aos visuais (letras-grafemas) e aos cinestésicos (boquinhas-articulemas). Foi, então, carinhosamente apelidado de “Método das Boquinhas” (JARDINI, 2003, p. 13).

A constituição multissensorial proposta é justificada pela variedade de *inputs* neurossensoriais que ocorrem, favorecendo conexões sinápticas em diversas áreas cerebrais. Em relação ao aspecto articulatório, há preocupação com o traço distintivo de sonoridade provocado pela vibração nas cordas vocais. Os padrões articulatórios do idioma auxiliam na fixação da correspondência fonema/grafema/articulema e devem ser treinadas

cinestesticamente pelo toque e visualmente observando-se no espelho, usado pelo professor e pelo aluno.

Escolhemos então a fala, e seus sons (fonemas), como ponto de partida para a aquisição das letras (grafemas), como é feito no processo fônico, trabalhando diretamente nas habilidades de análise fonológica e consciência fonológica, mas acrescentamos a ela os pontos de articulação de cada letra a ser pronunciada isoladamente, baseado nos princípios de fonologia articulatória, que preconiza a unidade fonético-fonológico, por excelência, o gesto articulatório. (JARDINI, 2003, p. 98).

Assim, a constituição do método é de cinestesia, somado ao fônico. Ao traçar as letras, estimula-se o aspecto motor e tátil e, ao estimular a criança a perceber as diferenças entre sons surdos e sonoros, acresce um trabalho de consciência fonológica.

Nesse método, a leitura é considerada como a finalização de conceitos que foram sendo internalizados durante a aplicação do método.

O treino da escrita ocorre junto com a aquisição da leitura, mas é dada ênfase à leitura. A escrita vai sendo treinada para a fixação do grafema e a orientação espacial: "O traçado espacial do grafema, com os dedos, na mesa, e padrão tátil/cinestésico, principalmente em se tratando de oposições de fonemas surdos/sonoros, acrescidos ao trabalho de conscientização dos articulemas." (JARDINI, 2003, p. 93).

7 IMPLEMENTAÇÃO PASSO A PASSO

A aplicação do programa de alfabetização fônica e multissensorial somou estratégias que garantiram o sentido de significação e de contextualização com a realidade do aluno e que valorizaram a participação e a interação social. O discurso em sala de aula não foi constituído por frases, palavras isoladas, mas em textos encadeados por conteúdos significativos.

A aplicação do programa ocorreu de fevereiro a julho de 2009, em sessões de 50 minutos, 3 vezes por semana. O grupo de trabalho constituiu-se de 6 alunos. As intervenções foram estruturadas através da proposição de sequências didáticas temáticas utilizando-se recursos coadjuvantes, como jogos, músicas, softwares pedagógicos e, principalmente, a literatura e as artes. Essas sessões foram constituídas de apresentação das letras ou palavras, de audição de textos literários, de atividades de consciência fonológica, de discriminação visual, motoras e fono-articulatórias.

Foram mobilizadas atividades que propiciaram condições cinestésicas para o amadurecimento anatomofisiológico da escrita, pois ela é uma forma de representação e de

notação da fala. Além disso, foi investida muita energia em atividades de desenvolvimento das singularidades da fala e da competência comunicativa, como qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral. Para atingir essas áreas foram utilizados exercícios de sensibilização, como estímulos iniciais ao processo da alfabetização.

Na semana pedagógica de início do ano letivo de 2009, mais especificamente no dia 6 de fevereiro, foi oportunizada a exposição do projeto junto aos funcionários da Escola de Educação Especial Anne Sullivan. Nesse momento foram apresentadas as teorias basilares de sustentação do projeto, os pré-testes e o roteiro das atividades.

Outra forma encontrada para democratizar o programa foi a constituição um Grupo de Apoio à implementação, com a participação de professores da própria escola, com o objetivo de mobilizar e otimizar a implementação do Projeto.

Após a distribuição das turmas aos professores, iniciou-se uma pesquisa para encontrar o grupo onde seria aplicado o programa. Essa pesquisa foi intensa, onde o quesito principal foram os pré-requisitos para iniciar um processo de alfabetização, faixa etária compatível e estarem no estágio logográfico.

