

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
FUNDAÇÃO FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAGUÁ

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO RELAÇÃO AFETIVA
PROFESSOR E ALUNO NUMA CLASSE DE DEFICIENTES
MENTAIS LEVES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MARILANE CASTRO KUCHARSKI
CLEONICE TOMÉ GROSSI

PARANAGUÁ

1989

MARILANE CASTRO KUCHARSKI

CLEONICE TOMÉ GROSSI

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO RELAÇÃO AFETIVA
PROFESSOR E ALUNO NUMA CLASSE DE DEFICIENTES
MENTAIS LEVES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MONOGRAFIA APRESENTADA PARA
CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPE-
CIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ES-
PECIAL DO SETOR DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ.

PARANAGUÁ

1989

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO RELAÇÃO AFETIVA
PROFESSOR - ALUNO NUMA CLASSE DE DEFICIENTES
MENTAIS LEVES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Por

Marilane Castro Kucharski
MARILANE CASTRO KUCHARSKI

Cleonice T. Grossi
CLEONICE TOMÉ GROSSI

ORIENTADORAS: Professora Mariléa G. B. Almeida
(Mestre em Ciências (Distúrbios da Comunicação)).

Professora Sônia Maria G. de A. Miranda
(Mestre em Educação).

ORAÇÃO DA CRIANÇA

AMIGO:

Ajuda-me agora, para que eu te auxilie depois.

Não me relegues ao esquecimento, nem me condenes à ignorância ou à crueldade.

Venho ao encontro de tua aspiração, do teu convívio, de tua obra...

Em tua companhia estou na condição de argila nas mãos de oleiro.

Hoje , sou sementeira, fragilidade, promessa...

Amanhã, porém, serei tua própria realização.

Corrige-me, com amor, quando a sombra do erro envolve-me o caminho, para que a confiança não me abandone.

Proteje-me contra o mal.

Ensina-me a descobrir o bem, onde estiver.

Não me afastes de Deus e ajuda-me a conservar o amor e o respeito que devo às pessoas, aos animais e às coisas que me cercam.

Não me negues tua vontade, teu carinho e tua paciência.

Tenho tanta necessidade do teu coração, quanto a plan-

tinha tenra precisa de água para prosperar e viver.

Dá-me tua bondade e dar-te-ei cooperação.

De ti depende que eu seja pior ou melhor amanhã.

NOSSA MAIS SINCERA GRATIDÃO

A DEUS

... que, incomparável e inconfundível na sua infinita bondade, compreendeu os nossos anseios e nos deu a necessária coragem para atingirmos o nosso objetivo, oferecemos o nosso porvir e pedimos forças para sempre agirmos com eficiência em nosso trabalho e acerto em nossas decisões.

Às Orientadoras nosso carinho e gratidão pela dedicação e doação de seus conhecimentos e apoio em nossas dificuldades, guiando os passos finais deste trabalho.

A professora Mariléa que tão bem captou nossas idéias, nos momentos precisos e ajudou a ordená-las.

À Coordenação e Professores do curso de Especialização em Educação Especial da Universidade Federal do Paraná, nosso reconhecimento pela amizade e ensinamentos que nos legaram.

Às professoras Gisele A. Guimarães e Vera Lúcia V. Toledo pela compreensão dispensada durante a realização do curso.

Aos colegas de curso pela oportunidade de enfrentarmos juntos a difícil arte de compartilhar.

À Maria de Lourdes, Cláudia, Galvão e a todos que acreditaram e contribuíram direta e indiretamente para que houvesse esta publicação.

Aos queridos alunos que propiciaram a concretização deste trabalho.

Aos nossos filhos Cristiani e Elgson, pais, irmãos, sobrinhos, esposos e familiares; o tempo passou, e com ele o sofrimento das horas tristes, da ausência. Desculpem-nos por muitas vezes que estivemos exaustas, preocupadas, mas vocês talvez sem saber, compreenderam e compartilharam os nossos ideais, incentivando-nos fossem quais fossem os obstáculos, dedicamos a nossa conquista, com a mais profunda admiração e respeito.

SUMÁRIO

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 01 |
| 1.1 JUSTIFICATIVA | 02 |
| 1.2 PROBLEMA | 03 |
| 1.3 OBJETIVOS | 04 |
| 1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS | 04 |
| 2 SUPORTE TEÓRICO | 05 |
| 2.1 DEFICIÊNCIA MENTAL | 05 |
| 2.1.1 Deficiente Mental Leve | 06 |
| 2.1.2 Deficiente Mental Moderado | 08 |
| 2.1.3 Deficiente Mental Severo | 08 |
| 2.1.4 Deficiente Mental Profundo | 09 |
| 2.2 RELAÇÕES AFETIVAS ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM | 09 |
| 2.3 ALFABETIZAÇÃO (ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO)..... | 15 |
| 2.3.1 Conceito de alfabetização | 15 |
| 2.3.2 Os métodos de alfabetização | 15 |
| 2.3.3 O processo de alfabetização | 17 |
| 2.3.4 Procedimento didático | 20 |

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| 2.4 A CLASSE ESPECIAL E O PROFESSOR | 20 |
| 3 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CLASSE ESPECIAL | 23 |
| 3.1 ENSINO DAS VOGAIS | 26 |
| 3.2 ENSINO DOS NUMERAIS | 45 |
| CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 63 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 70 |

1 INTRODUÇÃO

Este estudo visa atender requisito curricular da Universidade Federal do Paraná, curso de Especialização em Educação Especial, realizada na cidade de Paranaguá.

A escolha do presente tema foi ditada pelo interesse das autoras, despertado durante a experiência pessoal de uma delas junto a uma Classe Especial, onde os alunos se classificavam como Deficientes Mentais Leves.

Ressalta-se, também, o fato de que a alfabetização é assunto de prioridade no âmbito da Educação, e o nosso país passa por séria crise no presente momento conforme a estatística da Revista Veja, edição 1.100 ano 22 - nº 50 de 24 de dezembro de 1989, página 69: "No país há 35 milhões de analfabetos. De cada duas crianças que entram na escola, uma será reprovada no primeiro ano".

Partiu-se do pressuposto de que os integrantes dessa Classe Especial têm grandes chances de se alfabetizarem e progredirem na esfera escolar e virem a se tornar cidadãos úteis e produtivos.

Uma classe Especial necessita não só de um professor qualificado, mas também de toda uma infraestrutura, que possibilite prestar ao educando o tratamento diferenciado e

necessário para que ele venha a desenvolver todo o seu potencial de aprendizado e assim se integrar no seu meio social.

Na Classe Especial investigada por este estudo, foi estabelecido um relacionamento carregado de afetividade com os alunos, sendo que estes demonstraram, após um breve tempo de convivência, um bom aprendizado. Muitas vezes os educadores esquecem que o aprendizado não ocorre no momento em que o professor quer e planeja, a ocasião de aprender é quando ela se apresenta e, para isso, é necessário disponibilidade para que ela ocorra onde o educador é um facilitador, uma ponte entre o aluno e o que ela possa descobrir e aprender a se integrar no processo.

1.1 JUSTIFICATIVA

No contexto da nossa sociedade torna-se importante se pesquisar com mais profundidade quem é e como é o Deficiente Mental Leve, como ele aprende e que metodologia é mais adequada às suas necessidades.

Isto ainda fica mais evidente se levarmos em conta o papel preponderante que a alfabetização desempenha no sentido de uma integração à sociedade.

Para o desenvolvimento da alfabetização faz-se necessário que se observe o desenvolvimento global do educando, especialmente no caso do presente estudo, seus problemas de aprendizagem, ajustamento social e ajustamento emocional.

Ao professor cabe uma postura de profundo respeito

pela individualidade de seu aluno, amando-o, respeitando-o e incentivando-o.

Pela experiência de ambas as autoras pode-se deduzir que a afetividade desempenha um papel importante no processo de aprendizagem e que este fato pode ser um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar.

Justifica-se este estudo, como base na literatura essencial e também na importância para ensinar as vogais, encontros vocálicos e numerais para os Deficientes Mentais Leves, levando-se em conta a importância destes conhecimentos para aprendizagens futuras.

Como todo o Sistema de Ensino adotado no país segue uma orientação dos princípios mínimos exigidos a serem aplicados nas diversas séries de escolarização, também o Ensino Especial adota determinadas etapas que deverão ser vencidas pelas crianças durante os vários níveis de escolarização.

No contexto investigado por este estudo as crianças de Classe Especial estão agrupadas em três níveis, I, II, III, e o estudo específico se refere ao nível I.

1.2 PROBLEMA

Poderá o conhecimento teórico e um bom relacionamento afetivo professor-aluno, melhorar o desempenho do processo de aprendizagem em Classe Especial de Deficientes Mentais Leves?

1.3 OBJETIVOS

Este estudo teve por objetivos:

- . Desenvolver um estudo científico sobre o Deficiente Mental Leve.
- . Constatar até que ponto pode a relação afetiva professor-aluno interferir no processo de aprendizagem.
- . Proceder estudos referentes à alfabetização a partir da bibliografia especializada.
- . Aprofundar reflexões, através de estudos teóricos, sobre a afetividade como prática pedagógica.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Deficiente Mental - "Funcionamento mental significa abaixo da média que se manifesta durante o desenvolvimento e que se caracteriza pela inadequação da conduta adaptativa." (Organização Mundial de Saúde, 1984).

Ensino - "Transmissão de conhecimentos, de informações ou de esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação, ou a um fim determinado." (Ferreira, 1975).

Aprendizagem - "Refere-se à facilidade com que o conhecido é assimilado em função da experiência." (Associação Americana de Deficiência Mental - AAMD).

Metodologia - "Orientação para o ensino de uma disciplina." (Dicionário Escolar da Língua Portuguesa - Ministério da Educação e Cultura).

2 SUPORTE TEÓRICO

2.1 DEFICIÊNCIA MENTAL

Robison (1975) afirma que "Deficiente Mental", não é uma entidade nosológica como o sarampo ou a pneumonia; uma pessoa é julgada deficiente mental somente no contexto da comunidade em que vive e em relação às exigências preciosas que lhe são impostas. A deficiência mental constitui-se menos uma síndrome do que se originar de ampla variedade de perturbações.

Pode-se verificar pelas definições mais atuais, somente os indivíduos que apresentem déficits, tanto na medida de inteligência quanto no comportamento de adaptação, podem ser classificados como retardados mentais.

Para alguns pesquisadores há diferenças entre deficiência e retardamento mental. "Afirmam que o retardamento mental ocorre sem patologia no sistema nervoso central e é principalmente, um reflexo de fatores sócio-culturais, sempre uma indicação de potencial intelectual rebaixado; já a deficiência mental caracteriza-se por anomalias constitucionais e é considerada irreversível". (Mazzotta, 1987, p. 8).

