

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM  
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA  
MULTISSENSORIAL PARA ALUNOS INCLUÍDOS**

**Mestrando: Isaac Rodrigues Saglia**

**São Carlos  
Março de 2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM  
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA  
MULTISSENSORIAL PARA ALUNOS INCLUÍDOS**

**Mestrando: Isaac Rodrigues Saglia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos mínimos para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial.

**Orientadora: Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari**

**São Carlos  
Março de 2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S129ci

Saglia, Isaac Rodrigues.

Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos / Isaac Rodrigues Saglia. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

169 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação especial. 2. Ensino fundamental. 3. Inclusão escolar. 4. Alfabetização. 5. Consciência fonológica. 6. Avaliação de procedimento. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora da Dissertação de **Isaac Rodrigues Saglia**.

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari  
(UFSCar)

Ass. *Aluani'*

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da  
Costa (UFSCar)

Ass. *Resende*

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua  
(UNESP/ Araraquara)

Ass. *M. J. Canazza Dall'Acqua*

## RESUMO

Este estudo teve por finalidade: construir, implementar e avaliar um *Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial* para alunos incluídos em classe comum, compilado a partir de elementos constitutivos fundamentais de diferentes métodos e procedimentos de alfabetização, explorando diferentes modalidades sensoriais, pois une a audição (consciência fonológica), visão (pictogramas), gustação (sabores e estímulos) e tátil-sinestésica (tocar, movimentar), enriquecendo-se assim as apropriações com jogos informatizados. Participaram desta pesquisa alunos com: Deficiência Intelectual, Transtorno de Conduta, Dislexia e Dislalia, sendo que todos freqüentavam as séries finais do Ensino Fundamental, numa escola pública de um município de médio porte, do interior do estado de São Paulo. O *Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial* foi delineado em sete etapas: aquisição de vogais, fonemas surdos, fonemas sonoros, dígrafos, arquifonemas, grupo consonantal com /r/ e encontro consonantal com /l/. As intervenções foram organizadas em três sessões semanais, com permanência de 45 a 60 minutos, numa sala de aula. Os dados mostram que houve um aproveitamento médio dos participantes com relação ao pré-teste em comparação com o pós-teste, sendo que foi na Etapa II: de 77% para 97%; Etapa III: de 64% para 83%; Etapa IV: de 22% para 69%; Etapa V: de 14% para 57%; Etapa VI: de 63% para 96%; e na Etapa VII: de 45% para 78%. Com base nos resultados apresentados, sugere-se que este estudo seja reaplicado com outra população e com maior número de participantes.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Ensino Fundamental, Inclusão Escolar, Alfabetização, Consciência Fonológica e Avaliação de Procedimento.

## ABSTRACT

This study aims: to build, implement and evaluate a *Multissensorial Technological Literacy Program*, built from the essential components of different methods and procedures of literacy, focused on students included in regular class, exploring different sensory modalities, because it unites hearing (phonological awareness), vision (pictograms), taste (flavor and stimuli) and tactile- synesthetic (touch, move), thus enriching their appropriation with computer games. Students who participated in this research are in condition: Intellectual Disabilities, Conduct Disorder, Dyslexia and Dislalia, all includes the final series of the Elementary School, a public school in a medium-sized city in the state of São Paulo. The *Program for Technological Literacy Multissensorial* was outlined in seven steps: acquisition of vowels, phonemes deaf, phonemes, digraphs, archiphonemes, consonant cluster with /r/ and the consonant group with /l/. The interventions were divided into three sessions a week, remaining for 45 to 60 minutes in a classroom. The data show that there was an average use of participants in relation to pre-test compared to post-test, and was at Stage II: 77% to 97%, Stage III: 64% to 83%, Stage IV: from 22% to 69%; Stage V: 14% to 57%, Stage VI: 63% to 96%, and in Stage VII: 45% to 78%. Based on the results, it is suggested that this study be reapplied with a different population and greater number of participants.

**Keywords:** Special Education, Elementary School, Inclusion, Literacy, Phonological Awareness and Evaluation of Procedure.

À Trindade Santa: pelo dom da vida e por ter me escolhido e amado antes mesmo de eu nascer.  
Aos meus pais Domingos e Irene: pelo amor, sofrimento e investimento.  
À minha esposa Débora: você é parte de tudo que tenho e faço.  
Aos meus irmãos: Daniela, Andreza, André e Felipe pelos vínculos, união e incentivos.

*Não vos conformeis com este mundo,  
mas transformai-vos pela renovação do vosso entendimento...*  
Bíblia Sagrada – Novo Testamento - Romanos. 12.2

## AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grato a Deus Pai, Deus Filho (Jesus Cristo) e Deus Espírito Santo por ter me concedido o dom da vida, ter preparado um caminho de conquistas sendo que mesmo em meio às lutas, pude chegar até aqui.

Agradeço imensamente aos meus pais: Domingos e Irene, que nunca mediram esforços para nos incentivar a estudar, pois não tiveram a mesma oportunidade de terminar o Ensino Fundamental; sempre valorizaram o ensino público brasileiro e nos fizeram acreditar que quem faz a escola é o aluno. AMO VOCÊS!

À Minha esposa Débora, por todas as noites e dias que estive ao meu lado, pela mudança de emprego, de casa, da vida de solteiro pra casado; o que seria de mim se não a tivesse encontrado. Foi bom ter lhe esperado. Sua experiência como pesquisadora e sua formação acadêmica demonstram que somos feitos um para o outro, TE AMO!

Aos Meus irmãos Daniela, Andreza, André e Felipe que são meus companheiros de toda a vida, por chorarem comigo, por lutarem comigo. Pelas longas caminhadas até a escola, pelas mesmas escolhas e pelas oportunidades que tivemos. Sabemos que em meio às lutas somos uma família de vencedores. AMO VOCÊS!

À minha orientadora: Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari, primeiramente, agradeço-lhe pela paciência que teve em orientar um disléxico, pelos puxões de orelha, pelo incentivo, por ter acreditado no meu potencial e ter investido todo seu conhecimento e experiência para minha formação acadêmica. Pelas orientações extras e pelo carinho que sempre demonstrou nestes anos. OBRIGADO!

À Profa. Dra. Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar), pela presença nos dois exames e por todas as correções que fizera no meu trabalho, pela bagagem acadêmica, especialmente por ser fonoaudióloga, sua experiência em alfabetização de pessoas em condição de NEE, que deu maior teor ao meu pouco conhecimento na área.

À Profa. Dra. Maria Julia Canazza Dall'acqua da Universidade Estadual Paulista (UNESP) da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar) Campus de Araraquara, pelas contribuições na minha graduação e presença nas duas bancas. Sua serenidade e seu posicionamento crítico, muito acrescentaram a este estudo e na minha vida profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que me abriu as portas e me fez vivenciar situações de ensino e aprendizagem num espaço científico bastante sério e ao mesmo tempo tão humanizado, sem



burocracia, mas com toda a ponderação de merecer um conceito e o reconhecimento tão alto e digno. Aos colegas da turma de mestrado 2008-2009, que de tão heterogêneos que somos de formação inicial, no entanto, unidos, acrescentamos uns aos outros do que temos e pudemos experimentar novas experiências. Aos professores do PPGEs que lecionaram aulas e repartiram seu conhecimento conosco. Vocês são muito bons no que fazem! Aos funcionários do programa por seu dinamismo e acolhimento, pois sempre nos socorreram e nos trataram de forma bastante afetiva.

Aos meus professores do Curso de Pedagogia, da UNESP de Araraquara/SP, pela formação primorosa e por me incentivarem a progredir academicamente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Florêncio de Souza Paz, meus professores e colegas da especialização: *Latu Sensu* em Práticas de Letramento e Alfabetização da Universidade Federal de São João Del-Rei/MG, pela contribuição teórica e prática.

À equipe gestora da Escola Estadual “Jose Maria Matosinho” pelo acolhimento e a receptividade, em especial a professora de língua portuguesa: Jurema, que carinhosamente me recebeu para realizar esta pesquisa e sempre acompanhou meu trabalho e muito do que está aqui cientificamente comprovado é devido ao seu apoio.

Aos meus amigos da APAE de Matão/SP, pelos anos que passei com vocês e pelos aprendizados que me proporcionaram. Tudo começou aí, porque acreditaram que nasci mesmo pra alfabetizar e resolveram arriscar. Sinto saudades dos bons tempos e de todos vocês!

Aos meus amigos do Instituto SER – Senso Educação Reintegrada de Campinas/SP, meus diretores e colegas de trabalho, que me apoiaram constantemente e estar com vocês significa muito pra minha carreira, pelo que aprendo convosco, pela seriedade de um trabalho singular em Educação Especial.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>i</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>ii</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>iii</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>iv</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vi</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I - INCLUSÃO ESCOLAR: Concepções e perspectivas.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO II – BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
2.1 A Alfabetização no Brasil.....	21
<b>CAPÍTULO III - MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>25</b>
3.1 Método Montessori.....	28
3.2 Método Fônico.....	30
3.2.1 Método Fono-Vísuo-Ararticulatório.....	34
3.4 Método Vísuopictográfico.....	34
<b>CAPÍTULO IV – MÉTODO.....</b>	<b>37</b>
4.1 Aspectos Éticos.....	38
4.2 Material.....	40
4.3 Local e Participantes.....	40
4.4 Instrumentos.....	46
4.4.1 Avaliação da Consciência Fonológica.....	46
4.4.2 Diário de Campo.....	46
4.4.3 Entrevista com a professora de Língua Portuguesa da sala de aula comum.....	46
4.5 Procedimentos.....	47
4.6 Procedimentos de Análise dos Dados.....	47
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>

<b>APÊNDICE I - PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA MULTISSENSORIAL.....</b>	<b>84</b>
1. Identificação Diagnóstica.....	95
2. Perfil Intra-Individual.....	96
3. Formulação de Objetivos.....	97
4. Plano Educacional Individualizado.....	98
5. Implementação do Programa.....	110
5.1 Etapa I – Conto dos Fonemas e Atividades com Vogais.....	111
5.2 Etapa II – Aquisição dos Fonemas Surdos.....	112
5.3 Etapa III – Aquisição dos Fonemas Sonoros.....	116
5.4 Etapa IV– Aquisição dos Dígrafos.....	123
5.5 Etapa V– Aquisição dos Arquifonemas.....	130
5.6 Etapa VI – Aquisição dos Encontros Consonantais em /r/.....	135
5.7 Etapa VII – Aquisição dos Encontros Consonantais em /l/.....	136
6. Avaliação.....	137
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	139
APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista com a professora de Língua Portuguesa.....	142
APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista com os pais.....	143
<b>ANEXOS.....</b>	<b>144</b>

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 – “Carimbos das Boquinhas da Pró-Fono”.....	145
Anexo 02 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (UFSCar)....	146
Anexo 03 – Avaliação Fonológica Escolar.....	147
Anexo 04 – Avaliação Fonológica Escolar – Pré-teste MARIA.....	149
Anexo 05 – Avaliação Fonológica Escolar – Pré-teste ANA.....	150
Anexo 06 – Avaliação Fonológica Escolar – Pré-teste JOÃO.....	151
Anexo 07 – Avaliação Fonológica Escolar – Pré-teste PEDRO.....	152
Anexo 08 – Diário de Campo.....	153
Anexo 08 – Cronograma de Trabalho.....	154
Anexo 09 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste MARIA.....	155
Anexo 10 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste ANA.....	157
Anexo 11 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste JOÃO.....	159
Anexo 12 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste PEDRO.....	161
Anexo 13 – Suporte Pedagógico Multissensorial para Aliteração Fonêmica/Silábica do par fonético: /p/ e /b.....	163
Anexo 14 – Recurso Pedagógico Multissensorial dos Articulemas em EVA.....	164
Anexo 15 – Aliteração com o <i>Fonema p/</i> .....	165
Anexo 16 – Coordenação Motora Fina da letra <i>m</i> manuscrita com Apoio Multissensorial.....	166
Anexo 17 – Coordenação Motora Fina da letra <i>n</i> manuscrita com Apoio Multissensorial.....	167
Anexo 18 – Lista de Textos.....	168
Anexo 19 – Regra da Montanha.....	169

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Desempenho nos Pré e Pós-Teste por Etapas – Participante MARIA.....	54
Figura 02 – Desempenho por fonema nos Pré e Pós-Teste – Participante MARIA.....	55
Figura 03 – Desempenho nos Pré e Pós-Teste por Etapas – Participante ANA.....	57
Figura 04 – Desempenho por fonema nos Pré-Teste e Pós-Teste – Participante ANA....	58
Figura 05 – Desempenho nos Pré e Pós-Teste por Etapas – Participante JOÃO.....	60
Figura 06 – Desempenho por fonema nos Pré-Teste e Pós-Teste – Participante JOÃO..	61
Figura 07 – Desempenho nos Pré e Pós-Teste por Etapas – Participante PEDRO.....	63
Figura 08 – Desempenho por fonema nos Pré-Teste e Pós-Teste – Participante PEDRO.....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese das idéias de PERRENOUD sobre Professor e Educador.....	06
Quadro 02 – Síntese das diferenças entre integração e inclusão escolar.....	15
Quadro 03 – Analogia entre o Método Montessori e outros métodos.....	30
Quadro 04 – Necessidades Educacionais Especiais – Maria.....	42
Quadro 05 – Necessidades Educacionais Especiais – Ana.....	43
Quadro 06 – Necessidades Educacionais Especiais – João.....	44
Quadro 07 – Necessidades Educacionais Especiais – Pedro.....	45
Quadro 08 – Levantamento dos Fonemas Contemplados na Avaliação Fonológica Escolar.....	48
Quadro 09 – Convergência dos Fonemas para Formulação de Escore.....	51
Quadro 10 – Desempenho da MARIA no Pré-teste/Pós-teste.....	53
Quadro 11 – Desempenho da ANA no Pré-teste/Pós-teste.....	56
Quadro 12 – Desempenho do JOÃO no Pré-teste/Pós-teste.....	59
Quadro 13 – Desempenho do PEDRO no Pré-teste/Pós-teste.....	62
Quadro 14 – Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais.....	96
Quadro 15 – Classificação e Caracterização dos Fonemas.....	99
Quadro 16 – Etapa I: Atividades com Vogais.....	103
Quadro 17 – Etapa II: Aquisição dos Fonemas Surdos.....	104
Quadro 18 – Etapa III: Aquisição dos Fonemas Sonoros.....	105
Quadro 19 – Etapa IV: Aquisição dos Dígrafos.....	106
Quadro 20 – Etapa V: Aquisição dos Arquifonemas.....	107
Quadro 21 – Etapa VI: Aquisição dos Encontros Consonantais em /r/.....	108
Quadro 22 – Etapa VII: Aquisição dos Encontros Consonantais em /l/.....	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Banco de palavras com o dígrafo /nh/.....	125
Tabela 02 – Banco de palavras com o dígrafo /lh/.....	126
Tabela 03 – Banco de palavras com o dígrafo /sc/.....	127
Tabela 04 – Banco de palavras com o arquifonema /r/.....	130
Tabela 05 – Banco de palavras com o arquifonema /s/.....	131
Tabela 06 – Banco de palavras com o arquifonema /l/.....	132
Tabela 07 – Banco de palavras com o arquifonema /m/.....	133
Tabela 08 – Banco de palavras com o arquifonema /n/.....	134
Tabela 09 – Banco de palavras com o Encontro Consonantal em /r/.....	135
Tabela 10 – Banco de palavras com o Encontro Consonantal em /l/.....	136

## APRESENTAÇÃO

Iniciar... Começar... Abrir... Há algo revigorante e otimista nestas palavras, quer se refiram ao amanhecer de um novo dia, ao nascimento de uma criança, ao prelúdio de uma sinfonia ou aos primeiros quilômetros da tão idealizada viagem de férias. Livres de problemas e cheios de promessas, o início de um estudo provoca esperança e visões imaginativas de um futuro melhor.

Um furacão corta e dilacera. Árvores quebram-se como palitos ou voam para o alto, arrancadas da terra. Telhados inteiros navegam, carros tombam como brinquedos, casas desmoronam, um muro de águas destrói e inunda a tudo, e apenas as fundações sólidas sobrevivem a esta fúria desenfreada. Contudo, estas bases podem ser usadas para a reconstrução após a tempestade.

Em qualquer tipo de construção, a base é de vital importância, ela precisa ter profundidade e solidez suficientes para suportar o peso da construção e outras pressões. As pessoas são como construções, e a qualidade de sua base determinarão a qualidade do seu todo. É freqüente o uso de materiais inferiores, e quando chegam provas, vidas são arruinadas.

Para resgatar um pouco da minha trajetória, bem com, os caminhos que trilhei para chegar à Pós-Graduação. Em 1997, resolvi que cursaria algo na área de informática. Inscrevi-me no vestibulinho da Escola Municipal de Primeiro<sup>1</sup> e Segundo<sup>2</sup> Graus “Adelino Bordignon”, onde conclui o curso profissionalizante de Técnico em Informática, em nível Médio, no período noturno, foi neste momento que o meu aproveitamento escolar do 1º grau dava sinalizações de uma construção diferenciada.

Desde 1996, trabalhava durante o dia num supermercado como empacotador. Resolvi arriscar a carreira de professor, como nos tempos de infância, mas agora não seria mais de brincadeira. Em 1998, comecei a freqüentar, em período integral, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o Curso Normal<sup>3</sup>, confesso que comecei a refletir sobre a finalidade da escola e a missão de ser educador.

Durante o curso de magistério, meu diretor tentou me persuadir a cursar uma graduação na área de informática e desistir da área de educação. Salientava que o salário de professor é mais condizente às mulheres e, para ser um chefe de família, eu precisava sonhar

---

<sup>1</sup> Atualmente: Ensino Fundamental – EF

<sup>2</sup> Atualmente: Ensino Médio Profissionalizante – EM

<sup>3</sup> Em nível de Ensino Médio



mais alto e conquistar um ordenado mais elevado. Hoje, entendo que ele só acreditava no modelo patriarcal de família e conciliava salário à carreira profissional.

Em 2001, ano de conclusão do Curso Normal, passei a estagiar no Programa de Educação Continuada (PEC) na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara/SP. Atuava no suporte técnico do estúdio de geração de videoconferências, por ser ouvinte do curso oferecido para professores efetivos da rede que não tinham curso superior para lecionar nas séries iniciais, retomei alguns conteúdos pedagógicos, que reacendeu em mim o desejo de cursar Pedagogia, mas esperei.

Em 2003, recebi um convite para lecionar aulas de música para pessoas especiais, devido à formação musical que recebi na igreja que frequento desde que nasci. O que me deixou preocupado foi não ter conhecimento metodológico para lecionar na Escola de Educação Especial Profa. “Palma Izaura Pinotti Ricci” na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Matão, mas aceitei o desafio.

Lecionei por poucos meses as aulas de música, pois uma professora alfabetizadora mudou de emprego e a sala ficou à disposição, eu não hesitei e estava aí uma oportunidade de alfabetizar. Iniciei com o método sintético ou silábico, das cartilhas. Foram meses de estagnação e crise, parecia que nada avançava e não me sentia bem. Os alunos decoravam a seqüência rígida, repetitiva e fragmentada das sílabas, sendo o conteúdo alheio ao contexto das crianças.

O ano de 2004 trouxe mudanças significativas para a minha vida. Abandonei o 2º ano do curso superior em Sistemas de Informação e ingressei no curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara. A cada aula um paradigma era rompido. Novas idéias, novas ideologias. A educação nos é apresentada como o carro chefe que conduz uma nação, que eu poderia fazer parte deste comboio. Então, passei a ter certeza que o eixo de minha formação seria em Educação Especial (Deficiência Mental)<sup>4</sup>, viriam tempestades e bonança, mas estava alicerçando os meus conhecimentos.

Neste mesmo ano, Renata Jardini<sup>5</sup>, através do seu curso: “Método das Boquinhas”. Surgiu a oportunidade ímpar de tentar um caminho diferente, pois no magistério, tive contato com o método fônico que trouxe contribuições nas intervenções que fizemos no estágio supervisionado com educandos que apresentam distúrbios de leitura e escrita.

---

<sup>4</sup> Habilitação em *Deficiência Mental* - Conceito ainda utilizado, principalmente na área médica, que faz referência às Síndromes que têm como comorbidade o Retardo Mental, no entanto, neste estudo será utilizada a terminologia Deficiência Intelectual, termo atualizado em 2007, pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, exceto quando se tratar de citação literal.

<sup>5</sup> Idealizadora do Método das Boquinhas – (Fono-visuo-articulatório)

Foram cinco anos lecionando no Ensino Fundamental na APAE, tentamos os dois métodos supracitados, feitas as adaptações didático-metodológicas necessárias Educação Especial. A alfabetização foi algo apaixonante, pois conseguimos incluir cerca de 50 alunos na rede regular, com um ano de acompanhamento da escola especial à escola regular que os recebia.

No ano de 2007, passei a ministrar aulas num projeto para alunos que apresentavam distúrbio de leitura e escrita, nas séries finais do Ensino Fundamental, numa escola pública. Aumentaram as minhas preocupações, pois me deparei com alunos que desconheciam vogais e não liam palavras simples, analfabetos em plena 5ª, 6ª e 7ª séries, com e sem deficiência. Notei alguns aspectos conflitantes nesta etapa de ensino: vários professores ministrando diferentes conteúdos, salas superlotadas, aulas de 50 minutos (ver anexo) e ninguém dispunha de tempo hábil para alfabetizar alunos que estavam segregados num contexto inclusivo.

Nas discussões, na universidade, perguntaram-me da professora itinerante e da sala de recursos, respondi que havia uma especialista, inclusive ficava uma vez por semana, durante 30 minutos, auxiliando a professora de língua portuguesa, no preparo de avaliações e atividades para o aluno surdo. Surgiram mais inquietações: e os demais alunos, não precisavam de algum auxílio ou material? E os outros professores que ministravam os demais conteúdos conseguiam trabalhar com este aluno sem apoio algum? Apenas esta visita, neste espaço curto de tempo, dava garantias efetivas de aprendizagem significativa, apoio ao docente numa perspectiva de inclusão escolar?

Meus dias de inquietação e angústias torturavam-me, sendo professor alfabetizador, que conseguira trabalhar e alfabetizar alunos com Deficiência Intelectual, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Síndrome do X-Frágil, Microcefalia e Hidrocefalia, deparava-me com a triste realidade da escola pública.

Em um ano de trabalho, conseguimos bastante progresso com os alunos da rede regular com o Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial. Não seria uma alternativa de minimizar as lacunas existentes neste processo tão complexo e real?

Por isso, no final do ano, candidatei-me a uma vaga no Mestrado em Educação Especial. Foram várias etapas de provas, noites mal dormidas, preocupações imensas. Tendo sido aprovado, pude desfrutar dos estudos numa das melhores universidades públicas deste país, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde aprendi muito com as disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Ensino do Indivíduo Especial - PPGEES). Posso dizer que o curso ampliou minha visão para eu não me acomodar.

Como não poderia ficar com este conhecimento estagnado em minha vida, sempre que tenho a chance compartilho com colegas da área. Em 2007, no Congresso de Iniciação Científica da UNESP, divulguei a pesquisa analítico-descritiva: Um olhar para a Diversidade; também comecei a dar consultoria em Educação Especial para prefeituras do interior paulista.

No ano de 2008, em algumas ocasiões, proferi palestras para públicos variados com assuntos diferenciados, tais como: Prevenção de deficiências; Alfabetização como direito da pessoa com NEE; Gravidez na adolescência, categorias de deficiências e aborto; Alfabetização Tecnológica Multissensorial para deficientes intelectuais; Dislexia; Alfabetizando com o Método das Boquinhas: uma alternativa para o trabalho docente em suas práticas escolares e Novas Tecnologias: Um novo olhar para a inclusão. Ministrei mini-cursos em algumas faculdades, inclusive no III Congresso Brasileiro de Educação Especial Organizado pelo PPGEEs, na UFSCar.

Ainda em 2008, lecionei para os alunos da escolarização na mesma instituição especializada, mas só trabalhei com jogos informatizados, num laboratório didático com seis computadores. Nesta nova experiência, complementávamos o trabalho realizado em sala de aula pelas pedagoga e fonoaudióloga, com intuito de enriquecer as aulas e oferecer aos alunos possibilidades virtuais de aprendizagem.

Vim para Campinas-SP no início de 2009, quando soube de uma vaga para pedagogo, via jornal, no Instituto Senso Educação Reintegrada (SER). Enviei o currículo e concorri com dezenas de candidatos. Passei por testes psicotécnicos, psicológicos, entrevistas e no final das baterias, alcancei o desempenho necessário para integrar a equipe. Atualmente, leciono para alunos com Transtornos Invasivos/Globais do Desenvolvimento.

O Instituto SER é uma escola especial que oferece da Educação Infantil ao Ensino Médio, trabalhando na perspectiva da Clínica Psicomotora de Esteban Levin — bacharelado e licenciado em Educação Física, psicomotricista, psicanalista, desde 1987, é professor titular em diferentes cursos de Pós-Graduação e Graduação da Faculdade de Psicologia na Universidade de Buenos Aires.

Cotidianamente, certifico nos adultos um impulso para arrancar a criança o mais cedo possível da infância. Tal atitude parece-me ocorrer quando o adulto tem a puerícia como paraíso irremediavelmente perdido, neste caso a criança pode ser vista como criadora de um tempo vivido, mas, em muitas vezes, pouco aproveitado.

Mergulhei com todas as minhas forças na ação educacional, na crença de que encontrei um caminho possível para alfabetizar, sem me deixar sufocar pelos modismos que dificultam a prática criadora.

## INTRODUÇÃO

A construção do PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA MULTISSENSORIAL, para além de sua compilação, amparada por diversos autores e metodologias de ensino, necessitou de uma análise mais aprofundada de fatores que influenciaram a sua implementação. Esta necessidade considerou o cenário das políticas públicas, em especial, a denominada (atualmente) educação inclusiva, as recomendações, políticas e o comportamento atual do sistema educacional, quando da observação de um espaço exclusivo da Unidade Escolar onde ocorreu esta pesquisa; além disso, considerou-se necessário, também, conhecer as concepções pedagógicas de gestores, docentes, discentes, o currículo e as adaptações curriculares (quando houve), enfim, todos os aspectos envolvidos nesse processo.

A partir disso, reportou-se a alguns autores para a compreensão de questões que envolvem a comunidade escolar. Quanto ao panorama das Políticas Públicas, entende-se que a educação preocupa a sociedade brasileira dentro de um cenário globalizado. Uma das ansiedades está nas tentativas e embates para a inclusão escolar se efetivar como direito do cidadão especial.

Na apresentação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no que se refere à Educação Especial, é enfática ao defender a plena inclusão das pessoas com NEE em todas as áreas da sociedade, confluindo em duas importantes questões: o direito à educação comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação sempre que possível junto às demais pessoas nas escolas regulares, remetendo-os a uma inclusão e não à mera inserção, bem como o acesso à classe comum em escolas regulares.

Outrossim, Saglia *et all* (2007b, p.3), numa pesquisa analítico-descritiva sobre diversidade, averiguou-se que

Em vista da realidade ali identificada pode se concluir que, apesar do que é afirmado nos textos legais sobre o direito do cidadão, não existe total garantia de sua aplicabilidade na vida prática. A União transfere a questão da inclusão sócio-educacional (...) às Secretarias Estaduais de Educação, contudo, no movimento histórico das funções da escola e da escolarização, a realidade objetiva não é considerada e o problema (...) fica restrito a uma lembrança no plano legal.

No que se refere ao Sistema Educacional, em específico a escola observada, verifica-se que em meados de 1990, houve uma ruptura anunciada ao ensino tradicional, em que a competição entre os alunos e a homogeneização de respostas e de comportamentos eram esperados, a transmissão do conhecimento e o pavor de errar, impedia alunos e professores de contemplar as diferenças e de reconhecer riquezas humanas que elas apontam no desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora da sala de aula.