Algumas turmas encontravam-se nessas condições. Entretanto duas delas estavam dividindo sala devido a um problema de estrutura física da escola, problema esse que só se resolveria em julho. Outras turmas não iniciaram o ano como a maioria, devido à falta de professores, situação que só foi resolvida pela SEED no fim do mês de março, com a contratação de professores pelo PSS.

Assim, o processo de decisão ocupou 3 semanas de pesquisa e, finalmente, o grupo possível de se aplicar o projeto foi uma turma do ensino fundamental, com 6 alunos, com idades entre 9 e 10 anos, sob a responsabilidade da professora V.C.

Todos apresentam obstáculos específicos para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita. Todos os 6 alunos são independentes no que se refere a atividades da vida prática, possuem boa comunicação e sociabilidade. Na área motora, a maioria tem boa coordenação fina para execução de traços, de recortes, etc. Dentre os alunos encontra-se um que apresenta comportamentos hiperativos.

A fim de avaliar o desenvolvimento da competência da leitura e de localizar o estágio de aquisição da linguagem oral e escrita em que se encontram os alunos, foram aplicados dois testes de avaliação, cujos referenciais para aplicação e resultados obtidos encontram-se descritos abaixo:

7.1 PRÉ-TESTES

Os dois testes de avaliação aplicados foram elaborados e estudados por Fernando Capovilla. O teste 1 chama-se **Teste de Competência de Leitura de Palavras (TCLP)**, que

analisa a aptidão de leitura do aluno, situando-a em uma das três fases distintas na alfabetização, sendo logográfica, alfabética ou ortográfica.

Além disso, esse primeiro teste possibilita identificar o estágio de desenvolvimento da leitura em que a criança se encontra e identificar a sua rota de processamento como ideovisual, perilexical ou lexical. Além disso, é um importante instrumento para identificar problemas de leitura.

O teste relaciona figuras com palavras ou com pseudopalavras. Entende-se como pseudopalavra uma “[...] seqüência de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas carente de significado” (CAPOVILLA E RAPHAEL, 2004, p. 358). A criança a ser avaliada deve confrontar uma palavra escrita com uma figura, marcando com sinais específicos se a palavra está correta ou errada, ou melhor, se corresponde ou não à figura e se ela está escrita adequadamente. Esses pares figura/escrita são distribuídos aleatoriamente ao longo da bateria, sendo que, para os 7 tipos descritos acima, há 10 itens dispostos ao longo do teste.

Pelo fato de ser executado individualmente, bem como pelo comprometimento intelectual dos alunos, o processo de testagem ocupou mais tempo do que o esperado. Foram necessárias 3 semanas para concluir os dois testes.

Dentre os 6 alunos, 5 deles demonstraram desconhecer totalmente as palavras, pois as circulavam sem qualquer critério. Apenas um deles conseguiu fazer a leitura, porém com muita dificuldade.

Dessa forma concluiu-se que os 6 alunos se encontravam em um estágio muito inicial do processo de aquisição da leitura, com intensa dificuldade no processamento fonológico, indicando uma leitura logográfica. E apenas um deles com um potencial mais positivo.

Conclui-se, assim, que, dentre os alunos testados, todos necessitam iniciar um intenso trabalho de consciência aos sons da fala e fazer com que descubram o princípio alfabético da nossa língua, para que, desta forma, a leitura não se torne ideovisual e eles consigam alcançar pré-requisitos mínimos para adentrar a etapa seguinte.

O segundo teste aplicado foi a prova de Consciência Fonológica. A Consciência Fonológica é de fundamental importância no processo de aquisição da linguagem oral e escrita. Essa consciência significa operar sobre os mecanismos mentais envolvidos na compreensão dos sons ouvidos, ou seja, conhecer os caminhos percorridos na linguagem de maneira consciente e intencional.

Os processos de conscientização fonológica e de aquisição da leitura e escrita acontecem ao mesmo tempo e são totalmente dependentes para o sucesso da aquisição da leitura e da escrita.

Escolheu-se, assim, a prova elaborada por Capovilla e Capovilla, baseada no Teste de Consciência Fonológica, de Santos e Pereira e no Teste Sound Linkage, de Hatcher.

A prova é composta de 10 subtestes, em que a criança deve executar algumas tarefas sob o comando do aplicador. Cada item da prova apresenta 4 tarefas, sendo que há, ainda, 2 itens de treino no início de cada etapa de aplicação, a fim de corrigir a criança caso ela não compreenda o que está sendo solicitado.