Há pesquisadores que encaram os termos deficiente

mental e retardamento com o mesmo significado, podendo aplicar um e outro com um sentido geral para descrever os vários grupos que apresentam desenvolvimento intelectual retardado e problemas de adaptação às exigências da sociedade.

Um só teste não é suficiente para diagnosticar uma criança como deficiente mental, sendo necessária a aplicação de uma bateria.

Nessa bateria, além de testes de inteligência, devem constar também de avaliações de personalidade e de aspectos psicomotores. Cita-se alguns testes psicológicos mais utilizados: Cattell Infant Intelligence Scale, Stanford-Binet, Escala Wechsler (WISC), Terman-Merrill, Columbia, Goodenough. Para avaliar a personalidade usa-se os testes CAT, TAT, Pfister, Rorschach. Bender, teste motor para averiguar indicadores de lesões neurológicas e Piaget-Head, Rey - teste psicomotores.

Normalmente para fins de estudo e melhor trabalho pedagógico costuma-se classificar o Deficiente Mental em quatro categorias:

- . Deficiente Mental Leve;
- . Deficiente Mental Moderado;
- . Deficiente Mental Severo;
- . Deficiente Mental Profundo.

2.1.1 Deficiente Mental Leve

Entre os deficientes mentais, merece especial atenção o Deficiente Mental Leve por não ser detectado tão precocemente quanto os demais.

Muitos dos retardados leves não são identificados como deficientes enquanto não entram na escola, mas sim no momento em que a aprendizagem passa a exigir uma capacidade intelectual abstrato-verbal que torna aparentes suas dificuldades.

Os alunos levemente retardados são em geral aptos para classes especiais em escolas comuns. Têm capacidade para alfabetizar-se sendo, por esta razão, também denominados "educáveis".

As características, a seguir, que parecem típicas de crianças levemente retardadas, são importantes, pois o desenvolvimento do Deficiente Mental Leve deve ser visto em sua totalidade, tentando relacionar as diversas deficiências entre si e não isolá-las como problemas específicos.

Apesar de serem didaticamente separadas e poderem ser trabalhadas isoladamente com recursos e métodos específicos, apresentam no plano profundo grande vinculação e interdependência.

Refere-se ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, da linguagem, assim com o afetivo/emocional e suas relações.

O desenvolvimento específico nas áreas acima citadas não acontecem, necessariamente, ao mesmo tempo, intensidade e ritmo.

O desenvolvimento motor é o que mais se aproxima do esperado, com defasagem de mais ou menos um ano no momento em que o indivíduo começa a andar.

As maiores defasagens ocorrem na linguagem, no de-

envolvimento social, cognitivo, e afetivo-emocional, desde o seu início.

No decurso da maturação essas diferenças permanecem e o desenvolvimento como um todo chega a limites bem observados no processo educacional.

2.1.2 Deficiente Mental Moderado

Ocorre devido à manifestação de problemas de descoordenação, lentidão na aprendizagem da fala, dificuldades para aprender a andar e a cuidar de si mesmo.

No decurso de sua maturação tem a possibilidade para adquirir habilidades de cuidados de si, comunicação oral simples e socialização. Estes indivíduos também denominados "treináveis" têm pouca possibilidade de virem a ser alfabetizados.

2.1.3 Deficiente Mental Severo

Problemas de ordem genética e danos provindos do ambiente, ocasionando prejuízos e, talvez perturbações emocionais graves, são os responsáveis por esta deficiência. Requerem constante supervisão. Muitos adultos e crianças são institucionalizados, embora alguns permaneçam no meio familiar. Desenvolver habilidades de cuidado pessoal e de comunicação, requerem treino prolongado que normalmente não é possível em classes, pois o trabalho todo tem que ser desenvolvido individualmente,

2.1.4 Deficiente Mental Profundo

Os retardados profundos requerem sempre supervisão total. Incapazes de se proteger ou cuidar de si mesmos. Alguns podem ser ensinados a usar o banheiro e a se alimentar. Uma grande parte deles permanece confinada no leito ou na cadeira de rodas.

Segue-se a escala mais usada para indicar os vários graus de deficiência mental empregados pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) - Mazzotta, 1987, p 22.

| NÍVEIS | LIMITES DE QI | USO ESCOLAR |
|-------------|---------------|-------------------|
| Leve..... | 52 - 68 | Educável |
| Moderado... | 36 - 51 | Treinável |
| Severo..... | 20 - 35 | Trein. p/Profundo |
| Profundo... | ? - 19 | Profundo |

O estudo se deteve mais na dissertação do Deficiente Mental Leve por ter sido a maioria das crianças, trabalhadas por uma das autoras, diagnosticadas neste grau de deficiência e, dando-se apenas uma noção sobre os demais graus da Deficiência Mental.

2.2 RELAÇÕES AFETIVAS ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

Tendo o presente estudo como um de seus objetivos, aprofundar reflexões acerca das relações afetivas envolvidas no processo de ensino aprendizagem, buscou-se uma

bibliografia existente na área voltada para essa direção. Na análise da pesquisa de MIRANDA CUNHA (1985), sobre a afetividade como prática pedagógica, elegeu-se alguns conceitos que se traduzem como importante embasamento teórico para o alcance dos objetivos propostos.

Considera-se a afetividade como propulsora da atividade humana, visto que o ser humano é um organismo complexo. A cognição e a afetividade não podem ser separadas e há possibilidade de que uma seja efeito da outra.

Na literatura existente sobre conceito de afetividade, encontram-se diferentes posturas metodológicas, originando diversas direções.

Nas relações pedagógicas, a afetividade em seus objetivos enfatizam sentimentos, emoções ou graus de aceitação ou rejeição.

A nível de sala de aula, as relações estabelecidas entre professor e aluno podem determinar a plenitude ou nulidade ou o grau em que tais aspectos afetivos emergirão.

A atitude do professor é fator de estimulação ou repressão, tanto de sentimentos quanto de interesses, tendências e preferências.

Diversos estudos apresentam conclusões a respeito de que modificações nos alunos se devem à natureza bidirecional das experiências de aprendizagem em que tantos estudantes como professor estejam envolvidos de uma maneira interativa.

Está evidenciado que a escola comporta possibilidades significativas para o desenvolvimento de aspectos afe-

tivos da natureza do aluno. Na prática educacional, observa-se a preponderância de padrões mnemônicos e descaso pela geração de alternativas a nível individual discente, fator de integração entre a cognição e a afetividade.

Isso decorre da ênfase dada ao desenvolvimento da capacidade cognitiva dos indivíduos, capacidade esta muitas vezes confundida com memorização.

Diversos fatores concorrem para a omissão da prática da afetividade na educação formal: a) falta de atitudes positivas e entendimento dos professores e técnicos em educação sobre a necessidade de promoção do desenvolvimento da afetividade; b) falta de conhecimento dos profissionais de criar situações, mecanismos e recursos para tal; c) não existência de normas específicas sobre o assunto e pouca literatura sobre o mesmo; d) omissão do sistema escolar em proporcionar situações de aprendizagem envolvidas com a afetividade dos participantes da ação pedagógica procedente de uma tradicional hierarquização de papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno na relação pedagógica.

No contexto pedagógico, notadamente na relação professor-aluno, os papéis se revestem de regularidades, devido tanto à caracterização da instituição escolar, como da personalidade de cada um dos envolvidos e as nuances culturais do grupo social em que se desenvolvem.

Os papéis do professor e do aluno, abrangendo inúmeros aspectos, são resultantes de uma soma de expectativas não necessariamente efetivadas na ação e as condições existentes concorrem para a concretização de um determina-

do papel, mas também as expectativas dos envolvidos.

Por mais objetivas e imparciais que sejam as relações humanas, justamente por serem humanas é que terão, fatalmente, uma dimensão afetiva e o resultado é uma soma de expectativas na ação.

São as necessidades humanas consideradas como a energia propulsora de expectativas, aspirações, propósitos, sentimentos e ações. Assim, Maslow estabelece o conceito de uma hierarquia de necessidades físicas até a categoria mais elevada das necessidades de individuação. Uma categoria mais elevada de necessidade não emerge até que a necessidade abaixo dela esteja satisfeita ou saturada, e obedecendo a patamares como: a) necessidades físicas como: fome, sede, etc; b) necessidades de segurança e proteção; c) necessidades sociais como a camaradagem e outros contatos humanos; d) necessidades do ego como reconhecimento, estima, etc.; e) necessidades de individualização ou criatividade, consideradas pelo autor como a categoria mais elevada das necessidades humanas.

A não satisfação de uma categoria de necessidades torna as demais completamente irrelevantes.

Essa concepção de Maslow encerra possibilidades de profunda reflexão sobre o ser humano, e aplicadas às relações pedagógicas alerta para a possibilidade de concepções educacionais que estipulam comportamentos pré-fixados e padronizados como objetivos da educação. Uma das grandes contribuições de Maslow está no fato de não aceitar a padronização de comportamentos.

A relação pedagógica como dimensão das relações entre pessoas pode ser equacionada como jogo de forças dos sujeitos envolvidos e as condições desejáveis de uma interação surgem do reconhecimento dos sujeitos envolvidos, o professor e o aluno, de que seus espaços devem ser garantidos e respeitados para o desempenho de papéis, não eliminando situações de conflitos, porque estas são inerentes à interação humana, mas oferecendo condições para que os envolvidos assumam uma relação dotada de autenticidade, destituídas de dissimulações ou imposições.

No processo de interação, onde todos os sujeitos envolvidos podem contribuir para o crescimento recíproco torna-se importante possuir capacidade de aceitação e de troca de experiências.

O que se pretende demonstrar sobre a importância de afetividade na prática pedagógica, não é uma pedagogia inovadora e otimista com modelos eficientes para o alfabetizador de deficientes em Classes Especiais, mas um enfoque voltado a realidade pedagógica completa, à promoção humana e à necessidade de desempenhar um trabalho competente.

Considerando as limitações da escola, do educador e da própria educação, o trabalho desenvolvido pode estreitar o laço afetivo entre professor e alunos com a intenção de favorecer o processo de alfabetização.

Do ponto de vista da experiência, a afetividade estabelecida propicia um processo de desenvolvimento sócio-afetivo: os alunos se descobrem como pessoas buscando for-

mas de comportamento que lhes permitem agir de maneira mais integrada no universo escolar.

A estrutura do EU se constrói a partir do contacto com outras pessoas destacando-se o papel de auto-realização e auto-estima permitindo a capacidade de se rever em todos os sentidos, entendendo assim suas próprias limitações.