Este cenário em decadência culminou na alternância de correntes pedagógicas inovadoras nas salas de aulas, sem levar em consideração a realidade regional de cada estabelecimento de ensino e a recente instauração da democracia no Brasil<sup>6</sup>, que incentivou, sob a ótica do neoliberalismo, a criação (des)regulamentada de um número expressivo de cursos de Pedagogia e(ou) Normal Superior, não delineando os critérios mínimos de qualidade e formação. Portanto, “[...] o senso comum das professoras e a necessidade imediata de resolver os problemas do cotidiano levam-nas a desconfiar da palavra dos teóricos e a valorizar a experiência de ensino” (CARVALHO, 2005, p.17).

Para Mantoan (2003), na sua concepção de educação inclusiva, a formação dos professores não pode ocorrer como nas últimas décadas, porém deve ser estruturada e advir no interior das escolas, não isoladas de suas práticas, ou seja, na própria unidade escolar. Concomitante a isto, há de se repensar o ensino oferecido, suas carências, desajustamentos, o tradicionalismo.

Portanto, há uma necessidade de maior abertura das escolas no que tange os processos de ensino e aprendizagem, numa abordagem interdisciplinar, “ou melhor, entre o saber e a realidade”; com possibilidades de interações das diversas áreas e conhecimento; com vistas à aprendizagem do aluno como sujeito do processo, portanto, “imprime valor ao que constrói individual e coletivamente”, dentro e fora da sala de aula (MANTOAN, 2003, p.30).

Na atual realidade da inclusão, frente às especificidades da pessoa com Necessidade Educacional Especial (NEE), os educadores sentem-se preparados ou recebem apoio para promover o desenvolvimento global destes educandos?

Quanto à inclusão escolar, é uma oportunidade de aprimoramento da educação escolar, para o progresso de todos os alunos, com e sem deficiência, que pleiteia um preparo interno — equipe gestora, agentes de serviços escolares, corpo docente e infra-estrutura, para aceitar as transformações. Porém, esta qualidade não é corriqueira aos sistemas educacionais e aos professores em geral, pois muitas vezes são mais favoráveis as rotas de fuga frente ao novo a

---

<sup>6</sup> Após o período da Ditadura Militar, que se estendeu de 1964-1985.

um enfrentamento, visto que demanda uma ruptura com o tradicional numa formação contínua para melhor atuar diante do inesperado.

De acordo com Mittler (2003), a inclusão educacional envolve um processo de reforma e de reestruturação da escola como um todo, para assegurar a seus alunos o acesso a todas as oportunidades oferecidas por ela. Responder à diversidade das necessidades de aprendizagem dos alunos demanda ações específicas: por meio de criação de ambientes de aprendizagem efetivos; estabelecimento de metas de aprendizagem; garantia de motivação e de concentração dos alunos. No que se reporta aos Gestores, o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo, Carvalho (2005), ressalta que o entendimento de Projeto Político-Pedagógico numa escola inclusiva deve ser de um processo de construção contínua.

A maior parte das adaptações curriculares utilizadas na escola pode ser refletida nos horários de trabalho pedagógico (HTP), realizadas no planejamento e nas reuniões bimestrais de Conselho. Dentre essas adequações, as avaliações também devem ser repensadas, pois requerem modificações de técnicas e instrumentos (BRASIL, MEC, SEF, SEESP, 1999). Não se pode mais criar/utilizar um instrumento único que avalie os rendimentos de todos os alunos de forma uniforme, como se todos fossem iguais. Cada sujeito tem seu tempo e modo de aprender que exige uma atenção individual ou específica, com suporte pedagógico ou não, para que lhe possibilite maior e melhor condição de aprender com (como) os demais alunos.

A sustentação de um projeto escolar inclusivo provoca, obrigatoriamente, mudanças nas propostas educacionais da maioria de nossas escolas e em uma organização curricular arquitetada e executada pelos docentes, gestores, pais, discentes, e todos os que (in)diretamente fazem parte da comunidade em que a escola está inserida.

À vista disso, nas escolas inclusivas a progressão no ensino não é linear, mas sim sincrônica e organizada em ciclos de desenvolvimento, pois está expresso no artigo 23 da LDBEN, 9394/96:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Cada etapa representa e engloba uma experiência coletiva de ordem cultural, social, afetiva e intelectual para o agrupamento de alunos, sendo que a idade cronológica pode servir de referencial.

Pode-se refletir que há um dilema no sistema educacional com resquícios do ensino tradicional e envolvido numa realidade moderna, que protesta por uma nova organização das

relações professor/aluno, bem como o esclarecimento dos seus vínculos, dos seus resultados e aplicações da prática, para um repensar da educação. Deste modo, salienta Nóvoa (1991, p.109) que

educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em *atores* de sua própria História individual e da História coletiva em curso.

Assim sendo, a escola mudou o foco de como ensinar para como se aprende. Os educadores são instruídos para desenvolver em seus educandos habilidades e competências essenciais para atuar diante das demandas da sociedade para se repensar, tanto a epistemologia da vivência pedagógica — estruturar as interações, esclarecer as suas redes sociais (vínculos), e refletir as suas implicações e aproveitamentos, quanto os pressupostos teóricos sobre os quais seus currículos são baseados, podendo assim, adaptar-se para desenvolver o ensino prático reflexivo como elemento-chave à legitimação da educação.

No que se mencionam os Educadores, constata-se, que no decorrer do trabalho docente, ininterruptamente, surgem situações problemáticas alheias à formação docente, a qual, por várias décadas esteve norteadas pelas técnicas da Pedagogia Tradicional na busca de resultados homogêneos, desprezando as zonas indeterminadas da prática como “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores” (SCHÖN, 2000, p.17).

Segundo SCHÖN (2000), os profissionais da educação — refere-se aos professores — que tiveram uma formação mais técnica e rigorosa, conseguem resolver problemas instrumentais previsíveis e colocam empecilhos quando defrontados a refletir sua ação pedagógica com abertura às mudanças. Ou seja, de acordo com Stainback & Stainback (1999), para a promoção de uma sociedade ética, moral e legalmente justa, a educação inclusiva é entendida como um novo paradigma de pensamento e ação, que deve perpassar por todo o sistema de ensino.

Fernandez (1991) relata que os educadores têm um ideal de criança/aluno que remete a um imaginário de aprendente, que quando homogeneizado, cria um terreno fértil para futuras patologias de aprendizagem. Cabe aos educadores romper com estes padrões numa formação contínua com leituras diversificadas que possam desmitificar o imaginário de uma escola ideal, de aprendizagem homogênea ou aluno sabichão, que certamente são concepções ilusórias



recheadas de romantismo que demandam certa ansiedade passível de frustração (BOSSA, 2002).

Portanto, idealizar alunos “simbólicos”, não é considerar o ensinar, como um encontro marcado com a(s) diferença(s). A inclusão escolar, na pós-modernidade, engrossou a luta pelos direitos dos cidadãos com NEE por provocar mudanças de pensamento e ação diante do outro, porque o próximo é alguém fundamental para a sua própria constituição como pessoa e profissional, que mostra possibilidades de inovar e ir mais além.

Quando os profissionais não se sentem capazes de reconhecer ou de responder a conflitos em que estão inseridos, como um sistema educacional que premia as unidades escolares que cumprem as metas governamentais, porém, mesmo com um aprimoramento continuado, os educadores podem decepcionar-se com as expectativas criadas por eles próprios a respeito de seu desempenho como profissionais, diante de avaliações nacionais que não consideram cada realidade regional, contribuem para a formação de barreiras às práticas inclusivas (ALMEIDA; RODRIGUES, 2006; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BECKER; ROBERTS; DUMAS, 2000; FORLIN, 2006).

Destarte, no processo educacional os educadores são cada vez mais reféns de uma política de desaprovação e insatisfação, muitos se conformam com a realidade alarmante divulgada pelas próprias avaliações governamentais, preferindo sustentar-se nas práticas até mesmo alheias, na tentativa de alcançar, quantitativamente, índices para se beneficiarem nos próximos balanços governamentais. Uma mudança de postura faz-se necessária, pois

De um modo geral na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.100)

De acordo com Amaral (1994), quanto aos aspectos emocionais do profissional, o tema alteridade tem sido alvo de pesquisas sobre a atuação pedagógica que se revelam dois universos distintos que se cruzam: o dos sujeitos/alunos e deles próprios: pedagogos, psicólogos, antropólogos, cientistas políticos... Sendo assim, surge um fosso profundo na relação educador/educando, pois o profissional, em muitas vezes, contempla o outro sob o olhar de suas oportunidades sócio-culturais dificultando uma interação mais significativa.

É notório que a formação docente pode fundamentar-se nas diversas correntes pedagógicas e nos métodos de ensino e aprendizagem, apropriados nas faculdades de educação, visando à solução das dificuldades presentes na prática docente, porém precisam garantir considerável embasamento científico, dando condições mínimas ao educador para construir sua trajetória profissional.

Perrenoud (1997) fundamentado nos ideários da formação do professor reflexivo estabelece algumas características entre o fazer do professor e do educador, sendo que os seus conceitos estão sintetizados no seguinte quadro:

Quadro 1 – Síntese das idéias de PERRENOUD sobre o fazer do Professor e do Educador

<i>Professor</i>	<i>Educador</i>
Prioriza os conhecimentos/conteúdos Aprendizagem é a assimilação de conhecimentos O professor tem postura de sábio (transmissor do saber escolar) Professor parte de um programa sistematizado	Prioridade às competências/habilidades Aprendizagem transforma as pessoas/sujeitos Orienta e dirige a uma construção autônoma do conhecimento para a vida Parte das necessidades, de práticas e situações problemáticas contextualizadas

Fonte: Perrenoud, P. *Construire des compétences dès l'école*, 1997.

Mantoan (2006) corrobora que o conceito de inclusão requer mudanças paradigmáticas, inclusive perceber o que cada aluno consegue aprender do conteúdo estudado é de fundamental importância para a construção deste processo. Para Micotti (1996, p.201) há vários obstáculos para a aceitação das novas propostas pedagógicas no tocante ao ato de ler e escrever. Fica claro que “falta clareza quanto ao caminho a ser percorrido pela criança (e professor) para vencer a distância entre a exploração insipiente de um texto”.

Atualmente, as pesquisas estão voltadas mais para como o aluno aprende. No entanto, os educadores ainda procuram qual a metodologia ideal e que oferece melhores resultados para tal conteúdo. Os mesmos podem ser conscientizados, por este saber recém-construído, a rever, repensar e refazer sua prática, “tanto do ponto de vista técnico como das relações interpessoais” (AMARAL, 1994, p.19),

Segundo Soares (1991), no Brasil, nos anos de 1970-80, a produção de conhecimento teórico-prático, com relação às metodologias, enfraqueceram gradativamente. Segundo Borges; Moraes (1998); Carvalho (2005), há duas proposições possíveis: uma delas, as técnicas tradicionais não atenderam a demanda de alfabetizar a maioria dos alunos matriculados; outra

hipótese, a intensa especulação que abrange as ideias de Emilia Ferrero, acabaram por distanciar o foco do professor para como se alfabetiza, mas sim, como o aluno aprende.

Na relação professor-aluno, no início dos anos escolares, abrem-se precedentes para que o conhecimento adquirido pelo adulto seja apropriado pelo educando durante o processo de alfabetização. É certo que teoria e prática são indissociáveis, pois o resultado esperado necessita de amparos científicos, como das pesquisas que têm como objetivo avaliar as implicações de metodologias, no intuito de apresentar à comunidade acadêmica e aos educadores, em geral, sua consistência e seu potencial de alcance. Atualmente, fica

claro que a metodologia não é mais a questão central ou a mais importante na área de alfabetização, mas quem se propõe a alfabetizar, baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda. (...) a maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática. Há lugar para invenção e a criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimento (CARVALHO, 2005, p.18).

O professor da rede pública enfrenta entraves para alfabetizar ou para adquirir experiência de como fazer, pois nem sempre consegue dar conta de lidar com tanta diversidade na sala de aula, num espaço limitado, que mal pode caminhar; não é sempre que pode desfazer a posição das carteiras pelo rol de alunos, que gera uma interação limitada entre professor e aluno, sendo um só pra se dividir com trinta ou quarenta educandos.

Independentemente de qual corrente pedagógica o educador é mais favorável, não se pode conceber um ato de educar sem precedentes, sem quaisquer objetivos, carente de procedimentos e contínua avaliação. Educadores comprometidos não seguem uma tendência por conveniência ou modismo. Mediante ao que fora suscitado, em pequenos fragmentos anteriormente citados, eis a problemática deste estudo: pode se conciliar, como o aluno aprende e como o professor ensina? Há ferramentas que podem auxiliar estas relações construtivas na perspectiva da educação inclusiva?

O apoio junto aos professores é muito importante, sejam quais forem às limitações do aluno, pois é plausível a apologia de que a inclusão de alunos com NEE nas salas comuns é num grande desafio, a saber, a maioria que fracassa nas escolas regulares é constituída de crianças que não vêm do ensino especial, mas que provavelmente acabarão nele.

Ao se deparar com os Educandos com NEE, há necessidade de se substituir a tendência de que o aluno é incapaz de realizar, de aprender, podendo assim convergi-lo a um

sentimento de confiança no que cada um realmente consegue produzir, por meio de uma aprendizagem mediada e significativa, quando verdadeiramente é motivado pela valorização do que conseguiu produzir.

Assim, Omote (2004, p.7), ressalta que:

- (1) Todas as pessoas apresentam diferenças umas em relação a outras, fazendo crer que mesmo as mais graves patologias são apenas diferenças quaisquer;
- (2) A ocorrência de anomalias faz parte da vida normal das pessoas ('ser diferente é normal'); e
- (3) A convivência entre o deficiente e o não deficiente, com ênfase no ato de aprenderem juntos fazendo crer que o simples ato de estarem juntos é necessariamente bom para todos.

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998), do Centro Americano de Estudos sobre Educação Inclusiva<sup>7</sup>, define uma Escola Inclusiva como um ambiente de ensino e aprendizagem que possa:

- Oportuniza a comum-idade (comunidade) como um todo;
- Seus sujeitos são acessíveis, de caráter prático e diversificados;
- Não é seletiva, não segrega, não resigna;
- Não tem barreiras, é acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio/suporte pedagógico e métodos);
- Trabalha com cada pessoa, não é competitiva;
- Pratica a justiça e promove a cidadania plena.

Por tudo isso, segundo Rosita (2004), o ideário dos sistemas educacionais inclusivos nos quais os princípios e valores são cultuados, é (são) levado(s) em consideração o(s) direito(s): à educação; à igualdade de oportunidades; às escolas responsivas e de boa qualidade; e, sobretudo, à aprendizagem significativa.

Amaral (1994) salienta que:

O discurso corrente 'lembra' e 'sublinha' a necessidade do reconhecimento da qualidade de cidadão do indivíduo com deficiência. A prática demonstra que o estado de cidadão – e, portanto, o exercício pleno da cidadania – não ocorre

---

<sup>7</sup> *Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) – E.U.A.*

com freqüência. Mas quais os empecilhos ou obstáculos que se interpõem entre a ‘qualidade’ e o ‘estado’ de cidadania? (p.188).

Por esta perspectiva, o papel da escola deve ser revisto para reverter o processo educacional excludente das nossas crianças; para que as unidades escolares passem a se dedicar fundamentalmente à formação de sujeitos éticos, políticos, justos, cooperativos, autônomos, pois as principais peijas são contra o ensino como processo pelo qual ao observador ingênuo, o mundo parece constituído de coisas independentes umas das outras, e indiferentes à consciência; a fragmentação do conhecimento acadêmico, enfim, “em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade (FONSECA, 1995a, p.7).

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola não pressupõe uma inovação educacional emergente, no entanto, implica no reconhecimento de que o outro é implacavelmente singular e único, assinalando assim a complexidade do processo inclusivo que demanda muita preparação e suporte às escolas.

Portanto, o **objetivo** deste estudo consiste em avaliar a eficácia de um *Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial*, a partir da compilação de várias metodologias de ensino, para educandos incluídos (Deficiência Intelectual, Dislexia, Dislalia e Transtorno de Conduta) em classe comum, nas séries finais do Ensino Fundamental na rede regular de ensino.

## CAPÍTULO I

### **INCLUSÃO ESCOLAR: concepções e perspectivas**

Beneficiando-se (ou ajudando a promover?) de toda uma reavaliação dos direitos humanos e na esteira que inclui a mulher, a criança, o índio, o negro, o idoso... a pessoa com NEE<sup>8</sup> pôde ser olhada, e olhar para si mesma, de forma menos maniqueísta: nem herói, nem vítima, nem deus nem demônio, nem melhor nem pior, nem super-herói nem animal. Pessoa (AMARAL, 1994, p.14-15).

Se for considerar a linguagem política concernente ao conceito de pessoa com NEE, percebe-se que há uma complexidade que abrange a questão da identidade pessoal, social e mesmo das identificações nacionais, que se deve, em grande parte, às situações de exclusão e(ou) marginalização do ser humano enquanto ser que pensa e age nos decorrer de sua evolução na história da educação especial no Brasil.

Neste sentido, transcorre um embaraçoso discurso acerca dos conceitos sobre a pessoa com NEE, ressaltando-se que não é objetivo deste estudo deter-se a um minucioso relato dos conceitos e dos movimentos históricos que determinaram os rumos da Educação Especial no Brasil, algo organizado por Jannuzzi (2004); Bueno (1993); Bianchetti (1998), Mazzotta (1986), entre outros; no entanto, os aspectos que serão enfatizados, sob a égide de alguns autores, visam à compreensão da atual Educação Inclusiva.

Na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, é aprovada a Declaração de Salamanca, seus princípios norteadores são: a importância e o reconhecimento das diferenças; o atendimento às especificidades de cada educando; o acesso e permanência na escola com intuito de uma aprendizagem significativa; o reconhecimento da importância da "escola para todos"; e diretrizes para a formação de professores especialistas ou não.

A LDBEN 9394/96, é baseada no princípio de que o Sistema Educacional Brasileiro deve promover a cidadania sem discriminações. É resultante de um processo da evolução sócio-histórica calcada nos direitos humanos, constituindo-se em uma tendência que vem se acentuando nas últimas décadas, evidenciando a heterogeneidade do aluno e seu fluxo de escolarização, servindo de orientação à prática dos educadores, sejam estes especialistas ou não. Sob a forma de debates, congressos e produções acadêmicas, a questão da inclusão das

---

<sup>8</sup> No original, leia-se “portadora de deficiência”.

peças especiais no ensino regular, suscitou sob a forma de debates, congressos e produções acadêmicas, a questão da inclusão das peças especiais no ensino regular:

Parágrafo único. O poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, LDBEN, 9394/96, Cap. V, p.19).

Sob a ótica da LDBEN 9394/96, configura-se o *Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº. 10.172/01)*, que define o prazo de cinco anos para sua universalização, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. Nas diretrizes faz referência a uma escola inclusiva, que implica a participação da comunidade, enfatiza que a política de inclusão, reorienta as escolas especiais para oferecerem apoio aos programas de integração e registra como alcance importante à garantia de vagas no ensino regular para os diversos tipos de deficiências.

Neste documento, as peças com NEE podem ser de várias categorias: visuais, auditivas, distúrbios de conduta, mentais, físicas, múltiplas, e também superdotação ou altas habilidades. Segundo as estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), há no mundo cerca de 10% da população com necessidades especiais, e no Brasil, 24.537.985 (14,48%) apresentam algum tipo de deficiência e desse total, 68% de peças apresentam deficiência Intelectual (Jannuzzi, 2004).

Nas últimas décadas do século XX, a Educação Especial absorveu uma clientela dantes não considerada, educandos com distúrbios/dificuldades escolares, os da psiquiatria (saúde mental) e as crianças e adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade social como os que estão internados na Fundação Casa<sup>9</sup>.

Segundo Omote (1996, p.12), existem posicionamentos críticos concernente ao engajamento de todos os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou desajustamento sócio-afetivo ao campo de atuação da Educação Especial. Não há uma diferença entre os educandos que têm realmente uma NEE, isto é, necessitam de apoio pedagógico específico àqueles educandos que têm outros problemas “produzidos em âmbitos de experiências diferentes (família, classe social, minoria étnica, etc)” que são necessidades especiais confundidas com NEE.

---

<sup>9</sup> Antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM).

É plausível que muitas crianças, jovens e adultos estejam efetivamente integradas ao sistema educacional brasileiro pelos últimos censos educacionais, ao menos estão matriculados, sinal de que esta clientela existe e durante muito tempo esteve esquecida. Este cenário reserva cuidado e inquietação. Compor um rol percentual, um gráfico evolutivo, não significa que cada educando especial recebe atendimento apropriado, infra-estrutura adaptada, suporte pedagógico, sala de recursos, professores especializados, dentre outros aspectos que devem ser analisados quando se almeja e prega que existem ações políticas e educação inclusiva.

Os fundamentos do conceito de inclusão implicam na defesa da igualdade de oportunidades e minimização das diferenças, transformando as escolas regulares em espaços comuns, ofertando serviços e/ou adaptações, atendendo assim à NEE do alunado, sob a ótica das Políticas Públicas. Pensar em inclusão escolar é necessário afastar-se da concepção médica sobre a pessoa com NEE, inclinando-se num olhar educativo, uma vez que considerar as NEEs conduz a “desmedicalizar as perspectivas de ação e prestar mais atenção às eventuais dificuldades de aprendizagem”, quaisquer que sejam as suas causas possíveis (PLAISANCE 2003, p.31-32).

Sasaki (1997) assinala que os conceitos que circundam a temática da educação inclusiva são fundamentais para o entendimento das nossas práticas. São conceitos pré-inclusivista<sup>10</sup> e inclusivista, respectivamente, o modelo médico da deficiência e o modelo social da deficiência. A educação inclusiva é o processo pelo qual a escola se adapta para incluir todos os alunos e, simultaneamente, os alunos se preparam para acompanhar a evolução sócio-pedagógica. Portanto, a inclusão escolar é um processo bilateral; existe necessidade de parceria ativa com os pais; os currículos e métodos devem ser adaptados para as necessidades individuais; o senso de comunidade envolve toda a escola e a família.

Correia (1999); Bullock (1992); Lerner (1999), defendem a sua concretização pelo fato de que permitiria incluir, no conjunto dos dispositivos de ajuda, não somente as crianças e os adolescentes habitualmente designados como “deficientes”, mas também, os que têm insucesso escolar, recusados pela escola regular e orientados para estabelecimentos especializados, tais como os institutos de reabilitação.

---

<sup>10</sup> Refere-se às políticas brasileiras de Integração, adotadas no final dos anos 70 e início dos anos 80, que a partir do mote da Normalização — *mainstreaming*, proposto por Bengt Nirge da Dinamarca no ano de 1959, com objetivo de “criar condições de vida para a pessoa “retardada mental ” semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (PEREIRA *et al.*, 1980, p. 1). Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que lhe sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem, devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com limitações diversas (PEREIRA, 1980).



Confundir NEE com fracasso escolar é um aspecto que merece muita atenção dos educadores. Há uma forte tendência a atribuir o fracasso escolar do aluno exclusivamente a ele. Desse modo, a escola fica isenta da responsabilidade pela sua aprendizagem ou não-aprendizagem; é importante um novo olhar para considerar o papel da escola na produção do mau êxito escolar (BRASIL, MEC, SEF, SEESP, 1999).

Segundo Correia (1999); Jiménez (1997), do ponto de vista do *Relatório de Warnock* (1978)<sup>11</sup> novos conceitos e pontos de vista foram introduzidos com intenção de dar respostas educativas às pessoas com NEE, que também se viam excluídas, formal<sup>12</sup> ou informalmente<sup>13</sup> do sistema de ensino. Ao estabelecer o conceito de NEE<sup>14</sup>, o mesmo relatório propõe que sejam avaliadas as dificuldades escolares das crianças não sob critérios médicos, mas sob parâmetros educativos, com maior proximidade das dificuldades escolares apresentadas. A definição oficial do conceito NEE só vai acontecer em 1981, na Inglaterra, com o *Ato Educacional*<sup>15</sup>, considerando-se que uma criança necessita de atendimento educacional especializado se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.

Este novo termo passa a enquadrar as pessoas em situação de deficiência, de várias categorias, outrora definidas sob critérios médicos (ARMSTRONG; ARMSTRONG e BARTON, 2008). Muitas crianças sem deficiência sensorial ou intelectual apresentam distúrbios de aprendizagem, isto é, de caráter processo-lógico<sup>16</sup> e, conseqüentemente, estão em condição de NEE e, em determinado momento da sua escolaridade necessitam de um apoio pedagógico específico (MARCHESI e MARTIN, 1990).

Segundo Sacristán (2000), o foco central da educação das pessoas em nossa sociedade constitui-se em função do valor do indivíduo e da definição de seu papel na cultura. Esta realidade sócio-educacional nesta vertente, levando-se em consideração alguns aspectos éticos que corroboram com a constituição de uma sociedade mais justa e inclusiva. Segundo Pires (2006) devem ser considerados:

- A vontade de incluir deve estar comprometida com a luta contra as velhas formas de excluir;

---

<sup>11</sup> *Warnock Report* citado In: CORREIA, L. M. *Alunos com NEE nas classes regulares*, 1999. p. 48.

JIMÉNEZ R. B. Educação especial e reforma educativa. In: **Necessidades educativas especiais**,

<sup>12</sup> Quando institucionalizadas e excluídas do processo de escolarização, consideradas, até meados dos anos 90, como não-educáveis.

<sup>13</sup> Frequentando classes especiais em escolas regulares.

<sup>14</sup> *Special Educational Needs*. In: Sanches, I; Teodoro, A. *Revista Lusófona de Educação*, 2006. nº 8. p. 63-83.

<sup>15</sup> *Education Act*. Idem 2.

<sup>16</sup> Os alunos com desordem oriunda do processo-lógico, isto é, dificuldades com a recepção, organização e expressão de informação, são considerados como NEE, são dificuldades/distúrbios de aprendizagem provenientes, na maioria dos casos, duma disfunção no sistema nervoso central (HYND, MARSHALL e GONZÁLEZ, 1991).

- A efetiva inclusão escolar, não somente social e digital, tem de ser fortalecida pelo princípio de que o cidadão tem direito a uma cidadania plena;

- Há um desafio ético-profissional que incide sobre todos os envolvidos com a educação, sendo assim, devem-se criar espaços escolares para todos, portanto, o desafio do novo educador é deixar de ser um professor de alguns alunos, em geral, os que aprendem com qualquer metodologia, e atuar numa escola de todos e para todos, num desafio de comunidade.

A SEESP (Secretaria de Educação Especial) do Ministério de Educação e Cultura (MEC), apoiou a publicação de um documento do Ministério Público Federal: *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (Brasil, 2004) – que reforça os pressupostos da inclusão escolar, considerando assim a posição de grande parte dos pesquisadores, prestadores de serviços, das famílias e dos próprios indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Rodrigues (2001) considera emergente uma reflexão conjunta e objetiva da rede social em que se desenvolve a prática educativa para abranger conceitos pertinentes que promovam a inclusão escolar sabendo-se que constitui num processo que caminha lentamente, mas que suscita embates ideológicos oportunos, visto que a profissão (professor/educador) exige um profissional cada vez mais acessível à inovação, que necessita, todavia, de contínua formação delineando nos seus próprios espaços de atuação mudanças significativas.

Segundo Gather (1994), os educadores por não estarem acostumados a formular oralmente ou apenas registram rótulos dos que fazem, são raras as oportunidades de partilharem e refletirem suas ações, permutarem conhecimentos e soluções hipotéticas de situações problemáticas, tomada de consciência e aprimoramento de sua própria concepção pedagógica subjetiva dando sentido a complexidade inerente o ato educativo. Assim, Imbernóm (2000), ressalta que

[...] tudo isso leva a valorizar a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (p.14)

De acordo com Stainback & Stainback (1999), no ensino inclusivo, há três componentes práticos e interdependentes: rede de apoio, trabalho em equipe e aprendizagem cooperativa. Quanto à formação dos educadores, sob a ótica da educação inclusiva, segundo

Rodrigues (2001); Sanches (1995); Ainscow (1995), poderia se pautar em alguns princípios norteadores:

- Avaliar as precisões do contexto educativo;
- Definir objetivos em função das necessidades;
- Organizar aprimoramentos com planos de estudos valorizando sua funcionalidade, privilegiando o trabalho em equipe com direito a certificação;
- Formação integrada aos cursos de formação inicial e aprimoramento após alguns anos de experiência, como a especialização;
- Formação baseada no pensamento tipológico (diferentes correntes pedagógicas) e em modelos transcategoriais;
- Incentivar os profissionais a refletirem suas práticas de forma interdisciplinar;
- Aprendizagem cooperativa a partir da experiência.

