

TEREZINHA DE FÁTIMA AGUIAR DE LIMA

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS
PELOS PROFESSORES DA APAE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA
MENTAL MODERADA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SISBI/UFU



1000204971

UBERLÂNDIA/UFU – 2002

Terezinha de Fátima Aguiar de Lima

11/11
376
2-132
TEC/MEDIA

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS
PELOS PROFESSORES DA APAE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA
MENTAL MODERADA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE** em Educação, sob Orientação do Professor Doutor Apolônio Abadio do Carmo.

UBERLÂNDIA - 2002

TERMO DE APROVAÇÃO

TEREZINHA DE FÁTIMA AGUIAR DE LIMA

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DA APAE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, pela Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr.- Apolônio Abadio do Carmo - UFU

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU

Prof. Dr^a. Regina Célia de Santis Feltran - UNIT

Uberlândia, 22 de março de 2002.

Aos meus pais Durvalino e Vitalina
que me deram a vida e ensinaram-me
a vivê-la.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus colegas de mestrado pelo rico convívio.

A Prof^ª Neiva Pavan Machado Garcia, Magnífica Vice-Reitora Executiva da Universidade Paranaense - UNIPAR, que diretamente ajudou a tornar possível a realização do curso de mestrado, meus sinceros agradecimentos e carinho.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em Educação, minha gratidão pelos ensinamentos transmitidos, apoio e compreensão.

Ao meu Orientador Professor Doutor Apolônio Abdio do Carmo, com disposição, confiança impulsionou-me a transpor mais um degrau.

Aos membros da Banca Examinadora do Exame de Qualificação do Projeto de Dissertação, pelas idéias propostas que enriqueceram a pesquisa.

A APAE que possibilitou a realização desta pesquisa.

Ao meu filho Leonardo, força constante em minha vida.

Aos meus familiares, em especial ao Léo companheiro em todos os momentos.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
Os Caminhos da investigação.....	6
Instrumento e coleta de dados.....	8
Estrutura do Trabalho	8
CAPÍTULO I	10
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	10
Contexto histórico da Educação Especial no Brasil.....	10
Princípios que regem a prática da Educação Especial	14
Criação e estruturação da APAE no Brasil.....	17
Criação das APAEs no Paraná.....	20
CAPÍTULO II	24
DEFICIÊNCIA MENTAL: ENCONTROS E DESENCONTROS CONCEITUAIS	24
Deficiência Mental.....	24
O Portador de Deficiência na Área Mental em Nível Moderado	29
Avaliação do Portador de Deficiência Mental	31
CAPÍTULO III	35
LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO	35
O Aprendizado da Leitura e da Escrita.....	35
O PNEE em Nível Mental Moderado e o Aprendizado da Leitura e da Escrita	43
CAPÍTULO IV	56

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	56
Objetivos predominantes no processo de alfabetização dos PNEE em nível mental Moderado	56
Estratégias predominantes no processo de alfabetização dos PNEE em nível mental Moderado	63
Avaliação predominante no processo de alfabetização dos PNEE em nível mental Moderado	70
CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	89

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi identificar os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais na área mental em nível moderado. Esta pesquisa caracterizou-se como sendo um estudo longitudinal onde investigou-se padrões de mudanças ocorridos durante a vida escolar dos alunos PNEE de uma escola especial da APAE. Neste sentido, procuro ao longo dos capítulos, encaminhar as discussões na tentativa de encontrar resposta ao seguinte questionamento: Quais os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE para a efetivação do processo de leitura e escrita da pessoa classificada como deficiente mental moderado? Para tanto, a população deste estudo foi constituída por alunos considerados deficientes mentais moderados de acordo com a avaliação prescrita em suas fichas individuais, e que se encontraram regularmente matriculados entre os anos 1996 a 2000 numa escola da APAE situada na região noroeste do estado do Paraná. Dentre a população de 252 alunos PNEE em nível mental moderado da escola especial "APAE" escolhida para a pesquisa, selecionou-se intencionalmente apenas aqueles que atendiam aos critérios estabelecidos para compor a amostragem deste estudo. Assim, estudou-se cinco alunos num total de 25 pastas, sendo que as pastas estudadas pertenciam a classes e professores distintos. Em termos estruturais, esta dissertação está assim organizada: no primeiro capítulo apresenta-se os fundamentos da educação especial, ressaltando o processo histórico de criação e estruturação da APAE no Brasil e no Estado do Paraná; no segundo capítulo discute-se as diferentes concepções acerca do que venha a ser a deficiência mental e, mais especificamente, o que tem sido entendido como deficiência mental moderada; no terceiro capítulo apresenta-se considerações acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita de modo geral e, posteriormente, de forma mais específica, sobre os portadores de deficiência mental em nível moderado. No quarto capítulo analisa-se e discute-se os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE durante o processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental em nível moderado. Conclui-se que os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos PNEE em nível mental moderado embasa-se numa tendência tradicional de ensino. Assim, os objetivos, as estratégias de ensino e o tipo de avaliação não se constituem numa proposta inovadora capaz de propiciar aos alunos o desenvolvimento significativo da leitura e da escrita. Os resultados encontrados apontam, portanto, para a necessidade de os professores direcionarem um encaminhamento metodológico diferenciado, em que a criança portadora de deficiência mental passe a ser o sujeito na busca do seu conhecimento possibilitando, à criança, ir além dos conhecimentos concretos, o que implica estimulá-la a codificar as suas experiências, ou seja, representar operando com símbolos.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify the didactic and methodological proceeding used by the professors of the APAE in the process of alphabetization of pupils PNEE in the mental area in moderate level. This research was characterized as being a longitudinal study because I investigated standards of changes occurred during the pertaining to school life of pupils PNEE in moderate mental level of a special school of the APAE. In this direction, I look for to the long one of the chapters, to direct my quarrels in the attempt to find reply to the following questioning: How it is the didactic and methodological guiding used by the professors of the APAE for the developing of the process of reading and writing of the mental classified person as deficient moderate? Time-out for in such a way, the population of this study be constitute by the mental deficient consider pupil moderate in accordance with the evaluation prescribe in its individual fiche, and that find regular register between the year 1996 the 2000 in the APAE situated city in the region the northwest of the state of the Paraná. Amongst the population of 252 pupils PNEE in moderate mental level of the special school APAE. chosen for the research, I intentionally selected only those that took care of to the established criteria its respective folders to compose the sampling of my study. Thus, I studied five pupils in a total of 25 folders, being that the studied folders belonged to the classrooms and distinct professors. In structural terms, this dissertation thus is organized: in the first chapter I present the beddings of the special education, standing out the historical process of creation and framework of the APAE in Brazil and the State of the Paraná; in as the chapter I argue the different conceptions concerning that it comes to be mental deficiency e, more specifically, what he has been understood as moderate mental deficiency; in the third chapter I present considerations concerning the process of acquisition of the reading and the writing in general mode e, later, of more specific form, on the carriers of mental deficiency in moderate mental level. In the room chapter I analyze and I argue the methodological guiding used by the professors of the APAE during the process of alphabetization of the carrying pupils of mental deficiency in moderate level. It concludes that the used by the professors of APAE in the process of alphabetization of pupils PNEE in moderate mental level is based in an education proposal traditional. Thus, the objectives, the strategies of education and the type of evaluation do not consist in a proposal innovative capable to propitiate to the pupils the significant development of the reading and the writing. Results joined point, therefore, for necessity of professors to direct guiding methodological differentiated, where the carrying child of mental deficiency pass to be the citizen in the fetching of its knowledge making possible, to the child to go beyond the concrete knowledge, what it implies stimulates it to codify it its experiences, or either, to represent operating with symbols.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática “Procedimentos Didático-Metodológicos utilizados pelos Professores da APAE¹ no Processo de Alfabetização dos Portadores de Deficiência Mental em nível Moderado”, iniciou-se no ano de 1987 quando cursava Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras-FAFIU na cidade de Umuarama Paraná. Durante o período de estágio em 1989, pude manter contato com um aluno classificado como portador de deficiência mental que apresentava dificuldades de aprendizagem e era motivo de comentários do tipo: “*ele não sabe ler*”, “*ele não consegue aprender*”, pelos colegas de classe e professores. Vivi, com isto, momentos inquietantes que me levaram a buscar a compreensão sobre como ocorria a aprendizagem do portador de deficiência mental. Pelos estudos, constatei que as pessoas classificadas como deficientes mentais moderados podem aprender, desde que em condições favoráveis para tanto.

No ano de 1989 comecei a trabalhar como Coordenadora de Curso no Serviço Social do Comércio - SESC em Umuarama - Paraná e, como Coordenadora, passei a atuar em trabalhos com grupos nos quais pude perceber como o ensino do PNEE² era organizado.

¹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

² Termo adotado oficialmente pelo MEC, em 1994, para se referir à pessoa portadora de necessidades especiais, definindo-a como “a que apresenta em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades” Brasil, 1994, p. 22.

Devo salientar, entretanto, que buscava através de leituras explicações para a deficiência mental e, minha expectativa era de desenvolver uma proposta de educação escolar voltada para essa temática. Assim, procurei participar de atividades tais como: seminários, cursos, jornadas e palestras que eram oferecidas no Município de Umuarama e região.

No período compreendido entre 1991 e 1996, desenvolvi junto à Prefeitura de Umuarama e região, escolas, associações de bairros alguns projetos sociais. Dentre eles destaco: a “Jornada da Saúde”, a “Feira das Profissões”, “Encontros de Jovens e Idosos”, “Gincana Recreativa para Integração dos Adolescentes e seus Familiares”. Esses projetos visavam a integração de crianças, adolescentes e idosos na sociedade.

Outro importante acontecimento em minha formação, foi a realização do curso de Pós-Graduação “*lato sensu*” em Orientação Educacional, da Universidade Paranaense - UNIPAR, entre março de 1998 a dezembro de 1998. Esse curso contribuiu não só para meu crescimento pessoal, mas também, profissional. No decorrer do mesmo ano, enquanto desenvolvia uma pesquisa para atender a solicitação da professora da disciplina de “Atendimento ao Portador de Necessidades Educativas Especiais”, fui convidada para participar da diretoria da Associação de Surdos e Mudos de Umuarama - ASSUMU, para realizar trabalhos com os alunos PNEE. Esse trabalho possibilitou aos participantes uma melhor integração junto à sociedade e suas famílias.

No ano de 1999 apresentei o projeto “Inclusão do Portador de Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho” à Secretaria do Estado do Emprego e Relações

do Trabalho (SERT), com Escritório Regional na cidade Umuarama, o qual culminou com várias ações de conscientização junto às empresas de Umuarama e região, e possibilitou a contratação de mais de setenta portadores de deficiência auditiva, visual e mental, desde a implantação do projeto, até dezembro de 2000.

No ano 2000, com o ingresso no programa de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, iniciei estudos na tentativa de aprofundar os conhecimentos na área da Educação Especial.

Diante disso, os estudos relacionados com as características dos alunos considerados deficientes mentais remeteu-me, de imediato, a uma reflexão sobre o significado do que venha a ser deficiência mental e, dentro desta, as várias denominações apresentadas na literatura a este respeito. Especificamente, estava preocupada com os rotulados de deficientes mentais moderados. Isto ocorreu em razão das dificuldades colocadas pela diversidade da terminologia utilizada por diferentes teóricos e, também, pelos problemas decorrentes do uso de diferentes critérios de classificação dos PNEE.

Assim, a preocupação com os indivíduos portadores de deficiência mental levou-me a questionar os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores no processo de alfabetização dos alunos PNEE o que veio a influenciarme na escolha do tema dessa pesquisa.

Na tentativa de situar a pesquisa no âmbito das produções existentes e conhecidas, explico na seqüência as algumas pesquisas produzidas sobre os indivíduos portadores de deficiência mental.

Ferreira (1983), em seu estudo sobre um programa de atividades físicas para o desenvolvimento do “excepcional”, objetivou documentar a eficácia de um programa de atividades físicas em prol do desenvolvimento de crianças excepcionais. O referido programa foi fundamentado na teoria de Cratty: a inteligência pelo movimento que prescreve a psicomotricidade em todas as suas formas sensório motoras, e apregoa o desenvolvimento das habilidades perceptíveis motrizes através das atividades recreativas que podem agir sobre a natureza física, mental e espiritual do deficiente. Concluiu que as atividades psicomotrizes exercem mudanças positivas nas atitudes comportamentais sobre várias características sociais, emocionais, habilidades perceptivas e intelectuais do educando.

Giacomin (1986), em seu estudo intitulado “Efeitos de Atividades Motoras no Processo Inicial de Alfabetização em Classe de Educação Especial”, realizou uma investigação com a finalidade de demonstrar que a educação física sendo ministrada com base nos princípios da educação psicomotora, pode contribuir para o desenvolvimento de condições básicas exigidas para o início do processo de alfabetização em crianças deficientes mentais educáveis pertencentes às classes de educação especial. Concluiu que os princípios fundamentais da educação psicomotora mostram-se eficientes, pois podem contribuir para a melhoria das condições básicas exigidas pela criança deficiente mental educável em processo de alfabetização.

Costa (1987), em seu estudo intitulado “Diferença não é Deficiência: em Questão a Patologização do Fracasso Escolar”, a partir da crítica às explicações que situam como causa do fracasso escolar das crianças das camadas populares os seus

“*déficits*” e “patologias” diversas, objetivou mostrar que essas crianças, nas quais vêm-se apenas negatividades, têm um potencial rico advindo de sua experiência de vida, e uma especificidade de pensamento diretamente ligada a sua origem de classe social. Concluiu que, para vencer o fracasso escolar, os professores devem apoiar-se nas formas de pensamento das crianças das camadas populares, cujo pressuposto epistemológico concebe o “fazer” como fonte do “saber”; entretanto, o processo de ensino aprendizagem assim concebido, só poderá se concretizar caso as formas de organização e condições de trabalho pedagógico que estruturam a escola, e que não permitem uma maior aproximação e um melhor conhecimento dessas crianças sejam alteradas.

Almeida (1995), em seu estudo sobre “Jogos de Papéis: Um Estudo Sobre o Jogo de Faz-de-Conta na Criança com Deficiência Mental”, objetivou investigar como as crianças deficientes mentais são capazes de perceber os papéis que vivenciam, comparativamente às crianças deficientes mentais que não apresentam tal capacidade. Para seu estudo, dividiu em dois grupos os conservadores e não-conservadores de papéis sociais. Concluiu que o grupo de conservadores se diferencia dos não-conservadores com melhor coordenação dos papéis sociais desempenhados e interações representativas mais mediadas por verbalizações. Os recursos de linguagem do grupo conservadores são mais típicos de fases mais adiantadas do jogo de faz-de-Conta. Serviram para as crianças planejar suas ações e organizar situações de representação seletiva.

Gorla (2001), em seu estudo intitulado “Coordenação Motora de Portadores de Deficiência Mental: Avaliação e Intervenção”, analisou o progresso de indivíduos

portadores de deficiência mental relativamente aos aspectos da coordenação motora global. Concluiu que os indivíduos portadores de deficiência mental têm progresso na coordenação corporal total, porém, algumas características individuais como: *déficit* de atenção, ansiedade, distração e timidez contribuem para um desempenho não satisfatório em algumas tarefas.

Observei que Giacomim (1986), Ferreira (1993), Almeida (1995), Costa (1987), Gorla (2001) estão preocupados com o fracasso escolar, atividades motoras, papéis sociais e coordenação corporal, as quais diferem diametralmente de meu estudo, à medida que tenho por objetivo identificar os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no trabalho de alfabetização dos alunos PNEE na área mental em nível moderado.

Neste sentido, procuro ao longo dos capítulos subseqüentes, encaminhar minhas discussões na tentativa de encontrar resposta ao seguinte questionamento: Quais os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE para a efetivação do processo de leitura e escrita da pessoa classificada como deficiente mental moderado?

Para a concretização dessa pesquisa, fez-se necessário a definição dos procedimentos metodológicos que me possibilitassem melhor organizar e desenvolver o estudo.

Os Caminhos da investigação...

Num primeiro momento da investigação, solicitei à direção e à coordenação pedagógica da escola, o consentimento para a realização da pesquisa que consistiu

na análise das pastas pedagógicas³ dos alunos PNEE em nível mental moderado que freqüentaram a escola entre os anos de 1996 a 2000.

Para tanto, a população deste estudo constitui-se pelos alunos considerados deficientes mentais moderados de acordo com a avaliação prescrita em suas fichas individuais, e que se encontram regularmente matriculados entre os anos 1996 a 2000 numa APAE situada na região noroeste do estado do Paraná.

Na APAE pesquisada os alunos estão assim organizados:

IDADE	1996	1997	1998	1999	2000
7 a 14 anos	55	49	50	53	45

Fonte: Lima (2001)

No ano de 1996 ocorreu o maior índice de matrícula de crianças portadores de necessidades educativas especiais em nível mental moderado. Os critérios utilizados para a seleção da amostra embasaram-se no diagnóstico de deficiência mental moderado e dos alunos matriculados entre os anos de 1996 a 2000.

Dentre a população de 252 alunos PNEE em nível mental moderado da escola especial “APAE” escolhida para a pesquisa, selecionei intencionalmente apenas aqueles que atendiam os critérios estabelecidos e suas respectivas pastas para

³ As pastas pedagógicas são utilizadas pelos professores da APAE para acompanhar a vida escolar do aluno. Nestas pastas, contém o planejamento bimestral, no qual os professores descrevem os objetivos, as estratégias e a avaliação dos alunos em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos.

⁴ Dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2001.

compor a amostragem do estudo. Estudei cinco alunos num total de 25 pastas. Ressalto que as pastas estudadas pertencem a classes e professores distintos.

Instrumento e coleta de dados.

Para a coleta de dados utilizei uma ficha de observação especialmente criada para este fim, na qual transcrevi os itens dos documentos contidos nas pastas dos alunos, com o objetivo de identificar os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos PNEE na área mental em nível moderado.

Nesta análise, identifiquei e comparei os objetivos, as estratégias de ensino e avaliação dos sujeitos.

Estrutura do Trabalho

Em termos estruturais, minha dissertação está assim organizada:

No primeiro capítulo apresento os fundamentos da educação especial, ressaltando o processo histórico de criação e estruturação da APAE no Brasil e no Estado do Paraná.

No segundo capítulo discuto as diferentes concepções acerca do que venha a ser a deficiência mental e, mais especificamente, o que tem sido entendido como deficiência mental em nível moderado.

No terceiro capítulo apresento considerações acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita de modo geral e, posteriormente, de forma mais específica, sobre os portadores de deficiência mental em nível moderado.

No quarto capítulo analiso e discuto os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental em nível moderado.

Em seguida, apresento as conclusões do estudo.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Revedo a história da humanidade nas obras de Januzzi (1985), Bueno (1993), Carmo (1991), Mazzotta (1996), dentre outros, constatei que as pessoas deficientes sempre estiveram presentes entre os homens nas diferentes épocas da história.

Esta constatação me indica que para compreender como o atendimento às pessoas PNEE evoluiu no Brasil, faz-se necessário considerar a história da sociedade brasileira e, dentro desta, o percurso histórico da Educação Especial.

Por esta razão, apresento em primeiro lugar, mesmo que de forma breve, o processo histórico percorrido pela Educação Especial, com ênfase nos princípios que a regem. Em seguida, destaco o percurso histórico das APAEs no Brasil e no Estado do Paraná.

Contexto histórico da Educação Especial no Brasil

Desde o Brasil Colônia, durante séculos, os deficientes foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais, mas à medida que os direitos do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação dos pensadores, algumas mudanças na história começaram a ocorrer. Segundo Mazzotta

(1996), a educação especial surgiu institucionalmente no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX.

Mazzota (1996) aponta o século XIX como sendo representativo de inúmeros avanços para os “deficientes”. Várias instituições escolares foram criadas ainda sob o título de “abrigo”, “assistência” e “terapia” sendo que somente a partir de meados do século XX, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos “deficientes” podem ser identificados.

O final do século XIX e início do século XX, como afirma Mantoan (1989) destacam-se como representativos de um movimento em favor da infância “anormal”. Para este autor, esse movimento é antigo e se manifesta com mais intensidade a partir de 1890 revelando uma aproximação histórica entre a institucionalização da infância anormal e o processo de institucionalização de um aparato de controle simbólico sobre a própria normalidade.

De acordo com Januzzi (1985), no Brasil, o movimento em prol da educação especial se refletiu na criação por parte de D. Pedro II, do Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual IBC), em 1854 e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual INES)⁴, em 1857, que funcionam até hoje. Para essa autora, a educação dos deficientes mentais não era motivo de preocupação pelo governo, e argumenta:

⁴ O Instituto hoje está com 142 anos de história, atende 630 alunos da estimulação precoce até o 2º grau. A arte e o esporte completam o atendimento diferenciado do INES aos seus alunos. O ensino profissionalizante e os estágios remunerados ajudam a inserir o surdo no mercado de trabalho. O Instituto também apóia o ensino e a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa surda e ainda atende a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social, (Januzzi, 1985).