Na evolução da estrutura do EU, razões afetivas e emocionais levam a criança a tomar posse dos objetos e determiná-los como "meu". O egocentrismo, na criança normal, está estritamente ligado ao elemento de posse: "meu pai", "minha escola", "minha professora". Este caráter assume dimensões psicológicas quando ela faz uma projeção interior que se prolonga ao meio ambiente sendo incapaz de diferenciar aquilo que ela tem dentro de si com o que está fora.

Se existe esta complexidade na construção do EU, numa criança normal, com os Deficientes Mentais Leves torna-se ainda mais complexa a situação.

Aqui o professor tem um papel importante na orientação da afetividade infantil.

A elaboração de um trabalho escolar adaptado às características do desenvolvimento da vida emocional do aluno propicia sua cristalização no sentido de uma personalidade melhor estruturada e a organização dos sentimentos.

Para isso leva-se em conta dois importantes aspectos: sentimento de obrigação (trabalho escolar) e a consciência de um livre poder (atividade recreativa).

Todo o trabalho pedagógico deve estar vinculado à afetividade e vir a garantir a concretização da função social da alfabetização.

2.3 ALFABETIZAÇÃO (ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO).

2.3.1 Conceito de Alfabetização

Considerando os objetivos propostos pelas autoras, onde se inclui a preocupação em aprofundar a alfabetização em Classes Especiais de Deficiente Mental Leve, far-se-á a abordagem de alguns aspectos teóricos da área.

Entende-se por Alfabetização o processo que garante ao aluno a capacidade de leitura e compreensão de textos, bem como a capacidade de se expressar através da escrita.

A alfabetização trancede o mecanismo de leitura e escrita. Deixa de ser um instrumento inoperante, para se caracterizar como forma de engajamento da criança no social. (Apostila IBRADE).

Para viabilizar um trabalho pedagógico dessa natureza, o educador necessita compreender os métodos e processos envolvidos na alfabetização.

2.3.2 Os métodos de alfabetização

Existem inúmeros métodos de alfabetização que podem ser utilizados. Contudo, eles, per si, não asseguram a eficiência do ensinar e do aprender. Segue a divi-

são de método segundo Braslavsky:

a) Método de marcha analítica:

- . **global analítico:** de sinais escritos complexos que podem ser a palavra, a frase ou o parágrafo. O mestre dirige a análise.
- . **global:** parte da palavra, da frase ou do parágrafo. O professor deve saber dirigir a análise. Em qualquer caso, a criança deve chegar espontaneamente a ela.

b) Métodos de marcha sintética:

- . **alfabético:** da letra, literal ou grafemático, parte dos sinais simples, letras ou grafemas.
- . **silábico:** parte das sílabas que depois se combinam em palavras e em frases.
- . **fonético:** parte dos sons simples ou fonemas.

c) Método misto:

Trabalho contínuo e simultâneo de análise-síntese e síntese-análise: oração, palavra, sílaba, fonema, sílaba, palavra e oração.

Todos apresentam vantagens e algumas limitações e nenhum apresenta resultados idênticos.

O mais importante é o conhecimento por parte do professor de todos os métodos para poder oferecer aos alunos a oportunidade da formação de hábitos e atitudes desejáveis para o domínio da língua, assegurando a captação e compreensão das idéias, dando um sentido funcional à apren-

dizagem e atender as diferenças individuais de cada aluno, principalmente, sendo ele de Classe Especial.

2.3.3 O processo de alfabetização.

Como ponto de partida para o processo de alfabetização, Magda Becker Soares em "As muitas facetas da alfabetização" considera que o código lingüístico de uma dada sociedade é a expressão oral e/ou escrita cujo meio concreto é a palavra, englobando três aspectos fundamentais: o fonético, o morfológico e o semântico-sintático.

O fonético visa à (ao): pronúncia correta dos sons (palavras); entonação clara; dicção destacada; ritmo cadenciado; desembaraço; precisão sonora.

O Morfológico refere-se ao domínio gráfico dos sinais escritos. Com isto visa-se à (ao): traçado seguro; caligrafia correta; junção precisa; separação destacada; ortografia rigorosa; acentuação; pontuação; domínio e estética espacial (linhas, parágrafos). É neste aspecto que entra em jogo a coordenação motora fina, mais exigente.

O Semântico-sintático é de suma importância, pois destina-se ao estudo do significado das palavras, e a sintaxe destina-se ao estudo das palavras contextuadas na frase ou discurso. Este aspecto é de capital importância e só ele dá sentido aos dois anteriores. Embora esteja aqui citado em último lugar, ele deve preceder, motivar e acompanhar sempre os aspectos fonéticos e morfológicos.

Acredita-se que muitos problemas da alfabetização devem-se à desconsideração com que o significado das pa-

lavras é tratado. Reside aqui o âmago do processo alfabetizador, o qual exige a compreensão dos conceitos que as palavras lidas, escritas ou pronunciadas significam.

"O educador deverá conhecer a Didática da Língua e saber que a comunicação evolui de maneira harmônica e unitária no indivíduo normal, havendo uma evolução fonética, sintática, semântica e lingüística.

Sabe-se que o deficiente mental apresenta um retardo geral na estruturação da linguagem, e que é comum ele apresentar um retardo específico, quando um elemento está mais prejudicado do que os outros. Os retardados específicos na evolução da linguagem também são os mesmos acima citados apenas incluindo a palavra perturbações: fonéticas, sintáticas, semânticas, lingüísticas." (Amorim, 1972).p.61

Todo o ensino deverá partir da realidade da criança e do seu meio, mas ao se iniciar determinadas palavras ou dificuldades ortográficas é comum usar-se palavras que não estão ainda inseridas no contexto diário da criança.

Nesse caso como por exemplo as palavras abelha e elefante são elementos que o espírito da criança deverá trabalhar estabelecendo comparações e elaborando conceitos.

A igreja é realidade facilmente observável conduzindo a criança às suas próprias deduções.

O ovo e a unha são elementos extraídos da realidade infantil.

No processo de alfabetização a fala, a leitura e a escrita têm uma importância fundamental.

"Saussure estabelece uma distinção entre:

- . A fala, utilização individual da linguagem por um homem determinado;
- . A língua, conjunto das regras que tornam possível a fala." (Porot, 1979).

"Quando o sujeito lê, está adquirindo imagens visuais das palavras que estão escritas. Todo indivíduo tem capacidade de formar imagens visuais das coisas na sua frente, mas para formar tais imagens quando se trata não de objeto ou desenhos, e sim de palavras, é preciso que tenha antes aprendido uma técnica especial - a leitura.

Enfim, a linguagem engloba outro elemento: a capacidade de produzir movimentos com a mão, reproduzindo em traços convencionais, as palavras que vê ou escuta: eis a escrita." (Fontoura, 1965).

A fala, a leitura e a escrita resultam do desenvolvimento coerente e da interação das funções psicomotoras.

A aquisição da linguagem expressa através da fala, envolve o desenvolvimento das habilidades vocais, a aquisição de informações factuais e o entendimento das palavras.

Do desenvolvimento da linguagem interior e o início do pensamento verbal é que surge a possibilidade da leitura e escrita, como compreensão real e não como simples mecanismo.

A aprendizagem da leitura implica num processo complexo envolvendo vários aspectos: mecânico, intelectual, compreensivo e apreciativo.

Através da leitura, o aluno entra em contato com a língua, como um todo estrutural desencadeando um processo natural de aprendizagem.

A escrita não se processa colocando-se nas mãos da criança o lápis. Antes de tudo, a criança necessita sentir a finalidade do que vai fazer. Daí a necessidade da motivação com relação à escrita e deve estar relacionada com atividades da escola e da vida diária.

2.3.4 Procedimento didático

O procedimento didático deve seguir as diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem, suas estratégias e o resultado almejado do comportamento do aluno:

1ª etapa - Incentivação/motivação

2ª etapa - Materialização/concretização

3ª etapa - Aplicação

4ª etapa - Verificação.

Este processo de ensino-aprendizagem é direcionado pelo material didático, propiciando o trabalho dos alunos, facilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos e possibilitando a verificação dos objetivos de aprendizagem.

2.4 A CLASSE ESPECIAL E O PROFESSOR

As Classes Especiais criadas em estabelecimento de ensino comum, caracterizam-se pela organização, currículo e objetivos próprios ajustados ao tipo e grau de excepcionalidade de sua clientela. (Art. 33 - Deliberação 20/86 da Câmara de Legislação e Normas do Sistema Estadual de Ensi-

no - Paraná).

A colocação de uma criança numa classe especial não significa que ela esteja sendo segregada no sentido de isolamento ou rejeição social, significa que a criança está sendo colocada num ambiente educacional, projetado em função de suas necessidades e características peculiares, o qual proporciona oportunidades de contatos recíprocos entre as crianças normais. Este tipo de contatos e associações casuais e incidentais ajudará a manter uma vida extra escolar e pós escolar satisfatória.

Os objetivos de um programa educacional para a Classe Especial, são, em geral, os mesmos que os objetivos educacionais para todas as crianças, pois a permanência da criança na Classe Especial deverá ser mais temporária do que permanente.

Os três objetivos específicos de um programa para essas crianças são: ajustamento pessoal ou emocional; ajustamento social; ajustamento econômico.

As experiências proporcionadas à criança e os métodos usados devem ser de tal natureza que favoreçam a consecução de um ou mais desses objetivos.

É, habitualmente, nas idades de dez, onze ou doze anos que as crianças Deficientes Mentais Leves começam a despertar maior atenção no ensino regular devido as suas capacidades acadêmicas serem extremamente limitadas e desta maneira, a necessidade de recursos da Educação Especial se torna imediata.

Cada criança deve passar por uma avaliação diagnós-

tica completa realizada por uma equipe multidisciplinar.

A classe não deverá ultrapassar a dez alunos, assim o professor terá oportunidade de trabalhar com elas e ajudá-las a formar um grupo estreitamente unido e efetivo de trabalho.

O professor da Classe Especial deve ter condições vocacionais, preparo científico (noção de Psiquiatria, Psicologia, Didática Especial, Higiene Escolar, Ortopedia, Anatomia e Fisiologia Humanas, Tratamento das deficiências de prolação e dos vícios de Linguagem, Leis e Instituições Econômicas e Sociais e Proteção aos Excepcionais) e o preparo técnico (aquisição de Formas de Trabalho Manual: cartonagens, marcenaria, trabalhos com o material especializado de Fröbel, Decroly, Montessori, Freinet, etc.).

Esse preparo visa permitir que o mestre enriqueça não apenas sua cultura pedagógica, como também dê possibilidades para que ele reconheça os seus alunos com problemas: intelectuais, percepto-visuais, sensoriais, físicos, da voz, da palavra e da linguagem, emocionais, da psicomotricidade, neurológicos, psiquiátricos.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CLASSE ESPECIAL

Ao se iniciar o trabalho na Classe Especial, que deu origem a este trabalho, os alunos já tinham sido treinados nas habilidades específicas necessárias para a aquisição da leitura e escrita (período preparatório) deduzindo-se de que os mesmos já estavam prontos para iniciarem a aprendizagem da alfabetização propriamente dita.