O escore máximo é de 40 acertos. A avaliação de desempenho do aluno poderá ser medida pelos índices de acertos, podendo-se assim inferir o nível de desenvolvimento da consciência fonológica.

O teste foi aplicado em conjunto, com o apoio da professora da classe, que realizava as anotações do desempenho. O quadro abaixo indica os resultados. Cada conjunto de 4 quadros, ao lado da atividade e abaixo do nome do aluno, indica cada uma das questões apresentadas. Quando marcado com “X”, houve acerto e caso não haja marcação alguma, o aluno errou a questão ou não conseguiu responder. Observem-se os escores:

QUADRO DE RESULTADOS DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

ATIVIDADE	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C	ALUNO D	ALUNO E	ALUNO F
SÍNTESE SILÁBICA	X X X X	X X X X	X X	X X X X	X	X X X X
SÍNTESE FONÊMICA		X X X X				
RIMA		X X				
ALITERAÇÃO	X X X X	X X				
SEGMENTAÇÃO SILÁBICA		X X X X				
SEGMENTAÇÃO FONÊMICA						
MANIPULAÇÃO SILÁBICA	X					
MANIPULAÇÃO FONÊMICA						
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA						
TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA						

ÇÃO FONÊMICA						
-----------------	--	--	--	--	--	--

Analisando-se o quadro acima, no que se refere ao desempenho geral dos alunos, percebe-se uma melhor *performance* do aluno B, o mesmo que obteve melhor desempenho no TCLP.

É possível ainda perceber um ótimo desempenho da maioria dos alunos na prova de "síntese silábica", onde a criança deve unir as sílabas ouvidas, repetindo a palavra resultante da união. Em contrapartida, houve muita dificuldade na prova de síntese fonêmica. Acredito que isto deva ser resultado do acesso dos alunos a uma alfabetização silábica.

No que se refere às atividades de rima e de aliteração, ou seja, perceber sons finais ou iniciais nas palavras, também houve um baixo desempenho. A partir das questões de segmentação fonêmica, o resultado positivo foi praticamente nulo. Isso revela uma imaturidade na consciência sonora dos sons da fala.

Dessa forma, pensando um projeto de alfabetização fônica, frente ao desempenho dos alunos avaliados, foi necessário intensificar as atividades de consciência fonológica, ampliando-as nas sequências didáticas.

7.2 INTERVENÇÕES

As intervenções foram realizadas em 3 sessões semanais de 50 minutos, utilizando-se um roteiro pré-definido pelas sequências didáticas. A turma esteve sob a responsabilidade da regente da classe e o contato do aplicador com a turma deu-se apenas nos momentos de intervenção. Ocorreram intensos debates com a professora da turma, que apoiou a execução do programa, incluindo novas tarefas, trabalhando todos os dias com complemento das atividades. O roteiro geral de atividades que estiveram incluídas nas sequências trabalhadas compôs-se de:

- atividades integradoras para estímulo ao trabalho em grupo;
- ensino do som e nome das letras;
- exercícios de estímulo à consciência fonológica e correspondência regular entre letra e som;
- ensino das vogais com modelo e posteriormente sem;
- contato com material escrito, estímulo à oralidade e à audição;
- estímulo às habilidades básicas de consciência fonológica e leitura;

- estímulos multissensoriais - atividades de estímulo auditivo, visual, cinestésico e tátil, para estabelecer conexões entre as formas ortográficas das palavras, a forma fonológica e os movimentos necessários para escrever.
- exercícios de coordenação motora para auxiliar na aquisição das formas ortográficas das letras e na consolidação mental.
- uso de fichas de leitura para a construção da evolução do trabalho;
- exercícios fonoarticulatórios;
- uso de softwares pedagógicos;
- atividades artísticas;
- leitura literária;
- uso de literatura infantil;
- estímulo ao conhecimento em rede (rizomática).

Abaixo serão apresentadas as sequências didáticas utilizadas para as vogais. As vogais foram apresentadas uma a uma. Só se introduziu nova vogal ao concluir que as crianças haviam dominado por completo a aquisição anterior. Os exercícios foram dosados conforme a necessidade que o aluno apresentava, retomando exercícios ou avançando. Após a letra “A” foram trabalhadas as letras “I” e “O”, que, juntamente com a letra “A”, apresentam pontos articulatórios diferentes, o que facilitou a compreensão do movimento articulatório. As últimas vogais exploradas foram o “E” e “U”.