Numa síntese a partir das percepções de Ainscow (1995); Porter (1997); Meijer (1998); Rodrigues (2001); Correia (2001); Armstrong (2001); Warwick (2001); Gardou (2003) pode-se diferenciar o movimento de Integração Escolar da Inclusão Escolar:

Quadro 2 – Síntese das diferenças entre integração e inclusão escolar

<i><b>Integração Escolar</b></i>	<i><b>Inclusão Escolar</b></i>
Homogeneidade	Diversidade
Normalização	Respeito à especificidade
Segregação	Cooperação
Aventura solitária	Responsabilidade coletiva
Diferença como problema	Diversidade como desafio
Da indiferença à diferença	Valorização da diversidade humana
Currículo universal	Currículo flexível
Indivíduo	Contexto
Educação Seletiva	Escola de todos e para todos
Alunos com NEE	Todos os alunos
Transporte dos apoios à escola	Disponibiliza acessos e recursos necessários
Programa específico ao aluno com NEE	Estratégias para toda a sala de aula
Déficit	Potencialidades
Educação Especial aos alunos especiais	Educação para todos
Professor-tutor (especialista)	Todos profissionais presentes na escola/na sala de aula para dar suporte pedagógico às aprendizagens de todos os alunos
Professor tradicional, tecnicista	Educador criativo, mediador e reflexivo

Fonte: Sanches & Teodoro. *Revista Lusófona de Educação*, 2006. nº.8, p.79

Não obstante, Rodrigues (2006), aponta que existem muitas concepções (mal) feitas sobre a educação inclusiva, quanto mais cresce a exclusão social, mais se prega a inclusão. O termo já passou a ser utilizado por inúmeras instâncias sociais na intenção de promover discurso e imagem solidários. O autor aponta que uma instituição bancária apelou, por meio de uma campanha publicitária, que faz a inclusão porque admite correntistas analfabetos.

Configura-se, desta forma, o pano de fundo da exclusão, não só de pessoas com NEE, mas de todas aquelas que, por razões diversas, ainda não passaram pelo crivo da alfabetização. Esta importância será ressaltada no capítulo II, a seguir.

## CAPÍTULO II

### BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

É indispensável atentar-se à relação existente entre o processo de aquisição de leitura e escrita e a história social de um determinado povo, pois assim se revela a importância que este processo teve como um indicador do nível de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade. Portanto, o ato de alfabetizar não se manteve intacto, exerceu influências ao longo do tempo, pois evoluiu conforme as condições vigorantes em cada época.

Não se pode, então, elaborar um programa de alfabetização sem se ater aos elementos impregnados ao seu percurso histórico. No entanto, apresenta-se a seguir um epítome que norteou todo este trabalho e fortaleceu a intenção de contribuir para uma ruptura anunciada, na pós-modernidade, aos paradigmas tecnicistas que há décadas oprimiram/oprimem muitos alunos, conferindo-lhes lembranças amargas de um autoritarismo centralizador verticalizado, no qual apenas o professor foi a peça-chave do processo em questão, numa cadeia de ensino em que o sistema educacional manteve-se dualista.

Os registros sobre as primitivas formas de comunicação entre os homens, de acordo com Barbosa (1994), datam da era pré-histórica em que os homens utilizavam da linguagem gestual, dos movimentos corporais, artes manuais e, por último, há indícios de pictogramas como marcas iniciais do nascimento da escrita. Mais adiante, por volta de 3.150 a 3.000 a.C., a escrita toma forma de expressão, na Suméria. Tornou-se fundamental o seu incremento a partir do desenvolvimento comercial das cidades, como código necessário para comerciantes e produtores agrícolas controlarem as barganhas comerciais e o que lhes pertenciam.

Olson (1997, p.88) expõe que este sistema, “por eles organizado era feito de peças de argila, com características diferentes, e que era usado, basicamente, para contar os animais e o resultado de sua colheita”. À medida que a classe hegemônica sentiu-se ameaçada, cominou-se ao signo um valor fonético, conectando a escrita à linguagem oral, batizado de cuneiforme, decodificado somente por aqueles que adquiriram as aptidões para decodificá-lo.

Kato (1998) destaca que o alfabeto ocidental, era composto de 24 letras e foi aprimorado na Fenícia, por ser uma rota comercial importante para diferentes povos, pois se tornou um privilegiado ponto de convergência portuária, surgindo a real precisão de se unificar um sistema lingüístico e escrito para atender as necessidades da época.

Foram os gregos que, por volta de 900 a.C., introduziram mudanças no sistema ocidental acrescentando as vogais e, assim, a escrita tornou-se alfabética. Logo, o Império Romano, no período republicano, permite que até mesmo os escravos tornem-se letrados, com predominância do ensino oral, com a abertura de espaços públicos aonde havia sessões de recitação pública. Quando ocorrem as invasões dos bárbaros, que durou mais de 200 anos, ocorre, também, a destruição dos centros culturais e a única instituição sobrevivente que passou a ter o controle da cultura letrada foi a Igreja Católica, que pregava somente a doutrina da salvação sem que fosse necessário aprender a ler e escrever; melhor seria ao indivíduo abster-se de um acervo profano que lhe traria prejuízos, bem como a perda da salvação, e o clero corria o risco de perder o poder que detinha, dessa forma, este sistema que perdurou por toda a Idade Média.

Em meados do século XI, devido ao crescimento demográfico das cidades e a expansão das atividades econômicas, surgem as primeiras universidades, que conferem aos filhos dos nobres um conhecimento mais profano e sua liberdade de expressão. Vulnerável, a Igreja Católica, do século XV, reforça o combate contra aqueles que lhe prejudicaria a acumulação de riquezas e sua manutenção. Como agravante à Igreja Católica, a invenção da imprensa é mais um instrumento revolucionário para a época, visto que enfraquece a hegemonia clerical e fomenta o consumo de obras literárias pelos nobres e burgueses.

Neste cenário, materializa-se a luta dos protestantes em desvirtuar e ofertar a Bíblia traduzida na língua vernácula, bem como o acesso a leitura e escrita a toda população, independentemente de sua condição ou raça. Desencadeada muito antes da Reforma, por uma minoria de padres, bispos e monges que acabaram queimados na Santa Inquisição, tomou fôlego e reacendeu o movimento de Martinho Lutero, que incentivou a alfabetização e acreditou ser este o momento ideal para um aprofundamento verdadeiro e fidedigno aos ideários do Cristianismo.

Segundo Barbosa (1994, p.20) havia dois modelos que incentivaram a alfabetização: um da Reforma Protestante, que surgiu pela liberdade de culto “como meio de dotar crianças e adultos do instrumento de conquista da salvação eterna”; outro, da Contra-Reforma, influenciado pelo estado, como meio de acesso a um modelo urbano de socialização.

Graff (1990), expõe que

a Reforma, entretanto, constituiu-se na primeira grande campanha de alfabetização na história do Ocidente, com seus legados sociais de alfabetismo individual como uma força social e moral poderosa e suas

tradições pedagógicas de instrução compulsória em instituições públicas, criadas especialmente para os propósitos da doutrinação dos jovens para fins sociais explícitos (p.48).

A alfabetização caminhou *pari passu* à alusão dos interesses dos grupos dominantes que definiram sua conveniência e função social, utilizando-a como suporte à alienação, ao domínio ou à subordinação dos mais pobres e oprimidos. “Historicamente, a alfabetização se define tendo como referencial os interesses dos grupos sociais hegemônicos que assumem seu controle, utilizando-a como instrumento que serve à manipulação ou ao controle ou à submissão das classes menos favorecidas” (CARMO, 2009, p.9).

É notório que a alfabetização não compartilhou os interesses e anseios de libertação das camadas populares: mas atendeu aos anseios dos grupos hegemônicos que necessitavam de mão-de-obra qualificada e “domesticada”, que, em determinados momentos históricos, serviu também aos interesses dos religiosos que privavam a população de tal autonomia e acesso ao conhecimento profano. De acordo com Carmo (2009),

em determinados momentos da história, assumiu a função de doutrinação de “almas” que se perderam dos preceitos religiosos, como se pode verificar nos movimentos da Reforma e Contra-Reforma e no processo de colonização imposto pelas metrópoles européias às suas terras “recém-descobertas (p.9).

Seguindo o movimento histórico da evolução da alfabetização, com a transição da Idade Média para a Idade Moderna, e com o enfraquecimento da Igreja, ocorre uma mudança de expectativas em torno da alfabetização. Com o advento mundial da Revolução Industrial e o anúncio e imposição ao fim da Escravatura, a ideologia da alfabetização desenvolvida no século XVIII, toma um novo rumo. Pois, “esta visão presumia que as habilidades de alfabetização para todas as pessoas resultaria em igualdade e possibilidade de uma nova ordem social e política” (COOK-GUMPERZ, 1991, p.42).

O Estado retoma com afincado o controle sobre a alfabetização, que é utilizada para educar, acomodar, adestrar as pessoas para corresponder ao ritmo de trabalho da fábrica, como cita Graff, (1990, 50), “O alfabetismo, no século XIX, tornou-se vital ao processo de treinar em ser treinado”. Barbosa (1994, salienta que

se antes a alfabetização foi um imperativo da fé, garantia de acesso à Santa Doutrina, com a República é exigência de modernização social: de uma mística, passamos para uma concepção social de alfabetização. Dois

modelos que correspondem a representações diferentes desse projeto: um, como meio de dotar crianças e adultos do instrumento de conquista da salvação eterna; outro, como meio de acesso a um modelo urbano de socialização. Ambos têm algo em comum: um projeto político, primeiro da Igreja (da Reforma e da Contra-Reforma) e, posteriormente, do Estado (p.20).

O entendimento de alfabetização evolve, no século XX, não somente uma atmosfera de elevação econômica e como aparelho de aceitação social, mas também como forma de conservação da constância social e como referência do nível socioeconômico e cultural da sociedade.

Segundo Freire (1996, p.66), que toda a ação educativa alienante que tem por missão a doutrinação caminha por trilhos da subordinação e tenta “doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”. É mais confortável e menos petulante, administrar um povo que não questiona, tudo aceita e se conforma com a situação, de forma ingênua, no entanto, é necessário que seja transformada em consciência crítica sujeitos pertencente a um grupo social, acesso aos patrimônios intelectuais e culturais que, na verdade, lhes dizem respeito (FREIRE, 1998).

Como conseqüência, atribuiu-se à alfabetização valores atinentes aos seus elementos constitutivos mais rudimentares, como a aquisição mecanizada da tecnologia da escrita e aptidões de leitura; ou conceitos que remetiam à escola a única agência capaz de desenvolver habilidades de compreensão e utilização de materiais escritos em situações diversificadas ou extra-escolares, não engajando ao ensino e aprendizagem os conhecimentos trazidos pelos alunos de casa, das ruas, de passeios, entre outros.

A respeito desta característica funcional da alfabetização, Cook-Gumperz (1991, p.15) corrobora apontando sua importância social, pois “não importando quão cuidadosa seja a definição de alfabetização (técnica ou instrumental), qualquer consideração sobre os usos da leitura e da escrita deve levar em conta o julgamento sobre a funcionalidade”.

Este aspecto de alfabetização funcional não pode limitar-se apenas a formar um cidadão para exercer atividades trabalhistas, pois existe todo um contexto social de que os sujeitos participam; por isso, necessitam de vivências educacionais que possam lhes “proporcionar condições efetivas para que os indivíduos possam enfrentar com competência satisfatória as diversas situações que o mundo lhes propõe” (BARBOSA, 1994, p.29).



## 2.1 A Alfabetização no Brasil

Com a expansão comercial e a conquista de novas terras, Portugal chega ao Brasil em 1500, e com o processo de colonização, por volta de 1549, o ideário de ensino catequético desembarca no país sob a chefia do Padre Manoel de Nóbrega, que monta em Porto Seguro a primeira escola de leitura, escrita e catolicismo. Índios e filhos de conquistadores estudavam as “primeiras letras” sob a influência da doutrinação católica nas chamadas cartinhas, depois renomeadas para cartilhas.

De acordo com Saviani (1998), a estruturação da instrução, inicialmente arquitetada pelo Pe. Manuel da Nóbrega, foi logo substituída pelo programa de ensino geral dos jesuítas a, *Ratium Studiorium*, que compôs melhor a formação e organização do currículo para atender aos interesses dos colonizadores que procuravam, deste modo, preparar os filhos para exercerem as atividades semelhantes às dos pais. Este modelo subsistiu até o governo do Marques de Pombal, que em 1759, expulsou e pôs fim ao sistema jesuíta.

O interesse de escolarização e alfabetização aparece no panorama brasileiro de forma tardia. Com a lei de 15 de outubro de 1827, por mais de cem anos, regeu o parlamento brasileiro sobre o ensino primário. Esta lei determinava que em todas as cidades, vilarejos e locais mais povoados teriam escolas de “primeiras letras”. Os instrutores eram preparados para ministrar a doutrinação católica, garantindo o domínio da Igreja sobre a instrução no império (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996). Dois fatores foram determinantes e deu cabo a esta tentativa de instruir a população: baixa remuneração e insuficiente formação dos instrutores.

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, expediu às províncias o direito e dever de atuar sobre o ensino primário, mas isto só ficou no plano teórico, devido às condições econômicas da época. Há registros históricos que datam do século XIX que deixam claro que nem material didático havia. As poucas cartilhas portuguesas que se tinha herança dos jesuítas. Fica evidente que “os próprios professores elaboravam textos manuscritos e utilizavam-se de cartas, ofícios e documentos de cartório como material de aprendizagem de leitura e escrita” (BARBOSA, 1994, p.57-58).

Segundo Lagôa (1990, p.14) numa definição elaborada pela UNESCO, em 1950, que idealiza o ato de alfabetizar como uma simples aquisição de habilidades mecânicas, e para tanto, instruir-se-ia “uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana”. O processo de alfabetização de cada sujeito tem implicações sociais, familiares, afetivas. É importante, em especial aos

educadores, refletir sobre essas experiências e assim descobrir qual a consequência social desta ação na vida de cada educando.

Igualmente, não seria edificante estruturar um programa de alfabetização estático e mecanicista como eram, e ainda são, tratados nas cartilhas, sobrecarregados de treinos ortográficos repetitivos e punitivos, mais do que isso, exigiu-se uma reconfiguração no ensino quer oral, quer na escrita.

Nesse sentido, as intenções do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial, não se atem com finalidade principal ou paralela, conduzir o participante a um ponto final neste processo tão complexo e contínuo, que se aprimora a cada dia, em uma nova atividade: num passeio no centro da cidade, ao tomar um folheto nas mãos, ao ler um rótulo, ao conversar com os amigos, nos ambientes escolares, enfim, é interminável e constante.

A atual situação do sistema educacional legitima a confusa formação de educadores, com incentivos públicos aos cursos privados que tendem a uma abreviação dos cursos, há ainda incertezas quanto aos cursos de Pedagogia concernente a formação, em nível superior ou em pós-graduação (*latu sensu*), do profissional especializado em Educação Especial, que somados os fatores e lançados à realidade escolar não tem possibilitado, nem a inclusão escolar nem alfabetização efetiva.

De Acordo com os PCNs do 2º ciclo do Ensino Fundamental,

não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social (BRASIL, MEC, SEF, PCN, 1997, p.24).

O espólio das Constituições Brasileiras comprova o descaso para com o ensino fundamental que tem sido suprimido por raízes antigas. As evidências deste desamparo estão presente na Constituição de 1823 e depois no Ato Adicional de 1834, em que se deu maior relevância ao aparelhamento do ensino superior destinado às elites e incumbiu a empreitada da instrução básica às Províncias, carentes de recursos para mantê-la. Saviani (1998, p.5) comenta que “considerando que as Províncias não estavam equipadas, nem financeira e nem

tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada”.

Com a Carta Magna, em 1946, é que se constata a elaboração de uma lei que atenda melhor aos anseios imprescindíveis do ensino primário, definindo a educação como direito de todos, com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário nas escolas públicas a qual transfere à União o dever de elaborar as diretrizes e bases da educação nacional.

Em 1961, ocorre a composição e promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que passou a ser um documento legal que regeria o ensino primário. A obrigação com a alfabetização está subentendida no Capítulo que trata “Do direito à educação”, garantindo “à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada” (SAVIANI, 1998, p.19). Outra vez, o direito à educação, basicamente, estava atrelado aos interesses da classe dominante, consolidando a constituição e manutenção das elites e restando, como única alternativa, o ensino primário de menor qualidade àqueles oprimidos sem condições financeiras de tomar tal decisão.

Com a ascensão dos meios de comunicação em massa, por volta de 1960, a UNESCO redefiniu a concepção de alfabetização voltada a atender um novo ideário de desenvolvimento econômico que exigiu uma nova formação e postura do cidadão para sua efetiva participação na sociedade. Em 1965, segundo Lâgoa (1990, p.15), o objetivo do ato de alfabetizar era “... preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico”. Sendo assim, este novo homem deveria ser capaz de aptidões necessárias para transformar e atuar no local em que vive.

Estes novos ideários não mais desapareceram como fica claro na atual LDBEN 9194/96,

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (SAVIANI, 1998, p.172).

Segundo Silva (2002), pela ação didática de explicar o conteúdo é que o aluno aprende algo de forma eficaz. Esse entusiasmo da “explicação do conteúdo” numa aprendizagem significativa denota que “não se pode negar que o trabalho docente tem uma

estrutura clássica” (p.205), portanto, a maneira como o educador expõe um conteúdo na sala de aula está estreitamente ligado à sua formação.

A atual situação em que se encontra a educação, e o processo de construção da inclusão escolar, bem como a alfabetização de alunos com NEE, requerem da comunidade acadêmica um olhar especial não somente as especulações difundidas por inúmeros debates. Como Salienta Cortelazzo (2007) existe um preconceito a partir da ignorância oriunda na formação docente em relação à educação inclusiva, os profissionais atuam mais preocupados com a NEE, do que com a inclusão escolar — ensino e aprendizagem efetivos — sendo assim, “o professor precisa, também, ser preparado para trabalhar em equipe, desenvolvendo atitudes de ação e de recepção, de comunicação, de produção de conhecimento e de divulgação e socialização de suas descobertas” (p.5).

## CAPÍTULO III

### MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos de alfabetização seguem uma conturbada classificação, pois alguns deles estão na categoria de *analíticos* ou *sintéticos*, ora aparecem como *mistos*, a palavra Método é de origem grega *methodos*, que significa o mesmo que caminho. Uma trajetória lógica ou rígida que segue o espírito na averiguação científica com finalidade ímpar de divulgar a veracidade de um processo,

Ordem que se segue na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um fim determinado; Processo — meio através do qual se realiza um método — ou técnica de ensino; Modo de proceder; tratado elementar; prudência, circunspeção; modo judicioso de proceder; As idéias de método é sempre a de uma direção definida e regularmente seguida em uma operação do espírito; É maneira de realizar uma tarefa; É a maneira de levar a cabo os fins da educação, com a maior eficácia e economia possível (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1985, p.64).

Segundo Galifret-Granjon (1968); Micotti (1996), nas últimas décadas do século XIX, Guillaume os classificou em duas categorias: sintéticos e analíticos. De acordo com Mialaret (1966); Micotti (1996), nos métodos sintéticos a criança aprende a ler cada elemento (letra). No contraponto estão os métodos analíticos, os quais a criança deve analisar um agrupamento de letras (palavra, frase, texto) para, posteriormente, entender as partes que o compõe (sílabas, letras).

Os Métodos Sintéticos de Alfabetização, para Galifret-Granjon (1968); Micotti (1996), partem da sílaba para o todo — a palavra, sendo assim, a criança assimila por associações de uma consoante e uma vogal no processo inicial de leitura e escrita. A criança, inicialmente, conhece as letras escritas e os seus sons e a forma pela qual se combinam para formar as sílabas, que pertencem às palavras que serão estudadas em seguida. A escrita e a leitura são processo adquiridos gradualmente, automatizando um conjunto de signos, que permitirá ao sujeito aprendente, pronunciar os sons correspondentes e uni-los para compreender as palavras e o texto.

Marrou (1966); Micotti (1996) apontam que o método alfabético é um dos mais antigos, pois se sabe que teve origem na Grécia, no período helenístico. Platão já avaliava que

um período de quatro anos talvez não fosse demais para ensinar a ler. Os romanos incrementaram o ensino de leitura e escrita introduzindo o alfabeto móvel de madeira, no entanto, Herodes Ático, ficou desesperado frente às dificuldades de seu filho que não conseguia memorizar as letras Alfa, Beta, etc. Teria imaginado criar vinte e quatro escravos com a idade de seu filho, cada um deles com o nome de uma das vinte e quatro letras.

Segundo Carvalho (2005) o método sintético de silabação continua vivo, do ponto de vista do adulto parece ser mais fácil de ensinar e possivelmente o professor fora alfabetizado pelo mesmo. No entanto, muitas crianças, jovens e adultos encontram dificuldade, por que requer muita memorização numa seqüência rígida e combinatória das sílabas.

Dechant (1964); Carvalho (2005), salientam que os métodos analíticos também são denominados como globais ou ideovisual, devido o enfoque estar na atividade mental sem a intervenção dos sons da língua, tomam como inicia o processo de alfabetização com o uso de palavras, isto é, algo que tenha significado, pois acentuam a importância do contato do aluno com a escrita contextualizada, como expressões, frases, textos; conforme o método bastante conhecido como Palavração, introduzido por Comenius em 1648, na Europa.

Outros métodos globais são: sentencição (frase) e o conto. O curso da alfabetização parte de uma frase ou uma historieta, as palavras são focalizadas e identificadas, seus elementos são estudados como na palavração e utilizados para o ensinamento de palavras ainda não analisadas.

Segundo Carvalho (2005, p.39) as metodologias analíticas de alfabetização estão voltadas à base lingüística e da Psicolingüística, pois independentemente no nível socioeconômico e cultural, as crianças têm competências lingüísticas para assimilar as inúmeras regras implícitas da língua em combinações de diferentes níveis. Nesta concepção a criança propõe frases, no entanto a professora deve, cuidadosamente, atender a três critérios:

1) *Critério de dificuldade*: começar pelo mais fácil em matéria de relação letra-som e de padrões silábicos. As primeiras palavras-chave devem ser formadas pelos fonemas: /b/, /p/, /d/, /v/ e /f/. “Quanto ao tipo de sílaba, o mais fácil é o mais comum, ou seja, consoante-vogal (como em *pa, da, va*) e os padrões silábicos mais complexos virão aos poucos;

2) *Alternância entre o fácil e o difícil*: não deixa para o final as dificuldades ortográficas, alternando-se com as consideradas mais fáceis;

3) *Produtividade*: as palavras-chave escolhidas devem permitir a formação de um bom número de sílabas.

Os métodos mistos têm características simultâneas do método sintético e analítico. Em algumas literaturas denomina-se analítico-sintético. “O método misto consiste na seleção de palavras com dificuldades gradativas, sentenças e passagens que a criança analisa, compara e sintetiza concomitantemente desde o início da aprendizagem” (CARVALHO, 2005, p.39).

Segundo Braslavsky (1971); Micotti (1996), os métodos analítico-sintéticos, combinam aspectos de ambas as abordagens teóricas, enfatizam a compreensão do texto, frases, palavras e, paralelamente, emprega-se a alfabetização inicial, identificando os fonemas e explicando a relação letra-som.

Flesh (1955); Micotti (1996), ressaltam que o método fônico é o melhor para ensinar a ler e escrever, enquanto os analíticos são responsáveis pelo fracasso escolar em leitura e escrita de crianças norte-americanas. Para Chall (1967); Micotti (1996), num estudo comparativo sobre métodos, tomaram posição favorável ao método fônico, confirmando que proporciona melhores resultados em crianças pobres.

Portanto, a “alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e ler” (FREIRE, 1967, p.111). A visão crítica de Paulo Freire rompeu as fronteiras do país, fez admiradores por todo o mundo. Acreditava que o método de alfabetização não poderia reduzir o sujeito analfabeto à condição de objeto, mas sim de sujeito de sua alfabetização.

desde logo, afastávamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentávamos a promoção de ingenuidade em criticidade (p.104).

De acordo com Carvalho (2005, p.19) a escolha do método não pode basear-se apenas em depoimentos, necessita de fundamento científico. Faz-se necessário responder algumas indagações pertinentes:

- Qual é a concepção de leitura e de leitor que sustenta o método?
- São previstas maneiras de sistematizar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons?
- Há interesse em motivar os aprendizes para gostar de ler?
- A fundamentação teórica do método é conhecida e faz sentido?

- As etapas ou procedimentos de aplicação são coerentes com os fundamentos do método?
- O material didático é acessível, simples e de baixo custo?
- Há evidências de que o método foi experimentado com êxito em um número significativo de turmas, em contextos escolares diferentes?
- O que dizem professores e pesquisadores sobre a aplicação e os resultados?

### 3.1 Método Montessori

A primeira médica italiana, Maria Montessori, também como educadora foi desenvolveu brilhante trabalho no ensino especializado e também da alfabetização sob a perspectiva multissensorial. Helena Helming estudiosa da obra de Maria Montessori, não titubeou em alegar que “os postulados pedagógicos de Maria Montessori e a sua fé no dinamismo da infância se antecipam à ciência antropológica e psicológica do nosso tempo”.

Na perspectiva de Montessori (1952) na psicologia da aprendizagem, o professor aprende com a própria criança os meios e a rota de sua própria educação, isto é, por meio das vivências pedagógicas com a criança, aprimora-se como educador. Peregrino<sup>17</sup>(2008), ressalta que Montessori, numa experiência em consonância com as transformações sócio-culturais que perpassam a escola, podem ser condensados nas seguintes colocações, concernentes ao professor:

- Preparar educadores competentes de analisar e de realizar experiências, nas vivências pedagógicas com os alunos;
- Desenvolver as habilidades/competências espontâneas da criança respeitando-se a sua especificidade;
- Construir uma pedagogia centrada no estudo da singularidade do escolar, a partir de observações dos educandos, de tal modo, que as crianças podem ser observadas e não reprimidas.

Montessori (1952) declarou num Congresso Pedagógico, em 1898, realizado em Turim, consolidando numa importante comunicação sobre o tema, que teve o discernimento de que a questão dos deficientes era mais de caráter pedagógico do que clínico. Guido Bacelli,

---

<sup>17</sup> Diretora do Departamento de Psicologia Social do IJNPS - Fundação Joaquim Nabuco.



professor de Maria Montessori, convidou-a para ministrar um curso, em Roma, sobre a educação das crianças infratoras, o qual originou a renomada Escola Ortofrênica, que passou a dirigir.

Em seguida, foi inaugurado o Instituto pedagógico, que recebeu crianças “doentes mentais<sup>18</sup>” do Hospício de Roma, ao mesmo tempo em que intensificava o trabalho formação do professor, o qual era habilitado para observar as crianças infratoras. Na sua carreira, Maria Montessori fez diversos estágios em Londres e Paris, com o desígnio de analisar a processo de desenvolvimento das crianças deficientes, em outras condições culturais. Com humildade, registrou que aqueles aprendizados lhe conferiram o seu conhecimento no campo da pedagogia (PEREGRINO, 2008)

Segundo a Organização Montessoriana do Brasil (2009), as escolas que utilizam o Método Montessoriano notaram que em seus educandos são potencializados vários aspectos educacionais, sendo alguns deles:

- Senso-motor mais apurado;
- Desenvolvimento de habilidades de empreendimento, perseverança;
- Aprimoramento de habilidades de inteligência e observação;
- Alegria de aprender;
- Capacidade de aprender sozinho (auto-educação);
- Fortalecimento da autoimagem;
- Curiosidade de aprender;
- Desenvolvimento da criatividade
- Desenvolvimento da base do sucesso para a leitura, escrita;
- Aprender a brincar e a trabalhar em grupo e isoladamente
- Desenvolvimento das habilidades de atenção e concentração;
- Capacidade para seguir instruções;
- Desenvolvimento da aptidão para ouvir;
- Apreciação de livros;
- Percepção do mundo a sua volta;
- Desenvolvimento de bons hábitos de higiene;
- Aquisição de senso de ordem.