O período preparatório, segundo o programa constou de:

- a) Percepção: visual e visomotora; coordenação motora; gustativa; olfativa; tátil; auditiva.
- b) Linguagem: dramatização; canto; etc.
- c) Educação Física: expressão corporal, jogos esportivos, etc.
- d) Educação Artística: modelagem, pintura, colagem, etc.

Estando os alunos já no processo de escolarização adiantado quanto ao período letivo (2º bimestre) fez-se necessário estabelecer um laço afetivo professor e aluno, pois notou-se que os mesmos estavam muito inseguros e instáveis emocionalmente devido a troca de professores que

tiveram no 1º bimestre (duas professoras).

O primeiro passo tomado foi conhecer os alunos individualmente somando conhecimentos das suas dificuldades sociais e emocionais, pois sabemos que nenhum processo de aprendizagem se efetivará se não houver um bom relacionamento afetivo professor-aluno. Este problema torna-se muito mais acentuado com crianças com dificuldades de aprendizagem.

As primeiras atitudes dos alunos frente a professora foi de rejeição total.

Os alunos não queriam ficar na sala de aula, não ouviam o que a mesma falava, não obedeciam ordens simples como: sentar, andar devagar, etc. Constantemente saíam da sala de aula.

Diante desta situação foi tomada uma atitude de auto-domínio, com muita calma, conversando individualmente com cada aluno, sugerindo que eles fizessem o trabalho que mais gostavam como: jogos, brincadeiras, atividades livres utilizando a música como elemento relaxante. Esta situação levou vários dias até que os mesmos começaram a ver a professora como uma pessoa que estava ali para ajudá-los e que os aceitava como eles eram.

Isto pode ser refletido numa atitude tomada por um dos alunos que em determinado momento disse com muita satisfação:

"A Marilane (professora) até jogou peteca comigo!"

Somente a partir daí é que se pode começar com o trabalho pedagógico estabelecido no programa escolar.

Para iniciar um processo de alfabetização toda criança deverá ter um certo nível de desenvolvimento tanto na parte motora, como na afetiva e cognitiva.

Quanto à parte motora e cognitiva encontra-se facilmente dados na literatura que podem ajudar o professor, mas quanto à parte afetiva tudo vai depender do grau de relacionamento entre professor e aluno e sabe-se que, se esta parte falhar, todo o restante do processo será prejudicado.

Somente, após se ter estabelecido este vínculo afetivo é que será possível planejar e organizar um trabalho pedagógico.

O planejamento curricular das Classes Especiais orienta o professor para que inicie a alfabetização pelo aprendizado das vogais seguido dos encontros vocálicos para depois se iniciar com a palavra propriamente dita. Quanto à área de matemática, o aluno deve ter inicialmente o domínio dos numerais de 1 a 9.

Na apresentação das etapas no processo de alfabetização em sala de aula deverá o professor iniciante se comprometer em aprofundar estudos sobre as diversas concepções de alfabetização.

A seguir, será mostrado os passos seguidos no período referente ao segundo bimestre.

O trabalho enfoca apenas o processo de alfabetização, mas acha-se conveniente demonstrar como as demais áreas foram trabalhadas para se ter uma noção do conteúdo trabalhado.

3.1 ENSINO DAS VOGAIS

Dentro do processo de alfabetização trabalhado na classe e de acordo com a orientação pedagógica recebida, o professor inicia o trabalho com as vogais, pois isto faz parte do projeto elaborado para o desenrolar do trabalho pedagógico.

1ª FASE

Discriminação das palavras chaves: abelha, elefante, igreja, ovo e unha.

Foi apresentado um, dois ou três cartazes por dia, conforme a facilidade de retenção demonstrada. Mesmo que alguns alunos encontrassem certa dificuldade com as revisões diárias acabaram por discriminar as palavras-chaves chegando a fixá-las.

Apresentação dos cartazes: abelha-elefante.

Estória:

- Vou contar a vocês a estória de três irmãos:

Fábio, o mais velho, tem sete anos e frequenta a 1ª série de sua escola (mostrei a personagem da capa da cartilha ou o cartaz).

Didi, cujo nome é Edite, tem seis anos e está no Pré-Primário. O caçula, um bebê, ainda é pequenino, tem pouco mais de um ano e suas travessuras alegram a casa (foi mostrado o cartaz). Seu nome é Fabiano, mas todos o chamam de Bebê.

Moram na cidade, mas têm um sítio onde passam os domingos.

Ali há uma criação de abelhas. São muitos caixotes enfileirados e dentro de cada um deles há uma colméia (casa de abelhas), que é formada de favos cheios de mel. (foi desenhado um favo na lousa e mostrado um, ao natural todos experimentaram o mel e viram a cera).

Foi perguntado:

- Quem já viu uma colméia? E um favo? De onde as abelhas tiram o mel? Vocês gostam de mel? Para que serve? E a cera?

Respondidas as perguntas, foi contado que Bebê e seus irmãozinhos também adoram mel no pão, no leite, em balas, em doces ou em xarope, quando estão com tosse.

Foi improvisado um varalzinho com barbante e pendurado o cartaz da "abelha" de forma que caísse sobre a lousa. Explicar que uma delas está voando sobre as flores. A outra está mais embaixo, no começo da palavra **abelha** escrita ali. Observamos a cabeça, a barriga e as perninhas da abelha.

Escrevemos **abelha** (abaixo do cartaz, em tipo de forma):



As crianças repetiram esse nome várias vezes, à vista do cartaz e na lousa para que o pronunciassem certo e o memorizassem. Não havendo dúvidas nesse ponto continuamos a estória:

Uma tarde as crianças estavam na janela e viram um palhaço que dava cambalhotas. Atrás dele vinha uma porção de crianças e um homem que gritava num alto-falante:

- Hoje, hoje, grande espetáculo!

Naturalmente vocês sabem do que se tratava:

- Isso mesmo. Um circo chegara à cidade. As crianças ficaram entusiasmadas e pediram ao papai e à mamãe que as levassem ao espetáculo, no domingo.

De fato foram e divertiram-se muito. Havia palhaços, trapezistas, etc. Do que elas mais gostaram foi dos animais amestrados, principalmente do elefante.

- Quem já viu um elefante? Onde?

Penduramos no varalzinho o cartaz do elefante que as crianças viram no circo (ao lado do cartaz da abelha):



Foi lembrado que o elefante é ensinado. Sabe fazer com a tromba o começo de seu nome ali escrito. Através de perguntas foi dirigida a atenção da classe:

- Para onde está virada a tromba do elefante?

Escrevemos na lousa a palavra **elefante** (abaixo do cartaz, em letra de forma), conforme se vê acima.

Lemos todos juntos, no cartaz e na lousa:

abelha

elefante

Atividades de discriminação visual

1) Escrevemos diversas vezes na lousa as palavras:

abelha e elefante. Em seguida chamamos todos os alunos. Uns foram mostrar onde se encontravam essas palavras outros ligaram as semelhantes.

2) Procuramos o par de cada palavra, etc.

Atividades de discriminação auditiva

1) A professora falou uma palavra e o aluno disse se começa com **a** ou **e**.

2) Foi feito enumeração oral, pelos alunos, de palavras começando com **a** e com **e**.

3) Foi apresentado fichas com desenhos ou gravuras de coisas começando com **a** ou com **e**. Classificamos de acordo com o som inicial, no quadro de pregas ou na borda da lousa.

Escrita

Foi feito exercícios ritmados de coordenação motora, apropriados para o período preparatório e sem fazer referência às letras.

Desenvolvimento da linguagem oral

Com a participação da classe, dirigida pela professora.

- . Descrição de um circo.

Desenvolvimento do raciocínio lógico (matemática)

Comparamos a abelha e o elefante:

- . quanto ao tamanho;
- . quanto ao peso (visualizando);
- . quanto ao número de patas.

Introdução da nomenclatura:

- . maior, menor;
- . grande, pequeno;
- . bastante, muito, pouco;
- . maior que, menor que;
- . mais, menos (quanto ao número de patas);
- . igual, diferente.

Atividades de enriquecimento

As crianças desenharam e colaram recortes no caderno, representando uma coisa começando com "a" e outra com "e" (sem legenda).

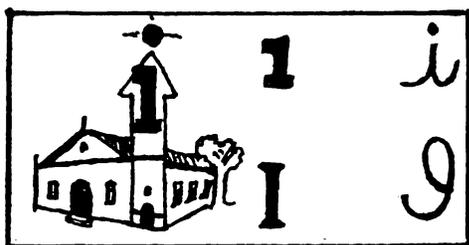
Apresentação dos cartazes:

igreja ovo

Continuamos a estória:

O bebê estava crescidinho e ainda não fora batizado. Por isso escolheram o padrinho, a madrinha, foram à igreja e marcaram a data:

Foi mostrado a igreja onde o bebê vai ser batizado.



igreja

A professora fez observar que ali estava escrita a palavra igreja. Através de perguntas foi levado a classe a descobrir com que se parece o começo da palavra igreja. (com a janelinha estreita da torre da igreja. O pingo está na cruz).

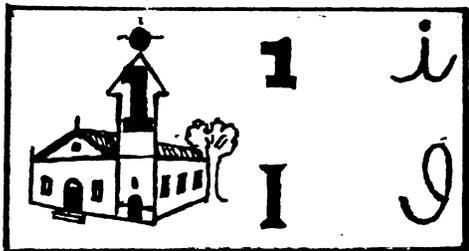
Escrevemos igreja abaixo do cartaz, na lousa e lemos em coro.

Continuamos:

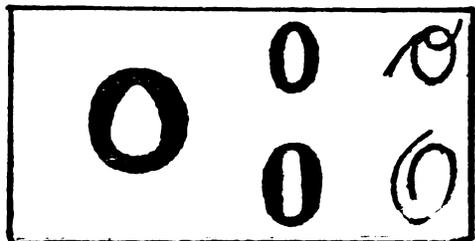
. A mamãe resolveu que, no dia do batizado iriam comemorar com uma festa. Mandou vir do sítio muitos ovos para preparar os doces: bolos, bombons, cocadas etc...

Foi mostrado o "cartaz" dos ovos que vieram do sítio e que ali estava a palavra "ovo". Penduramos no varal ao

lado do cartaz da "igreja":



igreja



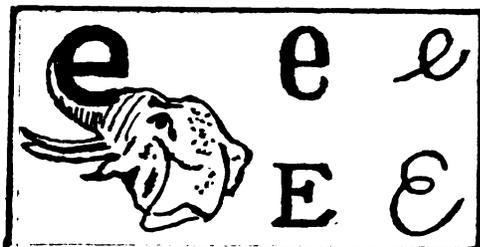
ovo

Escrevemos na lousa, debaixo do cartaz: ovo.