[...] só vamos encontrar duas instituições para deficientes mentais, surgidas até o fim do império: uma junto ao Hospital Juliano Moreira, de 1874, em Salvador (BA), e outra, Escola México, de 1887, no Rio de Janeiro. A primeira especializada e a segunda de ensino regular, atendendo também deficientes físicos e visuais. Ambas sob a dependência administrativa do Estado (Januzzi, 1985, p.23).

A Proclamação da República no ano de 1889, e o federalismo adotado pela Constituição de 1888 fizeram cada estado até certo ponto independente e em condições de organizar suas leis e sua própria administração, propondo que o congresso caberia desenvolver as letras, artes e ciências, sem privilégios que tolhessem a ação dos governos locais. Para Januzzi (1985), isso significava que cada estado poderia desenvolver sua organização escolar. A autora ressalta que a preocupação com a educação das pessoas diferentes iniciou no final do império, quando as idéias do liberalismo começaram a ser discutidas e o império deu lugar à República, onde consolidaram-se as idéias liberais. Todavia, mesmo assim, as instituições foram incipientes e só foram fortalecidas na segunda metade do século XX.

No Rio de Janeiro, o decreto nº 838 da Reforma de Ensino Primário, Normal e Profissional, propôs subclasses especiais para crianças retardadas nas escolas-modelo da capital.

A essas providências vão se acrescentar a pregação sobre eugenia, propalando a "regeneração física e a psíquica", preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras. [...] considerações que vão fazer parte também do discurso sobre deficiência mental (Januzzi, 1985, p.33).

Para essa autora, o governo federal interferiu na educação geral somente por ocasião da primeira guerra mundial fechando escolas de línguas estrangeiras, e em 1918, oferecendo ajuda financeira para reorganizar estas escolas e, embora fossem previstas outras iniciativas, estas não chegaram a ser realizadas.

Assim, alguns estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro deram impulso à organização escolar primária, aumentando para isso, sua verba. A organização da escola para deficiente mental desenvolveu-se também nesses estados.

Mazzotta (1996) relata que o Instituto Pestalozzi⁵ criado em 1926, por um casal de professores, Tiago e Johanna Wurth, em Porto Alegre no Rio Grande do Sul, o introduziu no Brasil a concepção da ortopedagogia das escolas auxiliares européias. Em 1927 foi transferido para Canoas (RS) como internato especializado no atendimento de deficientes mentais.

Por sua vez Marchesis et. al., (1995) afirmam que os anos 1940 e 1950 trouxeram uma série de questionamentos, com indagações não só sobre a origem constitucional do enquadramento de um indivíduo como “deficiente” bem como a sua própria incurabilidade. Após a segunda guerra, no governo de Juscelino Kubitschek, a Educação Especial passou a fazer parte das preocupações do governo. Foram obtidas melhorias nos serviços educacionais através de ações do estado e do legislativo federal, confirmando, assim, o desejo da sociedade de oferecer justiça para as famílias dos deficientes mentais.

⁶ O Instituto Pestalozzi funciona em regime de internato, semi-internato externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais (Mazzota, 1999 p.101).

Entendo que a defesa do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência mental e, da educação de modo geral, é atitude recente na sociedade brasileira. Manifestando-se através de medidas isoladas de indivíduos e grupos, a conquista e o reconhecimento de direitos dos portadores de deficiência mental, podem ser identificados como elemento integrante de políticas sociais, a partir de meados do século XX.

Para refletir sobre os princípios que regem a Educação Especial hoje, apresento o item seguinte.

Princípios que regem a prática da Educação Especial

A educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção entende-se que o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade. Quanto à educação especial, ela deve visar o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundamentada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais. De acordo com o BRASIL/SEESP - MEC, (1994, p. 22):

[...] aluno com necessidades especiais é aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos. [...] são aqueles que apresentam, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar as suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas com necessidades educativas especiais.

A educação especial obedece aos mesmos princípios da educação geral. Deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo. Vale frisar que a definição do MEC esclarece e ratifica as idéias do liberalismo.

Mazzotta (1996) afirma que educação especial é um ramo da pedagogia que estuda e reúne os métodos e processos adequados aos indivíduos que não podem se beneficiar apenas do ensino comum, pois necessitam de orientação e recursos especiais para atingirem o rendimento máximo de suas potencialidades. Caracteriza-se, portanto, pela utilização de métodos e técnicas diferenciados, conteúdo curricular próprio, equipamentos e materiais instrucionais específicos, no qual o atendimento deve realizar-se de acordo com a faixa etária, às necessidades e a caracterização bio-psicossocial da pessoa.

A Constituição Brasileira no seu artigo 208, inciso III, *garante atendimento educacional especializado a PNEE, preferencialmente na rede regular de ensino.*

Desta forma, apesar da defesa do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência mental caracterizar-se por uma atitude recente na sociedade brasileira, hoje, seus objetivos são os mesmos da educação em geral, todavia, há uma preocupação maior com aqueles que se desviam dos padrões comuns, atendendo às suas diferenças individuais. Dentro dos objetivos, ainda, preconiza-se o desenvolvimento pleno das potencialidades dos PNEE, sua participação ativa na

vida social e no mundo do trabalho. Ao meu ver, tais considerações não se efetivam na prática, haja vista que a educação não constitui tarefa simples de ser trabalhada.

De acordo com BRASIL/SEESP-MEC (1994), além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial é regida por princípios norteadores e, dentre eles, os mais citados são: princípios da normalização, integração e individualização.

O princípio da normalização caracteriza-se por proporcionar às pessoas com necessidades especiais, as mesmas condições, oportunidades sociais, educacionais e profissionais, bem como o respeito que deve existir para com as diferenças individuais de qualquer pessoa. A idéia de normalização apresenta dupla mensagem: [...] *uma referente às condições de vida (meios) e outra à forma de viver (resultados)* (BRASIL - SEESP/MEC, 1994 p.13). Quanto ao aspecto “meios”, significa oferecer aos PNEE, as mesmas condições sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. Quanto ao aspecto “resultados”, significa aceitar as características individuais de cada um, seus direitos e deveres.

O princípio da integração visa o estabelecimento de condições que facilitem a participação da pessoa PNEE na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos. A idéia de integração implica em reciprocidade e vai além da inserção do PNEE em qualquer grupo, envolvendo a aceitação aquele que se insere. O ideal de integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, funcional e social até a institucional.

O princípio da individualização valoriza e respeita as diferenças individuais, as necessidades, possibilidades e limites pessoais. Individualizar o ensino significa atender às necessidades de cada um, oferecendo condições para o pleno desenvolvimento. A individualização pressupõe, portanto, a adequação do atendimento educacional a cada PNEE, respeitando seu ritmo e características pessoais.

Apesar de todas as considerações a respeito dos princípios norteadores da Educação Especial aqui expostos, acredito ser difícil colocá-los em prática, uma vez que a escola reflete a sociedade de classe em que vive a população brasileira. É preciso buscar mecanismos para que tais princípios possam ser concretizados na prática cotidiana, de modo que se possa construir, de fato, uma escola de educação para todos. Para que este preceito constitucional seja cumprido na sua totalidade, faz-se necessário que as escolas tenham corpo docente especializado, infra-estrutura adequada, equipe de profissionais interdisciplinar, sem o qual o ensino para o deficiente mental estará sujeito ao fracasso do discente, da escola e do sistema.

A seguir comento sobre a criação e estruturação da APAE no Brasil.

Criação e estruturação da APAE no Brasil

Em 11 de dezembro 1954, foi fundada na cidade do Rio de Janeiro – RJ, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, por iniciativa de Beatrice Bemis, que era membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma

pessoa portadora da Síndrome de Down, além de um grupo de pais, técnicos e profissionais envolvidos com a problemática da educação da criança excepcional.

Mantoan (1989) compreende a origem da APAE como um movimento em prol da mobilização das instituições representadas, na maioria das vezes, por iniciativa de pessoas isoladas, surgindo daí o termo “Pais e Amigos dos Excepcionais”.

Este movimento logo se expandiu para outras capitais, e depois para o interior dos Estados. No ano de 1962, ocorreu em São Paulo, a primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanislaw Krynsky. Reuniram-se representantes de doze, das dezesseis Unidades já existentes, vindos de cidades dos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Segundo Mazzotta (1996), nesta reunião pela primeira vez, no Brasil, discutia-se a questão da pessoa portadora de deficiência com um grupo de famílias que trazia para o movimento suas experiências como pais e, em alguns casos, também como técnicos na área. Para facilitar a articulação e o intercâmbio de idéias os participantes desta reunião criaram um organismo nacional que congregou todas as APAEs. Fundaram, então, em 10 de novembro de 1962, a Federação Nacional das APAEs, que funcionou durante alguns anos em São Paulo. O primeiro presidente da diretoria provisória eleita foi Dr. Antônio Clemente Filho.

Mazzotta (1996) ressalta que em 1964 foi construída, no Rio de Janeiro, a sede da Federação Nacional das APAEs, depois transferida para Brasília. Adotou-se como símbolo a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas, uma em posição de amparo e a outra de proteção. O autor enfatiza que o Movimento se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos Estados. O

crescimento foi impulsionado pela Federação Nacional e suas representações Estaduais que, seguindo a mesma linha filosófica da primeira, permitiram e incentivaram a formação de novas APAEs.

Diretamente ligada à Federação Nacional existe a Federação Estadual das APAEs, com a finalidade de desenvolver, em âmbito estadual, as ações descritas no Estatuto da Federação Nacional. O Manual de Conceito das APAEs (1997, p.11), define como seus objetivos :

Promover medidas de âmbito nacional que visem a assegurar o ajustamento e o bem estar dos excepcionais;

Servir de órgão de coordenação direta e indireta das entidades filadas e, quando possível, de outras entidades que defendam a causa do excepcional em qualquer de seus aspectos;

Encarregar-se, em âmbito nacional, da reunião e divulgação de informações sobre assuntos referentes ao excepcional, cabendo-lhes, especialmente, o planejamento de programas, da publicação de trabalhos e obras especializadas;

Encarregar-se da documentação e da divulgação das normas legais e regulamentares federais, estaduais e municipais, relativas ao excepcional, procurando provocar ação dos órgãos competentes no sentido do aperfeiçoamento da legislação;

Promover ou estimular a realização de estatísticas, de estudos e pesquisas referentes à causa do excepcional, propiciando o avanço científico e a formação de pessoal técnico especializado;

Promover ou estimular a realização de programas de prevenção das formas de deficiência;

Estimular, apoiar e defender o desenvolvimento permanente das entidades filadas, exigindo-lhes observância dos mais rígidos padrões de ética e de eficiência;

Divulgar no exterior a experiência do movimento apaeano, liberalizando sua adoção por entidades congêneres de outros países.

Além dos objetivos que integram a Instituição, a Federação Nacional das APAES, criou também, as “Delegacias Regionais das APAEs”, que são instâncias do movimento, de abrangência municipal, instituídas de acordo com as normas estatutárias com a intenção de facilitar a organização das entidades nas micro-regiões, no que se refere à realização de programas para o desenvolvimento dos PNEE e seus familiares, do quadro de dirigentes e dos profissionais.

Mantoan (1989) afirma que da educação dos portadores de necessidades especiais na área mental, ocuparam-se muito mais os médicos e os psicólogos do que os professores. Ainda, para essa autora, com os progressos do século XX, a situação pouco se alterou e a Pedagogia continuou reafirmando uma posição secundária numa área de sua inteira e fundamental competência.

Pode-se afirmar que a APAE, no âmbito municipal, tem a incumbência de articular a concretização dos direitos da pessoa PNEE no município onde está localizada, visando assegurar a inclusão e o exercício da cidadania norteada pela visão, missão, princípios e diretrizes do Movimento Apaeano Nacional. É importante ressaltar que o movimento Apaeano há pouco vem discutindo a APAE “educadora” pois, até a década de 80 esse movimento tinha um caráter meramente assistencialista.

Criação das APAEs no Paraná

Até o ano de 1950, o Estado do Paraná contava apenas com duas instituições especializadas oficiais, ocorrendo um crescimento pouco significativo nos anos de 1960 e 1970, com o surgimento de algumas escolas na área da deficiência mental,

auditiva, visual, física, condutas típicas e de múltipla deficiência. No Paraná, na década de 70, já aparecem as classes especiais.

As escolas especiais constituem um marco histórico do atendimento educacional, e são constituídas, predominantemente, por APAEs, cujo movimento foi iniciado no Paraná a partir da década de 1960, com a criação da primeira entidade em Curitiba, e a subsequente expansão rumo ao interior do Estado. A elas se deve a introdução e a difusão das metodologias voltadas à educação escolar dos PNEE. Paralelamente as APAEs, inúmeras outras instituições, ligadas à FEBIEX⁶, prestam atendimentos aos educandos portadores de diferentes excepcionalidades.

A preocupação com a educação escolar sistematizada no âmbito da escola pública, conta com quatro décadas de existência efetiva no cenário brasileiro e paranaense, e guardando estreita relação com as três últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 4.024/61, 5.692/71 e 9394/96.

Foi a partir do ano de 1980, que se intensificou o processo de criação de novas instituições, principalmente na área da deficiência mental, fato relacionado, provavelmente, com a interiorização do movimento Apaeano através dos projetos visando à conscientização e acompanhamento a programas especializados denominados “Treinamento em Ação”, promovido pela SEED/DEE⁷.

A maioria das propostas pedagógicas para portadores de necessidades especiais na área mental, segundo Mantoan (1989), não recebeu uma contribuição efetiva dos educadores na proposição de suas diretrizes para o processo de alfabetização,

⁶ Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais.

⁷ Secretaria do Estado da Educação-Departamento de Educação Especial do Estado Paraná.

todavia a edição da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborada em consonância com os princípios da Constituição Federal, trouxe mudanças para o Sistema Educacional Brasileiro, tanto em relação à gestão e à organização, quanto à ação educativa, ao consagrar como princípios fundamentais a liberdade, a autonomia, a flexibilidade e a democracia.

A Lei 9.394/96 em seu art. 12, inciso I, prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Portanto, fica clara a necessidade de que a ação educativa constitua-se em ato intencional e diversificado; atendendo às políticas de apoio, à implementação de inovações e especificidades de cada modalidade de ensino; considerando as diferenças culturais religiosas e locais que assegurem a formação do cidadão; responsabilizando-se pela assimilação do conhecimento elaborado para a construção de novos conhecimentos direcionados por princípios pedagógicos integrador, interdisciplinar e criativo.

O planejamento e implementação das propostas político-pedagógicas nas APAEs no Paraná estão embasadas na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborada em consonância com os princípios da Constituição Federal, e caracteriza-se como um processo de construção coletiva em que se encontram engajados todos os responsáveis pela instituição escolar.

A proposta das APAEs reflete a realidade da instituição, e as modificações requeridas são produtos de um processo permanente de discussão, avaliação e ajustes na intenção de viabilizar a questão da qualidade do ensino.

Paralelamente a essas ações cabe mencionar, ainda, a política de descentralização administrativa que oportunizou a criação das equipes de ensino de educação especial nos Núcleos Regionais de Educação, as quais desempenham relevante papel no processo de interiorização da Educação Especial nas escolas do Paraná.

Assim, à medida que o órgão oficial da Educação se organizou efetivamente e encampou na sua estrutura de ensino especializado; a educação especial passou a ser fomentada pelo movimento Apaeano, ocorrendo, a partir daí, uma reversão gradativa do quadro de meramente assistencialista para educacional. Atualmente, a clientela das APAEs se define como aquela que apresenta deficiência mental dupla ou múltipla. Para estudar os procedimentos didático-metodológicos é necessário caracterizar a pessoa com deficiência mental. Esta caracterização será discutida no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

DEFICIÊNCIA MENTAL: ENCONTROS E DESENCONTROS

CONCEITUAIS

O objetivo deste capítulo é discutir as diferentes concepções existentes sobre deficiência mental. Primeiramente destaco as terminologias utilizadas por diferentes teóricos para conceituar a deficiência mental e, dentro desta, a deficiência mental em nível moderado. Em seguida, explico como é realizada a avaliação diagnóstica psicoeducacional do portador de deficiência mental moderada.

Deficiência Mental

Há relativamente pouca padronização da terminologia no campo da excepcionalidade. Segundo Telford e Sawrey (1988) eram empregados termos como louco, cego, surdo, aleijado e criminoso, assim como a expressão débil mental e suas subdivisões – mentecapto, imbecil e idiota – para referir-se às várias categorias de indivíduos excepcionais.

Para Rosadas (1986), a tendência atual é empregar termos menos estigmatizados, mais gentis e menos carregados emocionalmente em substituição aos mais antigos, que adquiriram conotações de desamparo e desesperança. Na

visão desse autor, embora a redenominação de antigas categorias reflita em parte as concepções cambiantes e a maior precisão na definição e classificação, ela é antes um reflexo de ênfase cultural na crença democrática de que todas as pessoas nascem iguais, e da tentativa de evitar as conotações de inferioridade intrínseca que, eventualmente, se acrescentam aos termos empregados com referência a grupos de pessoas percebidas como deficientes.

Para Fonseca (1987), o termo “deficiente mental” refere-se a qualquer pessoa que seja incapaz de assegurar-se por si própria, total ou parcialmente, às necessidades que uma vida independente requer, ocasionada por um problema congênito ou adquirido. Para este autor, existem classificações de deficiência mental baseadas em parâmetros médicos e educacionais. Quanto aos parâmetros médicos enfatiza a intensidade da lesão (leve, moderada, severa e profunda), no que se refere aos aspectos educacionais, analisa-se a capacidade de produção do indivíduo (educável, treinável e dependente). Para o autor, os indivíduos diagnosticados como mentalmente retardados revelam certo grau de diminuição nas três áreas: maturação, aprendizagem e ajustamento social.

Kirk e Gallagher (1987) argumentam a respeito da deficiência mental salientando que o portador dessa deficiência possui características físicas perceptíveis devido a problemas que envolvem a coordenação motora e equilíbrio, assim como maior demora na aprendizagem do andar e falar. Quanto às características intelectuais e de aprendizagem, os autores ressaltam que o desenvolvimento da linguagem quase sempre é prejudicado, todavia esses indivíduos podem, lentamente, integrar-se e, às vezes, adquirirem noções

acadêmicas em escolas especiais, embora necessitem de maiores adaptações nos programas educacionais.

Com a mesma preocupação em discutir o conceito de deficiência apoio-me em Carmo (1991). Este autor manifesta-se a respeito desta questão de forma mais crítica e contundente, enfatizando que o termo “deficiente” é atribuído, via de regra, aos membros de uma sociedade que apresentam algumas formas de “anormalidade” ou de “diferenciação” perante os demais, quer no domínio cognitivo, afetivo ou motor. O autor entende que os conceitos de “normalidade” e “anormalidade”, são freqüentemente utilizados, mas poucas pessoas conseguem se posicionar com clareza no sentido de estabelecer limites do que é normal ou anormal, quando se trata de uma mesma cultura ou culturas diferentes.

Em função das dificuldades que se encontram na teoria e na prática para designar as pessoas portadoras de deficiência mental, os critérios de identificação precisam ser cuidadosamente analisados antes de serem empregados. A este respeito manifesta-se Bueno:

[...] as concepções de deficiente, excepcional ou portador de necessidades especiais que têm sido utilizados, apesar das variações, na sua essência, consideram que esses indivíduos possuem características intrínsecas, diferentes da média da população, que impedem ou prejudicam sua integração escolar e/ou social, fazendo com que necessitem de serviços educacionais especiais (Bueno, 1993, p. 59).

A palavra deficiência designa a existência de uma falha, assim sendo, a idéia de falha está presente no entendimento do quem vem a ser a pessoa portadora de deficiência. As pessoas que têm uma falha sensorial, motora ou mental, seriam

portadoras de deficiência. Este entendimento, segundo Amarilan (1986) cria a imagem de que a pessoa, nesta condição, “carrega” uma ou várias falhas, o que lhe é um peso, pois conduz à idéia de que é falho com relação à “plenitude” do considerado como perfeito.

Ide (1993) chama a atenção para o fato de que a tendência atual, é de referir-se a alguém que tenha falha de caráter mental como pessoa portadora de deficiência mental. Embora esse termo atual nomeie com mais profundidade o fenômeno em questão, ainda assim, não conduz, necessariamente, às mudanças de atitudes válidas para se avançar qualitativamente nos estudos e conhecimentos. No entender da autora, a deficiência mental é culturalmente construída, constituindo-se por um artifício social ou um artifício lingüístico para trabalhar com uma população que, por motivos alheios à vontade de cada um, é diferente ou especial. Este posicionamento junta-se ao de Ferreira ao afirmar que:

Embora o termo deficiência mental (DM) seja de origem médica e explicado em termos e sintomas, síndromes e desordens, o que está por trás são critérios sociais, sendo um termo de origem médica, é definido por critérios éticos, morais, legais, psicossociais. Estamos em presença de problemas ideológicos, econômicos e políticos (Ferreira, 1998, p. 112).

A definição de deficiência mental mais difundida e aceita atualmente é a da AAMR⁸ (1992), que define a deficiência mental como um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, auto

⁸ Associação Americana de Deficiência Mental.

cuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica de lazer e de trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade.