---

<sup>18</sup> Ver nota 1. p. 9

Portanto, a metodologia montessoriana apresenta aspectos diferenciais de outros métodos, pois considera que todos os elementos sinestésicos e(ou) multissensorial devam ser explorados, para que a criança aprenda por inúmeros e diferentes estímulos. A seguir, um quadro comparativo elaborado pela Escola Montessoriana de Campinas/SP, quanto às diferenças entre o Método Montessori e os demais:

Quadro 3 – Analogia entre o Método Montessori e outros métodos

<b>MONTESSORI</b>	<b>OUTROS MÉTODOS</b>
Respeito por diferenças individuais;	Ênfase na formação de um grupo;
Motivação própria e processo de aprendizagem centrado na criança;	Ênfase nas notas, punições e recompensas como motivação;
Salas com idades misturadas, aonde as crianças aprendem observando os colegas;	Estudantes agrupados cronologicamente para se adequar ao planejamento dos professores;
Aprendem no seu próprio tempo, livres para se aprofundar numa matéria o quanto desejarem e de acordo com seu entusiasmo;	Ensina-se através de aulas pré-estabelecidas para todos os alunos assistirem ao mesmo tempo;
Crianças aprendem praticando na sala de aula com a supervisão ou assistência de um professor quando necessário;	Alunos devem praticar sozinhos e recebem nota por suas lições de casa ou trabalhos não monitorados;
A sala de aula é usada como biblioteca ou fonte de pesquisa e estudo: as crianças são livres para se mover e cansam menos;	Estudantes trabalham em carteiras e passivamente sentam e ouvem às longas aulas oferecidas;
O conhecimento é adquirido através de materiais concretos, cientificamente desenhados para acrescentar o pensamento conceitual e levar abstração;	O conhecimento frequentemente consiste em memorização de informações irrelevantes de conhecimentos abstratos não relacionados às experiências diárias das crianças;
O professor verifica no dia a dia o aprendizado das crianças através das apresentações e observações.	Os testes marcados não levam em consideração a preparação de cada indivíduo. Os estudantes são intimidados e ensinados que passar de ano é mais importante que saber.

Fonte: Escola Montessoriana de Campinas<sup>19</sup>/SP, 2009.

A concepção pedagógica de Maria Montessori tem inspirado e auxiliado inúmeros estabelecimentos de ensino a organizarem seus projetos pedagógicos e currículos, também os educadores na construção de seus programas e atividades pedagógicas.

### 3.2 Método Fônico

Para Carvalho (2005), com o Método Fônico o professor focaliza a atenção da criança à dimensão sonora da língua, ou seja, as palavras são formadas por sons, chamados de

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.montessoricampinas.com.br>

fonemas. Os fonemas são as unidades mínimas sonoras da fala, que podem ser representadas pelas letras do alfabeto. O aluno é conduzido pelo professor a compreender a relação existente entre letra e som. Parte-se das palavras curtas, formadas por sons da fala que correspondem a duas letras, gradualmente, passa para três ou mais.

Para Rizzo (1977); Carvalho (2005), ressaltam que o método fônico sofreu uma evolução, tornando-se cada vez mais próximo de um processo analítico-sintético e(ou) misto de alfabetizar. Portanto, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, no método fônico, passa a conter frases, a partir do segundo ou terceiro fonema, para que os alunos desenvolvam habilidades e competências de leitura mais sólidas.

Nos últimos 20 anos, as ciências cognitivas avançaram substancialmente na proposição de modelos teóricos capazes de explicar os processos mentais envolvidos na leitura; atualmente, estão começando a produzir instrumentos para avaliar dificuldades de leitura que são derivados diretamente daqueles modelos teóricos. Dentre os materiais desenvolvidos por Capovilla e colaboradores, existe um sistema computadorizado para avaliação de leitura em voz alta, temos o *CronoFonos*, o qual implementa uma prova de leitura em voz alta de itens com características psicolinguísticas variadas, avaliando as distribuições de erro e de parâmetros temporais da locução, como função dessas características (CAPOVILLA, CAPOVILLA, MACEDO; CHARIN, 2004, p.119)

No estudo realizado por Rost e McMurray (2009), indica que as crianças na fase inicial da aprendizagem têm dificuldade de aprendizagem de palavras dos fonemas parecidos (ou seja, palavras parecidas que diferem por um único fonema, Ex. faca/vaca), apesar da sua capacidade de discriminar o mesmo contraste em uma tarefa meramente auditiva. Este trabalho concentrou-se nas explicações para esta falha (por exemplo, na tarefa exige-se leitura lexical de fonemas próximos - aliteração). A hipótese de que a palavra com som próximo tem a aprendizagem melhorada através da incorporação de maior variabilidade acústica nas palavras a ser aprendida, pois isso se desenvolveu categorias fonéticas por aliteração para ajudar a identificar as crianças desta dimensão fonológica. No teste, as crianças, na condição única de orador deixaram de reconhecer a diferença entre as duas palavras, ao passo que crianças que ouviram vários oradores conseguiram discriminar os sons.

Santos *et all.* (2008), em “*Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino*” se propuseram a avaliar e analisar o desempenho em tarefas de habilidades fonológicas de crianças que estivessem inseridas nos métodos de alfabetização: Montessoriano e Construtivista. Para a

realização desta pesquisa foram selecionadas 60 crianças que cursavam o Ensino Fundamental de escolas da rede privada do Estado de São Paulo, sendo que estes alunos foram subdivididos, considerando esses métodos, totalizando 30 crianças inseridas em cada metodologia de ensino. Foi aplicado o teste de Consciência Fonológica, por meio do Confias (Consciência Fonológicas: Instrumento de Avaliação Seqüencial) nas crianças selecionadas para a pesquisa, a aplicação do teste ocorreu dentro das escolas participantes, após prévia autorização dos pais. As crianças não apresentaram diferença no desempenho em nível de sílaba e fonema em ambas as metodologias de ensino. Não foi possível evidenciar influência direta da metodologia de ensino no desempenho das tarefas de habilidades fonológicas.

Spindola; Payao e Bandini (2007) no estudo *“Abordagem fonoaudiológica em desvios fonológicos fundamentada na hierarquia dos traços distintivos e na consciência fonológica”*, verificaram a melhora do sistema fonológico alvo-adulto de crianças com desvio fonológico na faixa etária de 05 a 08 anos, estudantes de escola pública. Para isso foram analisadas gravações em áudio digital de amostra da fala espontânea, nomeação de gravuras e imitação de vocábulos que compõem um teste fonológico específico (ABFW), identificou-se os processos fonológicos atuantes. Aplicaram um programa de atividades estimulando as habilidades de consciência fonológica, tendo como base teórica da hierarquia dos traços distintivos. Desta maneira todos os educandos apresentaram evolução significativa após o término do programa, superando todos os processos fonológicos presentes e adquirindo os traços que estavam ausentes. Além disso, ampliaram seu sistema fonológico à medida que melhoraram seu desempenho nas atividades de consciência fonológica. Portanto a abordagem fonoaudiológica de desvio fonológico baseada na hierarquia dos traços distintivos e na consciência fonológica favoreceu a superação de processos fonológicos e a evolução significativa do sistema fonológico dos participantes.

Cárnio e Santos (2005) no estudo *“Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental”* analisam a evolução de consciência fonológica em alunos do ensino público fundamental após programa de estimulação fonoaudiológica. Para tanto, selecionaram 20 alunos com piores resultados na avaliação inicial de letramento, foram analisadas as provas de consciência fonológica no início e final do programa de estimulação, com isso verificou-se que a maioria dos sujeitos demonstrou noção de atividades de consciência fonológica. Concluíram que os alunos apresentaram evolução, sugerindo eficácia do programa.

Capovilla e Capovilla (2004, p.225), ressaltam que há uma preocupação ímpar nestes últimos 25 anos concernentes às pesquisas na área de leitura e escrita. São pesquisas que

avaliam as “*Habilidades de processamento fonológico, tais como a consciência fonológica, a codificação fonológica na memória de trabalho e o acesso fonológico ao léxico mental na memória de longo prazo*”. Os resultados verificados têm mostrado que estas áreas são essenciais à aquisição de leitura e escrita. O grupo I composto pôr três crianças, sem histórico de fracasso escolar; o grupo II, por crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e o grupo III, por crianças com diagnóstico de distúrbio de aprendizagem e sinal neurológico de lateralidade não definida. Para atingir o objetivo foi utilizada a avaliação fonoaudiológica evolutiva, os testes WISC e Bender, Nível de leitura e a de leitura ortográfico, nível intelectual superior médio e com bom desempenho na PCF em relação ao grupo II e III. Deste estudo preliminar, concluem que a alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica ocorrem concomitantemente durante o aprendizado da leitura (CUNNINGHAM, 1990; GOSWAMI e BRYANT, 1990; MORAIS, 1995; SCHNEIDER, KÜSPERT, ROTH VISÉ; MARX, 1997; TORGESEN, WAGNER e RASHOTTE, 1994).

A aprendizagem da linguagem escrita requer uma transformação qualitativa das estruturas cognitivas da linguagem oral, este processo se produz na medida em que as palavras são associadas com sua pronúncia. A articulação oral, em uma “gestalt fonográfica” (BRAVO, 1999), seria a primeira captura consciente que as crianças realizam com o acesso ao sentido das palavras escritas. Neste ponto, a articulação oral das palavras decodificadas coincide com “a unidade de análises da atividade psicológica, que para Vygotski era o significado da palavra” (CUBERO; LUQUE, 2001, p.51).

Encontra-se um estudo referente à consciência fonológica e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para a aprendizagem inicial de leitura e escrita, o qual teve como objetivo descobrir e analisar a consciência fonológica de crianças pré-escolares do Ensino Fundamental, como uma ZDP e a aprendizagem de leitura e escrita. As investigações mostram os processos cognitivos que compõem a consciência fonológica mostram a maior variabilidade comum com aprendizagem inicial da leitura (BRADLEY e BRYANT 1985; STANOVICH, 2000), e em alguns casos, o nível de desenvolvimento é determinante para o êxito ou fracasso para aprender a ler. Os estudos destes autores comprovam que os progressos dos alunos que vivenciaram situações significativas de aprendizagem pelo processo de consciência fonológica mantiveram bom desempenho por vários anos (BYRNE, FIELDING-BARNSLEY; ASHEY, 2000). Os estudos destes autores comprovam que os progressos dos alunos que vivenciaram situações significativas de aprendizagem pelo processo de

consciência fonológica mantiveram bom desempenho por vários anos (BYRNE, FIELDING-BARNSLEY; ASHEY, 2000).

### 3.2.1 Método Fono-Vísuo-Articulatório (“Boquinhos”)

Jardini (2004)<sup>20</sup>, ao tomar contato com o “*Programa de Mejoramiento de La Calidad y Equidad de la Educación*”, desenvolvido no Chile desde 1990, sob a supervisão de Mabel Condemarin (1968, 1985, 1986, 1994, 1997), indicado pela UNESCO e estendido a outros países (Guttman, 1993), baseados nos estudos de Dewey (1938), Vygotski (1984; 1989), Ferreiro (1986), Watson (1994), numa percepção holística de alfabetização, desenvolveu o “Método das Boquinhos”, contemplando os inúmeros casos vivenciado de crianças que não conseguiam alfabetizar-se e apresentavam distúrbios de aprendizagem como: inúmeras confusões como trocas e confusões de letras, comuns nos casos de dislexia e patologias afins: disortografia, deficiência intelectual e transtorno de conduta (JARDINI, 2004).

Somadas muitas experiências, que resultaram em estudos e publicações: “*Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fono-vísuo-articulatória: relato de uma experiência*” este artigo relata como alunos com histórico de fracasso escolar, após sessões clínicas com o método das boquinhos, conseguiram progredir e compreender os processos de leitura e escrita (JARDINI; VERGARA, 1997), noutro: “*Evolução das crianças, avaliada por seus pais e professores, após o trabalho com o ‘Método das Boquinhos’*”, a fonoaudióloga auxiliada por uma psicopedagoga faz uma análise inicial do desempenho de crianças encaminhadas para atendimento na clínica e seu progresso na alfabetização, a partir de relatos dos seus pais e professores (JARDINI; SOUZA, 2002), entre outros.

### 3.4 Método Visuopictográfico

O “Método Visuopictográfico (MVP)<sup>21</sup>” é o conjunto dos “Carimbos das Boquinhos” (Anexo 01), adaptado por Tedesco e Marqall (2004), sendo que fazem parte, 16 carimbos com desenhos que representam os órgãos fonoarticulatórios envolvidos na (re)produção dos fonemas da Língua Portuguesa.

---


<sup>20</sup> Fonoaudióloga (UNIFESP-SP); Psicopedagoga (UNICEP-SP); Mestre e Doutora em Saúde da Criança (UNICAMP-SP).

<sup>21</sup> Consultar os anexos – Carimbo das Boquinhos

A utilização do MVP tem como finalidade principal beneficiar a inteligência visual das zonas dos articulemas, assim como, oferecer pistas proprioceptivas das circunscrições de sonoridade e dos movimentos articulatorios de cada fonema, capaz de servir como ferramenta facilitadora nos procedimentos terapêuticos e, especialmente, neste estudo, como suporte didático-pedagógico, tendo em vista à adaptação do reconhecimento e emissão da fala (TEDESCO; MARQALL, 2004).

O MVP pode utiliza os carimbos no atendimento dos diversos distúrbios da comunicação, as dificuldades inerentes à deficiência auditiva, ao distúrbio articulatorio e do aprendizado da leitura e da escrita, tornando-se um recurso bastante rico na assimilação dos fonemas.

O MVP pode ser empregado de maneira simplificada, carimbando-se uma boquinha para cada fonema de uma palavra ou letra, dentro de um contexto comunicativo ou didático-pedagógico. A representação da expressão deve ser feita passo a passo juntamente com o sujeito/participante. Recomenda-se que se empregue próximo da representação gráfica ou abaixo de cada letra que compõem a seqüência de Carimbos das Boquinhas concebendo um vocábulo, situando a figura ou representação da palavra estudada, acompanhada da escrita da mesma em caderno de uso próprio do participante ou em folhas avulsas sem pauta, pois facilitam a visualização. Assim facilita-se o registro das atividades alvitadas, tanto no momento de intervenção/mediação, como exterior e posteriormente. Por meio desta metodologia o fonoaudiólogo ou professor poderá promover tanto a recepção quanto a (re)produção da palavra trabalhada.

O registro de cada fonema dependerá do número de pistas envolvidas em sua percepção, bem como da zona articulatória, modo articulatorio, assimilação ou falta de circunscrição sonora. Para conceber cada uma destas pistas pode-se aproveitar um ou mais carimbos, ou então outros sinais gráficos como:  para indicar a vibração, pois este sinal não acompanha os carimbos, no entanto, é utilizado como atributo figurativo de vibração sonora, indicados no manual do MVP (1993, p.5-8), a forma correta de utilização a serem grafadas conforme o quadro explicativo adjacente ao material. Além disso, abaixo das representações das boquinhas, as chaves podem ser utilizadas para advertir, a sílaba que representam.

Estes carimbos foram apresentados ao pesquisador, num projeto iniciado há aproximadamente 6 anos, pelas fonoaudiólogas componentes da equipe multidisciplinar de uma escola especial, numa cidade do interior do estado de São Paulo. Logo que, o

pesquisador, apreendeu a sua funcionalidade e utilidade, os carimbos passaram a fazer parte de suas intervenções/atividades, com fins didático-pedagógicos, para facilitar a assimilação dos grafemas-fonemas-articulemas representativos da fala, principalmente aos educandos em condição de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, que necessitam de suportes, recursos, apoios pedagógicos especiais para desenvolverem suas habilidades e competências no processo de alfabetização.



## CAPÍTULO IV

### MÉTODO

A metodologia da pesquisa científica e educacional que norteou este projeto é o estudo de caso, pois consiste numa ferramenta estratégica que considera os elementos constitutivos da pesquisa, neste caso: o pesquisador e a comunidade científica, os alunos com NEE e a proposta alternativa didático-metodológica de alfabetização multissensorial, no caso, destinada a alunos com NEE. Ao elaborar o projeto e, posteriormente na sua execução, cuidou-se para contemplar as

[...] preocupações epistemológicas referentes ao tipo de conhecimento produzido, preocupações metodológicas voltadas ao cuidado com os procedimentos de coleta e análise dos dados e preocupações éticas relativas à qualidade da colaboração e às mudanças efetuadas. São pontos importantes e legítimos, que devem ser discutidos pelos pesquisadores (ANDRÉ, 1995, 148).

A escolha do método foi pautada na possibilidade concedida ao pesquisador de um maior aprofundamento no conhecimento das variáveis que interferem no evento; e, chegar às conclusões gerais, marcadas por cautela e rigor, estendidas a outras situações semelhantes, pois serão realizadas diversas intervenções obedecendo a uma ordem ideal, no entanto, flexível dependente do desempenho do participante em cada sessão. Por isso, O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, (...) ou de um acontecimento exclusivo (MERRIAN, 1988; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Outra justificativa é que possibilita ao pesquisador ser mais criativo, isto é, fazer uso de situações múltiplas e de maiores recursos, não de forma rígida e sistemática. O pesquisador não precisa ficar atrelado a um protocolo rigoroso e estável de pesquisa, isso permite variar e enriquecer o preparo e aplicação das tarefas: em folhas impressas, virtuais nos jogos informatizados, a escrita de um ditado, uma leitura oral, fazer interpretação de diversos gêneros literários, sendo plausível adequar algumas atividades de generalização no ambiente natural dos participantes.

O estudo de caso permite captar o inesperado possibilidade que nesta pesquisa, muitas vezes, foi fundamental para uma descoberta inédita, tanto para fazer adaptações conforme o tempo e dificuldade do participante, quanto promover o respeito à particularidade de cada um; por isso, ressaltamos que temos uma idéia clara e objetiva do que pretendemos alcançar com a pesquisa, isso está detalhado nos procedimentos.

Com base nos estudos realizados por Gil (2002), Yin (2001) e Stake (2000); Denzin (2000) que estabelecem sete etapas fundamentais para a realização do estudo de caso, a saber:

a) Formulação do problema;

b) Definição da unidade-caso: abaliza Gil (2000) que o pesquisador encontra-se ante uma definição temporal ou espacial do caso;

c) Determinação do número de casos:

d) Elaboração de roteiro: segundo Yin (2000) contem a visão global do projeto, procedimentos de campo, determinação das indagações a serem respondidas durante a realização da pesquisa, estabelecimento prévio do que consta no relatório;

e) Coleta dos dados: para Gil (2002), dada a natureza metodológica do estudo de caso, fez-se necessário que o pesquisador prepare-se com mais de um instrumento de coleta de dados para não comprometer a qualidade da pesquisa;

f) Avaliação e análise dos dados: devido às oportunidades que há no estudo de caso, para análise dos dados, utilizou-se o diário de campo para compor os registros periódicos e dar suporte à parte qualitativa da pesquisa, sendo que “os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.20).

g) Elaboração do relatório: neste momento, o pesquisador trabalhou com ética e empenho procurando “minimizar a subjetividade, pois deste modo aumenta a confiabilidade e fidedignidade dos resultados apresentados” (FILHO, 2004, p.126).

#### **4.1 Aspectos Éticos**

A pesquisa foi realizada com base em três princípios básicos: o respeito mútuo, a beneficência e a justiça. O pesquisador teve a intenção de fazer o possível para maximizar os benefícios e minimizar os riscos da pesquisa, com base nos resultados esperados, na responsabilidade de levar a pesquisa a efeito na intenção de proteger o bem-estar dos sujeitos.

Ficou a cargo da instituição cedente, indicar o espaço que corresponda às necessidades para a realização da pesquisa, salientando que esta ocorreu num ambiente reservado para diminuir as interferências externas que pudessem repercutir de forma negativa na investigação. Na última etapa, as atividades foram aplicadas em sala de aula, e em ambiente natural, para que fossem observadas as generalizações desejáveis e verificada a aprendizagem.

A identidade e as informações pessoais dos participantes durante toda a pesquisa desde a coleta de dados até a elaboração de relatórios e/ou apresentação em congressos foram sustentadas em sigilo, as imagens produzidas para ilustração das etapas e do decorrer do processo só foram disponibilizadas após passarem por tratamentos de proteção de identificação da unidade escolar e dos participantes.

Os conhecimentos, independentemente de positivo ou não, estão sendo divulgados para a comunidade científica, ressaltando que o anonimato dos participantes e da instituição é totalmente preservado.

Houve livre-arbítrio dos participantes e dos pais/responsáveis em desistir da participação no estudo proposto, por isso, que se finalizou o estudo com a desistência de um dos participantes, que passa a não ser descrito no Perfil Intra-individual e nem é caracterizado como participante, mesmo concordando e autorizando a participação, o responsável pode retirar o consentimento a qualquer instante, sem qualquer prejuízo para si ou para o filho, inclusive perante a unidade escolar.

O desenvolvimento desta pesquisa não acarretou aos participantes, danos de natureza física, psicológica, social ou econômica. O Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o Projeto: Construção, Implementação e Avaliação de um Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial para Alunos Incluídos na Rede Regular” e, conforme os pareceres do relator e do revisor, nº. 105/2009 (Anexo 02), deliberou e aprovou a proposta de estudo apresentada, pois atende às exigências éticas e científicas fundamentais previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Também foi firmado o compromisso por parte do pesquisador na devolutiva dos resultados e conclusões obtidas no estudo a todos os participantes, aos pais/responsáveis dos educandos e à unidade escolar.

## 4.2 Material

Durante a pesquisa, foi utilizada uma filmadora, que captou durante as intervenções, a imagem individualizada no momento da realização das atividades. Entende-se que assim, além de se obter as gravações em áudio e vídeo dos participantes, durante as atividades pode-se analisar: os gestos, as posturas, o tom de voz, entre outros aspectos do comportamento que podem remeter uma análise mais fidedigna.

Para as intervenções, foram utilizadas atividades elaboradas pelo pesquisador a partir de seu acervo pessoal, baseadas nos Métodos: Fônico (livro do professor), Fono-Víscuo-Articulatório “boquinhas” (Cadernos de Exercícios e CD-ROM), Facilitando a Alfabetização Multissensorial, Fônica e articulatória (Cartilhas), Brincando com os Sons (livro do aluno) e Víscuo-pictográfico (carimbos/pictograma).

Nas atividades virtuais foram utilizados dos jogos informatizados, pertencentes ao pesquisador; para isso foi utilizado um computador que pertence à escola na qual ocorreu a pesquisa.

## 4.3 Local e Participantes

As intervenções ocorreram em uma sala de aula numa escola de Ensino Fundamental em um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, com alunos incluídos em classes comuns nas séries finais do Ensino Fundamental, na Rede Regular de Ensino.

A parte prática deste estudo foi realizada com quatro alunos. Um educando tem Deficiência Intelectual, um apresenta Transtorno de conduta e dois Distúrbio de Leitura e Escrita (um, Dislalia e outro, Dislexia), todos foram indicados pelo corpo docente para serem avaliados pelo pesquisador, sendo que apresentaram os critérios para a inclusão na pesquisa.

Três deles estão matriculados na 5ª Série/6º ano<sup>22</sup> e um na 6ª série/7º ano, sendo duas meninas e dois meninos, porém dois deles são repetentes. Dois participantes têm diagnósticos, por órgãos competentes da União, e os com Dificuldades de Leitura e Escrita passaram pela “Avaliação Fonoaudiológica Escolar”<sup>23</sup> (Anexo 03), adaptada pelo pesquisador segundo

---

<sup>22</sup> LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

<sup>23</sup> Extraído de: JARDINI, *Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e Escrita – Método das Boquinhas*. Fundamentação Teórica, 2003, p.66-76.

conceitos de Mabel Condemarin proposta no livro "Dislexia, Manual de Leitura Corretiva" (1986).

Por meio de um roteiro de entrevista com questões abertas, feita com aos pais, em seguida foram transcritas, sendo assim cada participante foi submetido a uma convergência de dados, utilizando-se a "Avaliação para Identificação de Necessidades Educacionais Especiais" (BRASIL, MEC, SEESP, 2006b, p.46-47), com intuito de organizar os elementos que o caracteriza. Para tanto, foi feita uma análise triangular: da escola, do aluno e da família. Nesta análise, há quatro esferas consideradas: os âmbitos de interferência, as dimensões, aspectos e os indicadores de avaliação.

No Item 1, há a descrição do âmbito educacional seguindo duas dimensões de análise: a Instituição escolar e ação Pedagógica; umas entrevistas com a professora de língua portuguesa granjearam-se os aspectos mais relevantes.

No Item 2, para a caracterização do participante foi levado em questão seu nível de desenvolvimento intelectual e suas condições pessoais; com a aplicação "Avaliação Fonológica Escolar", obteve-se informações mais precisas quanto às competências curriculares e a NEE de cada participante.

No item 3, no momento da explicação da pesquisa e do acordo firmado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice 2), o pesquisador, o roteiro de entrevista (Apêndice 2) para constatar as condições do ambiente familiar.

Quadro 04 – MARIA: Necessidades Educacionais Especiais<sup>24</sup>

<b>ÂMBITOS</b>	<b>DIMENSÕES DE ANÁLISE</b>	<b>ASPECTOS</b>	<b>INDICADORES DE AVALIAÇÃO</b>
<b>Contexto educacional:</b> A aluna veio de uma instituição especializada e foi matriculada na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	<b>Instituição educacional escolar:</b> Escola Estadual em um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo	<b>Filosófico: valores e crenças; Estrutura organizacional; Funcionamento organizacional:</b> Freqüente somente a sala de aula comum, por que só há disponibilidade de 1 professor itinerante no município para a sala de recursos de alunos com deficiência Auditiva.	Foi indicada por todo o corpo docente como beneficiária de tomar conhecimento, já que os educadores não podiam alfabetizá-la e deixar de ministrar os conteúdos programáticos para os mais de 35 alunos em numa das séries finais do Ensino Fundamental;
	<b>A ação pedagógica:</b> A escola não estruturou nenhum programa. Os gestores e professores não sabem como lidar com a situação	<b>Professor; Sala de aula; Recursos de ensino e de aprendizagem; Estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares; Estratégias avaliativas:</b> Diversos conteúdos ministrados em aulas de 50 minutos por aproximadamente 8 professores (português, matemática, história, geografia, inglês, Ed. física, Ed. artística, ciências).	
<b>Participante:</b> MARIA <sup>25</sup>	<b>Nível de desenvolvimento:</b> Deficiência Intelectual	<b>Características funcionais; Competências curriculares:</b> Toma dois medicamentos controlados. Foi matriculada pelo critério de idade cronológica. Fala completa; locomove-se bem.	Avaliação Fonológica Escolar – MARIA (Anexo - 04)
	<b>Condições pessoais:</b> Não alfabetizada	<b>Natureza das Necessidades Educacionais Especiais:</b> Necessita de apoio pedagógico especializado para seguir o fluxo de escolarização.	
<b>Família:</b> Quatro pessoas (mãe, dois irmãos adolescentes e a participante)	<b>Características do ambiente familiar:</b> Pobre	<b>Condições físicas da moradia; Cultura, valores e atitudes; Expectativas de futuro; Pessoas que convivem com o aluno; Relações afetivas; Qualidade das comunicações; Oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia:</b> Barraco com 2 cômodos. Não tem mesa, cadeira, sofá, eletrodomésticos. Recebem o bolsa-família. A participante fica sobre o cuidado de uma vizinha. A mãe trabalha; o irmão mais velho estuda no período da manhã e o pequeno fica na creche o dia todo.	Entrevista com o responsável; TCLE (Apêndice 2)
	<b>Convívio familiar:</b> Regular.		