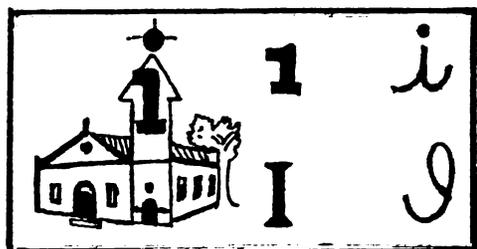
Foi levado a classe a descobrir que essa palavra começa com uma letra que parece um ovo. Penduramos os cartazes estudados no dia anterior, escrevemos debaixo as palavras correspondentes e lemos em coro (nos cartazes e na lousa).



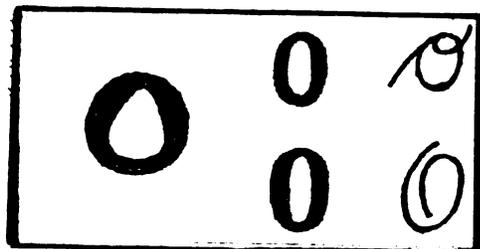
abelha



elefante



igreja



ovo

Os alunos foram chamados para mostrarem salteadamente essas palavras.

Escrita

Foram feitos exercícios de coordenação motora, que prepararam para o traço das vogais.

Atividades de discriminação visual

. ligamos as palavras-chaves iguais, à semelhança do que foi feito com as palavras:

abelha e elefante.

. assinalamos as palavras ovo e igreja:

igreja elefante abelha ovo

. ligamos as figuras às palavras:

Esta atividade foi feita na lousa com os cartazes.

Atividades de discriminação auditiva

. A professora falou uma palavra e os alunos disseram como começa (i ou o).

. A classe disse palavras começando com i ou o.

. Classificamos gravuras e desenhos começados com i ou com o.

Linguagem oral

Foi mostrado gravuras com galinhas, galo e pintinhos.

Foi levado a classe a contar como é um galo, uma galinha e um pintinho.

Atividades de enriquecimento

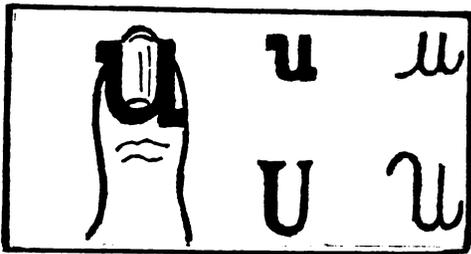
Foi lido estórias de galinhas para a classe. Por exemplo: Contamos a estória "A galinha ruiva" (Edições Melhoramentos).

As crianças desenharam e colaram no caderno recortes representando qualquer coisa começando com i e com o.

O dia do batizado chegou.

Mamãe chamou o bebê e reparou que estava com as unhas sujas e compridas. Pegou a tesourinha e aparou-as. Bebê fez um berreiro danado. Ele ainda é pequenino e não sabe que devemos andar com as unhas cortadas e limpas.

Mostramos a gravura e observamos que a palavra unha começa com uma letra parecida com a voltinha da base da unha. Escrevemos unha na lousa, Abaixo do cartaz.



Unha

Penduramos os cartazes já estudados. A professora perguntou que representam e escrevemos as "palavras-chaves" debaixo deles.

Foi feito leitura em conjunto e individual.

Escrita

As crianças fizeram exercícios de coordenação motora.

Atividades de discriminação visual

. Ligamos a palavra-chave à sua correspondente:

| | |
|--------|----------|
| | ovo |
| | abelha |
| abelha | elefante |
| | igreja |
| | unha |

. Ligamos as palavras correspondentes:

| | |
|----------|----------|
| abelha | ovo |
| unha | elefante |
| elefante | abelha |
| ovo | igreja |
| igreja | unha |

Atividades de discriminação auditiva

. Dissemos palavras começando com u.

. Foi mostrado fichas com desenhos diversos para discriminação de fonema: u.

Atividades de enriquecimento

As crianças desenharam e colaram gravuras representando uma coisa começando com u.

Integração com outras áreas do currículo

Higiene e saúde:

- . As unhas devem estar cortadas e limpas.
- . Devemos lavar as mãos:
 - quando estão sujas;
 - antes das refeições;
 - quando usamos as instalações sanitárias.

Matemática

Noção de conjunto - Identificação de conjuntos:

As atividades iniciadas foram operadas a partir de situações concretas manipulando livros, lápis, frutas, etc.

Foi explicado que uma coleção de qualquer coisa é um conjunto.

Foi perguntado de que elementos é formado o conjunto. A resposta foi um conjunto de livros, um conjunto de lápis etc.

Em seguida as crianças representaram graficamente os exemplos que foram apresentados concretamente com sentido de que visualizassem as duas situações.

Explicamos que um conjunto é sempre representado contornado por um limite. Foi demonstrado.

Técnica específica para explicar as características de cada cartaz

a - A curva de cima do a forma a cabeça e o peito da abelha; a bolinha de baixo é a barriga. Para ter-

mos uma abelha é só fechar a parte superior do a e colocar as asas e as pernas.

e - O elefante é de circo. Aprendeu a formar com a tromba a letra com que começa a palavra elefante: e.

i - O i é parecido com a janelinha estreita da torre da igreja. O pingo está bem no centro da cruz.

o - O o tem a forma de um ovo.

u - A base da unha forma a letra da unha.

2ª FASE

Reconhecimento das vogais

abelha - a

Reapresentação do cartaz da abelha.

Foi recordada a estória com a participação da classe.

Foi perguntado de que figura se tratava. Obtida a resposta foi mandado dizer devagar, batendo palmas:

a - be - lha

Repetimos essa palavra algumas vezes, destacando bem as sílabas, para que observassem como ela começa. Só então, escrevemos "a" na lousa, abaixo do cartaz:



a

Foi repetido a explicação:

O "a" da palavra **abelha** parece-se com uma abelha.
Foi mostrado a cabeça, a barriga e uma perninha da abelha.

Lemos em coro e individualmente:

abelha - a.

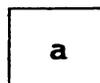
Discriminação auditiva

Batemos palmas quando ouvimos uma palavra começando com "a".

Discriminação visual

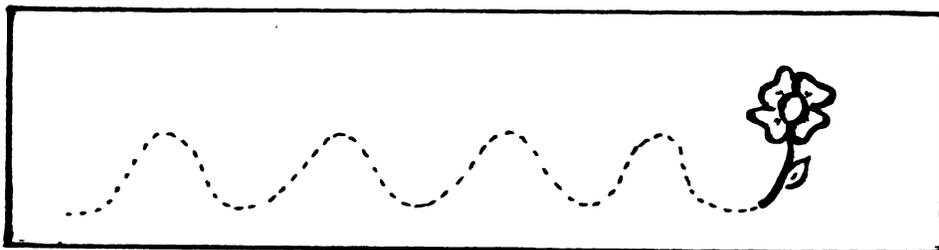
Procuramos a palavra começando com "a" e ligamos ao seu começo:

- . elefante
- . ovo
- . igreja
- . abelha
- . unha



**Criatividade e desenvolvimento do raciocínio lógico
(matemática)**

- . antes
- . depois



as crianças cobriram os pontinhos com lápis.
No fim do caminho, vocês encontraram uma flor.
Antes da flor, desenhe uma abelha.
Depois da flor, escreva o começo da palavra
abelha.

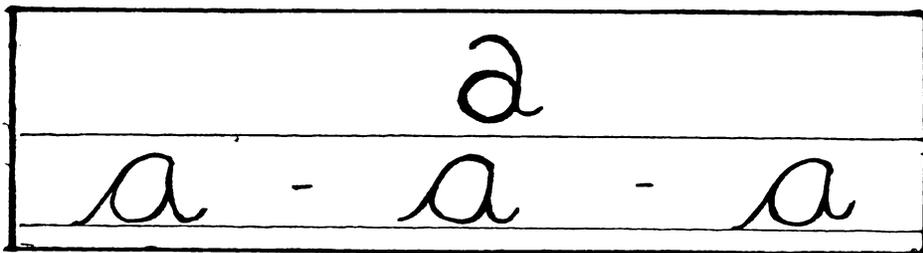
Escrita

Nesta fase os alunos não treinaram a palavra-chave, apenas a vogal, como atividade de coordenação motora. Entretanto, este exercício foi simultâneo ao ensino da leitura, para que as crianças já fossem associando o sinal gráfico ao som que ele representa.

A professora desenhou na lousa um "a" de forma e explicou que aquele "a", é como aparece nos livros e mostrou como se escreve no caderno.

Foi riscada a lousa para limitar o tamanho da letra e foi escrito diversas vezes explicando onde ela co-

meça, que direção segue etc., enquanto a classe apenas observava.



Alguns alunos foram chamados para escrever à vista da classe. Em seguida, ao mesmo tempo em que a professora escreveu na lousa, copiaram duas ou três linhas no caderno.

Estes primeiros exercícios foram demorados, mas o resultado foi deveras animador, pois a maior parte da classe escreveu de maneira legível.

Foi **desenhado** (carimbo):

- . Uma abelha ilustrando a página de treino da escrita.

Tarefa para casa

Foi escrito um "a" no caderno de cada aluno para que copiassem algumas linhas em casa.

As crianças se fadigam depressa, portanto a tarefa era sempre bem pouca.

Processos empregados para facilitar o ensino da escrita.

- . a professora escreveu devagar na lousa. Os alunos imitaram com o dedo no ar.

- . Os alunos escreveram com o dedo na carteira, imitando a professora na lousa.
- . A professora escreveu com linhas pontilhadas na lousa e no caderno e os alunos cobriram.
- . Foi colocado papel transparente sobre as letras e os alunos copiaram.
- . A professora escreveu na lousa. Os alunos apagaram com o dedo, seguindo a direção da letra e cobriram novamente com o giz. Treinamos diversas vezes.

Apresentação das vogais:

e, i, o, u.

Foi apresentado os cartazes "elefante, igreja, ovo e unha" (um por dia) destacando na lousa as vogais: **e,i,o,u**.

Recordamos sempre os anteriores, tanto na leitura, como no treino da escrita.

Discriminação visual

Ligamos as palavras-chaves "abelha, elefante, igreja, ovo e unha" às vogais iniciais escritas fora de ordem.

Discriminação auditiva

- . Batemos palmas quando ouvimos uma palavra começando com a vogal que foi determinada pela professora.
- . Uma criança falava a palavra e, de acordo com o som inicial, colocava-se o desenho ao lado da vogal correspondente.