Segundo Mazzotta (1982), o grau de comprometimento intelectual das crianças com deficiência mental (aspectos internos), abrange uma variada escala. Pode-se dizer que, em uma extremidade, encontram-se aquelas crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficientes e funcionais que têm um prejuízo mínimo nas áreas sensório-motoras e podem apresentar comportamentos similares às crianças de sua idade não portadoras de deficiência. Numa outra extremidade, encontram-se aquelas crianças com nível de comprometimento intelectual mais acentuado, porém, capazes de adquirir habilidades sociais e de comunicação, necessitando de apoio nos primeiros anos da infância. Estas crianças adquirem pouca (ou nenhuma) fala comunicativa, e apresentam prejuízos substantivos no desenvolvimento sensório-motor. Beneficiam-se de estimulação multissensorial, requerendo um ambiente estruturado e favorável ao seu desenvolvimento na aprendizagem com apoio e acompanhamento constantes.

De acordo com o DSM-IV⁹ (1995), o funcionamento intelectual geral é definido pelo quociente de inteligência (QI ou equivalente) obtido mediante avaliação com um ou mais testes de inteligência padronizados de administração individual (por ex., Escalas *Wechsler* de Inteligência para Crianças - Revisada, *Stanford-Binet*, Bateria *Kaufman* de Avaliação para Crianças). Assim, um funcionamento intelectual

⁹ Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.

significativamente abaixo da média é definido como um QI de cerca de 70 ou menos (aproximadamente 2 desvios-padrão abaixo da média). Cabe notar que existe um erro de medição de aproximadamente 5 pontos na avaliação do QI, embora este possa variar de instrumento para instrumento (por ex., um QI de 70 na escala Wechsler é considerado como representando uma faixa de 65-75).

Segundo o DSM-IV (1995) é possível diagnosticar o retardo mental em indivíduos com QIs entre 70 e 75, que exibem *déficits* significativos no comportamento adaptativo. Inversamente, o retardo mental não deve ser diagnosticado em um indivíduo com um QI inferior a 70, se não existirem *déficits* ou prejuízos significativos no funcionamento adaptativo.

O Portador de Deficiência na Área Mental em Nível Moderado

O grupo de pessoas denominadas como “deficientes mentais” não apresenta características homogêneas. Há dentro da categoria “deficiência mental” uma grande margem para variações individuais.

Conforme Ide (1993), o indivíduo deficiente mental moderado é caracterizado pelas dificuldades em aprender habilidades acadêmicas, desenvolver independência total, aprender uma profissão que o permita se sustentar sem supervisão ou ajuda, sendo capaz, entretanto, de cuidar de si próprio, proteger-se dos perigos comuns, alcançar adaptação social razoável, auxiliar em tarefas domésticas ou em ambientes especiais sob supervisão. O portador de deficiência mental moderado, nestes casos, é notado mais facilmente em função de desvios físicos ou clínicos, bem como pela demora em aprender a falar e a andar.

Ide (1993) presta a sua contribuição sobre o assunto em questão ressaltando que o deficiente mental moderado caracteriza-se pela maturação mental incompleta que aparece desde o nascimento ou em uma idade relativamente precoce que detém o crescimento mental normal. Observa, ainda, alguns critérios estabelecidos como essenciais para uma definição adequada, quais sejam; incompetência social devido à subnormalidade mental surgido no período de desenvolvimento que se apresenta até a maturidade, essencialmente incurável.

Segundo o DSM-IV (1995), a maioria dos indivíduos com deficiência mental em nível moderado adquire habilidades de comunicação durante os primeiros anos da infância, beneficiando-se de treinamento profissional e, com supervisão, podem cuidar de si mesmos. Eles também podem beneficiar-se do treinamento em habilidades sociais e ocupacionais, mas provavelmente não progredirão além do nível de segunda série em termos acadêmicos.

Entendo por deficiente mental moderado os indivíduos caracterizados pelas dificuldades em adquirir noções acadêmicas, necessitando de maiores adaptações nos programas educacionais. Apesar da limitação intelectual, penso que estas pessoas podem apresentar níveis satisfatórios de elaboração cognitiva, desde que sejam beneficiados por um ambiente estruturado e favorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem, com apoio e acompanhamento constante.

Com a intenção de exemplificar como é feita a avaliação do portador de deficiência mental, apresento as considerações que se seguem com enfoque no modelo de avaliação diagnóstica adotada pela Secretaria da Educação Especial do Estado do Paraná.

Avaliação do Portador de Deficiência Mental

Na área da deficiência mental o modelo de avaliação diagnóstica adotada pela Secretaria de Educação Especial do Estado do Paraná é o psicoeducacional. A avaliação é realizada individualmente, no mínimo, por dois profissionais: um com formação em psicologia e outro em pedagogia, através de métodos, técnicas e instrumentais formais e informais para avaliar o desenvolvimento global do educando e, principalmente, o seu estilo próprio de aprender, seus pontos fortes (facilidades), pontos fracos (dificuldades) e habilidades. A investigação e análise das informações e dados sobre o porquê o avaliando não aprende, ou o que lhe causa a dificuldade, neste modelo de avaliação, tem como objetivo principal ajudá-lo na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento de novas habilidades.

Dentre os vários modelos de avaliação diagnóstica psicoeducacional, o adotado pela Secretaria do Estado da Educação-Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná avalia as seguintes áreas do desenvolvimento: sensorial (visual-auditiva), sócio-emocional, habilidade mental, psicomotora, linguagem e área acadêmica.

Segundo os Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Especial do Estado do Paraná (1994), a primeira área a ser avaliada deve ser a sensorial (visual e auditiva), pois é através dos órgãos dos sentidos que as informações ambientais são recebidas e processadas em nível de córtex cerebral, para então ocorrer a emissão de respostas. A avaliação de integridade do canal visual e do canal auditivo é

importante porque as limitações, dificuldades ou perdas sensoriais podem causar significativas alterações pessoais, sociais e escolares prejudicando o funcionamento do indivíduo.

Na área social são utilizados instrumentos formais e/ou informais, construídos para coletar informações referentes ao portador de deficiência, sua família, escola, lazer, socialização auto-cuidados, locomoção, independência e interesses. Em relação ao aspecto emocional são utilizados testes projetivos (formais), e testes informais (questionários).

A integridade e o nível de funcionamento são fundamentais na investigação da habilidade mental. Utilizam-se quase sempre de testes formais de inteligência que são padronizados por terem recebido tratamento estatístico e aplicação em uma amostragem representativa da população; portanto, o resultado obtido é comprovado com as normas do teste. Ressalte-se que mais importante que o escore obtido é a compreensão do como ele foi atingido (análise qualitativa).

Na área psicomotora, são investigadas a coordenação motora global dinâmica e estática, a coordenação motora fina, a coordenação viso-motora e a dominância lateral. Em relação à área da linguagem (receptiva e expressiva) são aplicados tantos testes formais quanto testes informais. Estes testes possibilitam uma avaliação adequada das características verbais.

Na área acadêmica investiga-se os conceitos de esquema corporal, lateralidade, espaço, tempo, quantidade, formas, cores e os conteúdos de acordo com o Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná.

No decorrer de todo o processo de avaliação diagnóstica psicoeducacional, a equipe de especialista, além da técnica de avaliação sistemática do comportamento do educando utiliza-se de instrumentos formais. Os Fundamentos Teóricos- Metodológicos da Educação Especial do Estado do Paraná (1994, p.35-36) expõe os seguintes instrumentos:

- Teste de discriminação auditiva;*
- Repetição de sentenças;*
- Amostra de linguagem oral e escrita;*
- Informação social;*
- Interpretação de texto oral e/ou escrito;*
- Leitura e escrita;*
- Matemática.*

A equipe de avaliação se utiliza, ainda, de outros recursos técnicos, através de um estudo de caso do desenvolvimento do educando, a saber:

- análise dos dados da anamnese (entrevista com pais ou responsáveis);*
- análise da ficha de referência (dados fornecidos pelo professor do educando);*
- análise do material escolar (cadernos, provas, relatórios, desenhos...);*
- laudos médicos e pareceres de outros profissionais (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos e outros, sempre que necessário).*

Acredito que o processo de avaliação diagnóstica, no enfoque psicoeducacional, pode evidenciar a natureza e a extensão da problemática do educando, seu perfil de desenvolvimento, compreendendo habilidades, potencialidades, interesses, dificuldades e/ou necessidades educativas especiais, favorecendo a indicação de procedimentos que venham atender às características individuais do educando portador de deficiência mental.

Existem diversos fatores envolvidos no fato de muitos alunos não apresentarem o desempenho acadêmico esperado pela escola. Esses fatores podem estar relacionados à própria escola, à ação pedagógica do professor ou aos desvios físicos ou clínicos dos alunos. No caso da população denominada deficiência mental em nível moderado preconizado pela AAMR (1992), é possível que todos estes fatores estejam implicados na aprendizagem, determinando o desempenho inadequado que apresentam na escola.

A seguir apresento considerações sobre o processo de construção da leitura e da escrita dos alunos de modo geral e, posteriormente, no mesmo capítulo, em relação aos PNEE em nível mental moderado.

CAPÍTULO III

LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

Nesse capítulo discuto as teorias acerca de como se processa a construção da leitura e da escrita. Primeiramente, abordo a questão de modo geral e, posteriormente, apresento algumas considerações a respeito do assunto em questão sobre o PNEE em nível mental moderado.

O Aprendizado da Leitura e da Escrita

A prática pedagógica de alfabetização, atualmente, vem sendo influenciada por alguns estudos e pesquisas sobre o conhecimento e linguagem tais como: Construtivismo, Psicogênese da língua escrita e Socioconstrutivismo.

No presente contexto, discuto brevemente algumas questões referentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita tendo como aportes Piaget (1976) e Vygotsky (1987).

O Construtivismo é a aplicação pedagógica dos estudos de Piaget (1976) que reformulou em bases funcionais as questões sobre pensamento e linguagem. Ao mesmo tempo, pensador e cientista experimental, Piaget interessava-se por uma visão transformadora da epistemologia. Piaget (1978) constata através de pesquisas

que o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o objeto. Assim, o desenvolvimento cognitivo se dá pela assimilação do objeto de conhecimento com as estruturas anteriores presentes no sujeito e pela acomodação dessas estruturas em função do que vai ser assimilado. A criança se apodera de um conhecimento se “agir” sobre ele, pois, para o autor, aprender é modificar, descobrir, inventar. Nesse enfoque, a função do professor é propiciar situações para que a criança construa seu sistema de significação, o qual uma vez organizada na mente, será estruturado através da escrita ou oralmente.

Embasadas nas pesquisas de Piaget sobre a “Psicogênese da Língua Escrita” Ferreiro e Teberosky (1985) marcaram a história do processo de alfabetização. As autoras realizaram investigações científicas e constando que a criança é capaz de reconstruir o código lingüístico e refletir sobre a escrita. Estas autoras continuam desenvolvendo trabalhos sobre as hipóteses de pensamento que a criança pode apresentar a respeito da linguagem escrita. Essas pesquisas não propõem uma “nova pedagogia” ou um “novo método”, todavia deixam claro que o aprendiz constrói seu código lingüístico, não através do cumprimento de uma série de tarefas ou o conhecimento das letras e das sílabas, mas através da compreensão do funcionamento do código escrito.

Embora o Construtivismo não proponha uma prática pedagógica, sua contribuição é essencial para que o alfabetizador repense todo o processo de ensino-aprendizagem da linguagem e o funcionamento do código escrito. Conhecendo os diversos níveis conceituais lingüísticos da criança, pode-se criar as atividades para

que ela possa desestruturar a sua concepção e construir o conhecimento da base alfabética da escrita.

A teoria Sócioconstrutivista vem sendo desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky e seus seguidores. As pesquisas de Vygotsky (1986), sobre a aquisição de linguagem como fator histórico e social, enfatizam a importância da interação e da informação lingüística para a construção do conhecimento. O centro do trabalho passa a ser, então, o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção. O papel do professor é o de mediador e facilitador capaz de interagir com os alunos através da linguagem num processo dialógico.

O Socioconstrutivismo, hoje, traz em si uma convergência das idéias piagetianas e vygotskianas, enfatizando a construção do conhecimento numa visão social, histórica e cultural. Piaget (1978) trabalha com os níveis maturacionais, e Vygotsky (1984) com a relação aprendizagem – desenvolvimento que apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal. Entende-se por nível de desenvolvimento real (aquele que se caracteriza pelas etapas já alcançadas, resultado de processos de desenvolvimento já completados), e nível de desenvolvimento proximal como a (capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes).

A esse respeito, Veer e Valsiner (1996) enfatizam que a “Zona de Desenvolvimento Proximal”, é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com a ajuda de alguém conseguirá fazer sozinha amanhã.

O nível de desenvolvimento real, afirma Vygotsky (1984) é característico das habilidades intelectuais que a criança já tenha dominado: representa, portanto, as funções já amadurecidas, os resultados de ontem. Porém, o desempenho da criança em cooperação com outros indivíduos mais capazes é característico de seu desempenho futuro e revela os resultados de amanhã.

As idéias de Vygotsky (1984), aqui discutidas, são particularmente relevantes para a educação e subsidiam sua concepção sobre o processo de alfabetização. O autor buscava uma solução científica para os problemas do ensino inicial da língua escrita e, neste sentido, deixou algumas recomendações. Acreditava ser necessário que as letras se convertessem em elementos da vida das crianças tal como o é a linguagem, ressaltando que do mesmo modo que as crianças aprendem a falar, devem aprender a ler e a escrever. Em suas conclusões práticas, o autor entende que para levar o aluno a uma compreensão interna da língua escrita, é preciso organizar um plano. Assim, ao expressar-se pelo desenho, a criança pode chegar a perceber num determinado momento que este não lhe é suficiente.

Vygotsky (1984) interessou-se, particularmente, com o segundo momento da evolução do simbolismo, isto é, quando a criança utiliza símbolos para representar a linguagem falada, compreendendo que a criança tem que passar do desenho de objetos ao desenho da linguagem. Apoiado na pesquisa deste autor, Luria (1986) voltou-se, especialmente, para a chamada pré-história da escrita. Para efeito deste estudo faço referência, portanto, às concepções dos autores como sendo uma única abordagem sobre alfabetização, na medida em que estes dois autores trabalharam sobre este tema a partir de um mesmo corpo teórico e empírico.

Luria (1986) propõe uma seqüência para o processo de aquisição da escrita pela criança, que se refere justamente ao domínio do modo de utilização do sistema de escrita de sua função. O autor enfatiza que, inicialmente, a criança passa por uma fase de imitação do formato da escrita.

Visando explicar o simbolismo na escrita Luria (1986) considera que uma criança começa a usar o desenho quando a linguagem falada já progrediu. Na perspectiva do autor, no início, a criança desenha de memória, mesmo que o objeto esteja diante dela; ela não desenha o que vê, mas o que conhece. Durante o seu desenvolvimento, há um momento em que ela percebe que alguns traços podem representar ou significar algo, embora ainda não os perceba como um símbolo, mas como algo que contém elementos que lembram o objeto. Depois, os desenhos vão se tornando linguagem escrita real, e a representação de relações e significados individuais vão se convertendo em sinais simbólicos abstratos. O desenho acompanha a frase e a fala permeia o desenho; o que é essencial e decisivo para o desenvolvimento da escrita.

As idéias de Luria (1986) consistem em falar várias frases à criança, pedindo que esta preste atenção para não esquecê-las. As pesquisas do autor revelam que quando a criança percebe a impossibilidade de realizar tal tarefa, deve-se oferecer-lhe um recurso: estender à criança um papel e sugerir que grafie algo para ajudá-la na reconstituição. Assim, a criança redescobre que a fala pode ser escrita por letras, palavras e frases. Portanto, o ensino da linguagem escrita, nesta perspectiva, consiste em mediar e organizar essa transição natural.

Para apresentar as colocações de Vygostky (1984) e Luria (1986), sobre a alfabetização, Oliveira (1993) faz referência à teoria de Ferreiro (1985) que, para o autor, tem sido bastante divulgada nos meios educacionais contemporâneos. Segundo este autor, embora o trabalho de Vygostky e Luria anteceda à obra de Ferreiro em aproximadamente 50 anos, a notável semelhança entre as duas abordagens e a comparação entre elas, pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada do pensamento destes autores sobre a alfabetização.

Oliveira (1993) considera que a similaridade mais evidente em relação as idéias de Vygotsky e de Luria em comparação a de Ferreiro, refere-se à idéia de que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade. Desta forma, o processo de alfabetização consiste no domínio progressivo deste sistema, que começa muito antes da criança se escolarizar. *Por ser membro de uma sociedade letrada a criança adquire noções sobre a língua escrita antes de ingressar na escola; essas noções depois são sistematizadas nas situações mais formais de aprendizagem* (Oliveira, 1993 p.64).

Assim, do mesmo modo que Ferreiro (1985), Luria (1986) postula que a criança imersa na sociedade letrada está exposta às características, funções e modalidades de utilização da língua escrita, que vão lhe permitir desenvolver concepções sobre este objeto cultural.

Portanto, Luria (1986) trabalha com a criança da fase pré-silábica de Ferreiro (1985), isto é, com a criança que ainda não percebeu a escrita como representação do som da fala, que está operando na construção da compreensão da utilidade e das funções da escrita. Quando a criança ingressa na fase silábica de Ferreiro (1985), já

está além das considerações de Luria (1986). Vale frisar que a escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem, e tudo se modifica ao supor que o sujeito que vai abordá-la já possui um notável conhecimento de sua língua materna.

Vygotsky (1984) esclarece que o processo de aquisição da língua escrita tem uma pré-história, considerada como o momento progressivo de apropriação, pela criança, da idéia de representação que sempre teve como base, a fala. Para esse autor, a criança aprende a utilizar, como meio de representação, inicialmente o gesto, utilizando o jogo e o brinquedo, onde a apresentação assume a forma elaborada do faz de conta.

Conforme já descrito nessa pesquisa, a criança aprende, ainda, a representar objetos e situações pelo desenho, configurando o uso de uma linguagem escrita real. Assim, deslocar o desenho de coisa para o desenho de palavras é uma transição natural e, para Vygotsky (1984), o segredo do ensino da linguagem escrita consiste em preparar e organizar adequadamente esta transição natural. Portanto, a língua escrita convencional constitui um simbolismo de segunda ordem, isto é, não representa diretamente o objeto, mas constitui-se numa representação do objeto: a palavra oral.

Para Ferreiro (1985), na busca da compreensão do que é, e de como se processa a escrita, a criança faz várias tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios com os quais deve se familiarizar o professor que está trabalhando no processo de alfabetização.

A aprendizagem construtivista proposta por Ferreiro (1985) baseia-se na teoria de Piaget (1976), ao compreender o aprendizado como um processo de construção, o qual se origina no interior do indivíduo, através da interação com o meio.

Comparando os métodos tradicionais, com esta posição piagetiana, percebe-se diferenças radicais, tanto nos objetivos como na maneira de atingí-los. O procedimento geral, comumente adotado pelos professores para fazer a criança aprender a ler e a escrever, consiste em proporcionar-lhe a instrução verbal correspondente. Se a criança não aprende, os professores culpam o método ou quem ensina. Esta posição se fundamenta numa crença de que o conhecimento se dá por absorção ou por internalização do meio exterior. Por isto, o método tradicional busca educar no sentido de fazer a criança adotar padrões de conduta desejáveis, considerados importantes do ponto de vista adulto.

Piaget (1979) provou que as crianças não adquirem o conhecimento diretamente interiorizando-os a partir do ambiente, mas sim, por um processo contínuo de organização e reorganização de estruturas, de tal modo que, cada organização, integre a anterior.

Tais considerações permitem afirmar que a aprendizagem construtivista se dá através da construção natural do conhecimento. Esta visão privilegia a compreensão e contribui, segundo Kamii (1991), para o crescimento da inteligência tendo como objetivo prioritário o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Segundo Feil (1991), o método tradicional é a negação da leitura enquanto comunicação utilizável pela criança. A criança para aprender o alfabeto é obrigada a atravessar o mesmo processo. A autora complementa afirmando que, nesta

perspectiva tradicional de alfabetização, a criança é barrada em sua criatividade, pois é obrigada a trilhar caminhos pré-concebidos. Assim, se a criança não der a resposta esperada é sempre ela problema nunca a metodologia.

Neste sentido, é importante buscar as contribuições de Vygotsky (1984), para uma reflexão quanto à natureza do conhecimento. Para este pesquisador, a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica num processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam. Isto é, a formação e o desenvolvimento das funções e faculdades específicas superiores, ocorrem sob a forma de apropriação do conteúdo da experiência humana, generalizado e fixado nos produtos materiais das atividades humanas ou em categorias conceituais sob a forma verbal.

Os estudos aqui apresentados são alguns exemplos de contribuições acerca do processo de construção da leitura e da escrita. Partindo, portanto, do pressuposto de que a alfabetização lida com a linguagem e, conseqüentemente, exige do alfabetizador além dos conhecimentos didáticos, psicológicos e sociológicos, conhecimentos aprofundados acerca dos encaminhamentos metodológicos para trabalhar o processo de alfabetização com os PNEE em nível mental moderado, esta pesquisa apresenta algumas considerações sobre o assunto com base na literatura contemporânea.