<sup>24</sup> Fonte: BRASIL. SEESP/MEC. Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 46 e 47.

<sup>25</sup> Foi dado um outro nome por questão de sigilo e ética.

Quadro 05 – ANA: Necessidades Educacionais Especiais

<b>ÂMBITOS</b>	<b>DIMENSÕES DE ANÁLISE</b>	<b>ASPECTOS</b>	<b>INDICADORES DE AVALIAÇÃO</b>
<b>Contexto educacional:</b> Está matriculada na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental.	<b>Instituição educacional escolar:</b> Escola Estadual em um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo	<b>Filosófico: valores e crenças; Estrutura organizacional; Funcionamento organizacional:</b> Freqüenta somente a sala de aula comum, por que só há disponibilidade de 1 professor itinerante para a sala de recursos para alunos com deficiência Auditiva.	Foi indicada por todo o corpo docente como beneficiária de tomar conhecimento, já que os educadores não podiam dar-lhe atenção individualizada e deixar de ministrar os conteúdos programáticos para os mais de 35 alunos em numa das séries finais do Ensino Fundamental.
	<b>A ação pedagógica:</b> A escola não estruturou nenhum programa. Os gestores e professores não sabem como lidar com a Dislexia, com exceção da professora de língua portuguesa, que alegou pouco tempo e incentivo da equipe gestora.	<b>Professor; Sala de aula; Recursos de ensino e de aprendizagem; Estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares; Estratégias avaliativas:</b> Diversos conteúdos ministrados em aulas de 50 minutos por aproximadamente 8 professores (português, matemática, história, geografia, inglês, Ed. física, Ed. artística, ciências).	
<b>Participante:</b> ANA	<b>Nível de desenvolvimento:</b> Dislexia	<b>Características funcionais; Competências curriculares:</b> Fala completa; locomove-se bem.	Não dispõem de recursos financeiros para pagar equipe e não há quem leve o participante nos serviços públicos. Avaliação Fonológica Escolar – ANA (Anexo - 05)
	<b>Condições pessoais:</b> Semi-alfabetizado	<b>Natureza das Necessidades Educacionais Especiais:</b> Consegue ler palavras simples, formular frases e redações com dificuldade considerável. Necessita de apoio pedagógico especializado para seguir o fluxo de escolarização.	
<b>Família:</b> Sete pessoas (mãe, pai, quatro irmãos, mais a participante).	<b>Características do ambiente familiar:</b> Pobre	<b>Condições físicas da moradia; Cultura, valores e atitudes; Expectativas de futuro; Pessoas que convivem com o aluno; Relações afetivas; Qualidade das comunicações; Oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia:</b> Casa com 3 cômodos num bairro periférico. Recebem a bolsa-família. A participante fica com a irmã mais velha. A aluna tem bom relacionamento com os familiares. A mãe disse que não sabe mais o que fazer com as queixas na escola.	Houve o consentimento dos responsáveis TCLE (Apêndice 2)
	<b>Convívio familiar:</b> Regular.		

Quadro 06 – João: Necessidades Educacionais Especiais

<i>ÂMBITOS</i>	<i>DIMENSÕES DE ANÁLISE</i>	<i>ASPECTOS</i>	<i>INDICADORES DE AVALIAÇÃO</i>
<b>Contexto educacional:</b> Histórico de fracasso escola e repetência, nas séries iniciais. Está matriculado na 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	<b>Instituição educacional escolar:</b> Escola Estadual em um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo.	<b>Filosófico: valores e crenças; Estrutura organizacional; Funcionamento organizacional:</b> Freqüente somente a sala de aula comum, por que só há disponibilidade de 1 professor itinerante no município para a sala de recursos de alunos com deficiência Auditiva.	Foi indicado por todo o corpo docente como beneficiário de tomar conhecimento, já que os educadores não podiam alfabetizá-lo e deixar de ministrar os conteúdos programáticos para os mais de 35 alunos em numa das séries finais do Ensino Fundamental.
	<b>A ação pedagógica:</b> A escola não estruturou nenhum programa. Os gestores e professores não dispõem de conhecimentos específicos para intervir e minimizar suas dificuldades na fala comprometida.	<b>Professor; Sala de aula; Recursos de ensino e de aprendizagem; Estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares; Estratégias avaliativas:</b> Diversos conteúdos ministrados em aulas de 50 minutos por aproximadamente 8 professores (português, matemática, história, geografia, inglês, Ed. física, Ed. artística, ciências).	
<b>Participante:</b> JOÃO	<b>Nível de desenvolvimento:</b> Dislalia	<b>Características funcionais; Competências curriculares:</b> Tem dificuldade para realizar leitura. Escreve como lê, ou seja, escrita cheia de erros ortográficos.	Faz tratamento com fonoaudióloga da prefeitura durante 30 minutos, uma vez por semana. Avaliação Fonológica Escolar – JOÃO (Anexo - 06)
	<b>Condições pessoais:</b> Alfabetizado, leitura silábica, trocas dos pares fonéticos, fala comprometida.	<b>Natureza das Necessidades Educacionais Especiais:</b> Necessita de apoio pedagógico especializado para seguir o fluxo de escolarização.	
<b>Família:</b> Quatro pessoas (tio, tia, primo e o participante).	<b>Características do ambiente familiar:</b> Pobre	<b>Condições físicas da moradia; Cultura, valores e atitudes; Expectativas de futuro; Pessoas que convivem com o aluno; Relações afetivas; Qualidade das comunicações; Oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia:</b> Casa com 4 cômodos. Recebem a bolsa-família. O participante fica com a tia. A tia o pegou pra cuidar, pois seus pais morreram vítimas do HIV/AIDS.	Houve o consentimento dos responsáveis TCLE (Apêndice 2)



Quadro 07 – Pedro: Necessidades Educacionais Especiais

<b>ÂMBITOS</b>	<b>DIMENSÕES DE ANÁLISE</b>	<b>ASPECTOS</b>	<b>INDICADORES DE AVALIAÇÃO</b>
<b>Contexto educacional:</b> Sob tutela do Estado. Está matriculado na 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	<b>Instituição educacional escolar:</b> Escola Estadual em um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo.	<b>Filosófico: valores e crenças; Estrutura organizacional; Funcionamento organizacional:</b> Freqüente somente a sala de aula comum, por que só há disponibilidade de 1 professor itinerante no município para a sala de recursos de alunos com deficiência Auditiva.	Foi indicado por todo o corpo docente como beneficiário de tomar conhecimento, já que os educadores não podiam alfabetizá-lo e deixar de ministrar os conteúdos programáticos para os mais de 35 alunos em numa das séries finais do Ensino Fundamental.
	<b>A ação pedagógica:</b> A escola não estruturou nenhum programa. Os gestores e professores queixam de seu comportamento agressivo.	<b>Professor; Sala de aula; Recursos de ensino e de aprendizagem; Estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares; Estratégias avaliativas:</b> Diversos conteúdos ministrados em aulas de 50 minutos por aproximadamente 8 professores (português, matemática, história, geografia, inglês, Ed. física, Ed. artística, ciências).	
<b>Participante:</b> Pedro	<b>Nível de desenvolvimento:</b> Transtorno de Conduta	<b>Características funcionais; Competências curriculares:</b> Tem dificuldade para realizar leitura. Escrita com muitos erros ortográficos. Conseqüências psicológicas que afetam a concentração e o desenvolvimento de sua aprendizagem.	Tem acompanhamento de um órgão estadual responsável por menores infratores. Avaliação Fonológica Escolar – Pedro (Anexo - 07)
	<b>Condições pessoais:</b> Alfabetizado, leitura silábica, troca alguns pares fonéticos.	<b>Natureza das Necessidades Educacionais Especiais:</b> Necessita de apoio pedagógico especializado para seguir o fluxo de escolarização.	
<b>Família:</b> Dois (mãe solteira e o participante)	<b>Características do ambiente familiar:</b> Pobre	<b>Condições físicas da moradia; Cultura, valores e atitudes; Expectativas de futuro; Pessoas que convivem com o aluno; Relações afetivas; Qualidade das comunicações; Oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia:</b> Casa com 1 cômodo. Não recebe nenhuma ajuda. A mãe trabalha como diarista. Mãe queixou-se das privações financeiras e como trabalha fora, o filho fica na rua e seguiu as más companhias, foi pego em flagrante pela polícia num ato de roubo.	Houve o consentimento dos responsáveis TCLE (Apêndice 2)

#### 4.4 Instrumentos

Os instrumentos que deram suporte a esta pesquisa foram:

*a) Avaliação da Consciência Fonológica:*

Esse teste foi elaborado para avaliar o nível de consciência fonológica de educandos. Deve ser aplicado individualmente, por fonoaudiólogo escolar ou pedagogo, durando em média de 20 a 30 minutos. Este instrumento tem na sua intenção averiguar o nível de compreensão da consciência fonológica com palavras que tenham relação mínima como o confronto dos pares fonéticos, os dígrafos, arquifonemas e os grupos consonantais.

*b) Diário de campo:*

Na tentativa de tornar viável a pesquisa, adotou-se como instrumento de coleta de dados o diário de campo, cuja escrita era subsidiada por um caderno utilizado durante as intervenções, que serviu para registrar falas, expressões e acontecimentos considerados relevantes, na ocasião em que ocorriam. Esses comentários eram congregados ao diário de campo, auxiliando meus registros.

A coleta de dados ocorreu durante primeiro semestre do ano letivo de 2009 (02/03 à 10/07) em numa sala de aula da unidade escolar como *locus* escolhido. Os registros presentes no diário de campo produziram uma visão geral de nossa trajetória.

*c) Entrevista com a professora de Língua Portuguesa da sala de aula comum:*

No primeiro contato, o pesquisador levou consigo um roteiro de entrevista, com questões abertas, e numa conversa indagava a mesma e anotava suas respostas (Apêndice 3).

*d) Entrevista com a família:*

Após a indicação do corpo docente, feita a avaliação inicial e ter selecionado o participante, fora necessário o consentimento da família, pelo TCLE, e o preenchimento de um roteiro de entrevista com questões abertas (Apêndice 4), seguindo as categorias do quadro da avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, MEC, SEESP, 2006b),

#### **4.5 Procedimentos**

As intervenções ocorreram conforme o cronograma de trabalho (Anexo 08), organizadas em três sessões semanais, com permanência de 45 a 60 minutos, numa sala de uma escola estadual, de séries finais do Ensino Fundamental, num município de porte médio do estado de São Paulo, durante os meses de março a julho de 2009.

#### **4.6 Procedimentos de Análise de Dados**

Na *Etapa I: Atividades com Vogais*, não houve necessidade de ser aplicada com nenhum dos participantes, pois na avaliação inicial, averiguou-se que os cinco participantes não confundiam os grafemas-fonemas-articulemas vocálicos. Cometiam erros de grafia relacionados à maneira como falam, como trocas de vogais ou omissões. Ex.: *patu/ pato; copu/copo; sapu/sapo; dragau/dragão; queijo/queijo*. Estes erros não comprometeram as etapas seguintes, pois foram considerados durante as atividades, com a intenção de garantir progressos concernentes às aquisições ortográficas de norma culta da língua portuguesa levando-se em consideração a fala regional.

Prosseguiu-se com um levantamento dos fonemas contemplados na “Avaliação Fonológica Escolar” que são apresentados a seguir, sendo importante apreciar este passo de análise dos dados para compreensão dos gráficos que demonstram o desempenho de cada participante, seu rendimento em nível de fonema e em cada etapa.

Quadro 08 – Levantamento dos Fonemas Contemplados na Avaliação Fonológica Escolar

<i>Palavra</i>	<i>Fonema</i>	<i>Fonema</i>	<i>Fonema</i>
<b>pato</b>	/p/	/t/	
<b>bola</b>	/b/	/l/	
<b>tatu</b>	/t/	/t/	
<b>dedo</b>	/d/	/d/	
<b>cama</b>	/c/	/m/	
<b>gato</b>	/g/	/t/	
<b>faca</b>	/f/	/c/	
<b>vaca</b>	/v/	/c/	
<b>sapo</b>	/s/	/p/	
<b>zebra</b>	/z/	/br/	
<b>chuva</b>	/ch/	/v/	
<b>jarra</b>	/j/	/rr/	
<b>mão</b>	/m/		
<b>navio</b>	/n/	/v/	
<b>unha</b>	/nh/		
<b>lua</b>	/l/		
<b>olho</b>	/lh/		
<b>rato</b>	/r/	/t/	
<b>muro</b>	/m/	/r/ brando	
<b>mar</b>	/m/	/r/ arquifonema	
<b>lápiz</b>	/l/	/p/	/s/ arquifonema
<b>prato</b>	Grupo consonantal /r/	/t/	
<b>trator</b>	Grupo consonantal /r/	/t/	/r/ arquifonema
<b>cruz</b>	Grupo consonantal /r/	/z/ arquifonema	
<b>frio</b>	Grupo consonantal /r/		
<b>placa</b>	Grupo consonantal /r/	/c/	
<b>atleta</b>	Grupo consonantal /l/	/t/	
<b>flor</b>	Grupo consonantal /l/	/r/ arquifonema	

<i>Palavra</i>	<i>Fonema</i>	<i>Fonema</i>	<i>Fonema</i>
<b>copo</b>	/c/	/p/	
<b>cabelo</b>	/c/	/b/	/l/
<b>foto</b>	/f/	/t/	
<b>cadeado</b>	/c/	/d/	/d/
<b>boca</b>	/b/	/c/	
<b>água</b>	/g/		
<b>café</b>	/c/	/f/	
<b>uva</b>		/v/	
<b>pássaro</b>	/p/	/ss/	/r/ brando
<b>casa</b>	/c/	/s/ brando	
<b>caixa</b>	/c/	/x/	
<b>queijo</b>	/q/	/j/	
<b>comida</b>	/c/	/m/	/d/
<b>banana</b>	/b/	/n/	/n/
<b>caminhão</b>	/c/	/m/	/nh/
<b>mala</b>	/m/	/l/	
<b>palhaço</b>	/p/	/lh/	/ç/
<b>carro</b>	/c/	/rr/	
<b>barata</b>	/b/	/r/ brando	/t/
<b>carne</b>	/c/	/r/ arquifonema	/n/
<b>escada</b>	/s/ arquifonema	/c/	/d/
<b>branco</b>	Grupo consonantal /r/	/n/ arquifonema	/c/
<b>dragão</b>	Grupo consonantal /r/	/g/	
<b>grade</b>	Grupo consonantal /r/	/d/	
<b>livro</b>	Grupo consonantal /r/	/vr/	
<b>blusa</b>	Grupo consonantal /l/	/s/ brando	
<b>clube</b>	Grupo consonantal /l/	/b/	
<b>globo</b>	Grupo consonantal /l/	/b/	

Na seqüência, foi feita a convergência dos fonemas para formulação de um escore que serviu de elemento fundamental para as análises estatística, que resultou na Escala Percentual Aritmética, ou seja, o fonema /p/ aparece oito vezes, nas palavras: *pato*, *copo*, *sapo*, *pássaro*, *palhaço*, *lápiz*, *prato* e *placa*; então, 100% dividido por 8 (número total de fonemas/acertos). O participante no Pré-teste acertou 4 vezes o fonema /p/, ou seja, 50% das aliterações nas palavras.

Quadro 09 – Convergência dos Fonemas e Formulação de Escore

<i>Letra/Fonema</i>		<i>Quantidade</i>	<i>Escore %</i>
/p/ surdo		8	12,5
/t/ surdo		12	8,3
/f/ surdo		5	20
/k/	/c/ surdo	19	5,3
	/q/ surdo		
/x/ surdo		1	100
/S/ inicial – surdo		1	100
<hr/>			
/l/ sonoro		6	16,7
/b/ sonoro		10	10
/d/ sonoro		8	12,5
/v/ sonoro		5	20
/g/ sonoro		5	20
/j/ sonoro		2	50
/z/ sonoro		1	100
/m/ sonoro		7	14,3
/n/ sonoro		4	25
/R/ inicial – sonoro		1	100
/r/ brando		3	33,3
/s/ brando		2	50
<hr/>			
Dígrafo /ch/		1	100
Dígrafo /nh/		2	50
Dígrafo /lh/		2	50
Dígrafo /sc/		0	0
Dígrafo /ç/		1	100
Dígrafo /rr/		2	50
Dígrafo /ss/		1	100
<hr/>			
Arquifonema /r/		4	25
Arquifonema /s/		2	50
Arquifonema /l/		0	0
Arquifonema /m/		0	0
Arquifonema /n/		1	100
<hr/>			
Grupo Consonantal /r/		9	11,1
<hr/>			
Grupo Consonantal /l/		6	16,7

## CAPÍTULO V

### APRESENTAÇÃO DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

*“Seria excelente se pudéssemos fazer uma inclusão de fato, com muito acompanhamento de especialistas, material, cursos, mas isso não acontece. Vai ano entra ano e o aluno fica no mesmo estágio, só passando de ano. Há também a falta de acompanhamento dos pais, muitas vezes por ignorância e até por descuido”* (Professora entrevistada, 2009)

Inicialmente, eram cinco participantes sendo que o responsável por um deles, retirou o consentimento por questão de mudança de cidade. Ressalta-se ainda que, não fora adicionado mais nenhum participante devido ao fato de a pesquisa estar em fase avançada e havia muita demanda às especificidades de cada participante não havendo possibilidade de acréscimo.

Conforme descrito no Capítulo IV, foram percorridas as etapas, seguindo um número ideal de intervenções, na seqüência aconselhada, levando em apreço a singularidade de cada participante, bem como o seu ritmo de participação. Antecipadamente, no intuito de justificar, ressalva-se que a participante MARIA, por sua condição de Deficiência Intelectual, levou maior tempo do que o previsto para cumprir as atividades e ainda houve fatores de saúde envolvidos que dificultaram a presença assídua para impender o cronograma proposto.

Na coluna “acertos”, são apresentados os resultados corretos, alcançados pelo participante no Pré-teste ou Pós-teste, que foram multiplicados pelo “escore” que resultaram nos valores convergidos à “Escala Aritmética Percentual”.

Denari (2006), cita que há necessidade da

[...] potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente (p.36).

Portanto, a seguir, estão descritos, com detalhes, os resultados impetrados antes da aplicação das atividades, considerado como *PRÉ-TESTE*, e assim, bem como o desempenho de cada participante após a reaplicação da avaliação inicial, denominada de *PÓS-TESTE*, de forma comparativa.

## Participante MARIA

Apresenta-se, preliminarmente, no quadro a seguir, o desempenho da participante nos pré (Anexo 04) e pós-teste (Anexo 09 - Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste MARIA) com base na convergência dos fonemas, seguindo o escore delineado anteriormente.

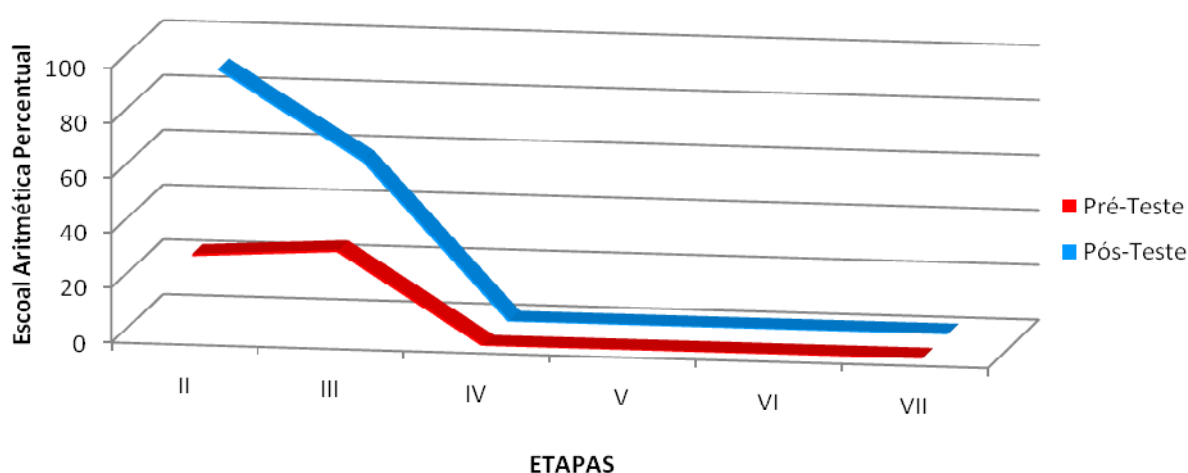
Quadro 10 – Desempenho da MARIA no Pré-teste/Pós-teste

Letra/Fonema	Escore %	Pré-teste	%	Pós-teste	%
/p/ surdo	12,5	4	50	7	88
/t/ surdo	8,3	5	42	11	92
/f/ surdo	20	2	40	5	100
/k/	/c/ surdo	1	5	16	84
	/q/ surdo				
/x/ surdo	100	1	100	1	100
/S/ inicial – surdo	100	1	100	1	100
/l/ sonoro	16,7	1	17	5	83
/b/ sonoro	10	5	50	5	50
/d/ sonoro	12,5	2	25	5	63
/v/ sonoro	20	1	20	4	80
/g/ sonoro	20	2	40	2	40
/j/ sonoro	50	1	50	0	0
/z/ sonoro	100	0	0	1	100
/m/ sonoro	14,3	3	43	4	57
/n/ sonoro	25	2	50	1	25
/R/ inicial – sonoro	100	0	0	0	0
/r/ brando	33,3	0	0	3	100
/s/ brando	50	1	50	1	50
Dígrafo /ch/	100	0	0	0	0
Dígrafo /nh/	50	0	0	0	0
Dígrafo /lh/	50	0	0	0	0
Dígrafo /sc/	0	0	0	0	0
Dígrafo /ç/	100	0	0	0	0
Dígrafo /rr/	50	0	0	0	0
Dígrafo /ss/	100	0	0	0	0
Arquifonema /r/	25	0	0	0	0
Arquifonema /s/	50	0	0	0	0
Arquifonema /l/	0	0	0	0	0
Arquifonema /m/	0	0	0	0	0
Arquifonema /n/	100	0	0	0	0
Grupo Consonantal /r/	11,1	0	0	0	0
Grupo Consonantal /l/	16,7	0	0	0	0

MARIA, no pré-teste teve uma média de 56% de acertos dos fonemas surdos e no pós-teste alcançou a média de 79%; na Etapa II, com os fonemas sonoros, obteve no pré-teste a média de 29% de acertos e no pós-teste 54%. Como não participou das demais, não foram consideradas as etapas subsequentes.

Apoiado no quadro anterior, os dados dos Pré e Pós-teste foram cruzados, resultando na visualização dos eixos de desempenho da MARIA nas Etapas II e III.

Figura 1 – Desempenho nos Pré e Pós-Teste por Etapas – Participante MARIA

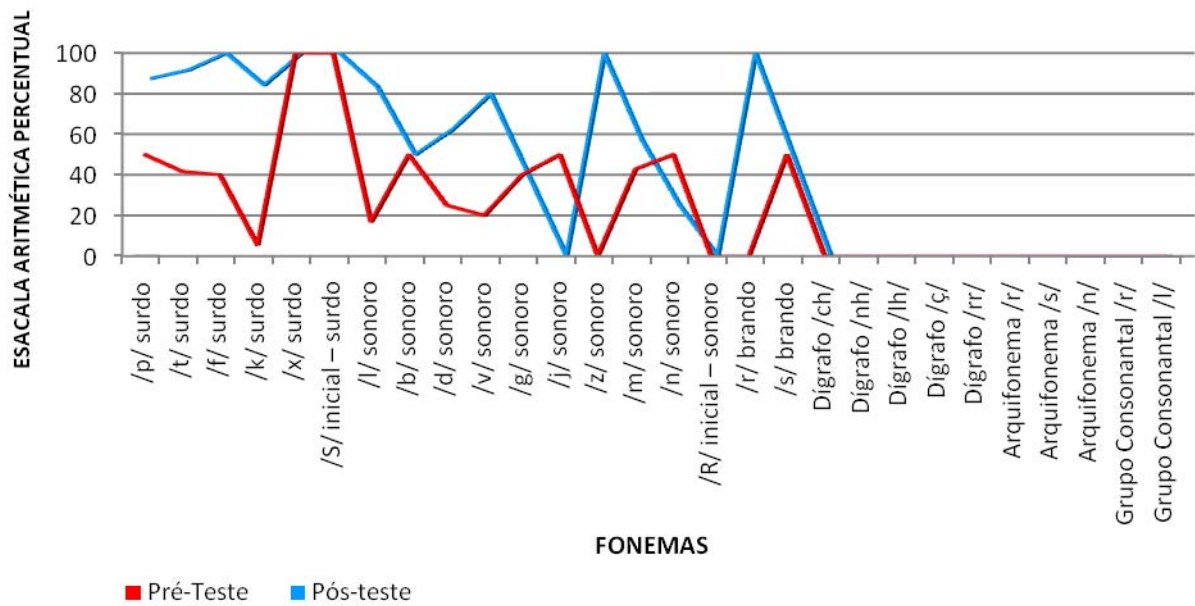


No primeiro contato com o pesquisador, no dia 12 de março de 2009, MARIA tomou ciência do conteúdo do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial. Para tanto, recebeu um exemplar da “Avaliação Fonológica Escolar” que contém 58 figuras e foi solicitado que escrevesse os nomes correspondentes.

Os eixos de desempenho da MARIA nas Etapas II e III foram configurados num gráfico Conforme descrito anteriormente, MARIA cumpriu apenas as Etapas II e III. Reaplicada a Avaliação mencionada, no Pós-teste, obteve um rendimento de 94% de assimilação dos fonemas surdos e 54% dos sonoros, o que demonstra minuciosamente seu desempenho por fonema nas Etapas II e III.



Figura 2 – Desempenho por fonema nos Pré e Pós-Teste – Participante MARIA



Quanto ao desempenho da MARIA por fonema, no Pré-teste, somente nos fonemas surdos /x/ e /S/ inicial obteve acerto de 100%. No entanto, nas 19 possibilidades com o fonema /p/ acertou apenas 1, ou seja, 5% do total. No grupo dos fonemas sonoros, ela teve muita variação de acertos, no qual conseguiu 50% de rendimento em /p/, /b/, /j/, /n/ e /s/ brando. Não respondeu as demais palavras presentes na avaliação.

MARIA, no Pós-teste, quanto aos fonemas surdos teve grande salto em todos eles. Nos sonoros, também manteve bom desempenho. No que tange ao fonema: /j/ regrediu 50% e /R/ inicial não acertou a única palavra da avaliação e recaiu de 100% para 0%. Nas demais categorias foram analisar porque não freqüentou nenhuma intervenção das Etapas IV a VII.

## Participante ANA

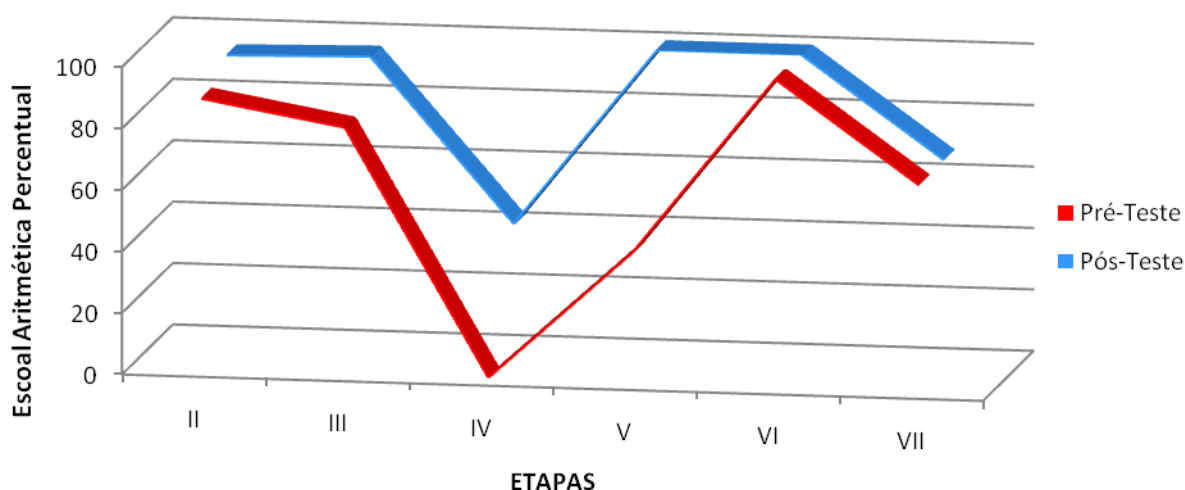
Apresenta-se, preliminarmente, no quadro a seguir, o desempenho da participante nos pré-teste (Anexo 05) e pós-teste (Anexo 10 - Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste ANA) com base na convergência dos fonemas, seguindo o escore delineado anteriormente.