SEQUÊNCIA LETRA “A”

1- Apresentar a letra “A” e seu som:

- Mostrar a letra impressa em uma folha grande.
- Explorar o som e o nome da letra.
- Mostrar as outras formas de escrita da letra “A”, maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa.

2-Atividade articulatória:

- Falar a vogal bem articulada de maneira exagerada, mostrando a sua boca aos alunos e também a gravura da boquinha.
- Fazer o exercício em frente ao espelho.

3- Audição de poesia de Vinícius de Moraes: “As Abelhas”

- Envolver os alunos com a sonoridade do poema.

- Explorar as rimas.
- Atividades de recepção do texto: Fazer perguntas sobre o hábitat e os hábitos das abelhas.

4- Exercícios de Consciência Fonológica

- Jogo do Envelope: Distribuir diversos envelopes com gravuras grandes e claras de objetos diferentes; as crianças deverão identificar aquelas que começam com o som da letra “A”.
- Atividade de aliteração: dentre três palavras ditas pelo professor, ela deverá identificar aquela que começa com o som “A”. Exemplo: tênis, abacate e mesa.
- Brincadeira quente-frio: As crianças escolhem um objeto para esconder. Uma delas se retira da classe e as outras o escondem. Essa deverá encontrá-lo. Os colegas auxiliarão na busca falando o “A” forte ou fraco dependendo da distância que o aluno estiver do objeto.

5- Exercício de coordenação motora:

- Pedir que os alunos façam o movimento da letra no ar e, em seguida, na carteira.
- Atividade de perfuração da letra “A”. Para executá-la, os alunos deverão fazer uso de canetas perfuradoras, que são utilizadas sob placas de feltro ou isopor. Fazer a letra grande inicialmente, depois poderá ser diminuída.
- Jogo ao alinhavo da letra “A”.
- Atividades para exercitar a escrita da letra “A”.
- Exercícios de integração de formas: fazer a letra A quebrada, esticada, pontilhada, etc.

6- Relacionando com as artes: “As Árvores”, de Van Gogh:

- Convidar os alunos a apreciar as belezas das telas do pintor holandês, citar uma breve biografia.
- Mostrar a diversidade de árvores que Van Gogh pintou, explorar as cores, o momento que o pintor quis retratar, o local, etc.
- Lembrar que árvore inicia-se com o som “A”, assim como abelha.
- Aproveitar para destacar as diferenças sonoras entre *abelha* e *árvore* e a necessidade de assinalar aquela com o som mais aberto.

- Oferecer papéis e materiais diversos aos alunos para que executem uma pintura/colagem/desenho livre de uma árvore, que, após o término, deverá ser assinada como: A árvore do/a (nome do/a aluno/a).
- Confeccionar um grande mural para expor as obras dos alunos.
- Escrever a palavra *árvore* para os alunos conhecerem e os alunos deverão recobrir as letras “a” na palavra “árvore”.

7- Atividades no laboratório de informática, com softwares pedagógicos específicos sobre vogais, como “Dailly Doo Alfabeto”.

8- Uso de jogos pedagógicos relacionados com as vogais, como “Descobrimo as Letras”, da Toyster.

9- Jogo “Toca dos Ratinhos”. Confeccionado com 6 potes de iogurte, uma tampa de caixa de sapato e uma bolinha de gude. Vire os potes de iogurte de cabeça para baixo, faça aberturas como se fosse uma porta. Recorte círculos do tamanho do fundo do pote e cole as vogais sobre eles. Dispor os potinhos no verso de uma tampa de caixa de sapato. O objetivo é colocar a bolinha no potinho que contenha a letra “A”.

10- Conto de histórias a serem intercaladas no transcorrer da sequência: A Árvore Generosa, Assim Assado e Aviãozinho de Papel.

11- Exercícios variados de sensibilização.

12- Estímulo às atividades em grupo.

13- Atividades escritas variadas.