O PNEE em Nível Mental Moderado e o Aprendizado da Leitura e da Escrita

Antes de tecer considerações sobre como encaminhar a proposta metodológica para a alfabetização, vale frisar que os procedimentos didático-metodológicos a

serem trabalhados com os educandos PNEE em nível mental moderado, não diferem daqueles propostos pelo Currículo Básico do Ensino Regular das escolas Públicas do Estado do Paraná. Assim, as mesmas preocupações quanto aos procedimentos didático-metodológicos utilizados no processo de alfabetização dos educandos das escolas do Ensino Regular são válidas, também, para o portador de deficiência mental moderado.

Para tanto, as discussões sobre os procedimentos didático-metodológicos, aqui discutidos, encontram-se embasados nas pesquisas desenvolvidas por autores contemporâneos, como Inhelder (1963), Ferreiro (1985), Ferreiro & Teberosky (1985), Ide (1993), Ferreira (1993), que investigaram as contribuições de Piaget (1976) e Vygotsky (1984) no que se refere à aquisição da leitura e da escrita.

Os trabalhos de Inhelder (1963) citado por Ide (1993), sobre o diagnóstico do raciocínio dos portadores de deficiência mental constituem um marco significativo na compreensão da deficiência mental do ponto de vista cognitivo, uma vez que as crianças portadora de deficiência mental foram submetidas às mesmas provas aplicadas em crianças consideradas "normais" para lhes conhecer o desenvolvimento da inteligência. Os resultados encontrados por Inhelder (1963) revelaram que os estágios observados nos "normais" com relação à resolução de tarefas operatórias foram verificados com regularidade nos portadores de deficiência mental. Desta forma, a criança portadora de deficiência mental passa pelos estágios de desenvolvimento num ritmo mais lento do que as crianças ditas "normais", sendo que esta lentidão estaria ligada às causas físicas, mentais, sociais e afetivas que compõem um desenvolvimento peculiar e limitado.

Para Piaget (1976) existe a possibilidade de uma construção operatória, ainda que inacabada na criança portadora de deficiência mental. Assim, para trabalhar a leitura e a escrita com o PNEE em nível mental moderado, é preciso ter claro que, este processo, já teve início para as crianças muito antes de sua entrada na escola.

Segundo Ide (1993), a criança chega à escola com um bom conhecimento de sua língua materna e as portadoras de retardo mental em nível moderado, também trazem um saber lingüístico que utilizam, todavia sem consciência, na sua comunicação cotidiana. Entretanto, a autora considera que a orientação pedagógica e psicológica dada ao professor de classes especiais para o portador de deficiência mental não tem levado em conta, na maioria das vezes, as etapas de evolução da escrita, bem como a questão do sujeito que é capaz de construir seu próprio conhecimento enfatizado por Piaget (1976), que o portador de deficiência mental em nível moderado também o é.

Para Ide (1993), tradicionalmente, o problema da aprendizagem da leitura e escrita da criança portadora de deficiência mental tem sido exposto como uma questão de métodos e técnicas. A autora se refere aos tradicionais exercícios de preparação da leitura e da escrita, nos quais a criança faz exercícios de cobrir pontilhados e preencher folhas e folhas de exercícios fotocopiados, sem nenhum significado concreto, por quanto:

Esta concepção mecanicista da alfabetização, que predomina nas propostas para classes especiais para portadores de deficiência mental, parte do pressuposto de que as crianças deficientes mentais, de posse desta automação, desta memorização, sejam capazes de se beneficiar deste conhecimento, de se comunicar melhor com os outros, de se expressar por meio de uma frase, um pequeno texto, e de compreender mensagens

transmitidas pela escrita. Fica, portanto, fácil deduzir, a partir desta concepção de aprendizagem de escrita, as razões pelas quais a maioria dos alunos portadores de deficiência mental que saem das classes especiais, após serem alfabetizados, não consegue entender a frase lida, nem expressar pela escrita o seu pensamento, embora apta para ler qualquer palavra e para realizar ditados quase sem erros (Ide, 1993, p.26).

Observa-se nos comentários da autora que a alfabetização, fundamentada nos métodos tradicionais, torna-se artificial e mecânica, e muito distante de quem se pretende atingir, ou seja, a criança portadora de deficiência mental.

Parafraseando Feil (1991) ensina-se partindo de letras ou sons para a criança formar sílabas, e só mais tarde formar palavras que só têm a função de fixar as letras estudadas que são apresentadas de maneira isolada. Feil se reporta a esta questão argumentando que:

A criança permanece horas e horas repetindo uma letra, ou uma sílaba, até chegar a memorização. Ler, para estes métodos significa decifrar. Esses elementos (sons, sílabas e até mesmo palavras) nada têm a ver com o sentido e, por outro lado, sabemos que o indivíduo que não souber o sentido das palavras e só souber decifrar ainda não aprendeu a ler. Mas em que consiste realmente esta metodologia? Trata-se simplesmente do nosso velho método sintético renovado, que surgiu nos anos de 1880, juntamente com o aparecimento da primeira cartilha (Feil, 1991, p. 27).

Resumidamente, o método tradicional se caracteriza na escolha de uma “palavra chave”, para ensinar a letra inicial e a sua combinação com as vogais. Ao meu ver, as cartilhas são, também, assim estruturadas: uma gravura, a palavra, a letra e as combinações com as vogais, em que o processo de introduzir novas letras é rigorosamente igual.

Para Ide (1993), a partir do momento em que o ensino direcionado às pessoas portadores de deficiência mental passar a se preocupar com o desenvolvimento das capacidades e dos talentos que estas crianças já possuem, certamente será possível esperar a ocorrência de algumas mudanças qualitativas no processo de alfabetização.

A compreensão destas dificuldades é, sem dúvida, um estímulo para direcionar um encaminhamento metodológico compatível com as necessidades da criança portadora de deficiência mental em nível mental moderado propiciando que este passe a ser o sujeito na busca do seu conhecimento, respeitando-se, assim, o desenvolvimento da escrita relatado por Ferreiro & Teberosky (1985). Nesta intervenção da construção da escrita, aceita-se os diversos modos pelos quais o aluno PNEE tenta exprimir suas idéias por meio da fala. Considera-se, inclusive, as formas pelas quais a criança demonstra estar elaborando um sistema próprio de regra de linguagem, dando-se como corretas todas as suas produções neste sentido.

Feil (1991) considera que a apropriação do conhecimento socialmente produzido se dá através de demonstração ou de pistas usadas por uma pessoa mais experiente num processo de interação com a criança. Decorre, desses pressupostos, a importância decisiva da participação do alfabetizador no processo pedagógico enquanto elemento capaz - porque portador desse conhecimento - de estabelecer a mediação necessária entre a criança PNEE em nível mental moderado e o conhecimento historicamente produzido.

Ferreira (1993), também tece considerações a respeito da mediação do professor alfabetizador, evidenciando que o crescimento mental do PNEE pode ser facilitado

quando o professor fornece à criança possibilidades de ir além dos conhecimentos concretos, o que implica estimulá-la a codificar as suas experiências, ou seja, representar operando com símbolos.

Nesta perspectiva, os alunos PNEE em nível mental moderado devem ser solicitados a falar sobre o que vão fazer, planejar suas ações, o que lhes permite a formação de imagens antecipatórias. Devem, também, ser incentivados a falar sobre o que fizeram, pois isto lhes dá a oportunidade de tomar consciência de seus atos (imagens retroativas). Ferreira (1983) propõe que através do planejamento (pensar antes) e da tomada de consciência (pensar depois), a criança pode organizar o mundo em seu pensamento, nos aspectos espacial, temporal e em suas significações.

Ensinar às crianças portadores de deficiência mental, é, em síntese, um esforço para estimular o desenvolvimento, que é facilitado pela interação sistemática entre o professor e o aluno. O professor deve levar o aluno a desenvolver sua capacidade de afirmar a si mesmo e aos outros, por símbolos ou palavras, o que fez, o que fará, ou ainda, o que aconteceu. Esta prestação de contas leva a criança a tomar consciência dos acontecimentos e lhe possibilita evoluir de um comportamento simplesmente ordenado (fazer as coisas por hábito) até chegar ao reconhecimento da necessidade lógica (dar justificativa parra seus atos). Encorajando a criança representação (desenhando, falando, gesticulando, dramatizando), facilita-se este processo (Ferreira, 1983, p.85).

Na concepção explicitada pela autora, a criança PNEE além de reconhecer situações de uso da escrita, estará reconhecendo também a escrita como uma das formas de registro e percebendo que as idéias se materializam em signos.

O professor deve estimular o diálogo da criança portadora de deficiência mental com os colegas, a fim de que possa falar sobre seu ponto de vista e ouvir, a partir de outra perspectiva. Ao trocar opiniões com os colegas, argumentar e contra-argumentar, descentraliza sua visão do ponto de vista

egocêntrico, onde inicialmente se encontrava, par articulá-la com uma percepção mais próxima do grupo. Levar a criança a operar seu pensamento junto com o dos colegas é facilitar um interjogo de idéias que induz a uma dinâmica do raciocínio, própria do raciocínio operatório. Este é um dos maiores e mais apaixonantes desafios do professor construtivista: respeitando as idéias subjetivas da criança e compreendendo seu modo de ver o mundo, encaminhar questões que a levem a tomar consciência de suas contradições, articulando seus pontos de vista com as informações vindas do meio, até chegar a uma conclusão ou conceito mais objetivo e lógico (Ferreira, 1993, p.129).

Tais considerações evidenciam que as conversas espontâneas convertem-se num encaminhamento metodológico que deve ser incentivado junto ao PNEE em nível mental moderado e, com isso, o diálogo entre professor e aluno passa a ser bastante praticado. Desta forma, as interações resultam em conversações que dão espaço para que o aluno interaja, argumente e se sinta livre para colocar as suas idéias e sentimentos.

Segundo Ide (1993), além da verbalização, outras formas de manifestar o pensamento, como o desenho e pinturas livres, as construções, o jogo simbólico, tornam-se necessárias e devem ser incluídas na proposta do professor que trabalha com as crianças PNEE. Portanto, inicia-se o aluno portador de deficiência mental na alfabetização, levando-se em conta a sua compreensão a respeito do valor e extensão da leitura e da escrita na veiculação do pensamento, na troca de idéias e informações, resoluções de problemas práticos; portanto, o valor social da leitura e escrita passam a ser realmente conhecido pela criança.

É importante salientar que a busca de um encaminhamento metodológico específico para o PNEE em nível mental moderado, se encontra atrelado ao descompasso significativo entre a idade cronológica e o desenvolvimento

intelectual, que provoca um atraso geral no processo de aprendizagem, visto que, em sua maioria, as atuais atividades de ensino são destinadas às crianças de pouca idade.

Para Vayer e Roncin (1989), o fato de esses alunos manifestarem *déficits* significativos faz com que, com o passar do tempo, a defasagem de aquisição entre eles e seus pares não deficientes aumente e, conseqüentemente, sua atuação em ambientes integrados podem ser prejudicadas.

Essa característica passa, então, a ser determinante na seleção dos procedimentos didático-metodológicos, junto aos portadores de deficiência mental em nível moderado, pois implica na busca de equilíbrio entre aquilo que seria condizente com a faixa etária e possível de ser executado sob a ótica cognitiva da criança.

Considerando-se que no grupo dos PNEE, as características cognitivas limitam, significativamente, o domínio de habilidades acadêmicas, a experiência e a literatura vêm propondo a utilização do Currículo Funcional¹⁰ como a forma mais condizente de atuação pedagógica junto a esse aluno.

O Currículo Funcional visa sobremaneira ao desenvolvimento da socialização, que envolve as relações familiares, escolares e comunitárias; em última análise, a

¹⁰ O Currículo Funcional deve refletir: a) funcionalidade, ou seja, proporcionar a pessoa portadora de deficiência a oportunidade de participar de todos os recursos que a comunidade oferece; b) adequação à idade cronológica, permitindo o ensino de atividades que também são desempenhadas por pessoas não deficientes da mesma faixa etária; além do mais, deve estar baseado nas necessidades, preferências e cultura do educando; c) transição, preparação do aluno para o ambiente subseqüente, expectativas, normas, regras, isto é, tomar conhecimento de que existem direitos e deveres para todos em qualquer circunstância de vida (Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial, 1994, p. 105).

independência do aluno quanto ao hábito de higiene, alimentação, vestuário, sua recreação e lazer.

No entender de Vayer e Roncin (1989), esses mecanismos podem circunstancialmente conduzir os educandos que apresentam potencial compatível ao desenvolvimento da leitura e da escrita, conceitos matemáticos e iniciação profissional, assim como a integração dos mesmos num contexto social mais amplo.

Assim, de acordo com o relatório da avaliação psicoeducacional proposto pela Secretaria de Educação Especial do Estado do Paraná, e mediante observações informais que caracterizam o aluno portador de deficiência mental moderado, o professor deverá retomar o processo de alfabetização através do currículo funcional.

Portanto, é necessário que o professor conheça as características individuais dos alunos, para que possa elaborar um programa de ensino com procedimentos didático-metodológicos que objetivem superar as limitações, mantendo a convicção de que os alunos PNEE são capazes de descobrir a leitura e a escrita, apropriar-se dela e de seu significado.

Dentro da proposta do ensino da Educação Especial do Estado do Paraná, os alunos PNEE em nível mental moderado, não importando o nível da deficiência, podem ser estimulados a desenvolver-se como um ser integral, com ênfase nos aspectos relativos ao desenvolvimento cognitivo, conceitual, social, afetivo e motor, por serem áreas nas quais este grupo de crianças apresentam maiores comprometimentos.

Tais considerações reportam para a necessidade de uma retomada das habilidades essenciais não interiorizadas que impediram o aluno portador de

deficiência mental de se alfabetizar. Para tanto, as atividades concernentes ao desenvolvimento de conceitos relativos a espaço, posição, direção, esquema corporal, lateralidade, coordenação motora e visomotora, as percepções auditivas e visuais, entre outros devem ser revistas.

Para Ferreira (1983), Ferreiro & Teberosky (1985) e Ide (1993), e apenas a exercitação dos conteúdos não garantirá ao aluno PNEE em nível mental moderado a apropriação da linguagem escrita. Além desses fatores, deve-se encaminhar o processo de alfabetização de forma a desenvolver a compreensão do caráter simbólico e função social da escrita, através de metodologias que envolvam várias formas de representação da realidade, como o desenho, a mímica, a dramatização, entre outros. No entendimento das autoras, através de um trabalho que combine os aspectos formais e simbólicos da escrita, o aluno gradativamente irá atingindo o seu domínio.

Ide (1993) argumenta que a criança portadora de deficiência mental, nem sempre é estimulada para o ato de ler e escrever, pois o meio, na maior parte das vezes, a estigmatiza, considerando-a impossibilitada de aprender.

Considera-se, portanto, necessário que o professor forneça ao PNEE em nível mental moderado, muitos atos de leitura e escrita, pois, quanto mais atividades diversificadas neste sentido, mais elementos terá para trabalhar cognitivamente com a palavra escrita. Logo, o professor deve realizar um programa que proporcione ao PNEE em nível mental moderado o contato regular com a palavra escrita, permitindo-lhe explorar as várias possibilidades que os símbolos gráficos proporcionam. Para tanto, o aparecimento de letras e até mesmo de palavras, nas

produções espontâneas das crianças, devem ser vistos pelo professor como uma forma importante de expressão de seu pensamento. A criança escreverá do modo como acredita e, através do contato assíduo com a escrita e a leitura, a criança poderá passar a diferenciar as diversas marcas gráficas, aprendendo a ordenar e seqüenciar.

Há que se evidenciar a necessidade constante da atenção individual e da valorização da auto-imagem do PNEE em nível mental moderado, tendo em vista as particularidades que o caracterizam, tais como ritmo próprio para a aprendizagem, a dificuldade de concentração e assimilação abstratas. Sendo este processo encaminhado de forma significativa e relevante para a vida, a alfabetização, no entender de Ide (1993) servirá como elemento mediador para a aquisição dos demais conhecimentos sistemáticos e assistemáticos, oportunizando ao portador de deficiência mental a convivência de forma integral na sociedade.

Para que o processo de alfabetização ocorra satisfatoriamente é imprescindível, portanto, que sejam selecionadas metodologias de ensino visando garantir a aquisição dos objetivos desejados. Isto significa que, através do arranjo sistemático dos eventos do ambiente, possa-se produzir mudanças observáveis no desempenho do aluno PNEE em nível mental moderado.

Para Vayer e Roncin (1989) é através da metodologia do ensino que se pode perseguir com êxito os objetivos da alfabetização. O processo educativo se quiser chegar a bom termo quanto aos seus objetivos, tem de agir metodicamente, isto é, metodologicamente.

Ferreira (1983) manifesta-se a respeito da metodologia de alfabetização direcionada ao portador de deficiência mental em nível moderado, ressaltando que a mesma deve ser encarada como um meio e não como um fim, pelo qual deve haver, por parte do professor, disposição para alterá-la, sempre que sua crítica sobre a mesma o sugerir.

Conforme o Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná (1994 p.46), o aluno aprende e começa a dominar a linguagem oral e escrita quando:

- é ouvido e estimulado a falar de sua vida, e contar histórias;

- mostra-se a ele os usos da escrita no seu dia-a-dia: as placas dos ônibus, a sinalização nas ruas, a leitura de rótulos, a leitura de cartazes, cartas, bilhetes e informações, a lista de materiais necessários na sala de aula, o manuseio e leitura de diversos livros, infantis, revistas, jornais, entre outros;

- transmite-se e reelabora-se com o aluno, os condutos das diversas áreas do conhecimento, registrando-os.

Assim, a alfabetização pode-se efetivar a partir do contato direto com o mundo da leitura e da escrita, através de situações concretas, significativas, nas quais o ler e escrever tornem-se uma necessidade para o aluno PNEE em nível mental moderado.

Os procedimentos didático-metodológicos aqui sugeridos e utilizados nesta pesquisa para aproximação da criança com a leitura e a escrita, não constituem sugestões de um novo método de alfabetização, mas, uma nova postura do professor diante do complexo processo da alfabetização de crianças portadoras de deficiência mental em nível moderado. Esses encaminhamentos foram baseados, como já mencionado, no Currículo Básico da Educação do Estado do Paraná, haja vista que

a proposta de trabalho para as crianças PNEE em nível mental moderado não se difere das crianças do Ensino Regular.

Visando analisar como os professores da APAE encaminham o processo de alfabetização dos PNEE em nível mental moderado apresento o capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar as análises a partir dos dados coletados sobre os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos PNEE em nível mental moderado. Para tanto, estudei individualmente 25 pastas dos alunos selecionados nos arquivos da “APAE” pesquisa.

Primeiramente, apresento no quadro abaixo, os objetivos predominantes no processo de alfabetização dos alunos PNEE em nível mental moderado. Para efeito de análise, os sujeitos foram classificados em sujeitos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”.

Nesta análise, identifico e comparo os objetivos, as estratégias de ensino e a avaliação dos sujeitos entre si, bem como correlaciono os dados das fichas com as discussões contidas nos capítulos anteriores.

Objetivos predominantes no processo de alfabetização dos PNEE em nível mental Moderado

Nas pastas dos alunos os professores colocam sob a forma de quadro os seguintes tópicos: objetivos, estratégias e avaliação. Estes itens serão analisados a seguir¹¹.

O objetivo *conhecer palavras novas* está nas pastas dos alunos “A”, “B”, “D” e “E” nos anos de 1996, 1998,1999 e 2000, todavia, os professores não apontam o nível de dificuldade das palavras consideradas novas.

A este respeito Ferreiro e Teberosky (1985) consideram que a aquisição da linguagem pelo aluno será mais efetiva quando os objetivos permitirem aos alunos exercitar-se em situações reais de uso na sua modalidade oral e escrita. Acredito que semelhante a esse item esteja *empregar palavras novas ao vocabulário* que aparece durante os cinco anos de escolaridade para todos os alunos e em quase todos os semestres. Concordo que os alunos devam exercitar tais habilidades, mas os objetivos solicitados pelos professores para o aprendizado dos mesmos, da forma como são apresentados, não possibilitam uma gradualidade em termos de seqüência.

No que se refere à linguagem oral, o objetivo *expressar-se oralmente*, complementado com o termo *com clareza e pensamento completo, com seqüência lógica e através de história contada*, aparece para os alunos “A” e “E” durante os anos de 1996, 1998, 1999 e 2000; para o sujeito “B” nos anos de 1998 e 1999 e para os sujeitos “C” e “D” nos cinco anos de escolaridade. É importante ressaltar que esse objetivo aparece durante quase todos os semestres. Isso revela a importância que os professores dão à linguagem oral. No entanto, Vygotsky (1988) afirma que

¹¹ Durante a análise das pastas usei os mesmos termos encontrados na pastas dos alunos , e que foram transcritos sem alterações do planejamento dos professores da APAE pesquisada, conforme os dados em anexo 1.

diferente da linguagem falada, a escrita depende de mediação para que a linguagem escrita seja construída por um sinal de signo e que designam os sons e as palavras da linguagem oral. Assim, a relação da linguagem oral com a escrita desaparece, e a linguagem escrita torna-se num sistema de signo do qual as pessoas não se apropriam mecanicamente. É inegável a importância do desenvolvimento da fala na escola, pois a escola é um espaço socialmente organizado para aprendizagem da norma culta. Entretanto os critérios exigidos pelos professores denotam falta de conhecimento por parte dos mesmos ao elaborar os objetivos a serem trabalhados, pois dificilmente um falante da língua portuguesa consegue expressar-se com clareza, pensamento lógico e completo como ficou evidenciado na análise das pastas.