Quadro 11 – Desempenho da ANA no Pré-teste/Pós-teste

Letra/Fonema	Escore %	Pré-teste	%	Pós-teste	%
/p/ surdo	12,5	7	88	8	100
/t/ surdo	8,3	10	83	9	75
/f/ surdo	20	3	60	5	100
/k/	/c/ surdo	19	100	17	89
	/q/ surdo				
/x/ surdo	100	1	100	1	100
/S/ inicial – surdo	100	7	88	1	100
/l/ sonoro	16,7	6	100	6	100
/b/ sonoro	10	6	60	10	100
/d/ sonoro	12,5	8	100	7	88
/v/ sonoro	20	4	80	5	100
/g/ sonoro	20	4	80	4	80
/j/ sonoro	50	2	100	2	100
/z/ sonoro	100	0	0	1	100
/m/ sonoro	14,3	6	86	7	100
/n/ sonoro	25	4	100	4	100
/R/ inicial – sonoro	100	1	100	1	100
/r/ brando	33,3	3	100	2	67
/s/ brando	50	1	50	2	100
Dígrafo /ch/	100	0	0	0	0
Dígrafo /nh/	50	0	0	1	50
Dígrafo /lh/	50	0	0	2	100
Dígrafo /sc/	0	0	0	0	0
Dígrafo /ç/	100	0	0	2	100
Dígrafo /rr/	50	0	0	0	0
Dígrafo /ss/	100	0	0	0	0
Arquifonema /r/	25	1	25	4	100
Arquifonema /s/	50	2	100	2	100
Arquifonema /l/	0	0	0	0	0
Arquifonema /m/	0	0	0	0	0
Arquifonema /n/	100	0	0	1	100
Grupo Consonantal /r/	11,1	9	100	9	100
Grupo Consonantal /l/	16,7	4	67	4	67

Com base no quadro anterior, os dados dos Pré e Pós-teste foram cruzados, resultando na visualização dos eixos de desempenho da ANA nas Etapas II, III, IV, V, VI e VII.

Figura 3 – Desempenho nos Pré e Pós-Teste por Etapas – Participante ANA

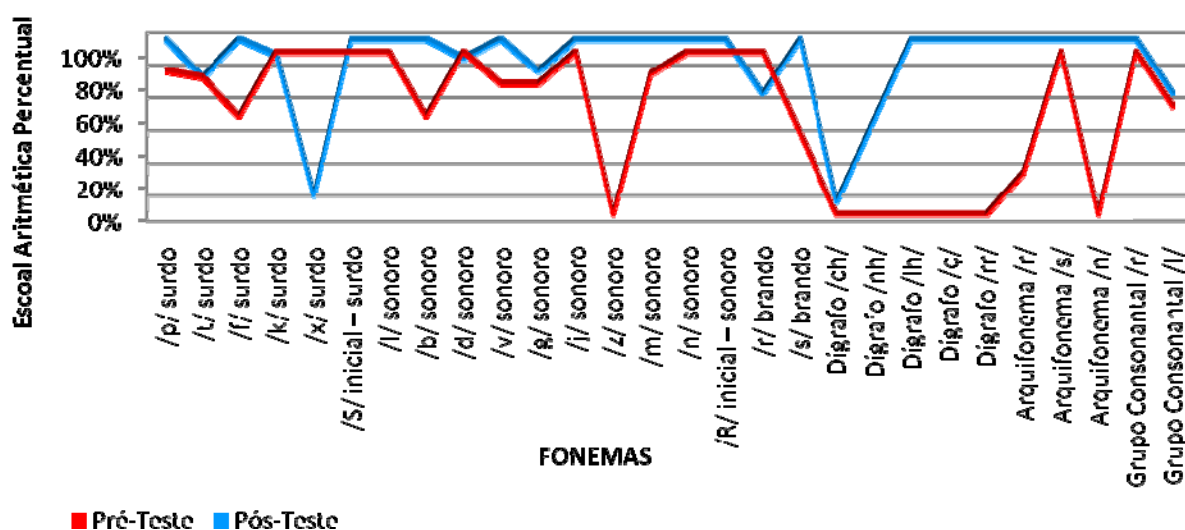


No primeiro contato com o pesquisador, no dia 12 de março de 2009, ANA foi informada a respeito do conteúdo do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial. Para tanto, recebeu um exemplar da “Avaliação Fonológica Escolar” que contém 58 figuras e lhe foi solicitado que escrevesse os nomes correspondentes. No Pré-teste, teve um acerto de 88% das palavras com os fonemas surdos; 80% dos sonoros; não lhe sobreveio a grafia correta de nenhuma palavra com dígrafo; acertou 42% das palavras com arquifonemas; com o grupo consonantal em /r/ acertou 100% das palavras e 67% dos Encontros Consonantais em /l/.

ANA cumpriu as Etapas de II a VII das intervenções. Reaplicada a Avaliação mencionada, no Pós-teste, obteve um rendimento 94% das palavras com os fonemas surdos; 95% dos vocábulos com fonemas sonoros; apresentou um aproveitamento de 42% das palavras com dígrafo; acertou 42% das palavras com arquifonemas; manteve o mesmo desempenho tanto com o grupo consonantal em /r/, ou seja, acertou 100% das palavras e nos Encontros Consonantais em /l/, perfazendo um total de 67% de acertos.

Os eixos de desempenho da ANA nas Etapas II e III foram configurados num gráfico que demonstra minuciosamente seu desempenho por fonema nas Etapas II, III, IV, V, VI e VII.

Figura 4 – Desempenho por fonema nos Pré-Teste e Pós-Teste – Participante ANA



ANA apresentou bom rendimento no pré-teste com os fonemas surdos sendo que em 3 deles alcançou 100% de acertos: /k/, /x/ e /s/. Nos sonoros, metade deles atingiu 100% de aproveitamento. Há destaque ao fonema /z/ que obteve 0%. Ela não obteve rendimento superior a 0% nos dígrafos. Oscilou em 0, 25 e 100% nos arquifonemas /n/, /r/ e /s/, respectivamente. No grupo consonantal em /r/ obteve 100% de acerto e 67% nos encontros consonantais em /l/.

ANA, no Pós-teste, quanto aos fonemas surdos obteve resultados favoráveis. Nos sonoros, também manteve este mesmo desempenho, apresentando pequena queda nos fonemas /d/, /g/ e /r/, apresentado 88%, 80% e 67% respectivamente. Ao se averiguar o fonema /z/ constata-se um salto notável, passando de um aproveitamento nulo, para 100%, relacionado aos demais fonemas, houve uma variação tolerável. No dígrafo /lh/ e /rr/, enquanto a princípio não apresentava aproveitamento algum, todavia, após a reavaliação este progresso é total.

## Participante JOÃO

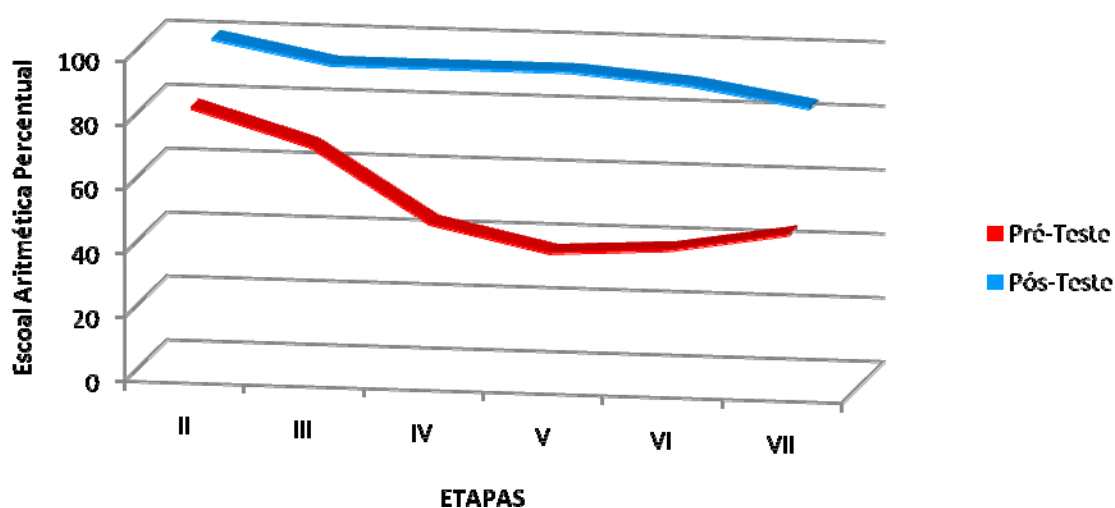
Apresenta-se, preliminarmente, no quadro a seguir, o desempenho da participante nos pré-teste (Anexo 06) e pós-teste (Anexo 11 - Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste JOÃO) com base na convergência dos fonemas, seguindo o escore delineado anteriormente.

Quadro 12 – Desempenho do JOÃO no Pré-teste/Pós-teste

Letra/Fonema	Escore %	Pré-teste	%	Pós-teste	%
/p/ surdo	12,5	6	75	8	100
/t/ surdo	8,3	11	92	12	100
/f/ surdo	20	2	40	5	100
/k/	/c/ surdo	18	95	18	95
	/q/ surdo				
/x/ surdo	100	1	100	1	100
/S/ inicial – surdo	100	1	100	1	100
/l/ sonoro	16,7	5	83	6	100
/b/ sonoro	10	7	70	9	90
/d/ sonoro	12,5	4	50	5	63
/v/ sonoro	20	4	80	5	100
/g/ sonoro	20	4	80	5	100
/j/ sonoro	50	1	50	2	100
/z/ sonoro	100	1	100	1	100
/m/ sonoro	14,3	5	71	6	86
/n/ sonoro	25	3	75	4	100
/R/ inicial – sonoro	100	1	100	1	100
/r/ brando	33,3	2	67	2	67
/s/ brando	50	1	50	2	100
Dígrafo /ch/	100	1	100	1	100
Dígrafo /nh/	50	1	50	2	100
Dígrafo /lh/	50	0	0	1	50
Dígrafo /sc/	0	0	0	0	0
Dígrafo /ç/	100	0	0	1	100
Dígrafo /rr/	50	1	50	2	100
Dígrafo /ss/	100	1	100	1	100
Arquifonema /r/	25	3	75	3	75
Arquifonema /s/	50	1	50	2	100
Arquifonema /l/	0	0	0	0	0
Arquifonema /m/	0	0	0	0	0
Arquifonema /n/	100	0	0	1	100
Grupo Consonantal /r/	11,1	4	44	8	89
Grupo Consonantal /l/	16,7	3	50	5	83

Embasado no quadro anterior, os dados dos Pré e Pós-teste foram cruzados, resultando na visualização dos eixos de desempenho da JOÃO, nas Etapas II, III, IV, V, VI e VII.

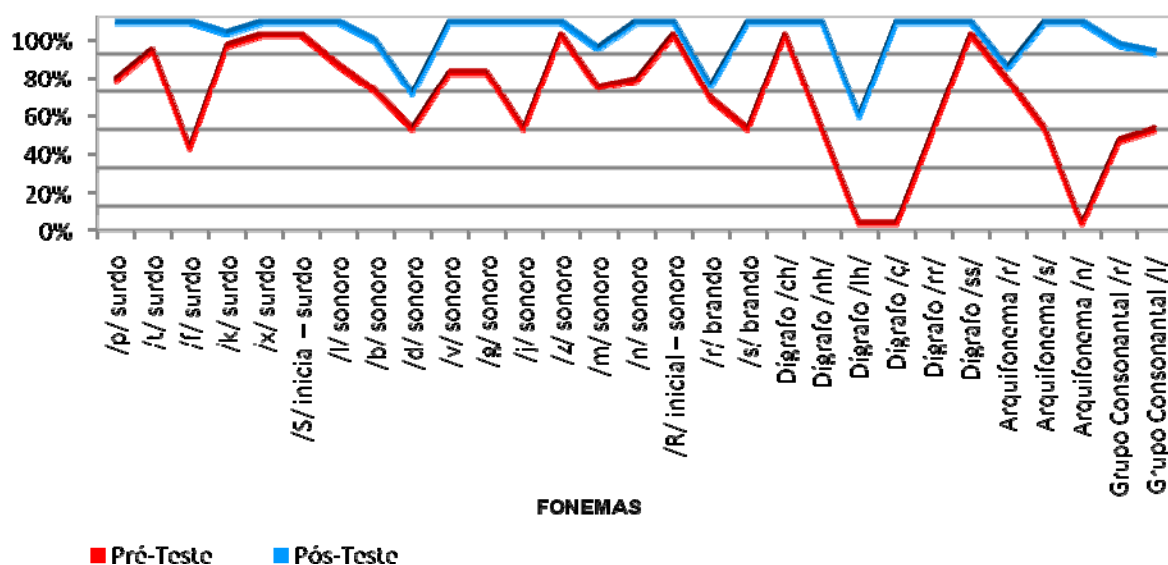
Figura 5 – Desempenho nos Pré e Pós-Teste por Etapas – Participante JOÃO



No contato inicial com o pesquisador, no dia 12 de março de 2009, JOÃO tomou conhecimento sobre o conteúdo do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial. Para tanto, recebeu um exemplar da “Avaliação Fonológica Escolar” que contém 58 figuras e lhe foi requerido que escrevesse os nomes correspondentes. No Pré-teste, teve um acerto de 84% das palavras com os fonemas surdos; 73% dos sonoros; 50% correlação das palavras com dígrafo; acertou 42% das palavras com arquifonemas; com o grupo consonantal em /r/ acertou 44% das palavras e 50% de acerto nos Encontros Consonantais em /l/.

JOÃO cumpriu as Etapas de II a VII das intervenções. Reaplicada a Avaliação referida anteriormente, no Pós-teste, obteve um rendimento de 99% das palavras com os fonemas surdos; 92% dos vocábulos com fonemas sonoros; apresentou um aproveitamento de 92% das palavras com dígrafo; acertou 92% das palavras com arquifonemas; com o grupo consonantal em /r/, acertou 89% das palavras e nos Encontros Consonantais em /l/, fez um total de 83%.

Figura 6 – Desempenho por fonema nos Pré e Pós-Teste – Participante JOÃO



Quanto ao desempenho do JOÃO, por fonema, no Pré-teste, os fonemas surdos /x/ e /S/ inicial, obteve acerto de 100%. No entanto, nas possibilidades de acerto com o fonema /f/ acertou apenas 2, ou seja, 40% do total. No grupo dos fonemas sonoros, teve muita variação de acertos, no qual atingiu um mínimo de 50% de acertos em /d/, /j/, e /s/ brando, e obteve acerto de 100% em /z/ e /R/. Teve precisão de 100% nos dígrafos: /ch/ e /ss/, 50% em /nh/ e /rr/. Nos arquifonemas, teve desempenho discreto, pois atingiu 75% em /r/, 50% em /r/ e 0% em /n/. Nos grupos consonantais em /r/ alcançou o índice de 44% e em /l/ 50%.

JOÃO, no Pós-teste, quanto aos fonemas surdos teve grande salto em todos eles, teve precisão praticamente de 100% em todos. Nos sonoros, também manteve bom desempenho. Dos 12 fonemas desta categoria em 8 deles conseguiu 100% de aproveitamento, nos quatro: /b/, /d/, /m/ e /r/ teve uma média de 76,5%. Nos Dígrafos, no /lh/ teve 50% de acerto, no entanto, nos demais atingiu 100%. Nos arquifonemas teve um desempenho crescente, em /r/ permaneceu com 75%, em /s/ dobrou seu desempenho e o ganho maior foi em /n/ que de nulo obteve 100%.

Pode se averiguar, nos eixos do gráfico acima, que JOÃO teve evolução em todas as etapas, porquanto atingiu 100% de precisão em grande parte das etapas. Há especial evidência para as categorias dos dígrafos e arquifonemas, sendo que nas tais teve as maiores assimilações.

## Participante PEDRO

Apresenta-se, preliminarmente, no quadro a seguir, o desempenho da participante nos pré-teste (Anexo 07) e pós-teste (Anexo 12 - Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste PEDRO) com base na convergência dos fonemas, seguindo o escore delineado anteriormente.

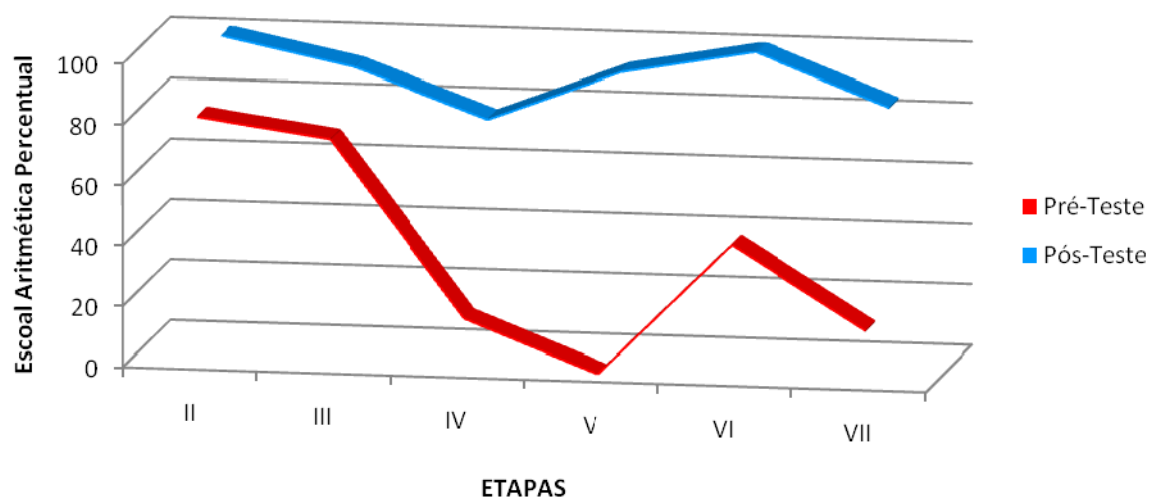
Quadro 13 – Desempenho do PEDRO no Pré-teste/Pós-teste

Letra/Fonema	Escore %	Pré-teste	%	Pós-teste	%
/p/ surdo	12,5	7	88	8	100
/t/ surdo	8,3	12	100	12	100
/f/ surdo	20	1	20	5	100
/k/	/c/ surdo	15	79	19	100
	/q/ surdo				
/x/ surdo	100	1	100	1	100
/S/ inicial – surdo	100	1	100	1	100
/l/ sonoro	16,7	5	83	5	83
/b/ sonoro	10	3	30	8	80
/d/ sonoro	12,5	6	75	7	88
/v/ sonoro	20	3	60	5	100
/g/ sonoro	20	2	40	4	80
/j/ sonoro	50	1	50	2	100
/z/ sonoro	100	1	100	1	100
/m/ sonoro	14,3	7	100	6	86
/n/ sonoro	25	4	100	3	75
/R/ inicial – sonoro	100	1	100	1	100
/r/ brando	33,3	2	67	3	100
/s/ brando	50	2	100	2	100
Dígrafo /ch/	100	0	0	1	100
Dígrafo /nh/	50	2	100	1	50
Dígrafo /lh/	50	0	0	1	50
Dígrafo /sc/	0	0	0	0	0
Dígrafo /ç/	100	0	0	1	100
Dígrafo /rr/	50	0	0	1	50
Dígrafo /ss/	100	0	0	1	100
Arquifonema /r/	25	0	0	3	75
Arquifonema /s/	50	0	0	2	100
Arquifonema /l/	0	0	0	0	0
Arquifonema /m/	0	0	0	0	0
Arquifonema /n/	100	0	0	1	100
Grupo Consonantal /r/	11,1	4	44	9	100
Grupo Consonantal /l/	16,7	1	17	5	83



Ancorado no quadro anterior, os dados dos Pré e Pós-teste foram cruzados, resultando na visualização dos eixos de desempenho da PEDRO, nas Etapas II, III, IV, V, VI e VII.

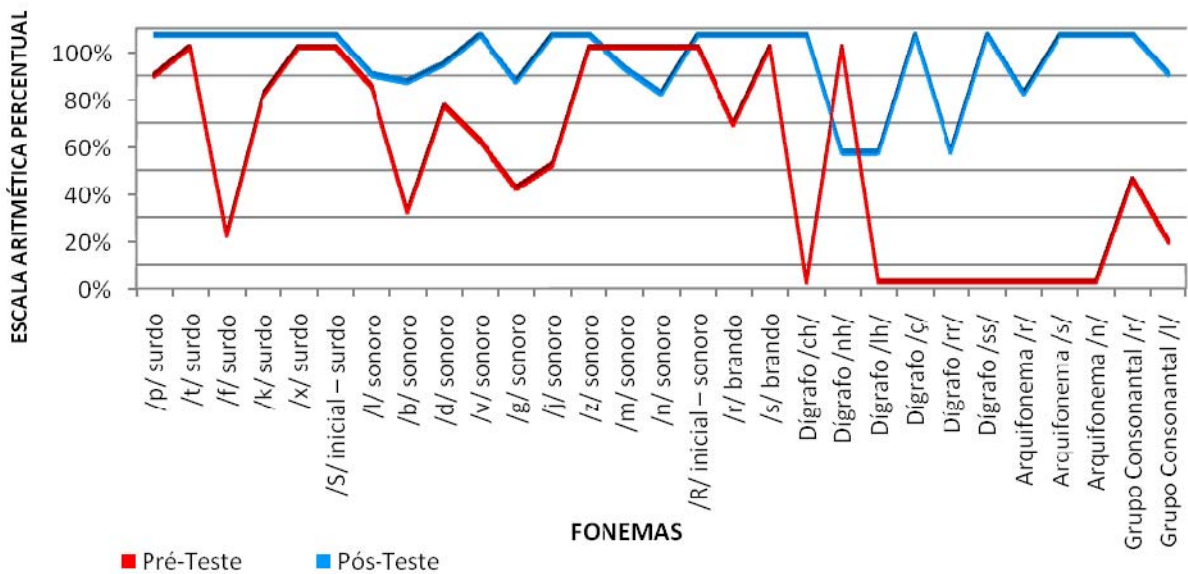
Figura 7 – Desempenho nos Pré e Pós-Teste por Etapas – Participante PEDRO



No primeiro encontro com o pesquisador, no dia 12 de março de 2009, PEDRO tomou conhecimento sobre o conteúdo do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial. Para tanto, recebeu um exemplar da “Avaliação Fonológica Escolar” que contém 58 figuras e lhe foi requerido que escrevesse os nomes correspondentes. No Pré-teste, teve um acerto de 81% das palavras com os fonemas surdos; 75% dos sonoros; 17% correlação das palavras com dígrafo; não lhe sobreveio a grafia correta de nenhuma palavra com os arquifonemas; com o grupo consonantal em /r/ acertou 44% das palavras e 17% de acerto nos Encontros Consonantais em /l/.

PEDRO cumpriu as Etapas de II a VII das intervenções. Reaplicada a Avaliação referida anteriormente, no Pós-teste, atingiu a precisão de 100% das palavras com os fonemas surdos; 91% dos vocábulos com fonemas sonoros; apresentou um aproveitamento de 75% das palavras com dígrafo; acertou 92% das palavras com arquifonemas; com o grupo consonantal em /r/, acertou 100% das palavras e nos Encontros Consonantais em /l/, perfez um total de 83%.

Figura 8 – Desempenho por fonema nos Pré e Pós-Teste – Participante PEDRO



Quanto ao desempenho do PEDRO, por fonema, no Pré-teste, os fonemas surdos /x/ e /S/ inicial obteve acerto de 100%. No entanto, nas possibilidades de acerto com o fonema /f/ acertou apenas 2, ou seja, 40% do total. No grupo dos fonemas sonoros, ele teve muita variação de acertos, no qual atingiu um mínimo de 50% em /d/, /j/, e /s/ brando. Teve muita dificuldade com os dígrafos, sendo que obteve 100% apenas em /nh/. Em todos os arquifonemas não lhe sobreveio nenhum acerto. Nos grupos consonantais em /r/ atingiu 44% e no encontro consonantal em /l/ atingiu 17%.

PEDRO, no Pós-teste, quanto aos fonemas surdos teve grande salto, 100% em todos eles. Nos sonoros, também manteve bom desempenho, entre 75 a 100%. Nos dígrafos metade deles ficou com 50% e os outros três 100%, sendo que havia, salienta-se que, na maioria deles no Pré-teste, no teve acerto algum. Nos arquifonemas, que foi a categoria de valores nulos no pré-teste, houve um progresso de 75 a 100%. Nos grupos consonantais em /r/ atingiu com precisão 100% de acertos e no encontro consonantal em /l/ atingiu 83%, isto é, cinco vezes mais que no pré-teste.

Verifica-se no gráfico dos eixos comparados, que PEDRO atingiu ápice em vários fonemas em diferentes etapas. Não obteve o mesmo desempenho em alguns fonemas sonoros e dígrafos. A maior proeminência de aproveitamento situa-se nos dígrafos e arquifonemas, os quais zerou no pré-teste.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas do século passado e no início do século XXI, averigua-se que o sistema educacional ampliou a complexidade de suas discussões relacionadas ao campo da ação docente. Isto significa que o saber não mais consiste em dominar apenas uma determinada técnica, ser adepto a uma corrente de pensamento específica e desprezar as demais, ou seja, tudo está inacabado. O aluno que chega à sala de aula tem sua especificidade, seu modo de aprender, seu tempo de assimilar um conteúdo, sua maneira de responder ao ensino e a aprendizagem; o que exige diferentes formas de avaliar e de ensinar.

Muitas situações que perpassam à realidade escolar não dão possibilidades de se fazer escolhas, pois são imposições ditadas por políticas públicas, que desconsideram a cultura da escola e o universo cultural dos seus diferentes atores, então é necessário romper com a visão de que o ensino atual é invariável, ou seja, acontece de forma igual para todos os alunos, inclusive àqueles em condição de Necessidade Educacional Especial (NEE).

Como pode ser averiguado neste estudo, houve por parte do estabelecimento de ensino uma indicação de pelo menos 27 participantes com graves dificuldades e(ou) fracasso escolar. No entanto, foram avaliados e selecionaram-se apenas aqueles que apresentaram uma NEE, ou seja, realmente careciam de um apoio pedagógico, de uma atenção especial centrada no respeito à suas condições atuais de aprendizagem.

Evidentemente, numa aplicação completa do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial partindo da Etapa I, o que fora desnecessário neste estudo, vale muito insistir com o participante, quanto à aquisição das vogais relacionando com precisão grafema e fonema, isto já o encaminha para a uma leitura silábica estabelecendo relação da representação gráfica com o valor sonoro das palavras. Não se restringir apenas na silabação, pois isto prejudica a leitura, sendo necessárias intervenções para que o participante entenda que a sílaba faz parte de uma palavra (global), com exceção dos monossílabos.

Um tempo maior é necessário depender nas Etapas I e II, pois no efetuar de uma nova intervenção abrem-se caminhos para conexões com as próximas, jamais deve desconsiderar algo que ainda será trabalhado e já fora assimilado e apareceu numa tomada de leitura ou numa escrita, isto requer um aproveitamento e estímulo para não se bloquear ou angustiar o sujeito num estágio delicado e único do seu aprendizado.