SEQUÊNCIA LETRA “I”

As atividades da letra “I” iniciaram-se dia 15 de abril. A sequência abaixo foi a base para o trabalho. Muitas vezes foram necessárias repetições e revisões de exercícios propostos, sendo:

1- Apresentar a letra “I” e seu som:

- Mostrar a letra impressa em uma folha grande.
- Explorar o som e o nome da letra.
- Mostrar as outras formas de escrita da letra “I”, maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa.

2-Atividade articulatória:

- Falar a vogal bem articulada de maneira exagerada, mostrando a sua boca aos alunos e também a gravura da boquinha.

- Fazer o exercício em frente ao espelho.

3- Audição de poesia “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meirelles.

- Envolver os alunos com a sonoridade do poema.
- Explorar as rimas.
- Atividades de recepção do texto: Explorar as oposições, a necessidade de se fazerem escolhas, envolver os alunos com as rimas do poema.
- Atividade em rede com geografia.

4- Exercícios de Consciência Fonológica

- Atividade de rima através da brincadeira “O navio está levando...”
- Atividade de aliteração.
- Confecção do livro da letra “l”.
- Atividades de consciência de palavras.

5- Exercício de coordenação motora:

- Pedir que os alunos façam o movimento da letra no ar e, em seguida, na carteira.
- Atividade de perfuração da letra “l”. Para executá-la, os alunos deverão fazer uso de canetas perfuradoras, que são utilizadas sob placas de feltro ou isopor. Fazer a letra grande inicialmente, depois poderá ser diminuída.
- Jogo alinhavo da letra “l”.
- Atividades para exercitar a escrita da letra “l”.
- Brincadeiras com o ioiô.



Fonte: A autora

6- Atividades com software pedagógico “Maternal”, específico sobre vogais.

8- Uso de jogos pedagógicos relacionados com as vogais, como “ABC Animado”, da Grow, e encaixe das vogais.

- 9- Jogo "Acerte a Letra", confeccionado com sucata.
- 10- Contar histórias a serem intercaladas no transcorrer da sequência.
- 11- Exercícios variados de sensibilização.
- 12- Estímulo às atividades em grupo.
- 13- Relacionando com as artes:
 - Atividade de recorte e colagem vestuário dos índios.
- 14- Atividades escritas variadas.

SEQUÊNCIA LETRA "O"

A letra "O" iniciou-se no dia 11 de maio, que foi explorada através da seguinte sequência didática:

- 1- Apresentar a letra "O" e seu som:
 - Mostrar a letra impressa em uma folha grande.
 - Explorar o som e o nome da letra.
 - Mostrar as outras formas de escrita da letra "O", maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa.
- 2-Atividade articulatória:
 - Falar a vogal bem articulada de maneira exagerada, mostrando a sua boca aos alunos e também a gravura da boquinha.
 - Fazer o exercício em frente ao espelho.
 - Diferenças de som entre "Ô" e "Ó".
 - Demonstrar dois objetos com a inicial "O": *óculos* e *ônibus*, para explorar a diferença articulatória e fonética.
- 3- Ensino em rede com ciências:
 - Brincadeira do ovo.
 - Conhecendo a estrutura do ovo e suas funções.
 - Degustação de ovo cozido.
 - Exploração das partes do corpo que iniciam com o som "O", sendo *olho* e *orelha*.
 - Atividade de pintura de orelha e olhos em gravuras.
- 4- Atividades de consciência fonológica

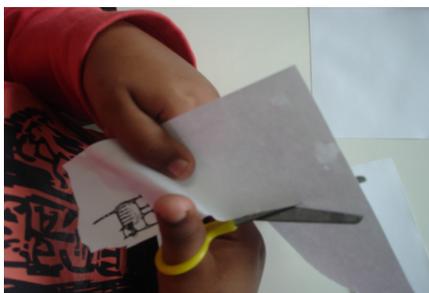
- Montagem do livro com palavras iniciadas com o som “O”, sendo: *ovo, ônibus, onça, olho, orelha, osso, ovelha e óculos*.
- Atividade de consciência fonológica – caixa tátil: encontrar objetos que se iniciem com o som “O”.
- Aliteração – jogo em que serão colocadas várias cartas com figuras de objetos cujos nomes começam de três modos diferentes. Cada criança deve, então, retirar uma carta, dizer o nome da figura, enfatizar a aliteração e colocá-la numa pilha com outras figuras que tenham o mesmo começo.
- Estou pensando em uma coisa – o professor deve dizer ao grupo que está pensando em um objeto que inicia com o som “O”. Na sequência, dão-se algumas pistas até que a criança adivinhe.