A linguagem oral aparece, ainda, nos seguintes termos: *reconhecer o significado de novas palavras que dêem o nome aos objetos de uso diário; compreender e atender ordens simples e complexas, cantar e acompanhar ritmos e melodias, desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história, emitir frases curtas e simples, exercitar os fonemas com o objetivo de correção de pronúncia, ampliar e organizar o vocabulário, trabalhar frases curtas através da leitura e ampliar e organizar o seu vocabulário, recebendo, interpretando e tentando transmitir o que entendeu.* Ao meu ver, os objetivos citados pelos professores não apresentam uma seqüência lógica que pode estar atrelado ao despreparo por parte dos mesmos quanto ao entendimento do processo de construção da leitura e da escrita, pois as exigências feitas dificilmente serão alcançadas por pessoas classificadas como portadoras de deficiência mental

moderada que no entender de Vygotsky (1989) apresentam dificuldade em abstrair o conhecimento, e se deixada por si mesmas, dificilmente aprenderão. Portanto, precisam de ajuda de um profissional da área, bem preparado para auxiliá-los a construir a linguagem oral de forma compreensiva.

Concordo com Ide (1993) ao evidenciar que, a partir do momento em que o ensino direcionado às pessoas portadores de deficiência passar a se preocupar com o desenvolvimento das capacidades e dos talentos que as crianças já possuem, certamente, poderá ocorrer mudanças qualitativas no processo de aprendizagem dos mesmos.

Quanto à linguagem escrita, verifiquei a predominância dos objetivos *reconhecer, identificar, nomear e grafar as vogais* em todas as pastas. É válido ressaltar que ao mesmo tempo em que os professores trabalham reconhecimento das vogais, já introduzem o objetivo *formar palavras simples com junção de vogais*. Isso demonstra falta de clareza e seqüência nos objetivos formulados pelos professores, haja vista que ao mesmo tempo em que trabalham o reconhecimento das vogais, exigem que os alunos formem palavras com a junção das mesmas.

Os objetivos acima citados aparecem em todos os anos de escolaridade, durante todo período letivo, e para todos os sujeitos da pesquisa. Verifica-se, também, a escrita de *silabas, palavras, frases curtas, pequenos textos, treinar o traçado das letras*. Ressalto que a forma utilizada para conduzir os alunos a apropriar-se da linguagem escrita pelos professores da escola especial pesquisada, seja a mesma que Fiel (1991) chama de método tradicional, pois da forma como é trabalhada, é negada a leitura como instrumento de comunicação pelos alunos PNEE. Ensinam-se

partes (vogais) para ensinar o todo (palavras e frases). A análise das pastas permite concluir que o processo de alfabetização é concluído de forma mecânica, através de repetição e, com o objetivo de treinar a grafia dos alunos. Penso que o treinamento tem conotação de adestramento, e isso pode estar revelando que os professores concebem seus alunos como pessoas incapazes de pensar e construir o próprio conhecimento como sugere Vygotsky (1988).

As pesquisas, de Fiel (1991), Ide (1993) Luria (1986), Costa (1989), Carmo (1991) evidenciam que as pessoas, mesmo com deficiência mental, conseguem desenvolver a sua autonomia moral e intelectual. Assim sendo, a forma como estão expostos os objetivos, faz-me reportar a Ferreiro (1985), ao afirmar que as escolas dão pouca importância à linguagem escrita, e trabalham o ensino de forma mecânica descaracterizando o desenvolvimento social e cultural do aluno. A este respeito Vygotsky (1984) argumenta que se ensina a desenhar letras e construir palavras com ela, todavia, não se ensina a linguagem escrita. Considero que no processo de alfabetização, o ensino mecânico tem permeado a educação dos alunos da instituição pesquisada que passam anos no interior da escola e não conseguem apropriar-se da linguagem escrita, haja vista que durante os cinco anos de escolaridade, estes não apresentaram um desenvolvimento significativo de leitura e escrita, pois as ênfases dos objetivos utilizadas estão na grafia e traçado das vogais.

No que se refere às habilidades básicas foram encontrados os objetivos *desenvolver a percepção, discriminação e memória visual, despertar a atenção, desenvolver habilidades de atenção, memória e compreensão*. Essas habilidades são citadas poucas vezes, e isso pode estar revelando que os professores não as

entendem como necessárias no processo de alfabetização dos seus alunos. Em algumas fichas aparecem, também, os objetivos relacionados com a *socialização entre os alunos e pessoas da escola*, que também não foram trabalhados com frequência. Esse fato contradiz os pressupostos vygotskyanos adotado pelo Currículo das Escolas Especiais do Estado do Paraná¹², que percebe o homem como um ser social, que precisa das mais diferentes interações para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Após analisar o que os professores entendem como objetivos para trabalhar o processo de alfabetização é importante ressaltar que a compreensão das dificuldades encontradas é, sem dúvida, um estímulo para direcionar um procedimento didático-metodológico diferenciado do observado na pesquisa, em que a criança portadora de deficiência mental em nível mental moderado, passe a ser o sujeito na busca do seu conhecimento, respeitando o desenvolvimento da escrita relatado por Ferreiro & Teberosky (1985) pois, na perspectiva das autoras, aceita-se os diversos modos pelos quais o aluno tenta exprimir suas idéias por meio da fala. Considera-se, inclusive, as formas pelas quais a criança demonstra estar elaborando um sistema próprio de regra de linguagem, dando-se como corretas todas as suas produções neste sentido, diferente de apenas, por exemplo, *reconhecer, nomear ou grafar as vogais*, como ficou evidenciado nos objetivos solicitados pelos professores.

A apropriação do conhecimento socialmente produzido se dá através de demonstração ou de pistas usadas por uma pessoa mais experiente num processo de

¹² O estado do Paraná, através da Secretaria Estadual de Educação – Departamento de Educação Especial, tem adotado essa perspectiva teórica-metodológica, conforme documento publicado em 1994.

interação com a criança conforme relata Vygotsky (1988). Decorre, desses pressupostos, a importância decisiva da participação do professor no processo pedagógico enquanto elemento capaz – porque este é portador desse conhecimento – de estabelecer a mediação necessária entre a criança PNEE em nível mental moderado e o conhecimento historicamente produzido.

Os professores da escola especial pesquisada devem, por isto, ter como objetivo oferecer situações desafiadoras, que levem o aluno PNEE em nível mental moderado, a agir sobre o ambiente. Diante destes desafios, a criança poderá construir sua noção de espaço, de tempo, estabelecendo relações de causa e efeito pois, à medida que tem em vista conseguir algo desejado, a criança movimenta-se, pondo em ação seus esquemas conhecidos ou criando novos meios para se adaptar. Assim, é importante que os professores não objetivem apenas treinar os alunos, nem condicioná-los a aprender como propõe Ferreira (1985).

Faz-se necessário atentar para objetivos que propiciem um trabalho de desenvolvimento não apenas dos aspectos cognitivos dos alunos, mas, também, a possibilidade de a criança interagir com o meio produzindo a cultura como proposto por Vygotsky (1984).

Para tanto, os objetivos devem ser definidos pelo professor, a partir de demanda social, tendo presente o interesse e o nível de desenvolvimento do aluno PNEE em nível mental moderado. É necessário, portanto, que se conheça profundamente o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, para que se possa desafiar o pensamento da criança, questionando e acompanhando seu raciocínio, visando os objetivos a serem alcançados a longo prazo e, respeitando-se, desta forma, o

princípio da individualidade¹³ que tem por objetivo inserir o educando PNEE na instituição escolar, oferecendo-lhe condições de agir e interagir coletivamente com todos os demais colegas da escola.

Por isso, acredito que os objetivos a serem trabalhados pelos professores da APAE, deveriam evidenciar uma linguagem a ser praticada socialmente, numa atividade da qual participem alunos e professores. Esta prática com a linguagem não pode se restringir a exercícios repetitivos e classificatórios nem a listagens e nomenclaturas como, por exemplo, evidenciam os objetivos traçados pelos professores dos sujeitos em estudos tais como: *formar palavras simples com a junções de vogais ou identificar palavras que iniciam com vogais e consoantes*, que foram exigidos durante os cinco anos de escolaridade dos sujeitos em estudo.

A seguir apresento a análise das estratégias de ensino que os professores utilizam no processo de alfabetização dos sujeitos da pesquisa.

Estratégias predominantes no processo de alfabetização dos PNEE em nível mental Moderado

Quanto as estratégias utilizadas no processo de alfabetização, verifiquei que, ao longo dos cinco anos de escolaridade as mesmas não sofreram alterações substanciais com predominância de atividades relacionadas com *cópias, recortes*,

¹³ O princípio da individualidade é um dos princípios que regem a Educação Especial e encontra-se explicitado no capítulo I desta dissertação.

colagens, gravuras, uso de fichas para trabalho com as vogais, atividades mimeografadas e diálogo diário para explorar fatos ocorridos no dia a dia.

Ao iniciar a discussão sobre as estratégias de ensino, considero importante esclarecer a seguinte questão: todas as atividades que o professor desenvolve em sala de aula são o resultado de uma opção metodológica, esta, por sua vez, estará sempre articulada a uma determinada visão que se tem sobre a linguagem. No que se refere a opção dos professores em estudo quanto as suas estratégias, posso dizer que as mesmas evidenciam uma tendência tradicional de ensino.

O que os professores entendem por estratégias de ensino, evidencia que as atividades de fala, leitura e escrita são tratadas numa perspectiva artificial e mecânica. Análise das fichas demonstram que as atividades com textos aparecem isoladas, não constituindo objetos verbais significativos, reveladores de um trabalho diversificado como propõe Feil (1991). Ao contrário, são tratados como *textos simples*, ou são utilizados como meio de pesquisa para descobrir as *diferenças do grafismo*, portanto, os textos aparecem citados como estratégias especialmente para os fins didáticos, sem objetivos claros e definidos para os alunos.

A esse respeito Ferreiro (1985) ressalta que o cerne da alfabetização se constitui no trabalho com o texto. Nesta perspectiva, o texto deve ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção.

Ao contrário de se trabalhar a partir de textos diversificados, os professores da "APAE" pesquisada utilizam-se frequentemente de *cópias* como estratégias de ensino. A respeito da cópia como estratégia de ensino Ferreiro (1985) comenta que

esta é uma atividade nuclear do ensino da linguagem. Segundo a autora, a criança começa copiando famílias silábicas e segue copiando os *textos* das cartilhas e livros didáticos e, tradicionalmente, acreditava-se que assim estava-se preparando o aluno para produzir textos próprios.

Entendo que numa concepção construtivista sociointeracionista de alfabetização, não é necessário abolir a *cópia* como uma estratégia de ensino, mas repensá-la. É sempre numa dimensão significativa que deve o professor pensar a cópia, para torná-la aliada no trabalho de alfabetização.

Portanto, se o objetivo do professor é que a criança aprenda a escrever, isso se efetivará à medida que ela reflita sobre o que está escrevendo. Não é através de uma cópia mecânica em que o objetivo predominante é o de *identificar e grafar palavras* ou *vogais* como ficou evidenciado na análise dos objetivos mais utilizados pelos professores deste estudo, que o professor poderá encaminhar suas estratégias de ensino para que o aluno PNEE em nível mental moderado possa adquirir o domínio da língua escrita.

A leitura e a escrita devem ser vivenciadas como meios de comunicação necessários à interação social, como exemplifica Vygotsky (1984) dando-se ênfase a seus diferentes usos e funções através de temas que façam parte do universo da criança.

Em função disso, penso que, tanto é importante explorar o lúdico e a tradição cultural infantil, selecionando-se diferentes tipos de textos, como parlendas, trava-línguas, poesias, histórias, cantigas de roda, quanto textos de jornais, de bilhetes,

cartas, placas, avisos, receitas, propagandas, entre outros, tal qual fez Ide (1993) em sua pesquisa com pessoas portadoras de deficiência mental.

Afirmo que ao colocar a criança PNEE em contato com estratégias diversas de usos da escrita, os professores da APAE estariam possibilitando que as mesmas compreendessem para que se escreve e para que se lê. A contextualização dos trabalhos é um pré-requisito fundamental no sentido de que a leitura e a escrita tenham verdadeiramente um significado, que ultrapasse o caráter do meramente escolar.

Verifiquei que as estratégias de ensino não aparecem de forma contextualizada, por isso, as atividades como *dramatização de histórias e músicas, teatro de fantoche, observação do escrito em placas e painéis, desenhos livres* são atividades que deveriam ser utilizadas com frequência pelos professores, mas ao contrário, o que prevalece são estratégias que priorizam *a grafia de vogais*, conforme evidenciam também os objetivos propostos.

As estratégias citadas acima têm um caráter lúdico. Ide (1993), ao pesquisar alunos com deficiência mental constatou que na escola, o movimento, a linguagem, o jogo e o desenho devem ser marcados pela intencionalidade do planejamento do professor, os quais, ao longo do processo, devem expressar as aquisições contínuas a serem feitas pelas crianças. Portanto, as estratégias de apreensão da realidade, pela criança, constituem-se em recursos para o trabalho do professor no processo de alfabetização. A autora ressalta que os jogos, a brincadeira, devem ser entendidos como estratégias cognitivas no processo de humanização da criança. Não são, portanto, simplesmente atividades lúdicas, mas funcionais, pois estão articuladas às

necessidades de conhecimento do real pela criança como proposto também por Vygotsky (1984).

Ao dar prioridade a cópia, recortes, colagens, gravuras, uso de fichas, para trabalho com as vogais, atividades mimeografadas, os professores da APAE não focalizam a linguagem enquanto processo interlocutivo e não valorizam a interação verbal como o lugar de produção da linguagem. Consideram, entretanto, a linguagem apenas como um código ou um sistema pronto, não levando em conta a perspectiva interacionista proposta por Vygotsky (1984), que entende a linguagem como um trabalho social e histórico no qual professores e alunos, se constituem num processo de interação nos quais os discursos operam como recursos lingüísticos e como recursos da situação vivida, sempre retomando às experiências anteriores.

A respeito das atividades voltadas para o diálogo, exploração de fatos ocorridos no dia-a-dia que ficou evidenciado em todos os anos de escolaridade dos sujeitos pode-se dizer que esta é uma forma importante de trabalho, pois é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito e de criar critérios para analisar a construção da sua oralidade como propõe Ide (1993), em sua pesquisa com portadores de deficiência mental.

Verifiquei na análise dos dados que o trabalho com a leitura é pouco valorizado pelos professores da APAE em estudo. Quando os professores se referem à leitura, fazem-no enfatizando a *leitura de palavras*, *leitura de fichas silábicas*, *leitura através de fichas*. Esse modo de trabalhar não possibilita a leitura de textos contextualizados como propõe Ferreiro (1985). A autora entende que a valorização

da leitura pelo professor é fundamental para que a criança adquira o hábito de ler. Através das histórias lidas, a criança pode vivenciar experiências significativas, possibilitando conhecer lugares e modos de vida distintas, descobrir, enfim, que o livro é uma forma de enriquecimento pessoal. Assim, é importante que os professores propiciem estratégias de leituras sempre que possível, através de diversas situações: histórias lidas para o grupo, leituras coletivas ou em duplas, leituras individuais, visitas a bibliotecas, releitura dos próprios textos, entre outros.

Da forma como os professores da APAE aqui focalizados, trabalham com a leitura, não é permitido ao aluno uma visão de linguagem integrada, pois optam por um ensino voltado ao reconhecimento de vogais e sílabas, e não ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. As estratégias de leitura propostas pelos professores dos sujeitos em estudo permitem visualizar conteúdos fragmentados em bimestres sem uma perspectiva de continuidade.

Também o gosto pela leitura e escrita, no entender de Ferreira (1993) pode nascer através de momento de interação entre professor e alunos e entre alunos, através do diálogo sobre textos lidos e da valorização da leitura do outro. Tais considerações diferem de uma simples *leitura de fichas silábicas*, de *traçados de linhas curvas e retas* ou de *exercícios de circular, ligar e completar* como propõe os professores da APAE, ao elaborar as estratégias de ensino para trabalho com o PNEE em nível mental moderado.

Observei que os professores da APAE não se referem às estratégias de trabalho em grupos. Em alguns momentos os professores se referem *hora da novidade, roda informativa, conversa informal, diálogo, levar recado a alguém*, mas não

explicitam o sentido de tais atividades. Tais enunciados aparecem de forma isolada e sem uma seqüência lógica durante os cinco anos de escolaridade dos sujeitos.

Ide (1993), Ferreira (1993) relatam em suas pesquisas com os PNEE, a necessidade de se definir estratégias que viabilizem a troca de diferentes experiências, num clima de cooperação mútua para a construção do conhecimento da criança. As autoras consideram a importância de trabalhos coletivos em pequenos e grandes grupos como estratégias de ensino para que os alunos possam aprender uns com os outros, e momentos de trabalho individual para que possam colocar em jogo as habilidades e conhecimentos que forem conquistando, de forma que todos se enriqueçam, tanto no aspecto formativo quanto no informativo.

Na construção do conhecimento a leitura e a escrita são processos complementares simultaneamente trabalhados na sala de aula. Concordo com Ferreira (1993), ao evidenciar que as estratégias de ensino devem ser organizadas de forma a não levar o aluno apenas a decifrar, mas sim, compreender, obter significado daquilo que é lido. Nesse sentido, quanto mais informações a criança PNEE tenha acerca do que irá ler, mais possibilidades terá de alcançar maior compreensão.

Assim, as estratégias de ensino utilizadas pelos professores da APAE para o trabalho com a alfabetização contradizem as considerações de Ferreira (1993), ao afirmar que as atividades devem ser uma construção realmente partilhada no coletivo, e o papel do professor é o de criar o espaço para que os alunos somem seus conhecimentos, diferente, portanto, de os alunos realizarem atividades de *exercícios de coordenação motora em papel manilha no chão e na carteira,*

traçado e reconhecimento da vogal, traçado de linhas curvas e retas com uso de pontilhado para escrever, atividades de recortes, colagens e gravuras cujo o nome iniciam com as vogais. Isso ficou evidenciado na análise das estratégias que os professores dos alunos pesquisados consideram como mais importante, todavia, apresentam tais estratégias de ensino, têm como objetivo treinar o aluno PNEE para a fixação da escrita de forma mecânica e descontextualizada.

Esta análise possibilitou constatar que os professores da "APAE" em estudo devem atuar pedagogicamente de uma forma diferente da tradicional, no sentido de promover o conhecimento da leitura e da escrita junto às crianças PNEE em nível mental moderado. Pode-se inferir através dos dados coletados e, confrontando-os com a literatura estudada, que os alunos não são tratados como sujeitos capazes de construir o seu próprio conhecimento e capazes de atuar socialmente como qualquer ser humano independentemente de suas limitações.

A seguir apresento a análise da avaliação dos sujeitos em estudo.

Avaliação predominante no processo de alfabetização dos PNEE em nível mental Moderado

Ao analisar o item avaliação, constatei, através da análise das pastas que os professores citam como avaliação alguns possíveis avanços que os alunos tiveram ao longo dos cinco anos de escolaridade.

Conforme os dados contidos no anexo 1, verifiquei que o item avaliação comporta um tipo de avaliação classificatória e seletiva em que o professor parte de

padrões de desempenho previamente estabelecidos com ênfase no domínio do sistema gráfico. Os professores classificam os alunos de acordo com padrões rígidos visando o domínio ortográfico.

O tipo de avaliação observado contrapõe-se aos princípios de uma avaliação diagnóstica ou formativa que concebe a alfabetização numa perspectiva ampla, no qual o domínio da linguagem escrita requer um redimensionamento da forma de avaliar como propõe o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e que também embasa a proposta das APAEs. Este documento enfatiza a importância do caráter diagnóstico da avaliação em que o professor deve verificar não só o aproveitamento do aluno, mas, sobretudo a eficácia da sua prática pedagógica. Nesta perspectiva, o professor deve atentar para o fato de que não existe um mesmo ponto de partida, como ficou evidenciado na análise do sujeito "A", "B", "C" e "D", mas deve levar em consideração que cada criança traz uma experiência própria com a linguagem escrita e, portanto, a avaliação em relação a um desempenho comum para todos os alunos, é antes de qualquer coisa injusta.

Na avaliação diagnóstica, o professor deverá levar em consideração o processo de apropriação do aluno, considerando a sua compreensão da escrita nos primeiros dias de aula e as aquisições que conseguiu empreender. Porém, se por um lado o próprio aluno é parâmetro para avaliar o processo de aprendizagem, por outro, não se deve tomá-lo como único determinante como fazem os professores deste estudo.

Outro aspecto fundamental e que parece não ter sido levado em conta pelos professores da APAE ao avaliar seus alunos e que deve nortear a avaliação, é o próprio conteúdo que se trabalha com ele. Nesse sentido, o professor deve

considerar na avaliação aspectos que possibilitem entender desde a compreensão da escrita em sua função social, assim como o domínio progressivo do sistema gráfico e a estruturação do texto, o que não ficou evidenciado no processo de avaliação dos professores nos cinco anos de escolaridade dos sujeitos da pesquisa, caracterizando-se por um tipo de avaliação seletiva e classificatória, contrapondo-se, portanto, com os objetivos da avaliação diagnóstica.