No decorrer da aplicação, salienta-se que os suportes/apoios pedagógicos foram utilizados com todos os participantes, sendo assim, o Programa de Alfabetização Tecnológica

Multissensorial confere e sustenta os recursos confeccionados e outros que o educador achar necessário utilizar, garante assimilações/apropriações as quais servem de âncora para o processo de aquisição de leitura e escrita.

Ressalta-se que os participantes estavam matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, isto é, numa fase escolar em que o saber trafega numa cadeia mais consistente e progressiva do conhecimento, na qual a alfabetização deveria ter sido contemplada nas séries iniciais como um pré-requisito necessário e indispensável ao fluxo de escolarização do educando.

Enfim, não se direciona a culpa tão-somente ao educador, mas ficam questionamentos sobre as atuais políticas públicas e suas repercussões concernentes à funcionalidade da escola, sua infra-estrutura, seu projeto político pedagógico, seu currículo, suas formas de diagnosticar o que se ensina e como se aprende, a quantidade de alunos por sala, os recursos pedagógicos...

Logo, no que tange à formação inicial do professor, deveria se contemplar um preparo acadêmico com embasamento teórico e em pesquisas, suscetíveis à reflexão de sua ação para atuar frente à diversidade, tanto com informação quanto com formação atreladas aos conhecimentos em Educação Especial.

Não obstante, por estar expresso e comprovado neste estudo, o professor especialista pode contribuir na construção eficaz da educação inclusiva, como um consultor colaborativo, pois na concepção de cooperação e intercâmbio de experiências o beneficiário é sempre o aluno e, por conseguinte os demais envolvidos.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In: AINSCOW, M (Ed.), **Effective Schools for All**. London: David Fulton Publishers Ltda, 1991.

\_\_\_\_\_. **Education for all: making it happen**. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre, 1995.

\_\_\_\_\_. PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

\_\_\_\_\_. The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. **British Journal of Special Education**, Vol. 27, 76-80.

\_\_\_\_\_. FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: D. Rodrigues (org.), **Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

ALMEIDA, A. M. de O.; CUNHA, G. G. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 147-155, 2003.

ALMEIDA, A. M. C.; RODRIGUES, D. A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Investigação em Educação Inclusiva**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. Vol.1, p.17-43.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. 91p.

\_\_\_\_\_. **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infante-juvenil**. (Tese de Doutorado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). In: **Declaration on health parity for persons with intellectual and developmental disabilities**, 2007. <Disponível em <http://www.aaid.org>>. Acessado em 21/11/2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Formação**. Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional. São Paulo, n.113, jul., 2001.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**. São Paulo, n.43, p.46-47, 1997.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARMSTRONG, D.; ARMSTRONG, F.; BARTON, L. Introduction: what is this book about?, 2000. In: F. Armstrong, D. Armstrong e L. Barton (Eds.), **Inclusive education: policy**,

**contexts and comparative perspectives.** London: David Fulton Publishers. Vol. XVI, nº 1, 2008. p.5-20

ARMSTRONG, F. *Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas.* **Revue française de Pédagogie**, n. 134, 2001, p.87-96.

\_\_\_\_\_.; BARTON, L. *Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education».* In: **Brigitte Belmont et Alette Vérillon Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?** Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2003.

AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. *Teache's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature.* **European Journal of Special Needs Education.** UK, V. 17, n. 2, p.129-147, 2002.

BANK MIKKELSEN, N.E. (1969). *A metropolitan área in Denmark, Copenhagen.* In R. Kugel e W. Wolfensberger (eds.), **Changing patterns in residential services for the mentally retarded.** Washington: President's Committee on Mental Retardation.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP), 2007. Araraquara/SP.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura.** Ed. Cortez, 2ª edição. São Paulo, 1994.

BECKER, H.; ROBERTS, G.; DUMAS, S. **The inclusion inventory: a tool to assess perceptions of the implementation of inclusive educational practices.** *Special Services in the Schools.* 2000. p. 57-72.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIANCHETTI, L. *Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos considerados Deficientes.* In: BIANCHETTI, L. & FREIRE, I. M. (Orgs.) *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.* **Série Educação Especial.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em <<http://www.medline.cos.com>> Acessado em 10 de janeiro de 2007.

BORGES, R. M. R.; MORAES, R. **Educação em ciências nas série iniciais.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M.; SHAW, L. **Índex for inclusion: developing learning and participation in schools.** Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design.** Cambridge: University Press, 1979.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000. 2 ed.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem: o que são e como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRADLEY, L., P. BRYANT. Rhyme and reason in reading and spelling, **IARLD Monographs series.** Ann Arbor, MI. The University of Michigan Press, 1985. Disponível em <<http://www.medline.cos.com>> acessado em 19 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Categorizing sounds and learning to read- a causal connection.** Nature n. 301, 1983, 419-421. <<http://www.medline.cos.com>> acessado em 19 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b, p.46-47.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília: Inep, 2001a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 8º, Item V. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001b.

\_\_\_\_\_. MONTE, F. R. F.; SIQUEIRA, I.; MIRANDA, J. R. (Orgs.). **Direito à educação. Necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro.** Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Adaptações Curriculares na sala de aula.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 1999

\_\_\_\_\_. **Conjunto de Materiais para a Capacitação de Professores: necessidades na sala de aula.** Tradução: SILVA, A. M. I. L. da. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: SEF: SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 dez., 833-841; 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1986.

BRAVO, L. **Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial**, **Pensamiento Educativo**. n. 27, 2000, p. 49-68. <<http://www.medline.cos.com>> acessado em 19 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Lenguaje y Dislexias. México-Santiago de Chile**. Ed. AlfaOmega: Universidad Católica de Chile, 1999. 3. ed. <<http://www.medline.cos.com>> acessado em 19 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. ORELLANA, E. **La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura**. **Boletín de Investigación Educativa**. n.14, 1999, 27-37. <<http://www.medline.cos.com>> acessado em 19 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. VILLALON, M. e ORELLANA, E. Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico. **Boletín de Investigación Educativa**. n. 16, 2001, 149-160. <<http://www.medline.cos.com>> acessado em 22 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales. **Boletín de Investigación Educativa**. n.15, 2000, 15-23. <<http://www.medline.cos.com>> acessado em 19 de abril de 2007.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. Educ: São Paulo, 1993.

BURNETT, C. Research into literacy and technology in primary classrooms: an exploration of understandings generated by recent studies. **Journal of Research in Reading**. Publisher: Blackwell Publishing. Volume 32, Number 1, February 2009 , 22-37. Disponível em <<http://www.medline.cos.com>> acessado em 10 de janeiro de 2009.

BYRNE, B.; R. FIELDING-BARNSLEY e L. ASHEY. Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate of response. **Journal of Educational Psychology**. n.92, 2000, 659-667. Disponível em <<http://www.medline.cos.com>> acessado em 18 de setembro de 2008.

CANÁRIO, R. **A escola – da igualdade à hospitalidade**. In D. Rodrigues (ed.), **Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?** Lisboa: FMH Edições, 2006.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. A. Consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre desenvolvimento**. Vol.1 (1992). São Paulo ISSN 0103-7749. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acessado em 26 de Janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. M. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, jan.-fev. 1992.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C.; CHARIN, S. Competências de leitura: Tecnologia e modelos na avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de



reconhecimento e decodificação em leitura em voz alta. 97-168. In: SANTOS, M. T. M dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita**. Teoria e prática. São Paulo, Editora Manole, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Fônica Computadorizada**. Cd-rom. São Paulo, Editora: MEMNON, 2.ed., 2005.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização Fônica. Livro do Professor**. São Paulo: Memnon, 3.ed., 2004.

\_\_\_\_\_. Intervenção em dificuldades de leitura e escrita com tratamento de consciência fonológica, 225-262. In: SANTOS, M. T. M dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita. Teoria e prática**. São Paulo, Editora Manole, 2004.

CAPUL, M.; LEMAY, M. (**Sous La Direction de**) **De l'éducation spécialisée**. Ramonville Saint-Agne (France): Editions érès, 2003.

CARMO, R. B. do. **Conceituação e História da Alfabetização**. São João Del-Rei, MG: UFSJ, 2008.

CÁRNIO, M. S. e SANTOS, D. Phonological awareness improvement in primary school students. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. Barueri (SP), v. 17, n. 2, 195-200, maio-ago. 2005.

CARVALHO, R. E. **Dez Anos Depois da Declaração de Salamanca**. 2004

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

CASTORINA, J. A. et al. **Psicologia Genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CAVALCANTE, R. L. A. **Dificuldades de Aprendizagem**. São João Del-Rei, MG: UFSJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Um estudo acerca das representações sociais da psicologia e psicólogo escolar por um grupo de professores rurais do Distrito Federal**. (Dissertação Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **A escola rural e seu professor no "Campo das Vertentes"**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

CHAKUR, C. R. de S. L. **O construtivismo e os seus desvios: da política educacional ao professor**. Caxambu: ANPED, 2006.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1971.

CORREIA, L. Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), **Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. As Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. (org.). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. & COLS. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artemed, 2.ed., 2004.

CONDEMARIN, M.; GALDAMES, V. e MEDINA, A. Oficina de linguagem. São Paulo: Moderna, 1997. In: JARDINI, R. S. **Método das Boquinhas. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. & BLOMQUIST, M. Dislexia, manual de leitura corretiva. Porto alegre: Artes Médicas, 1986. In: JARDINI, R. S. **Método das Boquinhas. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. La dislexia: un pretexto para avanzar en el estudio Del lenguaje. Boletim. Associação Estadual de psicopedagogos de São Paulo. Vol,4. n.6, 5-22, 1985. In: JARDINI, R. S. **Método das Boquinhas. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. Dificuldades em el aprendizaje de La lectura y dislexia especifica. Educación. Santiago de Chile, n.11, 1968. In: JARDINI, R. S. **Método das Boquinhas. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

CORREIA, L. M. **Alunos com NEE nas classes regulares**. Editora Porto: Portugal, 1999. 48p.

CUBERO, R. e A. LUQUE. Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. In: COLL C., J. PALACIOS y A. MARCHESI (Eds.) **Desarrollo psicológico y educación**. Vol. 2: 137-154. Psicología de la educación escolar. Madrid. Alianza Editorial, 2001.

CURY, C. R. J., HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A Relação Educação - Sociedade - Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 5-30.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 2.ed.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade.** Trad. Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO JONTIEM. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Jontiem, Tailândia. 05 mar. 1990. Peru: UNESCO, 2001.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 35-63.

DUARTE, R.; SANCHES, I.; BRITES, I. (2004). Projecto de Decreto-lei da educação especial e dos apoios sócioeducativos. (Parecer). **Revista lusófona de Educação**, 2004, p.153-157.

FERNANDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Catarinense de Ensino de Física.** Florianópolis, v. 16, n. 2: 180-194, ago. 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Educação como Prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FILHO, J. C. P. **Estudo de caso. Metodologia de pesquisa científica e educacional.** São Paulo; UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce - uma introdução às idéias de Feuerstein.** 2a ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995a, p.26-27.

\_\_\_\_\_. **Manual de Observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1995b.

\_\_\_\_\_. **Aprender a aprender.** Porto Alegre: ARTMED, 1998. 1a. ed.

FORLIN, C. Inclusive education in Australia ten years after Salamanca . **European Journal of Psychology of Education**, 2006. XXI( 3 ), 265 - 277.

GALVÃO, I. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. **Cadernos Idéias, construtivismo em revista.** São Paulo: F.D.E., 1993.

GARDOU, C.; DEVELAY, M.; VYGOTSKI, L. S. Les fondements de la déféctologie. In: Geneviève Petitpierre, Défectologie et déficience mentale. Neuchâtel: Delachaux e Niestlé. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, nº. 6, 31-45

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens ao homo socians. **Revista lusófona de Educação**, 2003, p.53-66.

GATHER, T. M. Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção de gestão e inovação. In: GATHER, T. M.; PERRENOUD, P. **A escola e a mudança: Contributos sociológicos**. Lisboa: Escolar Editora, 1994. p.33-59.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, Liber Livro Editora, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 4.ed.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

\_\_\_\_\_. ; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial**, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 21 nov. 2009.

GRAFF, H. J. **O mito do alfabetismo**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.2, p. 30-64, 1990.

HEGARTY, S. Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.), **Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?** Lisboa: FMH Edições, 2006.

\_\_\_\_\_. “Inclusion and Education for All: Necessary Partners”. In: Vivian Heung e Mel Ainscow (edt.) **Inclusive Education: A Framework for Reform**, The Hong Kong Institute of Education, 2003.

JIMÉNEZ, R. B. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 6a ed. São Paulo, Ática, 1998.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 1. ed. Campinas:Editora Autores Associados. 1985.

\_\_\_\_\_. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas:Editora Autores Associados. 1992.

\_\_\_\_\_. As Políticas e os espaços para a criança excepcional. IN FREITAS, M.C. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo.São Paulo: Cortez:USF, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Educação do Deficiente no Brasil (dos primórdios ao início do século XXI).** Campinas/SP, Autores Associados, 2004.

JARDINI, R. S. R. Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e Escrita – **Método das Boquinhas. Fundamentação Teórica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Exercícios.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Passo a Passo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. e GOMES, P. T. de S. **Boquinhas na Educação Infantil: Caderno do Aluno.** São Paulo: Pulso Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Boquinhas na Educação Infantil: Livro do Professor.** São Paulo: Pulso Editorial, 2007.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas.** Campinas: Mercado das letras, 1998, 173-203.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das letras, 1995, 15-61.

LAGÔA, A. Afinal o que é alfabetizar? **Nova Escola**, São Paulo, v.5, n.41, p.12-17, ago.1990.

LEIBNIZ, G.W. 1996. **Leibniz – vida e obra: novos ensaios sobre o entendimento humano.** São Paulo, Nova Cultural, 386 p.

LEMLE, M. Guia teórico do Alfabetizador. **Série Princípios.** São Paulo: Editora Ática, 1999. 14. ed.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEWIS, M. **Child and adolescent psychiatry: a comprehensive textbook.** Baltimore: Williams & Wilkins, 1991.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas.** 3. ed. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994.

MAGDALENA, B. C; COSTA, I. E. T. **Internet em Sala de Aula: com a palavra, os professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaio pedagógicos. **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 11 – 16.

\_\_\_\_\_. **O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. Inclusão Escolar:

MARCHESI, Á.; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.7-23

MARTINEZ C. E.; FERNANDEZ P. A. M.; CARRERA-SABATO, J. International Phonetic Association. **Journal of the International Phonetic Association**. 2003 p. 33 – United Kingdom .

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.19, n. 44, 59-72, abr. 1998.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Escolar: Comum ou Especial?**. São Paulo, Pioneira, 1986, 117.

\_\_\_\_\_. Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no Contexto Educacional. Fundação Catarinense de Educação Especial (SC). **VIVÊNCIA**, FCEE, n. 13, 1993 e **INSIGHT** Psicoterapia, n. 40, Ano 4, 1994.

\_\_\_\_\_. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

\_\_\_\_\_. Identidade dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no contexto da Política Educacional Brasileira. **Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Educação Especial e Inclusiva. Nº 7. Maio 2003. Niterói: EdUFF, 2003. 11- 18.

MEIJER, J. M.. Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques. **European agency for development in special needs education**, 1998.

MENDES, E. G. A evolução na concepção científica da deficiência mental no século XX. **Temas em educação especial**. n.1, São Carlos, UFSCAR, 1996.

MERRIAN, S. B. **The Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MICOTTI, M. C. O. Alfabetização: métodos e tendências. In: Maria Cecília de Oliveira Micotti. (Org.). **Alfabetização: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1996, p. 9-60.

MIALARET, G. **Propos impertinents sur l'éducation actuelle**. Paris: PUF, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Working towards inclusive schools: social contexts**. London: David Fulton Publishers Ltd, 2000.

MONTESSORI, M. **To educate the human potential**. Adyar, India: Kalakshetra Press. 1948.

\_\_\_\_\_. **Il Segreto del Fanciullo.** Garzanti: Milano, 1950.

\_\_\_\_\_. **La Mente del Bambino.** Garzanti: Milano, 1952.

\_\_\_\_\_. **Dall'Infanzia all'Adolescenza.** Garzanti: Milano, 1970.

\_\_\_\_\_. **L'autoeducazione.** Garzanti: Milano, 1970.

MORTATTI, M. do R. **Educação e letramento.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.  
São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NICO, M. A. N.; GONÇALVES, A. M. S. **Facilitando a Alfabetização Multissensorial, Fônica e articulatória. Cartilha.** Associação Brasileira de Dislexia, 2008.

NIZA, S. **Escola Inclusiva Evolução e Perspectivas. 1º Seminário sobre Cidadania e Direito à Inclusão.** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 21 de Maio, 2004.

\_\_\_\_\_. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. **Revista Inovação**, 1996. p.139-149.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, A (Org.) **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1991. 13-34.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir e escrever. **Revista de Antropologia**, USP, v. 39, 1996.

OLIVEIRA, A. L. de. **Nova Didática.** Tempo Brasileiro: FENAME, 1978. 4. ed.

OLIVEIRA, M. H.; OLIVEIRA, C. **Metodologia da Linguagem.** Editora Saraiva, 1985.

OLSON, D.; TORRENCE, N. **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **O mundo no papel. Implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997.

OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. In: **Inclusão: Intenção e Realidade.** Marília: Fundepe, 2004, 1-10.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para conceituação de deficiências. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Volume II, nº 4, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação.** Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

PEREGRINO, M. G. **Individuação e Socialização na Pedagogia de Maria Montessori.** Fundação Joaquim Nabuco, 2008. Disponível em <<http://www.fundacaojoaquinnabuco.gov.br>> Acesso em 10/06/2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In :António Nóvoa (Ed.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Construire des compétences dès l'école**. Paris: ESFéditeur, 1997.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **A psicologia da criança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_.; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. São Paulo : DIFEL, 1982.

\_\_\_\_\_. et al. **Como se desarrolla la mente del niño. Los años postergados: La primera infancia**. Buenos Aires: Paidós: Santiago de Chile: UNICEF, 1975.

\_\_\_\_\_. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PILETTI, N. Psicologia Educacional. **Série Educação**. São Paulo - SP. Ática. 1999. 336p.

PLAISANCE, E. **Évolution historique des notions. Brigitte Belmont Et Alette Vérillon Diversité et Handicap À L'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?** Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2003.

PORTER, R. S.; KAPLAN, J. L.; HOMEIER, B, P.; The Merck Manual home health handbook. **Merck Research Laboratories**: Whitehouse Station, NJ, 2009. Disponível em <<http://www.merck.com/mmhe/sec23/ch285/ch285a.html>> Acesso em 10/01/2010.

PORTER, G. Organização das Escolas: conseguir acesso e qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER. G.; WANG, M. (orgs.). **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

RANDO, L. G. e SILVA, S. P. da. **Assim se aprende Ortografia**. Vol. 2. São Paulo: Editora Ática, 8ª Ed. 2004.

RAPPAPORT, C. R. et al. **Modelo piagetiano: teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: E.P.U., 1981.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001, 2ª ed.



RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: David Rodrigues **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.) **Investigação em Educação Inclusiva**. FMH, Portugal, Vol.I, 2001a.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In: David Rodrigues (org.), **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001b.

ROST, G. C. L. e MCMURRAY, B. S. Speaker variability augments phonological processing in early word learning. **Developmental Science**, Volume 12, Number 2, March 2009, 339-349(11) Publisher: Blackwell Publishing. Disponível em: <<http://www.medline.cos.com>> Acessado em 22 de abril de 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor** (Org.). Portugal: Porto Editora, 1991. 63-92.

SAGLIA, I. R. Alfabetização Tecnológica Multissensorial para educandos em Condição de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Anais: Comunicação Oral. In: **XX Congresso Brasileiro da ABENEPI**. Campinas/SP, 10 a 13 de Junho de 2009.

\_\_\_\_\_. Alfabetização Tecnológica Multissensorial sob a perspectiva fônica no contexto da Escola Inclusiva. Anais: Mini-Curso. In: **III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, UFSCar, São Carlos/SP, 2 a 5 de dezembro de 2008a.

\_\_\_\_\_. Alfabetização Tecnológica Multissensorial, sob a perspectiva fônica, para Deficientes Intelectuais. Anais: Comunicação Oral. In: **VIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Linguística: Sujeito e Linguagem**. FCLar - UNESP, Araraquara/SP, 15 a 17 de outubro de 2008b.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA-SAGLIA, D. A. Alfabetização: um direito da pessoa com necessidade educacional especial. Anais: Comunicação Oral. In: **I congresso latino-americano de educação para os direitos humanos. I encontro dos direitos humanos da UNESP**. Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara/SP, 16 a 18 de setembro de 2008c. ISSN – 1983-6279

\_\_\_\_\_. Método das Boquinhas: uma alternativa para o trabalho docente em suas práticas escolares. Oficina. In: **IV Semana da Pedagogia. Faculdade de São Bernardo do Campo/SP**, 2007a.

\_\_\_\_\_; MONTEIRO, S. I. ; LANDIN R. de C.; PINHEIRO, J. SANTOS M. R. dos; BUSUTTI, M. T. Pesquisa Analítico-Descritiva: um olhar para a diversidade. In: **XIX Congresso de Iniciação Científica da UNESP**. Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Araraquara, 2007b.

SANCHEZ, I. R. **Professores de educação especial. Da formação às práticas educativas.** Porto: Porto Editora, 1995.

SANCHEZ, P. A. **Perspectives de formation. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?** Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2003.

SANTOS, V. B. dos; HORTA, V. F.; LACERDA, C. C. e NEMR, K. Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. **Rev. CEFAC** [online]. 2008, vol. 10, no. 1, 29-37. Disponível em: <http://www.scielo.br> acessado em 23 de janeiro de 2008.

SANZ, del R. **Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional.** Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, 1985.

SARAVALI, E. G. Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n. 2, 23-41, jun. 2004.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATO, C.; CARDOZO, A. M.; TOLOCKA, R. E. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. In: **Pedagogia do movimento. Coletânea de textos.** Unicamp – FEF/DEM, 2002.

SAVIANI, D.. **A nova lei da educação :trajetória, limites e perspectivas.** 4.ed. São Paulo: Autores Associados,1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEBBA,J.; AINSCOW, M. International developments in inclusive education: mapping the issues. **Cambridge Journal of education**, 1996a.

\_\_\_\_\_.; SACHDEV, D. **What works in inclusive education?** Ilford Essex:Barnards, 1996b.

SEVERO, C. G. Leibniz e Chomsky. Convergências e Divergências. **Revista de Filosofia – UNISINOS.** 7(3): 269-280, set/dez 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *In: Educação e Sociedade.* Campinas, 2002. Vol. 23, 143-160.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

SPRENGER, M. B. **Differentiation through learning styles and memory.** Illinois. Corwin Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **The developing brain: birth to age eight.** Illinois. Corwin Press, 2007.

SPINDOLA, R. de A.; PAYAO, L. M. da C. e BANDINI, H. H. M. Abordagem fonoaudiológica em desvios fonológicos fundamentada na hierarquia dos traços distintivos e na consciência fonológica. **Rev. CEFAC** [online]. 2007, vol. 9, no. 2, 180-189. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> acessado em 23 de janeiro de 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (orgs.) **Inclusão - Um Guia para Educadores**. ARTMED ed., Porto Alegre (RS), 1999.

STAKE, R. E. Case Studies. In: Denzin, N. L.Y. **Handibook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. 2. ed.

STANOVICH, K. **Progress in understanding reading**. The Guilford Press. New York, 2000.

\_\_\_\_\_. Individual differences in the cognitive processes of reading, **Journal of Learning Disabilities**. n.15, 1982, 485-493.

TAILLE, Y. de la. **A construção do conhecimento. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TEDESCO, M. R. M.; MARGALL, S. A. C. **Carimbo das Boquinhas**. Produto desenvolvido e distribuído pela Pró-Fono Produtos Especializados para Fonoaudiologia Ltda., Barueri, 2004.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMAS, G.; WALKER, D.; WEBB, J. **The making of the inclusive school**. London: Routledge, 1998.

VALDIVIESO, L. B. La conciencia fonologica como una zona de desarrollo proximo para el aprendizaje inicial de la lectura. Versión on-line. **Estudios Pedagógicos**, N° 28, 2002, 165-177. ISSN 0718-0705

VASCONCELOS, C. S. **Processo de mudança de avaliação da aprendizagem: o papel do professor – Representações e práticas** (Tese Doutorado), - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: aprendizaje-Visor, 1991. vol.1

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica. La imaginacion y El arte em La infância**. México: Hispánicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WARWICK, C. O apoio às escolas inclusivas. In: D. Rodrigues (org.), **Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva.** Porto: Porto Editora, 2001.

WILSON, J. Doing justice to inclusion. **European Journal of Special Needs Education,** 2000.

YIN, R. K. **Estudos de caso: planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001. 2.ed.

## **APÊNDICE**

## **APÊNDICE 1 – PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA MULTISSENSORIAL**

Com a criação da escrita impressa, por Gutemberg, notam-se profundas mudanças na produção, reprodução a difusão da escrita. Isto ocasiona uma revolução para a época; a escrita, sob diferentes formas, continuamente, vem se aperfeiçoando, tornando os livros ou qualquer elemento manuscrito acessível às inúmeras culturas, tendo a possibilidade de manter a qualidade das tiragens com precisão e perfeitamente igual à obra original, proporcionando um avanço para a humanidade em diversos âmbitos, pois modificou “[...] o estado ou condição de quem participa de eventos em que tem papel fundamental a escrita” (SOARES, 2002, p.153).

Existem inúmeras e diferentes abordagens do tema alfabetização, porém é considerado, a princípio, como o nível mínimo de habilidades de leitura e escritura que um sujeito precisa adquirir para produzir e usufruir de uma comunicação escrita. Segundo Micotti (1996), sopesa que a com maiores possibilidades de apoios/recursos possibilitam à criança maior facilidade na assimilação e, por conseguinte, a aprendizagem.

Este programa, feito em caráter de pesquisa, pode ser visto como educacional

[...] desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa. Quando a Educação – qualquer que seja a maneira de a concebermos — mostra-se como o centro de referência da pesquisa, é foco do conhecimento, o elemento integrador e norteador das pistas que percorremos nos enfoques em que nos situamos. E percorreremos para buscar uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas conseqüências (GATTI, 2007, p.14).

Segundo Piletti (1999), montar um programa educacional significa estabelecer objetivos a serem alcançados e atividades próprias para atingi-los. Neste propósito, as etapas e atividades correlacionadas estão detalhadas nos procedimentos deste estudo, bem como os prazos programados para cumprir com a proposta da Alfabetização Tecnológica Multissensorial.

Pode-se identificar os elementos essenciais, segundo a UNESCO, que um programa de ensino deve contemplar: indicação dos objetivos, rendimentos desejados, atividades sugestivas, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. Portanto,

as atividades educativas escolares correspondem à idéia de que existem certos aspectos do crescimento pessoal, considerados importantes no âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados satisfatoriamente ou que não ocorrerão de forma alguma, a menos que seja fornecida uma ajuda específica,

que sejam exercidas atividades de ensino especialmente pensadas para esse fim (COLL, 1996, p.43).

A função social da alfabetização, recomendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa, ratifica a precisão da conquista do código escrito como forma de participação social:

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, MEC, SEF, PCN, 1998, p.23).

Para tanto, Vygotski (1989), aponta que as crianças que têm alguma dificuldade de aprendizagem precisam estudar por mais tempo, respeitando-se assim suas especificidades e limitações, e que sejam ensinadas de modo diferenciado, com a ajuda de métodos e técnicas especiais adaptados às suas habilidades singulares de condição. Quando Vygotski se deparava com uma criança deficiente, não se guiava pela aparência exterior, inquietava-se de modo a investigá-la de forma integral, minuciosamente, na qual se avaliava a Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, o que cada um pode realmente fazer, e a partir disso, propor-se-lhe-iam atividades e questionamentos. Porquanto,

era notória em Vygotski a habilidade para estabelecer contato com uma criança, que se abriu ou se revelaria mais a ele que aos demais examinadores. Vygotski ficava atento ao resultado de uma determinada tarefa, mas atentava-se ainda mais ao modo como a criança a solucionara, como se comporta e o que dissera no processo. Falava, ainda, com os pais da criança e, então, com os seus professores (BARROCO, 2007, p.211).