5- Coordenação Motora

- Pedir que os alunos façam o movimento da letra no ar e, em seguida, na carteira.
- Atividade de perfuração da letra “O”. Para executá-la, os alunos deverão fazer uso de canetas perfuradoras, que são utilizadas sob placas de feltro ou isopor. Fazer a letra grande inicialmente, depois poderá ser diminuída.
- Jogo alinhavo da letra “O”.
- Atividades para exercitar a escrita da letra “O”.

6- Estória do ovo do Cascão

- Atividade de montagem de sequência lógica da estória através de figuras.



Fonte: A autora

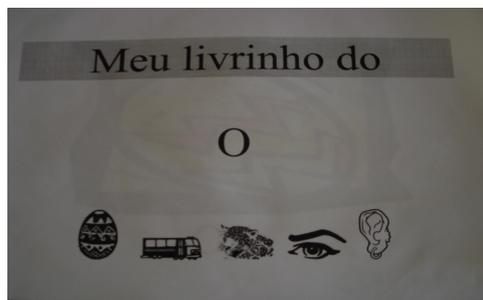
6- Jogo ABC Animado.

7- Artes: Confeção de ovelhinha através de colagem de algodão.

8- Softwares pedagógicos específicos sobre vogais, “Maternal”.

10- Joguinho “Acerte a Letra”, confeccionado com sucata.

- 11- Contar histórias a serem intercaladas no transcorrer da sequência.
- 12- Exercícios variados de sensibilização.
- 13- Estímulo às atividades em grupo.
- 14- Atividades escritas variadas.
- 15- Atividades e jogos de junção das vogais trabalhadas.



Fonte: A autora

SEQUÊNCIA LETRA “E”

As atividades da letra “E” iniciaram-se dia 25 de maio. A sequência abaixo foi a base para o trabalho. Muitas vezes foram necessárias repetições e revisões de exercícios propostos, sendo:

1- Apresentar a letra “E” e seu som:

- Mostrar a letra impressa em uma folha grande.
- Explorar o som e o nome da letra.
- Mostrar as outras formas de escrita da letra “E”, maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa.

2-Atividade articulatória:

- Falar a vogal bem articulada de maneira exagerada, mostrando a sua boca aos alunos e também a gravura da boquinha.
- Fazer o exercício em frente ao espelho.
- Diferenças de som entre “É” e “E”.

3- Audição de poesias: “Senhor Elefante” e “Na Savana Africana”

- Envolver os alunos com a sonoridade do poema.
- Explorar as rimas.
- Atividades de recepção do texto: Explorar os animais selvagens, mamíferos, localização da África, etc.
- Atividade em rede com ciências e geografia.

4- Exercícios de Consciência Fonológica:

- Software pedagógico de consciência fonológica de Capovilla.
- Brincadeira “Escravos de Jó”.
- Atividade de aliteração.
- Confeção do joguinho da letra “E”.
- Atividades de consciência de palavras.



Fonte: A autora

5- Exercício de coordenação motora:

- Pedir que os alunos façam o movimento da letra no ar e, em seguida, na carteira.
- Atividade de perfuração da letra “E”. Para executá-la, os alunos deverão fazer uso de canetas perfuradoras, que são utilizadas sob placas de feltro ou isopor. Fazer a letra grande inicialmente, depois poderá ser diminuída.
- Jogo alinhavo da letra “E”.
- Atividades para exercitar a escrita da letra “E”.

6- Atividades com software pedagógico “Maternal” específico sobre vogais.

8- Uso de jogos pedagógicos relacionados com as vogais, como “ABC Animado” da Grow e encaixe das vogais e descobrindo as letras.

9- Joguinho da memória com figuras iniciadas com a letra “E”.

10- DVD HI5 Coreografia do elefante.

11- Exercícios variados de sensibilização.

12- Estímulo às atividades em grupo.

13- Relacionando com as artes: Confeção de estrela com garrafa pet.

14- Atividades escritas variadas.

15- Exercícios e jogos das junções das vogais já trabalhadas.