No momento em que se concebe a linguagem como uma construção histórica produto e da interação entre os homens, como propõe Vygotsky (1984) é preciso que se altere não só os critérios, mas também os instrumentos de avaliação desta linguagem. Nesta perspectiva, é importante que o professor não perca de vista a função diagnóstica da avaliação, ou seja, esta deve ser usada como subsídio para a revisão do processo ensino-aprendizagem, como instrumento de diagnóstico do próprio trabalho. Para tal, são diversos os tópicos a serem avaliados e que diferem dos enunciados enfatizados pelos professores, como demonstra os dados da análise a seguir.

Constatai que durante os cinco anos de escolaridade, há a preocupação por parte dos professores, em ensinar as vogais para todos os sujeitos do estudo e em quase todos os bimestres. A aprendizagem das vogais aparece para o sujeito "A" 16 vezes durante os cinco anos, para o sujeito "B" 24 vezes, para o sujeito "C" nove vezes, para o sujeito "D" oito vezes e para o sujeito "E" 11 vezes. Aparece das seguintes formas: o aluno é capaz de *formar palavras com as sílabas e vogais conhecidas, reconhece as vogais e algumas sílabas, reconhece e escreve as vogais, identifica e*

grafa as vogais, lê as vogais, mas não escreve, consegue identificar e grafar as vogais.

Os dados acima citados demonstram uma excessiva preocupação com a aprendizagem das vogais. Consta nas fichas que os alunos quase não obtiveram avanços acadêmicos significativos, o que parece corroborar com as idéias de Ide (1993); Kassar (1995); Kirk e Gallaguer (1987); Mazzota (1987), ao relatarem as dificuldades dos portadores de deficiência mental em adquirir habilidades acadêmicas.

A respeito disso reporto-me a Ide (1993), ao afirmar que o deficiente mental deve saber o que vai aprender, tanto quanto o professor deve saber o que vai ensinar. É preciso que o professor conheça as crianças, traçando-lhes um perfil que sirva de base para a elaboração de estratégias e interações de acordo com as necessidades dos alunos. Deste modo, ao avaliar os alunos o professor não deve ficar restrito apenas a um único aspecto do desenvolvimento, ou seja, a grafia das vogais como ficou evidenciado na análise dos sujeitos da pesquisa, mas ao indivíduo quanto a um todo. Acredito que tal preocupação não faz parte do cotidiano dos professores deste estudo.

A análise dos dados aponta que os sujeitos do estudo, após os cinco anos de escolaridade, não conseguem ler e escrever. Acredito que os professores estão muito mais preocupados em levar os alunos a decodificar as letras que entendê-las, ou mesmo de oferecer aos alunos oportunidades para dar significado para a leitura e a escrita e compreendê-las, que é o que entendo por alfabetização. Fica um questionamento: pode a leitura de vogais, sílabas e palavras levar a construção da

escrita? Para responder esta indagação apoio-me na Proposta do Currículo Básico da Educação do Estado do Paraná que entende a escrita como uma representação da linguagem em transformação, portanto, uma atividade cultural complexa sendo, portanto, fundamental que o ensino deixe de fixar em seus aspectos motores e de grafia, e se transfira para a compreensão do valor e seu social da escrita.

Quanto à linguagem oral, os professores citam que os sujeitos *nomeiam todos os objeto da sala de aula para os sujeitos, relatam os fatos e histórias oralmente, dá recados, fazem leituras, não apresentam seqüência na conversa, repetem o que os outros falam, expõem suas idéias, conversam bastante, evoluíram no vocabulário, não entendem o que o professor quer dizer, dão recado e levam bilhete para qualquer escola somente com um comando*. A linguagem oral aparece muito pouco na avaliação e, isto, possivelmente acontece porque os professores não dão importância para a expressão oral, uma vez que a preocupação maior, como já aponte, está na aquisição da grafia das vogais. É importante ressaltar que o processo da escrita está diretamente atrelado ao desenvolvimento da linguagem oral, pois é através dela que se forma conceitos, e a escrita deve revelar tais conceitos Vygotsky (1988).

Os professores relatam que os sujeitos *reconhecem as palavras trabalhadas*, todavia não mencionam quais sejam estas palavras. Partindo-se da análise dos objetivos e das estratégias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização dos sujeitos em estudo, que não sofreram alterações substanciais ao longo dos cinco anos de escolaridade, ao meu ver, a avaliação não poderia ser diferente. Pode-se dizer que acompanhou os objetivos delineados pelos professores não havendo um

progresso satisfatório no tocante a alfabetização dos alunos PNEE em nível mental moderado.

É necessário, portanto, que os professores da APAE em estudo planejem o processo de alfabetização como uma forma de garantir a concretização de objetivos capazes de gerenciar a evolução da leitura e da escrita como um ato de ler e escrever, e não como mera decifração e visualização de elementos isolados, mas fundamentados na compreensão e interpretação (significação) do código escrito; e da escrita, não como atividade mecânica através de cópias de letras e palavras, mas como uma forma de representação de idéias, pensamentos, sentimentos, para melhor comunicação e interação do aluno PNEE em nível mental moderado.

Planejar o processo e cada etapa, bem como cada aspecto, é uma forma de garantir a concretização das metas e a eficiência de um bom trabalho de alfabetização. Tais considerações reportam-me a Ferreira (1993), ao afirmar que planejar não se trata de uma ação tecnicista, formal, burocrática, mas de uma ação consciente que, a partir das modificações da realidade concreta, se modifica, buscando sempre melhores condições para seu protagonista principal – o aluno. A cada progresso do aluno, uma modificação para que ele consiga avançar mais; a cada insucesso, uma mudança, para que ele se reencontre no processo e continue a progredir. Assim, do planejamento fazem parte, além da análise da realidade, a definição de metas (ler e escrever, para que e por quê), a seleção de conteúdos (o que é necessário aprender), as opções metodológicas, os critérios de avaliação, cada uma dessas ações devem ser sempre acompanhadas da reflexão, da busca, da

adaptação, da mudança, a fim de provocar o aprimoramento da ação anterior e o ajustamento à realidade.

Os professores da APAE em estudo devem considerar que a ação planejada não é neutra – é compromissada – e torna-se concreta à medida que atinge uma consciência coletiva, em que todos os profissionais se comprometam com a aprendizagem e o crescimento do aluno, para que se possa desenvolver um bom planejamento e trabalho que integre satisfatoriamente o processo da alfabetização.

As considerações acima tornam-se relevantes uma vez que o planejamento dos professores da APAE em estudo, constituem-se por folhas fotocopiadas que não diferem de professor para professor, nem de aluno para aluno. O planejamento durante os cinco anos de escolaridade dos sujeitos alternou-se somente em relação à avaliação dos sujeitos. Os dados revelam que os professores se utilizam de planejamento em conjunto. Todavia, parecem não levar em conta os progressos e individualidades de seus alunos.

A este respeito Ferreiro (1985) ressalta que a linguagem não pode ser apresentada ao aluno de forma fragmentada. Deve-se, portanto, criar um contexto favorável para a alfabetização e para as atividades com a linguagem, permitindo que o PNEE em nível mental moderado, aprenda a linguagem falada e escrita, conscientizando-se do seu poder e função.

Deste modo, ao trabalhar com os PNEE em nível mental moderado, os professores podem e devem, através da mediação social, proposta por Vygotsky (1984) criar e consolidar funções que ainda estão em amadurecimento, pois, a criança com deficiência mental, quando deixada agindo por si mesma, dificilmente

atingirá o pensamento abstrato. Todavia os professores podem ajudá-las a fazer abstrações à medida que passar a organizar e oferecer os procedimentos didático-metodológicos necessários que lhes possibilitem reorganizar sua atividade cognitiva. Desta forma, o professor e a escola poderão se constituir numa instância mediadora para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Para promover um encaminhamento metodológico visando o domínio efetivo da linguagem pelos alunos PNEE em nível mental moderado, os professores da APAE em estudo, devem conhecer os resultados dos trabalhos científicos que vêm sendo realizados, principalmente no que se refere a questão da linguagem numa visão interacionista, proposta pela Secretaria do Estado da Educação Especial do Estado do Paraná, na qual o conhecimento da linguagem é interiorizado a partir de atividades com a própria linguagem, tecida nas relações sociais e na interloção.

A seguir apresento as conclusões sobre o estudo.

CONCLUSÃO

Minha pretensão com este estudo foi a de analisar os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos portadores de deficiência mental em nível moderado.

Face a isso, procurei resgatar, mesmo que de forma breve como atendimento às pessoas PNEE evoluiu no Brasil, considerando a história da sociedade brasileira e, da Educação Especial. Constatei que a defesa do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência mental, e de modo geral, é atitude recente na sociedade brasileira e a conquista e o reconhecimento de direitos desta população podem ser identificados como elemento integrante de políticas sociais somente a partir de meados do século XX.

Discuti, também, os princípios filosóficos que norteiam a prática da Educação Especial no interior das instituições. Ao meu ver, esses pressupostos são polêmicos, e não refletem a realidade de classe em que vive a população brasileira. O discurso nestes princípios advoga a igualdade de direitos para as pessoas portadoras de deficiência, quando estes são diferentes. E, portanto, trata-se de um falso discurso, que tem servido para camuflar a não aceitação pelas diferenças. O princípio da integração, por exemplo, torna-se, dessa forma, inviável numa sociedade de desiguais.

Portanto, esse princípio que se concretiza no trabalho realizado pela entidade pesquisada, revela-se contraditoriamente, pois, se por um lado, atende um grande

número de alunos PNEE, contribuindo e possibilitando o acesso no Sistema Escolar, pela sua organização pedagógica, não possibilitam o desenvolvimento pleno do aluno como ficou evidenciado na pesquisa.

Constatei que na área da deficiência mental, o modelo de avaliação diagnóstica adotada pela Secretaria de Educação Especial no Estado do Paraná para avaliar a deficiência é o psicoeducacional. Este modelo é realizado individualmente no mínimo por dois profissionais: um com formação em psicologia e outro em pedagogia. Empregam métodos e técnicas instrumentais formais e informais para avaliar o desenvolvimento global do aluno com enfoque no seu estilo próprio de aprender, seus pontos fortes e fracos bem como suas habilidades. Desta forma, são avaliadas as áreas do desenvolvimento sensorial (visual – auditiva), sócio – emocional, habilidade mental, psicomotora, linguagem e área acadêmica.

Todavia, esses fatores não estão sendo levados em conta pelos professores dos sujeitos pesquisados, haja vista que seus planejamentos constituem-se num planejamento igual para todos sem respeito às individualidades dos alunos, predominando em todos os anos de escolaridade sempre os mesmos objetivos, estratégias de ensino e método de avaliação.

Verifiquei que a proposta de trabalho da APAE para as crianças PNEE em nível mental moderado, não se difere das crianças de Ensino Regular, constituindo-se portanto, na proposta do Currículo Básico da Educação.

Nessa perspectiva, busquei estudos para o entendimento desta proposta, chegando à conclusão de que esta deveria se constituir por um ensino voltado para metodologias alternativas capazes de garantir a aquisição da leitura e da escrita pela

criança, sendo este um processo encaminhado de forma significativa e relevante para a vida, num trabalho que combine os aspectos formais e simbólico da escrita para que a criança atinja gradativamente o seu domínio.

Efetivamente, se a língua é significação, representação que se materializa através de sons e de letras, o que importa, na alfabetização, é a apropriação do código escrito enquanto veículo da significação.

Nessa perspectiva, desloca-se a ênfase do aspecto material da língua (gráfico-sonoro), para a constituição de sentido, para a dimensão argumentativa da linguagem, para o processo de interação. Neste caso, a alfabetização não pode mais ser tomada enquanto mero domínio do sistema gráfico. Aqui, o conceito de alfabetização evolui para um processo de aquisição de uma forma particular de linguagem, dotada de significação.

Considero, que a linguagem não é um todo, uniforme acabado, regulado por regras fixas, como ficou evidenciado no trabalho desenvolvido pelos professores junto aos PNEE em nível mental moderado, mas o próprio processo dinâmico de interação verbal, oral ou escrito, onde os interlocutores instituem o sentido do seu discurso. Efetivamente, tomar as palavras, fora do contexto de interação como fazem os professores dos sujeitos desta pesquisa, é descaracterizar a própria linguagem. Assim, para tomar a palavra, língua, a palavra significativa, acredito ser necessário apreendê-la enquanto interlocução, no processo de interação verbal como descrito no capítulo III deste estudo, no qual apresentei as discussões sobre o aprendizado da leitura e da escrita.

Fica claro, assim, que o processo de alfabetização não poderá centrar-se no domínio do código escrito – embora este constitua, também, um dos eixos do processo – nem, portanto, limitar-se ao reconhecimento matéricas da escrita, mesmo que, para isso, se lance mão de uma palavra-chave. Impõe-se, pelo contrário, tomar como objeto do processo de alfabetização, a própria linguagem. Para tanto, há que assumir, como elemento norteador do processo, não a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, mas o texto, oral e escrito, enquanto unidade de sentido da linguagem.

Assim, contrariando os pressupostos sociointeracionista de alfabetização proposto pelo Currículo Básico da Educação, os professores da APAE pesquisada, enfatizam uma concepção de ensino-aprendizagem atrelada ao aspecto mecânico, no qual o aluno é levado a decifrar a escrita. Desta forma, enfatizam em seus objetivos o reconhecimento de vogais sílabas, e não o domínio efetivo do falar, ler e escrever. Portanto, os objetivos não apresentam gradualidade de seqüência, com predominância de objetivos iguais para todos os alunos, em todos os anos de escolaridade.

Quanto às estratégias, verifiquei que, assim, como os objetivos, esta também, ao longo de cinco anos de escolaridade dos sujeitos, não sofreram alterações substanciais, com predomínio de atividades voltadas para cópias, recortes, colagens, uso de fichas, dentre outras. Assim, o trabalho realizado torna-se descontextualizado não conduzindo a uma aprendizagem significativa para o aluno PNEE em nível mental moderado, haja vista que os conteúdos de ensino

caracterizam-se pela fragmentação e apresentação em bimestres não demonstrando perspectivas de continuidade, objetivando com frequência a fixação da escrita.

Quanto ao aspecto avaliação, constatei que os professores utilizam este procedimento de forma aleatória, parecendo não compreender o real significado da avaliação. Assim, não se utilizam de critérios pré-determinados, através de observações relevantes. Faz-se necessário que os professores abandonem este tipo de avaliação classificatória e passem a utilizar a avaliação como um instrumento que contemple a realidade dos alunos e da instituição, e que os dados obtidos nas avaliações possam servir de instrumento para se repensar o processo pedagógico como um todo.

O objetivo da educação, ao meu ver, consiste dialeticamente na produção e na transmissão de conhecimentos que possibilitem ao aluno compreender o mundo em que vive, apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações seguindo às necessidades que são postas historicamente aos homens.

Acredito que a avaliação para os alunos PNEE em nível moderado deve ser diagnóstica, e ter como objetivo identificar as dificuldades dos alunos para que o professor possa rever dinamicamente sua metodologia e intervir no processo ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação não será apenas de desempenho como demonstraram os dados da pesquisa, mas também possibilitará ao professor avaliar o desenvolvimento do aluno e sua proposta pedagógica, no tocante ao que se espera dos alunos e, também, o que considera essencial em cada área do conhecimento.

Para que o professor tenha clareza dos aspectos a serem avaliados é fundamental que a APAE tenha definido um projeto pedagógico que atenda às necessidades da sociedade contemporânea.

Ficou evidenciado nas avaliações analisadas que a grande maioria dos alunos não apresentaram progressos significativos no processo de alfabetização. Todavia, a literatura pesquisada mostra que os alunos PNEE em nível mental moderado conseguem avançar na leitura e na escrita caso lhes sejam oferecidas condições de desenvolvimento, embora estes possuam limitações que devem ser levadas em consideração ao elaborar um programa de ensino.

O estudo sobre os "Procedimentos Didático-metodológicos utilizados pelos Professores da APAE no Processo de Alfabetização dos Portadores de Deficiência Mental em nível Moderado", vem reforçar minhas preocupações que sempre estiveram presentes ao longo dos vários anos trabalhando ou mesmo convivendo com população especial e, mais precisamente, com a deficiência mental, sobre a importância de avaliar os procedimentos utilizados no processo de alfabetização pelos profissionais que trabalham com a referida população.

As análises e as ponderações feitas, conforme já esboçadas, levam a conclusão de que os objetivos, estratégias de ensino e tipo de avaliação utilizada pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos PNEE em nível mental moderado é assunto relevante, e deve ser preocupação dos professores que trabalham na instituição pesquisada, pois, certamente, os alunos seriam beneficiados, como também os próprios profissionais no desenvolvimento de seus planejamentos.

Enfim, espera-se que este trabalho possa estimular o debate no interior das APAEs e interferir criticamente na qualidade de ensino nesta instituição. Além disso, tenho a expectativa de que novos estudos sejam realizados sobre os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos PNEE nesta instituição, preenchendo, assim, as lacunas deixadas nesta pesquisa. E, ao mesmo tempo, colaborando com o movimento de profissionais mais atualizados para trabalhar com os portadores de deficiência mental. Isto porque, entendo que torna-se cada vez mais inadiável uma ação sistemática em relação à capacitação de profissionais na área da Educação Especial e capazes de articular uma formação teórica e prática, para estimular o conjunto das capacidades dos alunos não só cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas, e entender como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento, já que o professor apresenta-se, mais do que nunca, como um profissional essencial a nova organização social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARILAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALMEIDA, C. J. de. **Jogos de papéis: um estudo sobre o jogo de faz-de-conta na criança com deficiência mental**. 1995 Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal São Carlos. São Carlos.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Mental Retardion – definition, classification and systems of supports**. 9ª ed. Washington: A.A.M.R. 1992.
- BRASIL, Federação Nacional das APAEs. **Eixo referencial de atuação**. Brasília: CORDE, 1997.
- _____. **Manual de atribuições e funcionamento**. Brasília: CORDE, 1997
- _____. **Manual de conceitos**. Brasília: CORDE, 1997.
- _____. **Planejamento tático-operacional**. Brasília: CORDE, 2000.
- _____. **Guia curricular para deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes**. Brasília: CORDE, 1988.
- _____. **Plano estratégico**. Brasília: CORDE, 1997.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL, LEIS, DECRETOS. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96.
- BRASIL. Centro Nacional de Educação Especial. **Educação Especial: Dados Estatísticos**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

- BUENO, J. G. S. A produção científica e a educação especial: algumas considerações críticas. **Revista Integração: Ponto de vista**. Ano 5 n° 14. Brasília, 1993.
- CARMO, A. A. do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- COSTA, D. A. F. **Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.
- COSTA, M. P. R. **Alfabetização para deficientes mentais**. São Paulo: Edicon, 1989.
- FEIL, I. T. S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Ijuí: Vozes, 1991.
- FERREIRA, I. N. **Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental**. Brasília: Corde, 1993.
- FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In **CADERNOS CEDES**, ano XIX, n° 46. São Paulo: Unimep, 1998.
- FERREIRA, M. J. Q. C. **Um programa de atividades físicas para o desenvolvimento do excepcional**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FONSECA, V. **Educação especial: programa de estimulação precoce uma introdução às idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GIACOMIN, T. M. **Efeito de atividades motoras no processo inicial de alfabetização em classes de educação especial: uma pesquisa em classes especiais**. 1986 Dissertação (Mestrado em Educação Física) USP - São Paulo.
- GORLA, J. I. **Coordenação motora de portadores de deficiência mental: avaliação e intervenção**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- IDE, M. S. **Leitura e escrita e a deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1993.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JORGE, M. R. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**, 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papyrus, 1991.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: M. Fontes, 1987.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pinoieira, 1982.

_____. **Educação escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHESIS, A; PALACIOS, J; COLL, C. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, 1995.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos do deficiente**. **O Correio da Unesco**, RJ, v. 9, n.3 p.7, mar.1981.

PARANÁ, **DELIBERAÇÃO nº 014/99 do CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ**, aprovada em 08/10/99.

PARANÁ. **Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial**. Brasília: SEED/DEE, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. **A equilibração das estruturas da inteligência: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROSADAS, S. C. **Educação física especial**. Rio de Janeiro: O Livro Médico, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

TELFORD, C.; SAWREY, J. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

VAYER, P.; RONCIN, C. **A integração da criança deficiente na classe comum**. São Paulo: Manole, 1989.