Estudo das vogais maiúsculas

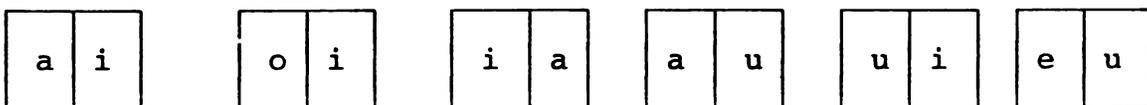
Uma vez fixadas as minúsculas passamos ao estudo das maiúsculas.

Voltando à história que serviu de motivação, foram colocadas fichas de papel, destacando-se a vogal maiúscula e as minúsculas.

A apresentação foi feita de todas as palavras-chave para não quebrar a motivação, mas o estudo de cada vogal maiúscula foi feita separadamente e cumulativamente como nas minúsculas.

Encontros vocálicos

Desde que as vogais foram reconhecidas sem vacilação, formamos grupos vocálicos juntando-as de duas em duas:



Para evitar que as crianças lessem destacando-as, a professora leu a primeira delas prolongando o som e, sem se interromper, pronunciando a segunda. No início vagarosamente e depois com mais rapidez:

a....i: ai e....u: eu

A cada grupo vocálico lido, foi perguntado seu significado, porquanto ler não é apenas decifrar palavras, mas também compreender o sentido que elas expressam.

- . Quando dizemos oi?
- . Quem faz au, au, au?
- . Quando gritamos ai (ou ui)?

Fixação através da expressão musical

Canto Acompanhando o estudo das vogais, cantamos em quadrinhas, no sentido de auxiliar a fixação.

VAMOS APRENDER?

Música da Cirandinha

No circo a criançada
 Não acredita no que vê
 O elefante ensinado
 Com a tromba faz o "e"

A abelha bonitinha
 Faz o mel e lembra o "a"
 Passa o dia, zum, zum, zum...
 Voando de cá pra lá.

Lá na torre da igreja
 Você viu que eu vi?
 Bem magrinho, bem fininho
 Espiando está o "i".

Com o ovo da galinha
 Aprendi a fazer o "o"
 Não é bola redondinha
 Me ensinava o vovô.

Minha unha bem limpinha
 Sempre faz lembrar o "u"
 Agora nós já sabemos
 Ler o "a, e, i, o, u."

Dramatização

A medida que cantávamos cada estrofe, uma criança entrava na roda e apresentava a vogal enfocada. Na última estrofe, as vogais estavam reunidas no centro da roda e as crianças que as seguravam levantavam as letras bem alto.

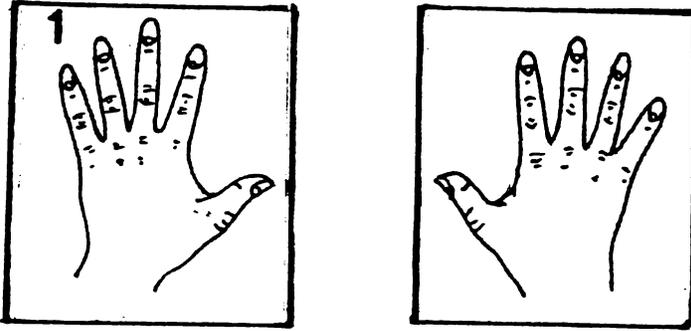
Esquema geral dos passos

- . Apresentação de um cartaz novo.
- . Recapitulação dos anteriores. Leitura em conjunto.
- . Leitura individual e salteada.
- . Escrita.
- . Atividades de fixação.
- . Atividades relacionadas e de enriquecimento.
- . Avaliação.

Matemática e desenho

Desenhamos as mãozinhas do bebê e cada criança de-

senhou a sua e continuaram a escrever os numerais até 10.



Educação musical e matemática

Música da Cirandinha

"Nesta mãozinha direita.
Eu tenho cinco dedinhos.
Fazem tudo de uma feita,
Fazem tudo ligeirinho.

Nesta mão, cinco doutores,
E nesta, cinco também.
Digam-me agora senhores,
Quantos dedos bebê tem?"

3.2 ENSINO DOS NUMERAIS

Quando a criança já apresentava certa experiência com quantidade que lhe permitia identificar conjuntos de até 6 ou 10 elementos, comparando-os, no sentido de saber qual o maior ou qual o menor, associando o símbolo numérico à quantidade que lhe corresponde, se iniciou o ensino da escrita dos numerais.

Numeral um

A professora iniciou a aula, contando uma estória:

Luís domingo completou sete anos de idade. Sua mãe organizou uma grande festa. Convidou todos os seus amiguinhos. Todos eles compareceram à festa, que estava animadíssima. Luís ficou deslumbrado com todos os presentes que recebeu; porém, aquele de que mais gostou, foi uma caixinha cheinha, cheinha de

. Vocês querem saber?

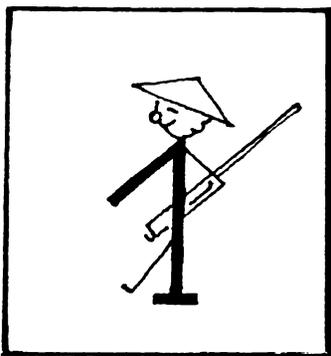
. Então, prestem bastante atenção, pois, eu hoje a trouxe. Vamos ver o que tem dentro?

Chamou-se um aluno para abrí-la, e mostrou-se o conteúdo.

. Vocês também gostaram? São soldadinhos muito bonitinhos.

Foi mandado um aluno descrever um soldadinho.

. Agora vou desenhá-lo na lousa



Cobrir bem, com o giz de côm, o braço e o resto do corpo.

O professor fez o movimento no ar, com o dedo indicador (a parte colorida). Depois convidou alguns alunos a fazerem o mesmo. Depois de todas terem feito o movimento no

ar, e também em cima da carteira, o professor fez o numeral na lousa, chamando em seguida alguns alunos, para repetí-lo.

Fixação e verificação

- . Foi chamado alguns alunos à lousa para fazerem o numeral.
- . Foi desenhado um patinho.
- . Foi colocado no flanelógrafo uma tartaruga e um peixinho.

Numeral dois

A professora iniciou a aula, colocando no flanelógrafo um pato.

Mandou um aluno descrevê-lo e contar a estória desse pato. Disse que se chama D. Pata e que ela tinha um filhinho. (Mandou, então, um aluno colocar no flanelógrafo o Patinho). D. Pata saiu para visitar sua comadre que estava doente e disse ao seu filhinho:

- . Patinho, eu vou sair e não quero que você vá até a lagoa.

O patinho disse que não iria. Quando D. Pata saiu, ele esperou um pouquinho e fugiu para a lagoa.

Como estava gostando, não percebeu que já era tarde. Sua mãe chegou e, não encontrando o patinho, foi procurá-lo, para castigá-lo por sua desobediência. Ao chegar à lagoa, ela o encontrou molhado e chorando, pois estava com medo.

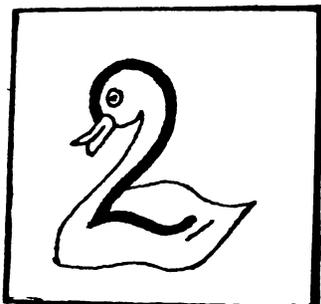
Vocês acham que o patinho agiu bem?

Nunca devemos desobedecer nossos pais.

Voltando para casa, o patinho nunca mais desobedeceu a D.Pata.

Vocês gostariam de ver o Patinho nadando?

A professora desenhou um patinho nadando na lagoa.



A professora salientou o numeral 2, com giz de côr. fez então os movimentos com o dedo no ar e na carteira. Deixou alguns alunos fazerem os movimentos.

Fixação e verificação

- . Foi chamado alguns alunos para fazerem o numeral 2 na lousa.
- . Desenharam a pata e o patinho.
- . Desenharam alguns conjuntos com 2 (dois) elementos.
- . Colocaram no flanelógrafo 2 carrinhos.

Numeral três e numeral quatro

Flanelógrafo:

- . gatinhos;
- . árvores;
- . peras;
- . patinhos.

Numeral três

A professora iniciou a aula, colocando no flanelógrafo dois gatinhos; mandando alguns alunos descrevê-los e dando-lhes um nome de Mimi e Fifi. Então, começou a contar a sua estória.

Mimi e Fifi viram, ao mesmo tempo, um queijo. Chegaram juntos para pegá-lo. Então começaram a brigar:

. Ele é meu! - dizia Mimi.

. Não! É meu! - dizia Fifi.

Vendo um ratinho, o chamaram:

. Venha dizer quem está com a razão!

Depois de ouvi-los, o ratinho cortou o queijo em dois pedaços.. Com um em cada mão, falou:

. Este pesa mais. Vou deixá-lo igual ao outro. E deu-lhe uma mordida.

. Agora é este outro que está pesando mais. Vou deixá-lo menor. E mordeu-o também.

E assim foi mordendo ora um, ora outro pedaço de queijo. Quando os gatos viram que só sobrava um pedacinho, gritaram:

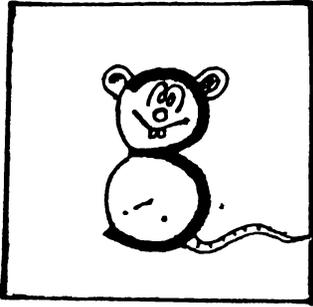
. Esse agora é nosso!

. Nada disso! exclamou o ratinho. Precisam pagar meu trabalho! - E mais que depressa o comeu.

Os gatos ficaram sem o queijo, e aprenderam que brigas não compensam.

Gostaram da estória? O ratinho foi muito esperto. Vocês gostariam de vê-lo na lousa?

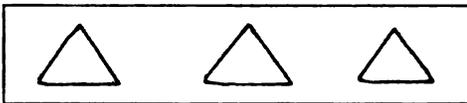
A professora, então, desenhou o ratinho.



A professora salientou o numeral 3, com giz de côm. Fez os movimentos com o dedo, no ar e na carteira. Mandou alguns alunos repetirem os movimentos.

Fixação e verificação

- . Foi chamado alguns alunos para fazerem o numeral 3 na lousa.
- . Quantos triângulos tem o conjunto?



- . Foi tirado do flanelógrafo 3 árvores.

Numeral quatro

Foi contada a seguinte história:

Alberto tinha um cão muito bonito, chamado Lulu, tão forte, que o menino montava nele, como se fora um cavalo e passeava por toda a casa.