SEQUÊNCIA LETRA “U”

As atividades da letra “U” iniciaram-se dia 8 de junho. A sequência abaixo foi proposta pelo Grupo de Apoio à Implementação do Projeto. Muitas vezes foram necessárias repetições e revisões de exercícios propostos, sendo:

1- Apresentar a letra “U” e seu som:

- Mostrar a letra impressa em uma folha grande.
- Explorar o som e o nome da letra.
- Mostrar as outras formas de escrita da letra “U”, maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa.

2-Atividade articulatória:

- Falar a vogal bem articulada de maneira exagerada, mostrando a sua boca aos alunos e também a gravura da boquinha.
- Fazer o exercício em frente ao espelho.

3- Audição da música “Ursinho Pimpão” e “Uva”:

- Envolver os alunos com a sonoridade das músicas.
- Explorar o enredo.
- Atividade em rede com geografia e ciências.
- Degustação de uvas.

4- Exercícios de Consciência Fonológica:

- Leitura do texto “A Ursa Ula”, de Ruth Rocha.
- Atividade de rima através da brincadeira “O navio está levando...”
- Atividade de aliteração.
- Jogo das figuras.
- Jogo da memória.
- Atividades de consciência de palavras, síntese fonêmica e segmentação silábica.

5- Exercício de coordenação motora:

- Pedir que os alunos façam o movimento da letra no ar e, em seguida, na carteira.

- Atividade de perfuração da letra “U”. Para executá-la, os alunos deverão fazer uso de canetas perfuradoras, que são utilizadas sob placas de feltro ou isopor. Fazer a letra grande inicialmente, depois poderá ser diminuída.
- Jogo alinhavo da letra “U”.
- Atividades para exercitar a escrita da letra “U”.

6- Atividades com software pedagógico “Tutti Frutti”, para explorar a música da “Uva” e o software jogo do ursinho Pooh.

8- Uso de jogos pedagógicos relacionados com as vogais, Va ve vi e bingo iniciais vogais.

9- Jogo “Loto Leitura”, confeccionado com sucata.

10- Jogo “Batata Quente”. A criança passa um pote com diversas vogais. Ao receber em sua mão, deve encontrar a letra “U”.

11- Contar histórias a serem intercaladas no transcórre da sequência.

12- Exercícios variados de sensibilização.

13- Estímulo às atividades em grupo.

14- Relacionando com as artes:

- Dramatização das histórias “Cachinhos Dourados” e “Os Três Ursos”.
- Confecção de máscaras de papelão.
- Dobradura do ursinho.
- Mosaico da “Uva”.

15- Atividades escritas variadas.

16- Exercícios de junção de todas as vogais trabalhadas.



Fonte: A autora

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com os alunos, dia após dia, veio a confirmar a imaturidade na consciência fonológica e a grande dificuldade na relação entre grafema e fonema. Por essa razão foi

necessário aumentar as atividades de consciência fonológica, o que alterou o cronograma de aplicação.

Essa alteração não anulou a eficácia da aplicação do programa, pois o mesmo teve como finalidade única adaptar-se à necessidade dos alunos. Considerando as formas diferentes de desenvolvimento, centrou-se na especificidade psicológica e orgânica do aluno com déficit intelectual.

Aos alunos foram ofertadas todas as oportunidades de estímulo aos processos mentais superiores que lhes faltavam, focando uma alfabetização sensível, que não considerasse apenas a intelectualidade, mas todas as sensações que o contato com o mundo externo poderia oferecer.

Através dos dados coletados foi possível fazer algumas considerações acerca do desempenho dos alunos nas atividades. Em relação à apresentação das letras, isso não foi difícil, pois todos os alunos já conheciam todas as vogais, visto que possuíam referências visuais muito bem trabalhadas por professores anteriores. O que trouxe novidades para os alunos foi a exploração do som e da articulação.

Nas atividades de rima e de aliteração propostas nos jogos, nos softwares pedagógicos e nas brincadeiras, percebeu-se uma maior dificuldade. Os alunos não conseguiam diferenciar o som inicial das palavras, o que demandou a necessidade de muitas repetições. É claro que essas repetições se deram variando as metodologias.

No que se refere às atividades de coordenação motora, com exceção de um aluno, pôde-se perceber facilidade nas atividades propostas, inclusive naquelas que propunham o traçado da letra, facilidade resultante, certamente, de trabalhos anteriores.