VEER, R. V. D. & VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VEIGA, I. P. **Projeto-político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Técnicas de ensino: Por que não?** São Paulo: Papyrus, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO I

SUJEITO "A"

Ficha¹⁴ nº 01 - 1996

Sujeito "A"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Conhecer palavras novas. Expressar-se oralmente pronunciando as palavras com clareza. Formar palavras simples com a junção de vogais.	Diálogo. Descrição oral de gravuras. Cópias. Ditados. Escrita do nome.	O aluno é capaz de formar palavras com as sílabas e vogais conhecidas Ai, eu, ia, oi... Escreve e lê o nome.
2º Bimestre		
Reconhecer as vogais . Identificar sons silábicos, sons diferentes e semelhantes. Produzir histórias com seqüências lógicas de ordens e pensamento.	Formar palavras. Leitura de palavras. Descrição de gravuras na linguagem oral. Dramatização. de músicas. Diálogo do dia-a-dia.	Reconhece as vogais e algumas sílabas. Lê algumas sílabas com ajuda. Consegue contar história com seqüência lógica . Dificuldade para dramatizar música através de gestos.
3º Bimestre		
Reconhecer as vogais. Identificar vogais já conhecidas. Expor oralmente histórias com gravuras.	Leitura de palavras. Atividades escritas no caderno. Leitura de gravuras.	Nomeia os objetos da sala e o próprio material. Dá recado e leva bilhetes para qualquer sala da escola.
4º Bimestre		
Reconhecer as vogais . Identificar sons silábicos, sons diferentes e semelhantes.	Leitura de palavras. Atividades escritas no caderno. Leitura de gravuras.	Forma palavras com as sílabas e vogais conhecidas. Escreve e lê o nome.

¹⁴ Os objetivos, as estratégias e os conteúdos aqui apresentados encontram nas pastas dos sujeitos em estudo, e foram transcritas sem alterações para análise dos dados.

Ficha nº 02 - 1997

Sujeito "A"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Reproduzir e dramatizar histórias. Identificar e nomear vogais. Expressar-se oralmente.	Explorar fatos ocorridos em casa, escola e rua. Diálogo. Cópias.	Faz comentários sobre figuras. Realiza atividades em folhas mimeografadas sem dificuldades. Consegue formar algumas palavras simples com sílabas dadas.
2º Bimestre		
Identificar palavras que iniciam com vogais . Treinar o traçado da letra. Explorar texto. Empregar novas palavras ao vocabulário.	Diálogo. Leitura de poesias. Descrição oral de gravuras. Dramatização de músicas e poesias. Recorte de gravuras.	Consegue identificar algumas palavras e confunde o ca ...ná. Reconhece e escreve as vogais. Compõe frases oralmente.
3º Bimestre		
Identificar palavras que iniciam com vogais . Treinar o traçado da letra. Explorar texto. Empregar novas palavras ao vocabulário.	Diálogo. Leitura de poesias. Descrição oral de gravuras. Dramatização de músicas e poesias. Recorte de gravuras.	Reconhece e escreve as vogais. Compõe frases oralmente.
4º Bimestre		
Identificar nome de objetos que faz parte da vida diária. Compreender ordens complexa e seqüência de relatos.	Ditado. Diálogo. Dramatização. Observação de objetos.	Dificuldade para se expressar ao transmitir uma notícia. Identifica nomes de objetos. Dificuldades para compreender ordens complexas e seqüência de relato.

Ficha nº 03 - 1998

Sujeito "A"

Conteúdo	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Expressar-se oralmente pronunciando com clareza. Conhecer palavras novas. Identificar e grafar as vogais. Formar palavras simples com junção das vogais. Escrever o nome da forma correta.	Explorar fatos ocorridos no dia a dia. Diálogo. Cópias.	Tem bom diálogo, mantém a lógica do pensamento. Pronúncia palavra corretamente. Forma palavra com a sílaba conhecida e vogal conhecida ai, eu, cola, coca. Escreve e lê seu nome sem errar.
2º Bimestre		
Identificar palavras que iniciam com vogais . Explorar texto oralmente.	Diálogo sobre o dia a dia. Leitura. Descrição oral de gravuras.	Consegue identificar algumas sílabas com ajuda. Reconhece e escreve as vogais. Participa dos diálogos diários. Tem dificuldade para dramatizar histórias.
3º Bimestre		
Identificar palavras que iniciam com vogais . Treinar o traçado da letra. Empregar palavras já conhecida ao vocabulário. Expressar-se oralmente através de histórias contadas.	Diálogo diário. Descrição oral de gravuras. Pesquisa em jornais e revista para descobrir as diferenças do grafismo.	Reconhece e escreve as vogais. Conta história com seqüências lógicas. Escreve as palavras trabalhadas.
4º Bimestre		
Reconhecer sons das palavras. Grafar palavras Contar histórias com seqüência lógica.	Contar histórias Montagem das palavras através de jogos. Leitura de fichas silábicas.	Lê as palavras trabalhadas. Formula frases oralmente Realiza as atividades com rapidez para brincar.

Ficha nº 04 - 1999

Sujeito "A"

Conteúdo	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente.	Explorar fatos ocorridos no dia a dia. Diálogo. Cópias. Recortes. Conversas informais e dirigidas.	Consegue expressar-se com boa pronúncia. Coloca história em seqüência correta e relata fatos. Redige frases com ajuda.
2º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação.	Diálogo sobre o dia a dia. Leitura. Expressar-se oralmente através da imagem de gravuras. Descrição de gravuras.	Consegue montar frases através de figuras. Faz histórias oralmente com seqüência meio e fim.
3º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Ouvir e compreender histórias.	Diálogo diário. Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho.	Reconhece e escreve as vogais. Conta história com seqüência lógica. Escreve as palavras trabalhadas. Faz reprodução da história através de desenhos.
4º Bimestre		
Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Trabalhar frases curtas.	Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho.	Forma frases com auxílio da figura. Faz texto com auxílio da figura de forma oral.

Ficha nº 05 - 2000

Sujeito "A"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente em pensamento completo, pronunciando com clareza as palavras.</p>	<p>Diálogo. Cópias. Recortes. Conversas informais e dirigidas. Leitura de fichas.</p>	<p>Consegue expressar-se com boa pronúncia. Coloca história da seqüência correta e relata fatos. Redige frases com ajuda.</p>
2º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação.</p>	<p>Leitura. Expressar-se oralmente através da imagem de gravuras. Descrição de gravuras. Recortes. Livros.</p>	<p>Consegue montar frases através de figuras. Faz histórias oralmente com seqüência meio e fim.</p>
3º Bimestre		
<p>Conhecer novas sílabas. Conhecer seu nome e dos colegas.</p>	<p>Diálogo diário. Recortes de revistas. Palavras cruzadas. Envelope para montar o nome.</p>	<p>Reconhece as palavras trabalhadas. Faz recortes em revistas para montar palavras. Faz as palavras cruzadas e relaciona a figura com o nome correto. Reconhece seu nome e dos colegas. Identifica e grafa as vogais.</p>
4º Bimestre		
<p>Empregar novas palavras em seu vocabulário. Reconhecer ordens simples e complexas e também seqüência de histórias.</p>	<p>Descrição oral de gravuras. Recortes de revistas.</p>	<p>Faz leituras das figuras. Faz recortes das palavras nas revistas e monta no caderno. Monta seqüência de história.</p>

SUJEITO "B"

Ficha nº 01 - 1996

Sujeito "B"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Reconhecer o significado de novas palavras que dêem o nome a objeto de uso diário.</p> <p>Compreender e atender ordens simples.</p> <p>Traçar linhas retas e curvas sobre pontilhados.</p> <p>Cantar e acompanhar ritmo e melodia.</p>	<p>Diálogo.</p> <p>Cópias.</p> <p>Recortes.</p> <p>Conversas informais e dirigidas.</p> <p>Colagens.</p>	<p>Nomeia os objetos da sala e o próprio material.</p> <p>Dá recado e leva bilhetes para qualquer sala da escola.</p> <p>Realiza atividades de pontilhado com precisão.</p> <p>Acompanha ritmo para dança e gosta de cantar.</p>
2º Bimestre		
<p>Trabalhar as vogais A – E.</p> <p>Empregar novas palavras ao vocabulário.</p> <p>Desenvolver a percepção: discriminação e memória visual.</p> <p>Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história.</p>	<p>Diálogo.</p> <p>Cópias.</p> <p>Recortes.</p> <p>Conversas informais e dirigidas.</p> <p>Colagens</p>	<p>Conta fatos ocorridos no dia a dia.</p> <p>Realiza atividades de pontilhado com prontidão.</p> <p>Reconhece as vogais A e E, mas não grafa sozinho.</p>
3º Bimestre		
<p>Promover a socialização entre colegas e pessoas da escola.</p> <p>Participar de diálogos.</p> <p>Despertar a atenção para uma história e seus personagens.</p> <p>Identificar e nomear objetos básicos.</p> <p>Emitir frases curtas e simples.</p>	<p>Diálogo diário.</p> <p>Recados.</p> <p>Recortes de revistas.</p> <p>Teatro de fantoche.</p> <p>Passeio para explorar as paisagens</p>	<p>Emite frases curtas e simples.</p> <p>Ouve e participa de diálogos.</p> <p>É atento aos personagens da história.</p> <p>No trabalho das figuras relata o que viu.</p>
4º Bimestre		
<p>Trabalhar as vogais A- E –I.</p> <p>Empregar novas palavras</p>	<p>Leitura.</p> <p>Conversação.</p> <p>Dar recados.</p>	<p>O aluno não reconhece palavras, mas as letras A,E,I.</p>

<p>ao seu vocabulário. Desenvolver a percepção: discriminação e memória visual. Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história.</p>		<p>Lê as vogais mas não escreve.</p>
---	--	--

Ficha nº 02 - 1997

Sujeito "B"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Desenvolver habilidades de atenção, memória e compreensão. Atender ordens simples e complexas. Identificar o nome.</p>	<p>Conversação. Levar recado à alguém. Montagem do nome.</p>	<p>Participa dos diálogos mesmo falando pouco. Atende ordens simples. Começa a reconhecer a vogal A.</p>
2º Bimestre		
<p>Desenvolver habilidades de atenção, memória e compreensão. Atender ordens simples e complexas. Identificar o nome.</p>	<p>Conversação. Repetir uma história ouvida. Música. Contar história com figuras, fantoches, livros e gibis. Levar recado. Montagem do nome.</p>	<p>É desatento. Quando está bem comunica com a professora e os colegas. Transmite recado, participa na organização da sala. Não consegue traçar o nome.</p>
3º Bimestre		
<p>Desenvolver a atenção – memória e compreensão. Desenvolver a expressão oral. Exercitar os fonemas com o objetivo de correção da pronúncia. Identificar o seu nome. Identificar vogais a-e-i-o-u.</p>	<p>Diálogo diário. Hora da novidade. Conversa ocasional. Dar recados. Exercícios de ligar. Colagem. Pintura . Cópia. Desenhos livres. Hora das novidades.</p>	<p>Participa de conversação e história. Identifica seu nome e as vogais.</p>
4º Bimestre		
<p>Desenvolver a atenção – memória e compreensão. Desenvolver a expressão oral. Ampliar e organizar o seu</p>	<p>Diálogo diário. Hora da novidade. Conversa ocasional. Dar recados. Exercícios de ligar.</p>	<p>Consegue identificar e copiar as vogais. Identifica e copia o seu nome. Expõe suas idéias para o</p>

<p>vocabulário. Utilizar a linguagem como meio de comunicação. Exercitar os fonemas com o objetivo de correção da pronúncia. Identificar o seu nome. Identificar as vogais a-e-i-o-u.</p>	<p>Colagem. Pintura . Cópia. Desenhos livres. Hora da novidades.</p>	<p>professor e para o grupo. Ouve com atenção as leituras.</p>
---	--	--

Ficha nº 03 - 1998

Sujeito "B"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Expressar-se oralmente pronunciando com clareza. Conhecer palavras novas. Identificar e grafar as vogais. Formar palavras simples com junção das vogais. Identificar e escrever o seu nome.</p>	<p>Diálogo. Cópias. Descrição oral da gravura. Leitura através de fichas. Exercício de circular, ligar e completar.</p>	<p>Consegue identificar e copiar as vogais. Identifica e copia o seu nome. Expõe suas idéias para o professor e para o grupo. Ouve com atenção as leituras.</p>
2º Bimestre		
<p>Expressar-se oralmente pronunciando com clareza. Conhecer palavras novas. Identificar e grafar as vogais. Formar palavras simples com junção das vogais. Identificar e escrever o nome. Compreender e atender ordens simples com mais de um comando.</p>	<p>Explorar fatos ocorridos no dia a dia. Diálogo. Cópias. Descrição oral da gravura. Leitura através de fichas. Exercício de circular, ligar e completar. Recortes.</p>	<p>Identifica e escreve as vogais. Identifica e escreve seu nome. Identifica as sílabas ca, co, cu. Compreende e atende ordens.</p>
3º Bimestre		
<p>Expressar-se oralmente pronunciando com clareza. Conhecer palavras novas. Identificar e grafar as vogais. Formar palavras simples com junção das vogais. Identificar e escrever o nome.</p>	<p>Explorar fatos ocorridos no dia a dia. Diálogo. Cópias. Descrição oral da gravura. Leitura através de fichas. Exercício de circular, ligar e completar.</p>	<p>Nomeia os objetos da sala e o próprio material. Dá recado e leva bilhetes para qualquer sala da escola. Compreende e atende ordens. Realiza atividades de pontilhado com precisão.</p>
4º Bimestre		
<p>Expressar-se oralmente pronunciando com</p>	<p>Diálogo diário. Recortes de revistas.</p>	<p>Reconhece as palavras trabalhadas.</p>

<p>clareza. Conhecer palavras novas. Identificar e grafar as vogais. Formar palavras simples com junção das vogais. Identificar e escrever o nome. Compreender e atender ordens simples com mais de um comando.</p>	<p>Palavras cruzadas. Envelope para montar o nome.</p>	<p>Faz recortes em revistas para montar palavras. Faz as palavras cruzadas e relaciona a figura com o nome correto. Reconhece seu nome e dos colegas. Identifica e grafa as vogais.</p>
---	--	---

Ficha nº 04 - 1999

Sujeito "B"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Compreender história em seqüência.</p>	<p>Diálogo. Cópias. Recortes de fichas. Conversas informais e dirigidas.</p>	<p>Não possui interesse pelas atividades. Não faz leitura das palavras trabalhadas. Se prende a um fato da história.</p>
2º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação.</p>	<p>Diálogo. Leitura. Expressar-se oralmente através da imagem de gravuras. Trabalhar com fichas as palavras novas.</p>	<p>Reconhece as vogais e seu nome.</p>
3º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Ouvir e compreender histórias.</p>	<p>Diálogo diário. Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho. Montagem do nome. Recortes.</p>	<p>Reconhece as vogais, seu nome e dos colegas. Corta revistas para montar palavras.</p>
4º Bimestre		
<p>Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Trabalhar frases curtas.</p>	<p>Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho.</p>	<p>Forma frases com auxílio da figura. Faz texto com auxílio da figura de forma oral.</p>

Ficha nº 05 - 2000

Sujeito "B"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Compreender história em seqüência.	Diálogo. Cópias. Recortes de fichas. Conversas informais e dirigidas.	Não possui interesse pelas atividades. Não faz leitura das palavras trabalhadas. Se prende a um fato da história.
2º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação.	Diálogo. Expressar-se oralmente através da imagem de gravuras. Trabalhar com fichas as palavras novas.	Reconhece as vogais e seu nome.
3º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Ouvir e compreender histórias.	Diálogo diário. Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho. Montagem do nome. Recortes.	Reconhece as vogais, seu nome e dos colegas. Corta revistas para montar palavras.
4º Bimestre		
Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Trabalhar frases curtas.	Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho.	Forma frase com auxílio da figura. Faz textos com auxílio da figura de forma oral.

SUJEITO "C"

Ficha nº 01 - 1996

Sujeito "C"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Expressar-se oralmente. Introduzir palavras novas ao vocabulário. Reconhecer as vogais.	Atividades de recortes, colagens e gravuras .	Participa de diálogos. Tem interesse pelas atividades. Reconhece as vogais a,e,i,o,u.
2º Bimestre		
Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história. Ler e grafar as vogais a,e,i,o,u. Empregar novas palavras ao seu vocabulário. Identificar ordem simples.	Leitura. Teatro de fantoche. Atividades mimeografadas. Dar recados. Cópia. Roda informativa.	Tem a atenção quando ouve a história e relata fatos. Grafa todas as vogais e reconhece-as. Compreende ordens simples e complexas.
3º Bimestre		
Promover a socialização entre colegas. Participar de diálogos. Despertar a atenção para uma história e seus personagens. Identificar e nomear objetivos básicos. Produção de textos simples (frases ou histórias simples).	Textos simples. Trabalho com gravuras. Objetos concretos. Diálogo. Cópia.	Emite frases curtas e simples. Ouve e participa de diálogos. É atento aos personagens da história. No trabalho das figuras relata o que viu. Produz texto simples oralmente ou através de desenho. Consegue identificar as figuras ou rótulos de sua vivência, ex: coca-cola.
4º Bimestre		
Trabalhar vogais a- e -i. Empregar novas palavras ao seu vocabulário. Desenvolver a percepção: discriminação e memória visual. Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história.	Leitura. Atividades mimeografadas. Conversação. Repetir uma história ouvida. Fatos do cotidianos.	Reproduz histórias através de desenhos simples. Vocabulário confuso, não dá para entender o que a criança quer dizer. Faz cópias das palavras e identifica somente as vogais.

Ficha nº 01 - 1997

Sujeito "C"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Expressar-se oralmente. Introduzir palavras novas ao vocabulário. Reconhecer as vogais. Reproduzir e dramatizar histórias.</p>	<p>Fatos ocorridos em casa, na escola e na rua. Uso de fichas para reconhecimento do nome e vogais. Atividades de recortes, colagens e gravuras cujo o nome inicie com as vogais Cópia.</p>	<p>Faz comentários do que vê e dá nome aos personagens. Reconhece sílabas vistas na revista e no jogo de letras. Reconhece seu nome e dos seus colegas. Tem dificuldade de encontrar e formar palavras com o mesmo som. Conversa muito rápido, e preciso pedir para falar devagar. É preciso chamar a atenção para permanecer no lugar.</p>
2º Bimestre		
<p>Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história. Ler e grafar as vogais a,e,i,o,u. Empregar novas palavras ao seu vocabulário. Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história. Identificar ordens simples e complexa.</p>	<p>Leitura. Leitura de poesias. Identificação de rótulos. Atividades mimeografadas. Dar recados. Músicas. Cópia.</p>	<p>Manuseia livros e revistas. Sabe formular histórias e frases a vista do que vê. Reconhece e escreve todas as vogais.</p>
3º Bimestre		
<p>Promover a socialização entre colegas e pessoas da escola. Participar de diálogos. Despertar a atenção para uma história e seus</p>	<p>Textos simples. Atividades mimeografadas. Trabalho com gravuras. Cópia.</p>	<p>Dá notícias e relata o que acontece, mas quando indagado responde. Seleciona o nome dos irmãos e dos alunos.</p>

<p>personagens. Identificar e nomear objetivos básicos. Produção de textos simples (frases ou histórias simples).</p>		<p>Consegue completar frases a vista de gravura. As suas falas são inadequadas.</p>
4º Bimestre		
<p>Promover a socialização entre colegas e pessoas da escola. Participar de diálogos. Despertar a atenção para uma história e seus personagens. Identificar e nomear objetivos básicos. Produção de textos simples (frases ou histórias simples).</p>	<p>Textos simples. Atividades mimeografadas. Trabalho com gravuras. Dramatização de histórias. Observação do escrito em placas e painéis. Descrição de objetos.</p>	<p>Consegue dramatizar e formar comentários das histórias. Seleciona o nome dos irmãos e dos alunos.</p>

Ficha nº 03 - 1998

Sujeito "C"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Expressar-se oralmente pronunciando com clareza. Conhecer palavras novas. Identificar e grafar vogais. Formar palavras simples com junção das vogais. Escrever o nome da forma correta.</p>	<p>Explorar fatos ocorridos no dia a dia através de Diálogo. Cópias.</p>	<p>Pronúncia com dificuldade se atropela ao contar alguma coisa. Identifica vogal e escreve. Reconhece e escreve o nome.</p>
2º Bimestre		
<p>Identificar palavras que iniciam com vogais e consoantes. Dramatizar músicas. Explorar texto oralmente.</p>	<p>Diálogo sobre o dia a dia. Leitura. Descrição oral de gravuras. Dramatização de músicas. Cópias.</p>	<p>Reconhece as vogais e forma palavras com sílabas conhecidas. A aluna se perde ao contar algum fato. Faz os gestos das músicas. Participa dos diálogos com dificuldades.</p>
3º Bimestre		
<p>Identificar palavras que iniciam com vogais. Treinar o traçado da letra. Explorar texto. Empregar palavras já conhecida ao vocabulário. Expressar-se oralmente através de histórias.</p>	<p>Diálogo diário. Descrição oral de gravuras. Pesquisa em jornais e revista para descobrir as diferenças do grafismo.</p>	<p>A aluna lê apenas os desenhos. Escreve apenas algumas palavras, mas copia qualquer coisa.</p>
4º Bimestre		
<p>Reconhecer sons das palavras. Grafar palavras já trabalhadas. Expressar-se oralmente. Contar histórias com seqüência lógica. Dramatizar histórias.</p>	<p>Contar histórias para os colegas. Montagem das palavras através de jogos. Leitura de fichas silábicas.</p>	<p>Lê poucas palavras através de desenhos.</p>