Um dia, Alberto e sua irmã Helena saíram para o cam-

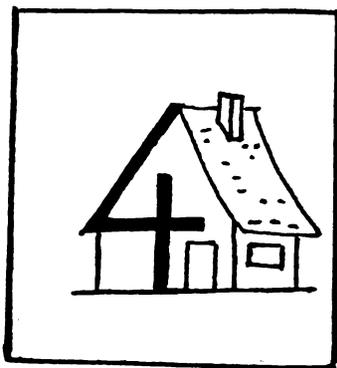
po, acompanhados de Lulu, que lhes era muito afeiçoado. Pouco depois, encontraram um touro, o qual, vendo-os de longe, investiu contra eles.

. "Agarre-o, Lulu" exclamou Alberto.

O cão saltou, agarrou-se nele, de modo que o touro não podia mover-se. Os dois meninos correram para casa e contaram o caso a seu pai. Este deu graças a Deus, porque Lulu havia salvo seus filhos, e para recompensar o cão, lhe fez uma linda casinha nova.

Gostaram da estória?

Agora vamos desenhar a casinha nova do lulu.



Cobrir, com o giz de côr, o numeral quatro.

O professor fez o movimento no ar: depois; os alunos repetiram.

Fez depois, o numeral quatro na lousa e fez com que os alunos copiassem.

Fixação e verificação

- . Alguns alunos foram à lousa e fizeram o numeral.
- . Desenharam uma casinha.
- . Copiaram: 1, 2, 3, 4.

Numeral cinco

A professora contou a estória:

Cláudia era uma linda menina de oito anos. Era inteligente e bonita. Todos os dias levantava-se bem cedo. Arrumava rapidamente a casa, pois sua mãe era doente e não podia trabalhar. Depois, saía com sua cesta de flores, para vendê-las. E trazia sempre algumas moedas para sua mãe.

Certo dia, não pôde vender as flores, porque ela as esquecera ao sol e tinham murchado. Voltava para casa muito triste, quando encontrou uma velhinha que lhe perguntou por que estava triste. Cláudia respondeu com mágoa:

. Hoje, não vendi nenhuma flor.

A velhinha, que era uma fada, sentindo a bondade da menina, perguntou:

. Mas onde estão suas flores?

Olhando para a cesta, Cláudia ficou admirada. Em vez de flores, ela continha brinquedos e moedas de ouro!

Quando quis agradecer, a velhinha tinha desaparecido.

Cláudia voltou para casa e contou tudo à mãe que ficou muito contente. Com o dinheiro chamaram o médico que a curou.

Gostaram da estória?

. O que ela levava todos os dias para vender?

. Muito bem! Uma cesta de flores.

. Será que sua cesta era bonita?

. Vamos vê-la?

A professora desenhou na lousa, a cesta, assim:



. Vocês viram que lindo enfeite de florzinhas vermelhas ela tem?

A professora convidou alguns alunos para passarem o dedo sobre o enfeite de florzinhas vermelhas, que é o numeral cinco.

Depois fez também, em giz de cor vermelha, na lousa, o numeral cinco. Chamou em seguida alguns alunos, para fazerem o mesmo.

Fixação e verificação

. Colocaram no flanelógrafo um conjunto de 5 tartarugas.

. Passaram o dedo sobre algarismo feitos em lixa e colados em cartão.

Esta atividade foi apresentada sob a forma de um jogo de adivinhação.

Fizemos vários cartões em algarismos, na mesa dos alunos.

As crianças de olhos vendados, descobriram pelo tato, o algarismo escrito em cada cartão.

Numeral seis

A professora iniciou a aula, contando esta estória:

Num lindo domingo, dois irmãozinhos, Júlia e Pedro, resolveram ir passear. Ela foi bem arrumadinha com o seu vestido azul. Paulo colocou calção vermelho e camisa azul. Levaram também seu cãozinho Duðu e alguns brinquedos. Chegando ao parque, descansaram um pouquinho. Quando chegaram seus amiguinhos, brincaram e comeram alguns doces que sua mãezinha havia preparado.

Eles estavam muito contentes, mas, de repente, começou a chover. Paulo abriu o guarda-chuva e com ele cobriu Júlia e Duðu. E assim voltaram para casa.

O guarda-chuva deles era assim:

A professora o desenhou:



. Prestem atenção para as partes do guarda-chuva, que vou cobrir de amarelo.

Em seguida fez o numeral 6 em giz de côr, e chamou alguns alunos à lousa, para o repetirem.

Fixação e verificação

. Colocamos no flanelógrafo um conjunto de 6 peixinhos.

- . Fizemos o numeral 6.
- . Colocamos os numerais em ordem crescente.
(Menor para o maior).

Numeral sete

Iniciamos a aula, contando a estória:

Um lenhador muito, muito pobre, morava com sua família em um lugar distante.

Todos os dias, saía para o trabalho.

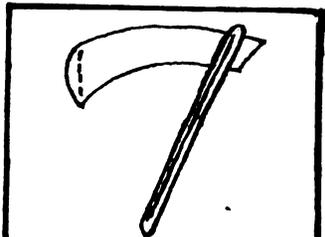
Certo dia estava muito cansado e adormeceu. Enquanto dormia, um homem muito mal jogou seu machado no rio: as sim, ele não poderia mais trabalhar.

Ao acordar, o lenhador, não vendo mais o seu precioso machado, pôs-se a chorar. Nisto, apareceu-lhe uma bela fada, que lhe ofereceu um lindo machado de ouro e lhe disse:

- . Toda vez que precisar de mim peça-me ajuda e eu o ajudarei.

Chegando em casa, contou o acontecimento à família. Todos ficaram contentes.

O machado que a fada deu ao lenhador era assim:



. Vocês já adivinharam com que numeral é parecido o machado?

. Muito bem! Com o numeral 7.

. Fez-se com o giz de côm o numeral 7.

Depois a professora convidou os alunos para fazerem o numeral 7 na lousa.

Fixação e verificação

. Fizemos várias conjuntos com 7 elementos e pintamos.

. Copiaram: 1,2,3,4,5,6,7.

Numeral oito

A professora iniciou a aula, contando uma estória. Marcos foi passar suas férias na chácara de seu tio **Ciro**.

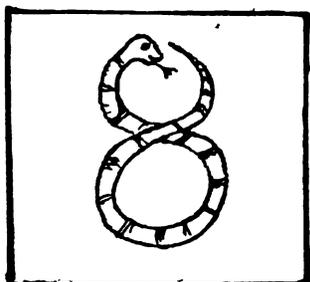
Todas as manhãs o menino levantava-se bem cedo e ia ver os coelhos. Para ir até lá, precisava atravessar um grande jardim.

Certo dia, ia cantarolando e levava na mão uma vara. Quando passou perto de um grande amontoado de pedras, viu que alguma coisa se mexia por entre elas e o capim lá existente.

Agarrou com força a vara e foi ver o que era.

Era uma pequena cobra. Marcos deu-lhe logo, com a vara.

A cobra era assim:



Com a varada, enrolou-se e ficou igualzinha ao numeral 8 (oito).

Desenhei na lousa, mas antes disso fizemos, todos juntos, no ar, o movimento para o desenho desse numeral.

Depois que todos os aluno fizeram o movimento, a professora fez o desenho do 8 na lousa. Chamou um por um, os alunos, para fazer também; em seguida fizeram nos cadernos.

Fixação e verificação

- . A professora chamou alguns alunos para escrever o numeral 8.
- . Copiaram; 1,2,3,4,5,6,7,8.

Numeral nove

A professora contou a estória:

Denise gostava muito de passear pelo jardim da casa de sua avó. Certo dia, passeando entre as margaridas, resolveu colher uma.

Chegando em casa, sua irmanzinha pegou a flor e tirou-lhe todas as pétalas, uma a uma.

Denise ficou muito triste ao ver a flor sem pétalas. Olhando bem para aquilo que sobrara da margarida, a menina chamou suas amiguinhas e comentou:

Isto se parece com um numeral que aprendemos na escola.

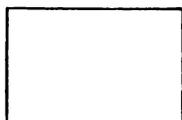
Vamos ver com qual é?

Foram, então, comparar com todos os numerais e viram que se parecia com o numeral 9.

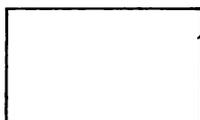
O professor fez na lousa o numeral 9 com giz de cor e as pétalas da flor com giz branco.

Fixação e verificação

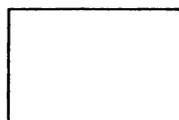
- . Desenhemos conjuntos com esta quantidade de objetos:



9



5



1

- . As crianças copiaram: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.
- . Desenhemos 9 peixinhos

Numeral zero

A professora contou a estória:

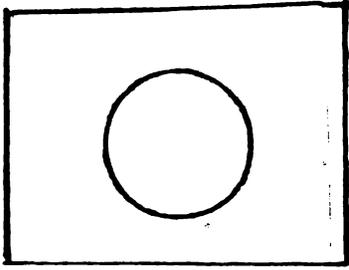
Clarice é uma menina muito obediente. Num domingo, ela foi à feira com sua mãe. Fizeram todas as compras. Clarice, para ajudá-la, levava a cestinha de ovos.

De repente ela caiu, caindo também a cestinha que levava. Sua mãe rapidamente a ajudou a levantar-se. Porém, os ovos estavam todos quebrados, não restando nenhuma na cesta.

Clarice ficou muito assustada, mas sua mãe logo a acalmou.

- . Vocês sabem como voltou a cesta?
- . Vazia, sem ovos; não tinha nada dentro.
- . Quantos ovos há na cesta?
- . Nenhum, **zero**.
- . Muito bem.
- . Vamos ver como fazemos o **zero**.

Ele é redondinho:



Depois a professora convidou vários alunos para irem fazê-lo na lousa e depois no caderno.

Fixação e verificação

. As crianças copiaram: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,0.

Numeral dez

A professora iniciou a aula, colocando no flanelógrafo uma gravura com um menino e sua família, passeando numa fazenda:

Domingo, Ricardo e seus pais foram à fazenda de seu tio. Passeando pela fazenda, Ricardo gostou de todos os animais, mas ficou muito admirado com uma linda galinha, que estava no seu ninho. No ninho havia um ovo, que ela havia botado.

Ricardo reparou que o ovo, ao lado da galinha, formava um numeral.

A galinha e o ovo estavam assim:

(Colocamos, no flanelógrafo, a galinha e o ovo, as-

Agora, prestem atenção ao que eu vou fazer.

A professora coloriu com giz vermelho o bico, o pescoço da galinha e o ovo que ela botou.

Esse numeral chama-se dez.

Chamou alguns alunos para fazerem o movimento no ar, e depois todos copiaram no caderno.

Fixação e verificação

. As crianças copiaram: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

. Eu tenho este conjunto de bolinhas.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 0 | | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 |

São ao todo bolinhas.

. Elgson ganhou 10 bolinhas.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

. Perdeu 4

. Com quantas ficou?