Para realizar as atividades escritas, onde deveriam localizar as palavras iniciadas com o som das vogais, não foram executados sem apoio do professor aplicador. Os alunos demonstraram bastante confusão para executar os exercícios, mesmo tendo a pista visual. Em relação aos jogos utilizados, mais especificamente o “Descobrimo as Letras”, da Toyster, foram necessárias 4 repetições para que os alunos alcançassem êxito.

No que se refere ao aspecto emocional, o *feedback* dos alunos foi bastante positivo, pois recebiam o aplicador com muito afeto e alegria, o que evidencia a necessidade de continuar exercícios de sensibilização e de estímulo às atividades em grupo, a fim de reafirmar a identidade do grupo.

Muitas interferências ocorreram devido ao comportamento hiperativo de um aluno e à baixa concentração de outros, mas, para resolver isso, buscou-se realizar atividades estimulantes e demonstrar afetividade e, ao mesmo tempo, a firmeza para que percebessem as regras necessárias ao desenvolvimento do programa. Isso trouxe certa ansiedade, pois as interferências impediam constantemente a continuidade das atividades.

Devido às circunstâncias, expostas anteriormente, foi necessário diminuir intensamente o ritmo de trabalho e repetir muitas vezes as atividades variando as metodologias. Tudo isso foi considerado na análise do programa. Apesar do nível inicial e da imaturidade dos alunos no processo de aquisição, jamais ocorreram alterações na turma, pois, se fizesse isso, estar-se-ia caminhando na contramão da inclusão e das crenças sobre a heterogeneidade e a diversidade.

Diante do exposto, conclui-se que, para aplicar o método, é preciso considerar um período de preparação também voltado ao fônico na educação infantil. Na abordagem fônica considera-se salutar a aplicação de um programa anterior de construção da formalização da alfabetização. Seriam os pré-requisitos, constituídos por atividades de "[...] discriminação fonológica, compreensão da fala, memória de trabalho fonológico, velocidade de processamento fonológico, processamento auditivo central, léxico-fonológico, processamento vestibular, consciência sintática, vocabulário receptivo auditivo, nomeação de figuras e rastreamento ocular" (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2007, p.xi). Outro aspecto a ser considerado na etapa introdutória refere-se ao domínio da consciência fonológica, que seria a capacidade da criança em reconhecer a correspondência entre grafemas (escrita) e fonemas (sons). Isso serve "[...] para mapear a fala por meio da escrita e para recuperar a fala interna a partir dessa escrita" (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2007, p.xii). Estas atividades não foram executadas, pois no período anterior foram trabalhados sob outra ótica metodológica. Os alunos apresentam o reconhecimento visual das letras, com pistas, mas nenhuma relação som/letra. Os alunos, até então, foram trabalhados sob uma ótica pictográfica.

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

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

As estratégias de ação foram aplicadas em três meses, portanto, devido ao tempo limitado, o comprometimento elevado na área intelectual e a imaturidade na consciência fonológica, isso somado prejudicou as metas iniciais do projeto de avanço dos alunos ao estágio alfabético.

Apesar da aparente lentidão no processo de alfabetização, ocorreu a eficácia na aquisição, visto que os alunos avançaram grandemente dentro do estágio logográfico.

Assim, o programa contribuiu para com a aquisição do processo de leitura e da escrita desses alunos.

Dentre aqueles que se envolveram com a aplicação do programa, a opinião recebida é a de que o programa apresenta um trabalho organizado, concatenado e de fácil aplicação. O programa fundou-se, pois, sobre a crença de um processo estruturado e organizado e que não perdeu de vista a essencialidade criativa e lúdica.

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

BEYER, Hugo Otto. Vygotsky: um paradigma em educação especial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, V.4,, N. 2, p - - Set. /fev. 2000.

BRANDÃO, Marcus L. **Psicofisiologia**: as bases fisiológicas do comportamento. São Paulo: Atheneu, 2002.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2007.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Enciclopédia brasileira da Língua de Sinais Brasileira - Vol 1**. São Paulo: Edusp, 2004.

JARDINI, Renata S. **Método das boquinhas**: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARQUES, Luciana P. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_reinvencao.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2008.

VALDÉS, Maria Teresa M. **A educação especial na perspectiva de Vygotsky**. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2003.

_____ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.