Ficha nº 04 - 1999

Sujeito "C"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente.</p>	<p>Explorar fatos ocorridos no dia a dia. Diálogo. Cópias. Recortes. Conversas informais e dirigidas.</p>	<p>Coloca história da seqüência correta e relata fatos mas possui dificuldades para expressar-se. Escreve as palavras trabalhadas</p>
2º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras no vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação.</p>	<p>Diálogo sobre o dia a dia. Leitura. Expressar-se oralmente através da imagem de gravuras. Cópias.</p>	<p>Consegue montar frases através de figuras. Faz histórias oralmente com seqüência meio e fim. Escreve as palavras trabalhadas</p>
3º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Ouvir e compreender histórias.</p>	<p>Diálogo diário. Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho. Cópias.</p>	<p>Reconhece e escreve as vogais. Conta história com seqüências lógicas. Escreve as palavras trabalhadas. Faz reprodução da história através de desenhos.</p>
4º Bimestre		
<p>Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Trabalhar frases curtas.</p>	<p>Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho. Cópias.</p>	<p>Forma frase com auxílio da figura. Faz texto com auxílio da figura de forma oral. Escreve as palavras trabalhadas . Faz reprodução da história através de desenhos.</p>

Ficha nº 05 - 2000

Sujeito "C"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita.</p> <p>Empregar novas palavras em seu vocabulário.</p> <p>Expressar-se oralmente em pensamento completo, pronunciando com clareza as palavras.</p>	<p>Diálogo.</p> <p>Cópias.</p> <p>Recortes.</p> <p>Conversas informais e dirigidas.</p> <p>Leitura de fichas.</p>	<p>Não consegue expressar-se com boa pronúncia.</p> <p>Coloca história da seqüência correta e relata fatos.</p> <p>Redige frases com ajuda.</p>
2º Bimestre		
<p>Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita.</p> <p>Empregar novas palavras em seu vocabulário.</p> <p>Expressar-se oralmente.</p> <p>Introduzir textos curtos e de fácil interpretação.</p>	<p>Leitura.</p> <p>Expressar-se oralmente através da imagem de gravuras.</p>	<p>Consegue montar frases através de figuras.</p> <p>Faz histórias oralmente com seqüência meio e fim.</p>
3º Bimestre		
<p>Conhecer novas sílabas.</p> <p>Conhecer seu nome e dos colegas.</p>	<p>Diálogo diário.</p> <p>Recortes de revistas.</p> <p>Palavras cruzadas.</p> <p>Envelope para montar o nome.</p>	<p>Grava apenas as vogais.</p> <p>Faz recortes em revistas para montar palavras.</p> <p>Faz as palavras cruzadas e relaciona a figura com o nome correto.</p> <p>Reconhece seu nome e dos colegas e dos irmão.</p>
4º Bimestre		
<p>Empregar novas palavras em seu vocabulário.</p> <p>Reconhecer ordens simples e complexas e também seqüência de histórias.</p>	<p>Descrição oral de gravuras.</p> <p>Recortes de revistas.</p>	<p>Faz leituras das figuras.</p> <p>Faz recortes das palavras nas revistas e monta no caderno.</p> <p>Monta seqüência de história contando para os colegas a sua história.</p>

SUJEITO "D"

Ficha nº 01 - 1996

Sujeito "D"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Expressar-se oralmente. Introduzir palavras novas ao vocabulário. Reconhecer as vogais.	Atividades de recortes, colagens e gravuras cujo o nome inicie com as vogais.	Faz rabiscos mas não consegue traçar as letras. Ao recortar gravuras não reconhece limites. Não monta as figuras. Não assemelha figuras a palavras.
2º Bimestre		
Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história. Ler e grafar as vogais a,e,i,o,u. Empregar novas palavras ao seu vocabulário. Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história. Identificar ordens simples e complexa.	Leitura. Teatro de fantoche. Atividades mimeografadas. Dar recados. Cópias. Roda informativa.	Reconhece as vogais as vezes, necessita de ajuda para escrever. Não escreve seu nome. Presta atenção por tempo limitado só quer correr, andar pela sala ir ao banheiro e beber água.
3º Bimestre		
Promover a socialização entre colegas e pessoas da escola. Participar de diálogos. Despertar a atenção para uma história e seus personagens. Identificar e nomear objetivos básicos. Produção de textos simples (frases ou histórias simples).	Textos simples. Atividades mimeografadas. Quadro negro. Caderno. Trabalho com gravuras. Objetos concretos. Diálogo. Cópias.	Apresenta dificuldades no reconhecimento de sílabas. Reconhece e escreve somente as vogais, mas necessita de ajuda para grafá-las. Reconhece objetos usados por eles, mas não identifica a marca ex: pasta de dente.
4º Bimestre		
Trabalhar as vogais a-e-i. Empregar novas palavras ao seu vocabulário. Desenvolver a percepção: discriminação e memória	Leitura. Atividades mimeografadas. Conversação. Repetir uma história	Consegue relatar histórias através da linguagem oral. Reconhece e grava as vogais.

visual. Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história.	ouvida. Fatos do cotidianos.	Não discrimina outras sílabas. Apresenta dificuldades para escrever seu nome.
--	---------------------------------	--

Ficha nº 02 - 1997

Sujeito "D"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Expressar-se oralmente. Introduzir palavras novas ao vocabulário. Reconhecer as vogais. Reproduzir e dramatizar histórias.	Fatos ocorridos em casa, na escola e na rua. Uso de fichas para reconhecimento do nome e vogais. Atividades de recortes, colagens e gravuras cujo o nome inicie com as vogais Cópias.	Precisa de ajuda quase que total para realizar atividade de colagem. Reconhece e grafa as vogais.
2º Bimestre		
Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história. Ler e grafar as vogais a,e,i,o,u. Empregar novas palavras ao seu vocabulário. Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história. Identificar ordens simples e complexa.	Leitura. Leitura de poesias. Atividades mimeografadas. Dar recados. Músicas. Cópias.	Apresenta muitas dificuldades em desenvolver as atividades da sala. Só pensa em brinquedos. Distrái-se facilmente.
3º Bimestre		
Promover a socialização entre colegas e pessoas da escola. Participar de diálogos. Despertar a atenção para uma história e seus personagens. Identificar e nomear objetivos básicos. Produção de textos simples (frases ou histórias simples).	Textos simples. Atividades mimeografadas. Trabalho com gravuras. Cópias.	Possui raciocínio lento. Não escreve o nome e nem conhece seu próprio nome.
4º Bimestre		
Promover a socialização	Textos simples.	Possui raciocínio lento.

<p>entre colegas e pessoas da escola. Participar de diálogos. Despertar a atenção para uma história e seus personagens. Identificar e nomear objetivos básicos. Produção de textos simples (frases ou histórias simples).</p>	<p>Atividades mimeografadas. Trabalho com gravuras. Objetos concretos. Manuseio de embalagens vazias. Dramatização de histórias. Observação do escrito em placas e painéis. Descrição de objetos. Utilização de cartelas com o nome de objetos.</p>	<p>Não escreve o nome e nem conhece seu próprio nome.</p>
---	---	---

Ficha nº 03 – 1998

Sujeito “D”

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Expressar-se oralmente pronunciando com clareza. Conhecer palavras novas. Identificar e grafar as vogais. Formar palavras simples com junção das vogais. Escrever o nome da forma correta.	Explorar fatos ocorridos no dia a dia através do diálogo. Cópias.	Conta história através de desenho. Reconhece e traça todas as vogais.
2º Bimestre		
Identificar palavras que iniciam com vogais e consoantes. Dramatizar músicas. Explorar texto oralmente.	Diálogo sobre o dia a dia. Leitura. Descrição oral de gravuras. Dramatização de músicas.	Conta história através de desenho. Reconhece e grafas todas as vogais. Reconhece rótulos.
3º Bimestre		
Identificar palavras que iniciam com vogais e consoantes. Treinar o traçado da letra. Explorar texto. Empregar palavras já conhecida ao vocabulário. Expressar-se oralmente através de histórias contadas.	Diálogo diário. Descrição oral de gravuras. Pesquisa em jornais e revista para descobrir as diferenças do grafismo.	Coloca as histórias na seqüência e conta os fatos. Faz a leitura e escreve a palavra.
4º Bimestre		
Reconhecer sons das palavras. Grafar palavras já trabalhadas. Expressar-se oralmente. Contar histórias com seqüência lógica. Dramatizar histórias.	Contar histórias para os colegas. Montagem das palavras através de jogos. Leitura de fichas silábicas.	Coloca histórias na seqüência e conta os fatos. Faz a leitura e escreve a palavra.

Ficha nº 04 – 1999

Sujeito “D”

Conteúdos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente.	Explorar fatos ocorridos no dia a dia. Diálogo. Cópias. Recortes. Conversas informais e dirigidas.	Faz a leitura da frase e recorta as letras para formar frases. Consegue relatar os fatos oralmente.
2º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação.	Diálogo sobre o dia a dia. Leitura. Expressar-se oralmente através da imagem de gravuras. Cópias.	Monta texto através de figuras e com ajuda. Reconhece as vogais e o nome.
3º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Ouvir e compreender histórias.	Diálogo diário. Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho. Cópias.	Faz a leitura da frase e recorta as letras para formar frases. Consegue relatar os fatos oralmente.
4º Bimestre		
Introduzir textos curtos e de fácil interpretação. Trabalhar frases curtas.	Descrição oral de gravuras. Ditado relâmpago. Desenho. Cópias.	Monta texto através de figuras e com ajuda. Reconhece as vogais e o nome. Dramatiza histórias.

Ficha nº 05 – 2000

Sujeito “D”

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente em pensamento completo, pronunciando com clareza as palavras.	Diálogo. Cópias. Recortes. Conversas informais e dirigidas. Leitura de fichas.	Consegue expressar-se com boa pronúncia. Coloca história da seqüência correta e relata fatos. Redige frases com ajuda.
2º Bimestre		
Trabalhar frases curtas, através da leitura e da escrita. Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação.	Leitura. Expressar-se oralmente através da imagem de gravuras.	Consegue montar frases através de figuras. Faz histórias oralmente com seqüência meio e fim.
3º Bimestre		
Conhecer novas sílabas. Conhecer seu nome e dos colegas.	Diálogo diário. Recortes de revistas. Palavras cruzadas. Envelope para montar o nome.	Reconhece as palavras trabalhadas. Faz recortes em revistas para montar palavras. Faz as palavras cruzadas e relaciona a figura com o nome correto. Reconhece seu nome e dos colegas e também as vogais.
4º Bimestre		
Empregar novas palavras em seu vocabulário. Reconhecer ordens simples e complexas e também seqüência de histórias.	Descrição oral de gravuras. Recortes de revistas.	Faz leituras das figuras. Faz recortes das palavras nas revistas e monta no caderno. Monta seqüência de histórias contando para os colegas a sua história.

SUJEITO "E"

Ficha nº 01 - 1996

Sujeito "E"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
<p>Conhecer significado de novas palavras que dêem o nome aos objetos do uso diário.</p> <p>Compreender e atender ordens simples.</p> <p>Traçar linhas retas e curvas sobre pontilhados.</p> <p>Identificar a vogal "a".</p> <p>Empregar novas palavras ao vocabulário.</p>	<p>Nomear objetos da vida diária e o próprio material do aluno.</p> <p>Exercícios através de folhas mimeografadas para treinar o grafismo.</p> <p>Exercícios de coordenação motora em papel manilha no chão e na carteira.</p> <p>Recorte, traçado e reconhecimento da vogal.</p> <p>Cópia.</p>	<p>Nomeia todos os objetos da sala e os materiais dos colegas.</p> <p>Não tem seqüência na conversa, repete muitas as palavras.</p> <p>Realiza as atividades, com boa destreza manual.</p> <p>Reconhece a vogal "a" e traça apenas sobre os pontilhados.</p>
2º Bimestre		
<p>Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história.</p> <p>Ler e grafar as vogais a,e,i,o,u. Empregar novas palavras ao seu vocabulário.</p> <p>Trabalhar a percepção e memória visual.</p>	<p>Diálogos sobre fatos ocorridos no dia a dia.</p> <p>Traçados de linha curvas e retas com uso de pontilhado para escrever.</p> <p>Linguagem oral sobre as vogais apresentadas.</p> <p>Grafia das vogais sobre o pontilhado com auxílio e sem auxílio.</p> <p>Atividades de colagens.</p> <p>Cópia.</p>	<p>Conta as coisas sem sentido.</p> <p>Repete as coisas que os outros falam.</p> <p>Não dá seqüência ao assunto.</p> <p>Reconhece as vogais "a", "e".</p>
3º Bimestre		
<p>Promover a socialização entre colegas e pessoas da escola.</p> <p>Participar de diálogos.</p> <p>Despertar a atenção para uma história e seus personagens.</p> <p>Identificar e nomear objetos básicos.</p> <p>Introduzir textos curtos de fácil interpretação.</p> <p>Empregar novas</p>	<p>Textos simples.</p> <p>Atividades mimeografadas.</p> <p>Quadro negro.</p> <p>Caderno.</p> <p>Trabalho com gravuras.</p> <p>Objetos concretos.</p> <p>Cópia.</p>	<p>Apresenta dificuldades no reconhecimento de sílabas.</p> <p>Reconhece e escreve somente as vogais, mas necessita de ajuda para grafá-las.</p> <p>Reconhece objetos usados por elas, mas não identifica a marca ex: pasta de dente.</p>

palavras ao vocabulário. Ler e grafar as vogais a,e,i,o,u.		
4º Bimestre		
Expressar-se oralmente. Empregar novas palavras ao vocabulário. Reconhecer as vogais.	Conversação informal. Uso de fichas para reconhecimento do nome e vogais. Atividades de recortes, colagens e gravuras cujo o nome inicie com as vogais. Atividade envolvendo o próprio aluno com o meio. Cópia.	Repete a história contada, mas fantasia muito, e alguma vezes não conta a mesma história que ouviu. Conversa bastante. Reconhece vogais "a", "e", "i", mas não grafava algumas vezes. Grafava apenas a vogal "a". Realiza jogos e atividades de percepção visual com facilidade.

Ficha nº 02 - 1997

Sujeito "E"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Desenvolver habilidades de atenção, memória e compreensão. Atender ordens simples. Identificar o nome. Ler e grafar as vogais a,e,i,o,u. Empregar palavras novas ao vocabulário.	Atividades mimeografadas. Conversação. Repetir uma história ouvida. Contar histórias com figuras, fantoches, livros e gibis. Levar recado a alguém. Montagem do nome.	Tem pouca atenção durante as atividades e faz tudo para chamar a atenção. Realiza as atividades quando é solicitada. Repete várias vezes o que ouve. Dá recados simples. Faz relatos sobre os acontecimentos. Reconhece a letra do seu nome e a vogal.
2º Bimestre		
Desenvolver habilidades de atenção, memória e compreensão. Atender ordens simples. Identificar o nome. Ler e grafar as vogais a,e,i,o,u. Empregar palavras novas ao vocabulário.	Atividades mimeografadas. Conversação. Repetir uma história ouvida. Trabalhar com histórias através figuras, fantoches, livros e gibis. Levar recados. Montagem do nome.	Relata fatos. Dá recados. Atende ordens simples. Conhece seu nome. Quase consegue copiar o nome.
3º Bimestre		
Desenvolver a atenção – memória e compreensão. Desenvolver a expressão oral. Ampliar e organizar o seu vocabulário, recebendo, interpretando e tentando transmitir o que entendeu. Utilizar a linguagem como meio de comunicação. Identificar o seu nome. Identificar as vogais . Empregar palavras novas ao vocabulário.	Diálogo diário. Hora da novidade. Conversa ocasional. Dar recados. Exercícios de ligar. Colagem. Pintura . Cópia. Desenhos livres.	Dá recados. Reconhece o seu nome. Reconhece as vogais.

4º Bimestre

<p>Desenvolver a atenção – memória e compreensão. Desenvolver a expressão oral. Ampliar e organizar o seu vocabulário. Utilizar a linguagem como meio de comunicação. Identificar o seu nome. Identificar as vogais.</p>	<p>Diálogo diário. Hora da novidade. Conversa ocasional. Dar recados. Exercícios de ligar. Colagens. Pinturas . Cópias. Desenhos livres.</p>	<p>Ouve com atenção as leituras e as histórias. Relaciona as histórias com algo de seu dia a dia. Conversa com a professora e com o grupo normalmente. Expõe suas idéias e identifica e copia as vogais. Identifica e copia seu nome.</p>
---	--	---

Ficha nº 03 - 1998

Sujeito "E"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Expressar-se oralmente pronunciando com clareza. Introduzir palavras novas. Compreender e atender ordens simples com mais de um comando. Empregar palavras novas ao vocabulário.	Explorar fatos ocorridos no dia a dia. Diálogo. Cópias. Descrição oral da gravura apresentada. Leitura através de ficha.	Relata fatos do seu dia a dia. Descreve figuras. Evoluiu no vocabulário. Compreende e atende ordens.
2º Bimestre		
Identificar e grafar palavras. Identificar e escrever seu nome. Compreender e atender ordens simples e com mais de um comando. Empregar palavras novas ao vocabulário.	Diálogo sobre o dia a dia. Leitura através de fichas. Descrição oral de gravuras. Circular, montar, ligar, colar e escrever.	Relata fatos do dia a dia. Descreve gravuras oralmente. Faz leitura através das fichas. Compreende ordens com mais de dois comandos. Identifica e grafa as vogais.
3º Bimestre		
Identificar e grafar palavras. Identificar e escrever seu nome. Compreender e atender ordens simples com mais de um comando. Empregar palavras novas ao vocabulário. Identificar as vogais	Diálogo sobre o dia a dia. Leitura através de fichas. Descrição oral de gravuras. Circular, montar, ligar, colar e escrever.	Relata fatos do dia-a-dia. Descreve gravuras oralmente. Faz leitura através das fichas. Compreende ordens com mais de dois comandos. Identifica e grafa as vogais
4º Bimestre		
Expressar-se oralmente	Fatos ocorridos no dia a	Relata fatos do seu dia-a-

<p>pronunciando com clareza. Introduzir palavras novas. Compreender e atender ordens simples com mais de um comando. Introduzir palavras novas ao vocabulário. Identificar e grafar as vogais</p>	<p>dia. Diálogos. Cópias. Descrição oral das gravuras apresentadas. Leitura através de fichas.</p>	<p>dia. Descreve figuras. Evoluiu no vocabulário. Realiza ordens solicitadas por mais de um comando. Identifica e grafar as vogais</p>
---	--	--

Ficha nº 04 - 1999

Sujeito "E"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Identificar e grafar as vogais	Fatos ocorridos no dia a dia. Diálogo. Cópias. Recortes. Conversas informais e dirigidas. Cópia.	Atende ordens dadas. Participa dos diálogos, mas fala frases soltas longe do assunto da conversa. Reconhece a gravura pedida e fala sobre ela.
2º Bimestre		
Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história. Ler e grafar as vogais. Empregar novas palavras ao seu vocabulário. Desenvolver a linguagem oral, diálogo e participação em história.	Fatos ocorridos no dia a dia. Diálogo. Cópias. Recortes. Conversas informais e dirigidas. Cópia. Atividades de colagens.	Conta as coisas sem sentido. Repete as coisas que os outros falam. Não dá seqüência ao assunto. Reconhece as vogais. Repete sempre a mesma frase da história.
3º Bimestre		
Conhece novas palavras. Reconhecer seu nome e dos colegas. Identificar e grafar as vogais	Diálogo do dia a dia. Recorte de revistas. Montar o nome.	Reconhece o nome de todos os colegas. Identifica e grafar as vogais
4º Bimestre		
Empregar novas palavras em seu vocabulário. Trabalhar frases curtas. Compreender ordens simples e complexas. Contar histórias com seqüência.	Descrição oral de gravuras. Recortes de revistas.	Faz recortes de revistas. Monta as vogais. Possui boa atenção. Atende ordens. Monta história com seqüência.

Ficha nº 05 - 2000

Sujeito "E"

Objetivos	Estratégias	Avaliação
1º Bimestre		
Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente em pensamento completo, pronunciando com clareza as palavras.	Diálogo. Cópias. Recortes. Conversas informais e dirigidas. Leitura de fichas.	Consegue expressar-se com boa pronúncia. Coloca história na seqüência correta e relata fatos. Redige frases com ajuda.
2º Bimestre		
Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Introduzir textos curtos e de fácil interpretação.	Diálogo. Cópias. Recortes. Conversas informais e dirigidas. Leitura.	Consegue montar frases através de figuras. Faz histórias oralmente com seqüência meio e fim.
3º Bimestre		
Conhecer novas sílabas. Conhecer seu nome e dos colegas.	Diálogo diário. Recortes de revistas. Palavras cruzadas. Envelope para montar o nome.	Reconhece as palavras trabalhadas. Faz recortes em revistas para montar palavras. Faz as palavras cruzadas e relaciona a figura com o nome correto. Reconhece seu nome e dos colegas.
4º Bimestre		
Empregar novas palavras em seu vocabulário. Expressar-se oralmente. Contar história com seqüência.	Descrição oral de gravuras. Recortes de revistas.	Faz leituras das figuras. Faz recortes das palavras nas revistas e monta no caderno. Monta seqüência de história contando aos colegas sua história. Reconhece e identifica apenas as vogais.