No final do trabalho realizado notou-se um grande progresso nos alunos, mas isto não quer dizer que houve um "milagre", pois sabemos que com estas crianças muitas são as barreiras a serem vencidas. Alguns alunos no final do processo foram capazes de escrever pequenas frases e resolver cálculos simples.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

As autoras deste estudo concluíram que foi de grande valia a reflexão desenvolvida, dotando-as de maiores condições de desempenho profissional.

O interesse das autoras foi ditado a partir de sua própria bagagem profissional na alfabetização em virtude da oportunidade inesperada de se atuar na Classe Especial.

A partir da análise da bibliografia especializada na área, conclui-se que os Deficientes Mentais Leves alcançam abstrações quando o ponto de referência parte deles, suas experiência do mundo se processa de forma autocentrada e que a capacidade para reter informações está diretamente vinculada à motivação, interesse, atenção e memória.

A Classe Especial investigada requereu uma valorização acentuada da parte afetiva devido a essas crianças terem em apenas três meses, passado por outras duas professoras e, de imediato, não terem aceito a terceira professora que é uma das autoras desta monografia.

As transformações afetivas resultantes da mudança de professores constituíram numa reação negativa para estas crianças. A readaptação à nova situação, foi perceptível uma vez que esta mudança acarretou abalos mais ou me-

nos profundos no comportamento dos alunos.

A prática pedagógica demonstrou que os fatores afetivos, influem direta e indiretamente no processo de alfabetização; entre estes fatores ressalta-se a autoconfiança e o grau maior ou menor de ansiedade. As crianças incentivadas aprendem mais facilmente. Se elas tiverem autoconfiança e fizerem de si mesmas imagens otimistas progredem mais, e quanto menos aflitas e ansiosas estiverem, maior será seu rendimento escolar, sobretudo no que diz respeito à alfabetização.

Tendo em vista as experiências vividas pelas autoras deste estudo, conclui-se que o professor de Classe Especial não se improvisa ele nesce com condição para tal e se aperfeiçoa. Seu trabalho não pode ser imposto e sim desejado.

É necessário que o professor tenha pleno domínio das técnicas referentes aos métodos que aplica, aliando flexibilidade e criatividade dentro do processo ensino-aprendizagem, tornando-se também necessário que se faça conhecedor dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Com referência especialmente à alfabetização, porque é sabido que onde existem muitos analfabetos a nação é considerada subdesenvolvida. Torna-se então fundamental que o profissional conheça outras concepções teóricas como as de Piaget, Ferreiro e Teberosky que têm ofertado grandes contribuições na área de psicogênese da linguagem, conforme alguns aspectos teóricos a seguir relatados.

Não se concebe hoje, a educação como sendo neutra.

Ela pode ser a favor ou contra as camadas populares e, na própria função da escola se encontra implícita uma grande contribuição. Ao mesmo tempo que ela reproduz as idéias, os valores, o modo de produção do sistema de uma sociedade, ela também pode constituir uma instância, um espaço para lutar contra esse próprio sistema se ela trabalha para oferecer este espaço para a aquisição e produção de conhecimentos.

A proposta de um trabalho construtivista visando crianças em situação de processo escolar com dificuldade de aprendizagem e porque não para Deficientes Mentais Leves de Classe Especial, parece ser o mais viável.

As autoras após o trabalho realizado concluíram que não se pode dispensar os métodos tradicionais como também não se deve ignorar as novas posturas porque nunca, como agora, tem florescido a necessidade de resgatar a dívida social acumulada por anos de insensibilidade às necessidades dos menos privilegiados, os Deficientes Mentais. Este estudo se reveste da importância de que a educação faça seu papel e a prática possa favorecer a construção da cidadania, a conquista da autonomia e a contribuição para que o aluno seja agente de transformação social.

O pressuposto epistemológico da concepção de ensino-aprendizagem destas teorias, baseia-se na interação do sujeito com o meio, considerando-se sujeito aquele que aprende, e meio, o ambiente, o contexto, o objeto de conhecimento. O sujeito nasce com possibilidade e é na interação com o meio que ele se faz, se constrói, se desenvolve.

Considera-se que as contribuições de Ferreiro e Teberosky permitem um processo de ensino-aprendizagem mais criativo, gratificante, lúdico e afetivo por colocar o aluno e sua prática como sujeito do processo. A proposta do trabalho parte do que a criança sabe, que vai do conhecido ao desconhecido, da construção à produção da criança ao saber formal.

Ao se falar no resgate do saber é importante principalmente porque:

- . considera que nenhum indivíduo é "tábula rasa" ao ingressar na escola;
- . postura que a criança formula "hipóteses" em relação à "língua padrão" e que estas hipóteses vão depender da interrelação desta com o objeto da escrita, de acordo com as oportunidades que lhe são oferecidas.
- . permite-nos respeitar o "erro" da criança e considerar certos tipos de "erros" mais como construção do que como "desvio", considerando que a aprendizagem não se dá de forma "linear", que a criança aprende através de reestruturações "globais" que podem ser "errôneas" em relação à etapa final, mas "construtivas" em relação ao processo.

A evolução do processo de aquisição da língua escrita de acordo com Ferreira e Teberosky, a criança percorre níveis distintos:

Nível 1 - neste nível escrever e reproduzir os traços típicos do tipo de escrita que a criança identifica co-

mo a forma básica da escrita.

Nível 2 - Este nível é caracterizado pelo intento de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita. É um período da maior importância evolutiva " cada letra ou símbolo vale por uma sílaba".

Nível 3 - Passagem da hipótese silábica para a alfabética a qual se fará através de "conflitos" relativos a outras hipóteses levantadas pelas crianças em comparação com a escrita padrão.

Nível 4 - "Hipótese Alfabética": a escrita alfabética constitui o final desta evolução. Venceu-se a barreira do código. A criança realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

O conhecimento destas hipóteses, levantadas pelas crianças nos permite determinar melhor seu nível de desenvolvimento, a sua construção genuína e nos oferece valiosas "pistas" de "onde" começar a trabalhar para ir do saber produzido pela criança à aquisição da língua-culta-padrão.

A proposta construtivista é bastante difícil e é com muito esforço, muita reflexão teórica-prática que ela vai se incorporando no cotidiano do professor, pois novas descobertas vão surgindo e a prática se renova a cada experiência.

É fundamental para a prática docente porque ela pode abrir os horizontes do professor no sentido de:

- . respeitar o nível construtivo do aluno;

- . acreditar que o aluno tem um potencial a ser explorado;
- . verificar que a evolução dos alunos não é homogênea;
- . constatar que os rótulos devem ser desmistificados e questionar os diagnósticos tradicionais que não levam em conta o nível de desenvolvimento da criança com relação ao objeto da escrita e a sua construção original.

Esta concepção abre caminhos aos educadores para a aproximação de crianças estigmatizadas, conhecê-las melhor, e contribuindo para que estes educadores se tornem mais competentes profissionalmente a levantar mudanças na estrutura da escola.

É importante ressaltar que merecem maiores investigações às implicações das concepções teóricas de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da linguagem nos processos de ensino-aprendizagem dos diversos graus de Deficiência Mental.

O repensar da ação pedagógica pelos professores propicia novas possibilidades de se ofertar uma educação genuína.

Rever sua postura em sala de aula é ter consideração com sua clientela escolhendo o caminho mais adequado, coerência entre a teoria e a prática e proceder da melhor maneira a fim de garantir o desenvolvimento das estruturas mentais e o da lingüística no que diz respeito à alfabetização, aí temos as contribuições de Freinet, Piaget, Freire

e outros.

A vivência pedagógica nos mostrou que a alfabetização não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita leitura e cálculo. Ela começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor.

E que a criança só aprende quando ela vê a utilidade prática do que está fazendo. Isto é, ela deve estar altamente motivada para o processo de aprendizagem acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- . AMORIM, A. Fonoaudiologia geral. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1972.
- . BRASLAVSKY, B.P. de. Problemas e métodos no ensino da leitura. Tradução de Agostinho Minicucci, Ed. Melhoramentos, Universidade de São Paulo, 1971.
- . BIBLIOTECA DINÂMICA DO ENSINO MODERNO. Planejamento e orientação didática, São Paulo, Formar.
- . CUNHA, S. M. M. A alfabetização como prática pedagógica e suas implicações na criatividade discente, Tese de Mestrado, Curitiba, UFPR, 1985.
- . DELIBERAÇÃO 20/86, Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná.
- . FERREIRO, E. Alfabetização em processo. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- . _____. A representação da língua e o processo de alfabetização. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, 1983.
- . _____. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- . FONTORA, A. do A. Psicologia geral. 10ª ed. Rio de Janeiro, Aurora Ltda, 1965.

- . FLEMING, J. W. A. A criança excepcional. 2ª ed. Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.
- . FREIRE, P. Conscientização. São Paulo, Moraes, 1980.
- . GOULART, I. B. Piaget experiências básicas para utilização pelo professor. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1984.
- . GUIA CURRICULAR PARA DEFICIENTES MENTAIS EDUCÁVEIS, TREINÁVEIS E SEMIDEPENDENTES. Colaboradores APAEs de São José do Rio Preto, de Taubaté, de Santo André, de São Carlos e São Paulo, Almed Livraria LTDA., 1983.
- . HARING, M. G. & SCHIEFELBUSCH, R.L. Métodos de educação especial. Madrid, Magistério Español, 1971.
- . KIRK, S. A., et. alii. Crianças excepcionais e sua educação familiar. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1959.
- . LIMA, B. A. Caminho suave: manual do professor. 2ª ed. São Paulo, Caminho Suave LTDA., 1977.
- . LABATO, L. M. P. A semântica na lingüística moderna. O léxico. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora S.A. 1977.
- . LYONS, J. Introdução à lingüística teórica. Ed. Nacional, Universidade de S. Paulo, 1979.
- . MACHADO, M. T. de C. & ALMEIDA, M. C. de O. Ensinando crianças excepcionais. 3ª ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olímpio Editora, 1971.
- . MASLOW, A. H. Introdução à psicologia do ser. 2ª ed. Rio de Janeiro, Eldorado S.A.
- . MAZZOTTA, M.J. da S. Educação escolar: comum ou especial. São Paulo, Pioneira, 1987.

- . NOVAES, M. H. Psicologia escolar. 7ª ed. Petrópolis, Vozes, 1982.
- . PEPES, R. & QUEIROZ A. M. de Psicologia clínica. Técnicas de diagnóstico. Madrid, Mediterrâneo, 1966.
- . POROT, D. Distúrbio de linguagem. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- . SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização, Caderno de Pesquisa, fev. 1985 nº 52.
- . SANTOS, G. Basso & SIMÃO, S. P. Processo de alfabetização. 3ª ed. São Paulo, Atica S.A. 1986.