Nesta proposição, foram feitas análises e estudos por quem, onde, quando, do mais variados métodos de alfabetização, aplicados aproximadamente por seis anos em uma escola de educação especial, numa sala de recursos para alunos com NEE das séries finais no Ensino Fundamental em uma escola pública e na Educação de Jovens e Adultos, num projeto municipal. Neste ínterim, inúmeras atividades foram criadas e extraídas dos diferentes materiais e apoios pedagógicos.

Selecionaram-se as atividades que mais atenderam as necessidades especiais dos educandos conforme sua condição de deficiência. Participaram mais de cem alunos, sendo que os que desenvolveram melhor suas competências e obtiveram condições de seguirem seu fluxo de escolarização, e ainda estavam no ensino especial, foram incluídos nas escolas comuns.

Em Educação Especial, ao se fazer ou escolher uma metodologia há um fator fundamental escrito por Micotti (1996), o qual deve ser considerado: que a aprendizagem da leitura e escrita envolve o desenvolvimento consciente da estrutura fonológica da língua, ou seja, um melhor acesso ao sistema alfabético. Cerca de 75% dos alunos inseridos no processo de alfabetização, dos que conseguem aprender a ler com qualquer método, dominam sozinhos, tanto o princípio alfabético, quanto as analogias com relação às palavras que têm pronúncia e escrita semelhantes. Destarte,  $\frac{1}{4}$  (um quarto) são crianças que apresentam deficiências fonológicas, não apreendem que a palavra falada compõe-se de frações, não desvendam sozinhas a correspondência: letra(grafema) e fonema(som).

Armstrong e Barton (2003, p.87) afirmam que alunos com NEE, são aqueles que têm dificuldades de aprendizagem, leves ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio de aprendizagem da “língua oral ou falada: Dispraxia, Disfemia, Afasia, Disartria, Disfonia, Disglossias e Dislalia; e Dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita: Disortografia, Disgrafia e Dislexia”. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas, grande parte deles tem perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa, como os Transtornos de Conduta.

Na construção de um currículo educacional as unidades escolares contam com inúmeros métodos de alfabetização disponíveis para a comunidade pedagógica. Cada um tem o compromisso comum de proporcionar o acesso à leitura e a linguagem escrita, sendo necessária a mediação de um educador que domine meio de expressão e comunicação. São diversos ou antagônicos porque foram inspirados sob a ótica que é dada à escrita e ao sujeito, ao papel do educador nas atividades que os envolvem (MICOTTI, 1996).

Todo educador tem de refletir e planejar o ato de educar, de forma flexível não perdendo de vista

[...] o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. (...) A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução (BRASIL, MEC, SEF, PCN, 1997, p.29).



Segundo Micotti (1996), nas últimas décadas houve uma mudança do foco do estudo e discussões relacionados à alfabetização: do ensino para a aprendizagem. Até meados da 1980, muitas reflexões estavam centradas nos aspectos psicológicos gerais e nas metodologias de alfabetização. A partir de então, os olhares acadêmicos estão voltados à perspectiva do aprendiz, levando-se em consideração os aspectos do desenvolvimento cognitivo.

A inserção da criança e do adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita, ou seja, a alfabetização; e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento. Considerando a necessidade de que todas as instâncias sociais estejam engajadas neste processo, e se mobilizem para garantir o mínimo de condições para que cada pessoa acesse e permaneça na escola, procurar-se-á avaliar este método na intenção de garantir mais oportunidades para que os educandos não sejam segregados em tempos de inclusão; e, assim os espaços escolares possam cultivar a solidariedade, o sentido de conviver e respeitar as diferenças.

No entanto, há de se cuidar para a confusão gerada entre alfabetização e letramento, como sinaliza Mortatti (2004, p.11): “a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi obscurecida pelo letramento e este acabou prevalecendo sobre aquela, que, como consequência, perdeu sua especificidade”.

Há grande importância de desenvolver a capacidade fonológica para a leitura e escrita num sistema alfabético como o nosso. Ainda criticam os métodos globais e(ou) adivinhações psicolinguísticas tratando-se de “experiências de linguagem que tentam ensinar a criança a adivinhar mensagens escritas a partir de algumas palavras memorizadas” (MORTATTI, 2004, p.11).

Segundo Chomsky (1970); Mortatti (2004), a percepção da língua está baseada em seus aspectos construtores: as informações fonéticas e semânticas, relacionadas pela estrutura sintática representadas na mente. Para Furth (1996, p.676) não se alfabetiza ninguém com propostas passivas, desconsiderando a capacidade de raciocínio que os seres humanos têm de interagir com os símbolos, portanto, “esta interação é para a pessoa um processo ativo, a compreensão de uma mensagem simbólica, é o produto de uma atividade intelectual subjacente”.

Verifica-se que o conhecimento do código “grafofônico” e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem uma etapa indispensável para o acesso à língua escrita. Há oposição de grupos de pesquisadores a favor e outros contra o movimento que tem sido

denominado a “volta ao fônico”. No entanto, essas relações não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser implícita e incidental, supondo que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita.

Alegria e Morais (1989); Furth (1996), notam que a ciência da presença da sílaba na palavra, bem como a relação entre grafema (letra) e som (fonema), quando são investigadas as apropriações de regras ortográficas, indica diferenças consideráveis em crianças que aprendem a ler sob a perspectiva fônica, de outras que são ensinadas sob a ótica dos métodos globais. Indicam que além da compreensão do código alfabético, as metodologias sob a perspectiva fônica corroboram pra uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Smith (1999); como pesquisador da Psicolinguística, salienta que todos os métodos, “por mais estapafúrdios que pareçam, dão certo com algumas crianças, mas nenhum deles é eficaz com todas. (...) as condições básicas para aprender a ler são: 1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno; 2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia” (CARVALHO, 2005, p.19).

O censo realizado pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), compreendidos os anos de 1995-2004, aponta um fracasso escolar que afeta 89% a 96% dos alunos do Ensino Fundamental, especificamente, 1,57 milhão de crianças não foram alfabetizadas na 1ª série, sendo que, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), comprova-se que o país é o derradeiro, numa análise com mais de 50 países, na luta contra o analfabetismo, acompanhado de Portugal, México e Argentina:

técnicos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que analisaram o resultado do *PISA* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)<sup>26</sup> concluíram que os estudantes brasileiros têm a tendência de “responder pelo que acham e não pelo que efetivamente está escrito”. Numa das questões, por exemplo, o texto informava explicitamente que uma enfermeira aplicaria uma vacina nos funcionários de uma empresa. Apesar disso, 27% dos alunos brasileiros responderam que a vacina seria aplicada por um médico. Para os técnicos, “a identificação da alternativa correta exigia apenas uma leitura atenta do texto”. [...] “A escola brasileira tem de ensinar o aluno a ler” disse o ministro da Educação. [...] Para ministro, o desempenho dos estudantes é prejudicado pelas condições de vida nas cidades brasileiras (WEBER & AVANCINI, *Jornal da tarde*, 05/12/01, A14).

---

<sup>26</sup>PISA – *Programs International of Students' Assessment*.

Consoante com Oliveira (1978), o educador é integrante do sistema educativo e é um ser humano, capaz de modificá-lo, por meio de suas ideologias, convicções, crenças e atitudes. Pretendeu-se, como pesquisador, identificar as diferenças individuais dos participantes, com finalidade única de poder minimizar as dificuldades dos educadores e dos educandos, investigá-las e sair em busca de meios para superá-las.

Segundo Porter (1997), os professores devem ter experiências de ensino inclusivas, além dos conhecimentos específicos relevantes para a educação de alunos com NEE; para que isto ocorra, é indispensável aos professores que busquem aprimoramento para se desenvolver profissionalmente, o Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial, traz a oportunidade de cooperação por parte do pesquisador, que se caracteriza como especialista por sua formação, e professor generalista dos alunos participantes.

Todas as instâncias sociais devem engajar-se neste processo e se mobilizarem para garantir o mínimo de condições para que cada pessoa acesse e permaneça na escola, na intenção de garantir mais oportunidades para que os educandos não sejam segregados em tempos de inclusão e assim os espaços escolares possam cultivar a solidariedade, o sentido de conviver e respeitar as diferenças.

Um dos papéis mais importantes da escola é promover o desenvolvimento global da criança, inclusive da pessoa com NEE; portanto, a formação do professor deve ser ancorada nos vários campos do conhecimento, particularmente sobre as diferentes dimensões do desenvolvimento da pessoa, quais sejam: na dimensão afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na dimensão cognitiva, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e do contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na dimensão social, freqüentando não só a escola como também outros espaços de interação, como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na dimensão psicológica, atendendo às suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção e respeito aos seus direitos (BRASIL, MEC, 2005).

Ressalta Sprenger (2005) que se considerarmos os fenômenos que ocorrem no cérebro com as experiências vividas e o uso dos sentidos, sobretudo a audição e a visão, devemos ter em mente que há necessidade de novos paradigmas para ensinar com sucesso escolar, nos dias atuais, crianças e adolescentes. Contemplando essas diferenças devemos levar para a sala de aula novidades e, sobretudo, respeito à individualidade, experiências multissensoriais, conteúdos significativos, garantindo-se possibilidade de escolhas.

Estas novas tecnologias da informação podem estar integradas nas atividades com alunos com NEE, como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem dando importância aos circuitos nervosos e neurotransmissores mediadores da atenção, da motivação, do controle da impulsividade, ansiedade, enfim, exercendo influência no desenvolvimento cognitivo dos educandos.

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Sendo assim, para se ter um desenvolvimento intelectual digno, há necessidade de uma aprendizagem significativa, mediada por uma metodologia capaz de aferir transposição didático-pedagógica condizente à sua necessidade educacional, isto é, necessário para que ocorra o domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, a linguagem, e a criança possa participar da vida em sociedade, com condições mínimas de autonomia.

Conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, SEF, PCN, 1997), quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa, os alunos devem utilizar os conhecimentos adquiridos no seio familiar para uma prática de reflexão no intuito de, por atividades escolares, progredirem e aperfeiçoem suas capacidades de apreensão e expressão do uso da linguagem desenvolvendo as competências básicas de se comunicar, raciocinar, ouvir, interpretar e escrever com qualidade de letramento.

Alfabetizar alunos com Deficiência Intelectual e com Dificuldades de Aprendizagem é caminhar pela incerteza, respeitando a singularidade e os conflitos de valores que escapam aos cânones da racionalidade técnica. Deste modo, quando uma situação-problema é incerta, a solução técnica do obstáculo depende da construção anterior bem delineada, o que não é, em si, uma tarefa técnica, mas sim, prática.

Levando isso em conta, o conceito de alfabetização tem passado por profundas revisões e ampliou-se, em virtude dos estudos sobre o conjunto de práticas sociais que envolvem usos, funções e impactos da escrita. Hoje, não é mais suficiente aprender como funciona a escrita, considerada antes apenas como o sistema de representação de signos por meio da combinação de letras.

A alfabetização tornou-se uma ferramenta importante para o uso efetivo e competente da leitura e da escrita, exigindo aprendizagens além da decodificação de um código; e, implicam uma inserção no mundo da escrita, no domínio do código e nas habilidades de utilizá-lo para ler e escrever em diferentes situações comunicativas e contextos diversos; trata-se, portanto, de um processo de longo prazo, do qual as pessoas podem participar de diferentes

atividades e experimentar papéis diversos, comunicando-se em diversas esferas e utilizando diferentes gêneros de linguagem.

Assim, se antes a alfabetização estava relacionada à linguagem escrita e aos meios impressos por si só, hoje, ela é considerada como o desenvolvimento de formas de expressão e comunicação oral e escrita; mas com uma visão da linguagem como totalidade, envolvendo o falar, o escutar, o ato de ler e escrever. A definição deste nível mínimo como valor, entretanto, é particular, ainda que haja um consenso a respeito destas habilidades, situadas em um mesmo domínio do saber e dos conhecimentos necessários para estabelecer uma funcionalidade mínima, que permita a inserção do aprendiz na cultura de sua sociedade.

A definição de alfabetização salta de uma simples habilidade primeira, para um instrumento básico ao desenvolvimento de outras habilidades essenciais no trabalho, na participação cidadã e na vida cotidiana, assumindo o status de processo contínuo que nasce quando o sujeito se percebe parte integrante da sociedade letrada e continua por toda a vida, com a incorporação de novas mídias e ferramentas de comunicação e expressão.

Portanto, com o avanço da tecnologia surgiu a necessidade de uma nova forma para alfabetizar, a sociedade tecnológica está estabelecida; e não se percebe que esta coletividade é emergente, este é o caminho para que possa se tornar do mesmo modo, justa, ao mesmo tempo prazerosa, mais democrática e, além disso, mais igualitária, ainda que os avanços se avolumem.

Pesquisas citadas por Lacerda (1997, p.91-108), fornecem subsídios para a caracterização do cidadão que a sociedade tecnológica do futuro requer que os cidadãos desta nova sociedade necessitarão estar aptos com os princípios básicos que manifestam o manuseio para poderem raciocinar em acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico; assinala para a precisão cada vez maior de uma nova cidadania por meio da qual os sujeitos poderão melhor compreender e interferir no nível do cruzamento entre ciência, tecnologia e sociedade; observa para o evento de que a tecnologia não pode ser analisada como um processo independente, alheia às intenções sociais, do governo e do direito, pois intercede por uma “alfabetização social” que consentirá às pessoas uma abrangência atinada do ímpeto avanço da ciência e da tecnologia e dos seus efeitos sociais mais amplos;

Os autores e pesquisadores acima citados atingem objetivos distintos de um mesmo eixo temático, demarcado pela rápida e irreversível progressão tecnológica em todos os âmbitos da sociedade. Os estudos assinalam uma necessidade ímpar de capacitar os sujeitos de informações fundamentais a uma competência apropriada à inovação tecnológica, bem como sua finalidade e implicação, ou seja, a retenção de uma alfabetização tecnológica satisfatória.

Essa alfabetização tecnológica, entretanto, não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos: deve abarcar, também, o domínio crítico da linguagem tecnológica, já que vivemos cercados pelas tecnologias e pelas mudanças que elas acarretam no mundo.

Burnett (2009), na pesquisa sobre a alfabetização com uso de novas tecnologias no Ensino Fundamental, embora muito tenha se escrito sobre as práticas de alfabetização, tem havido pouca investigação concernente ao impacto das novas tecnologias e em práticas de alfabetização em salas de aula. Esta revisão examina os tipos de entendimentos que têm sido gerados por meio de estudos em torno da alfabetização e tecnologia relatadas durante o período de 2000-2006. Usa uma tabela para distinção entre ‘operacional’, ‘cultural’ e de ‘análise crítica’ para as dimensões da alfabetização para investigar o foco e a metodologia de 38 estudos empíricos.

Ele explora as formas em que a investigação pode ser informada por pressupostos e práticas associadas a imprimir o contexto da alfabetização sob a ótica de atividades cotidianas, mas também destaca os tipos de estudos que começam a investigar as implicações dos textos digitais para o Ensino Fundamental. O documento conclui com argumentando que há mais pesquisas de cunho etnográficas e fenomenológicas. Em contraponto, há lacunas em estudos de alfabetização realizados em sala de aula para explorar os contextos complexos que envolvem e são mediados por situações digitais.

Segundo Castells (2002), a sociedade já ultrapassou o período histórico em que a rede de computadores ou Internet possa ser considerada apenas uma ferramenta disponível para que o homem decida se quer utilizá-la ou não: ela já é uma infra-estrutura estabelecida que possibilita a maior gama de comunicações no planeta. Com esta realidade a alfabetização tecnológica já deveria ter superado a idéia de uma apropriação técnica.

Nem mesmo aquele sujeito com limitações motoras que, em um tempo recente a escola não ensinava a escrever, pois não era capaz de segurar um lápis, hoje tem acesso a recursos que lhe permitem expandir suas possibilidades e expressar suas idéias.

Assim, ao falar a respeito de alfabetização tecnológica, há que pensar no contexto maior no qual a escola de hoje está inserida; nas inúmeras inovações, descobertas, produtos e processos que a ciência e a tecnologia colocam à nossa disposição; e que, com enorme rapidez, passam a fazer parte de nosso dia-a-dia, modificando nossos hábitos, comportamentos, relações e modos de produção. Portanto, as implicações pedagógicas desta realidade obrigam a pensar

na escola atual analisando seu papel diante destas mudanças e entendendo-a dentro de um novo espaço-tempo social.

A escola precisa garantir a todos o acesso ativo e produtivo às mídias, favorecendo a comunicação e fazendo circular diferentes discursos e entendimentos, em condições de desigualdade. Para isso, é preciso desenvolver a fluência tecnológica, explorando as telecomunicações no trabalho, comunicando-se em rede e aprendendo a localizar, mover, estabelecer parcerias e cooperar em ambientes virtuais.

Segundo Magdalena; Costa (2003, p.107)

O nível educativo de uma sociedade informacional não se mede pela quantidade de conexões, mas pela inserção crítica, assertiva e competente dos indivíduos na relação com o espaço eletrônico, nas trocas que são capazes de estabelecer, no que são capazes de produzir, de criar com e a partir destes meios. Em outras palavras, o nível educativo de uma sociedade é medido pelo grau de alfabetização tecnológica.

Na intenção de promover a modificabilidade cognitiva, “[...] A experiência precoce, a função aditiva informadora, formadora e transformadora do córtex humano é demasiado rico para se perder”. O aluno com NEE está acessível à modificabilidade cognitiva em diferentes etapas do seu desenvolvimento, fundamentalmente com mediações significativas de ensino e aprendizagem (FONSECA, 1995a, p.73).

As novas tecnologias da informação podem estar integradas nas atividades de alunos com NEE, como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem dando importância aos circuitos nervosos e neurotransmissores mediadores da atenção, da motivação, do controle da impulsividade, ansiedade, enfim, exercendo influência no desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Para Sprenger (2007), o cérebro humano tem se desenvolvido nos últimos 30 anos, com o advento das novas tecnologias da informação, inclusive o computador, os *videogames*, *iPods*, celulares entre outros, que estão cada vez mais presentes nas atividades lúdicas e cotidianas das crianças, moldando assim suas conexões neurais, a química, a microestrutura e a plasticidade do cérebro.

Acompanhando este processo, atualmente, verifica-se que a humanidade está imersa em um novo momento a *cibercultura*<sup>27</sup> do letramento em contextos digitais e(ou)

---

<sup>27</sup> Levy (1999, p. 17), *cibercultura* pode ser entendida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

*ciberespaços*<sup>28</sup>. Pode-se notar com mais especificidade, quando se faz analogia das culturas letradas: que são utilitaristas da escrita como meio de comunicação, com as sociedades primitivas: que utilizam apenas a oralidade para a manutenção de suas culturas compreende-se, então, a importância do letramento em confronto ao analfabetismo, tão presente e opressor durante décadas, responsável pela segregação de uma parcela significativa da sociedade brasileira.

Burnett (2009), na pesquisa sobre a alfabetização com uso de novas tecnologias no Ensino Fundamental, embora muito tenha se escrito sobre as práticas de alfabetização, tem havido pouca investigação concernente ao impacto das novas tecnologias e em práticas de alfabetização em salas de aula. Esta revisão examina os tipos de entendimentos que têm sido gerados por meio de estudos em torno da alfabetização e tecnologia relatadas durante o período de 2000-2006. Usa uma tabela para distinção entre ‘operacional’, ‘cultural’ e de ‘análise crítica’ para as dimensões da alfabetização para investigar o foco e a metodologia de 38 estudos empíricos.

Ao se explorar as formas em que a investigação pode ser informada por pressupostos e práticas associadas ao imprimir o contexto da alfabetização sob a ótica de atividades cotidianas, há destaque para os tipos de estudos que começam a investigar as implicações dos textos digitais para o Ensino Fundamental. O documento conclui com argumentos de que existem mais pesquisas de cunho etnográficas e fenomenológicas. Em contraponto, há lacunas em estudos de alfabetização realizados em sala de aula para explorar os contextos complexos que envolvem e são mediados por situações digitais.

A partir das leituras, algumas indagações surgiram como a problemática de pesquisa que delinearão o Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial:

- a) Quais seriam as competências e habilidades necessárias para uma criança aprender?
- b) Qual a importância das condições ambientais no processo de aprendizagem?
- c) Por que uns aprendem, e outros não?
- d) Como identificar um aluno com dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem verbal e não-verbal?
- e) Como identificar um aluno com dificuldade de aprendizagem?
- f) Quais as dificuldades de aprendizagem recorrentes nos alunos relacionadas à aprendizagem de leitura e escrita?

---

<sup>28</sup>Idem *op. cit.*, *ciberespaço* constitui-se “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.



O Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial tem elementos constitutivos fundamentais de Montessori, pois consiste em explorar os sentidos, isto é, de acordo com Montessori (1948), acomoda diferentes modalidades sensoriais no ensino de leitura e escrita, pois une a audição (consciência fonológica), visão (pictográfica), sinestésica (coordenação motora) e tátil (movimentos, toques, apoios), enriquecendo a aprendizagem.

Portanto, a edição do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial foi inspirada nas “*Estratégias de Intervenção Terapêutica e Psicopedagógica*” de Vitor da Fonseca (1998, p.106-118), baseadas nas idéias de Reuven Feuerstein. Na sua proposta, Fonseca, apresenta categorias necessárias para a estruturação de um programa eficiente: 1) *Identificação Diagnóstica*; 2) *Perfil Intra-individual*; 3) *Formulação de Objetivos*; 4) *Plano Educacional Individualizado*; 5) *Implementação do Programa*; e 6) *Avaliação*.

Assim sendo, discorrer-se-á sobre a concepção de cada etapa, com minúcia, no desígnio de organizar a leitura e prestar possíveis elucidações.

## **1. Identificação Diagnóstica**

Para a identificação diagnóstica utilizou-se a “Avaliação Fonológica Escolar”<sup>29</sup>, descrita com maiores detalhes no Capítulo V - Método, seguindo os conceitos de Mabel Condemarin, proposta no livro “*Dislexia, Manual de Leitura Corretiva*” (JARDINI, 2004).

Para não correr o risco de caracterizar os participantes sem critério algum, selecionou-se o modelo da “Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais”, exemplificado a seguir, proposto pelo MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2006, p.46-47, para subsidiar a identificação das necessidades educacionais especiais como um caminho previsível e mais seguro a ser percorrido na escolha dos participantes.

---

<sup>29</sup> Aplicada nos Pré e Pós-testes dos Participantes (Consultar os anexos).

Quadro 14 – Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais

<b>ÂMBITOS</b>	<b>DIMENSÕES DE ANÁLISE</b>	<b>ASPECTOS</b>	<b>INDICADORES DE AVALIAÇÃO</b>
1- Contexto educacional	1.1) Instituição educacional escolar	a) filosófico: valores e crenças; b) estrutura organizacional; c) funcionamento organizacional;	Entrevista com a professora de Língua Portuguesa
	1.2) Ação pedagógica	a) o professor; b) a sala de aula; c) recursos de ensino e de aprendizagem; d) estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares; e) estratégias avaliativas	
2- Aluno	2.1) Nível de desenvolvimento	a) características funcionais; b) competências curriculares;	Avaliação Fonológica Escolar (Ver nota 14, 88)
	2.2) Condições pessoais	a) natureza das necessidades educacionais especiais	
3- Família	3.1) Características do ambiente familiar	a) condições físicas da moradia; b) cultura, valores e atitudes; c) expectativas de futuro;	Entrevista com o responsável; TCLE (Apêndice 2)
	3.2) Convívio familiar	a) pessoas que convivem com o aluno; b) relações afetivas; c) qualidade das comunicações; d) oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia	

Fonte: BRASIL. SEESP/MEC. Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 46 e 47.

## 2. Perfil Intra-Individual

O perfil traçado de cada participante começou a ser delineado a partir do momento em que os sujeitos foram encaminhados pela equipe gestora da escola participante, que no primeiro momento indicou mais de 20 educandos possíveis de serem engajados na pesquisa. Sob a ótica da escola, o projeto seria aplicado numa sala de aula regida pelo pesquisador, como o modelo de “Classe Especial” ou “Reforço escolar”, num período inverso ao de frequência às aulas.

Feito os devidos esclarecimentos e apresentado o Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial, bem como sua intenção, aplicabilidade e avaliação científica, o pesquisador e a equipe gestora, em reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), expressiu seu desejo de querer ajudar os alunos indicados e propôs que no máximo

seriam aceitos cinco participantes, por se tratar de uma pesquisa de mestrado que tem um tempo preciso para ocorrer. Os professores entenderam que seria inviável este formato devido à concepção do pesquisador. Em ocasiões oportunas e durante a realização das atividades, os participantes necessitariam e poderiam solicitar uma atenção individualizada.

Aplicada a Avaliação Fonológica Escolar, entrevistas com os pais e a professora de língua portuguesa comuns, somente cinco educandos foram enquadrados e aceitos como participantes. Ainda assim, no contato com os pais, prestou-se o esclarecimento necessário sobre a pesquisa, bem como seus direitos de suspender a participação de forma livre e atemporal.

Cada participante foi tratado como único e por isso, procurou-se dar atenção e respeitar sua especificidade, aplicar e avaliar suas reais potencialidades, adequar às atividades e materiais conforme suas condições. Os participantes são apresentados com maiores detalhes no Capítulo V - Método.

### **3. Formulação de Objetivos**

Houve a necessidade formular alguns objetivos para nortear a construção e implementação do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial, apresentados a seguir:

#### *Objetivos*

- Compilar recursos e apoios didáticos numa interseção de várias metodologias de ensino de alfabetização, na proposição de um programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial
- Coligar competências e condições internas e externas à aprendizagem;
- Averiguar algumas dificuldades ou transtornos de aprendizagem relacionada à linguagem verbal e não-verbal;
- Constatar algumas dificuldades e/ou transtornos de aprendizagens relacionadas à linguagem escrita;
- Programar e avaliar a eficácia da utilização de atividades desenvolvidas a partir de métodos de alfabetização, sob a perspectiva fônica, para alunos com NEE;
- Desenvolver habilidades essenciais ao processo contínuo de alfabetização como a ortografia das palavras, contagem de sílabas, reconhecimento de letras, formas e sons;



- Alvitrar atividades virtuais por meio de novas tecnologias — jogos informatizados — que exercitem a percepção visual e auditiva, a coordenação motora e a memorização de formas diversificadas, enfim, que promovam a modificabilidade cognitiva;
- Averiguar a importância dos apoios/recursos pedagógicos tátil/sinestésicos: calda de chocolate, cotonetes, papel de bala, palito de sorvete, espelho, articulemas em EVA, dentre outros;
- Colaborar para o aperfeiçoamento de educadores no contexto emergente da inclusão escolar, partilhando os resultados avaliativos do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial.


#### **4. Plano Educacional Individualizado**




Apresentam-se a seguir cada etapa deste estudo, demonstrando como foram planejadas as intervenções. Estes quadros deram suporte à análise de dados e, sempre que necessário, são citados para uma melhor apreciação. Em seguida, toma-se nota dos subsídios que compõem as etapas deste programa no escopo de comunicar possíveis elucidações:


a) Vogais: são unidades sonoras produzidas sem obstrução à corrente do ar no trato vocal. São cinco na língua portuguesa: /a/, /e/, /i/, /o/ e /u/, não obstante, podem produzir sete sons diferenciados, em geral, podem ser grafadas com acento agudo ou circunflexo para diferenciá-las no seu pronunciamento: /á/, /é/, /ê/, /í/, /ó/, /ô/, /u/.




Quadro 15 – Classificação e Caracterização dos Fonemas


	FONEMA	Lábios	Dentes	Língua	Palato Mole	Cordas Vocais
<b>B I L A B I A I S</b>	/p/ Carimbo 1	Juntos pondo resistência. A corrente de ar provoca a explosão	Ligeiramente separados	Ápice (ponta) imóvel localizada atrás dos incisivos inferiores	Em extensão ocluindo a passagem do ar	Imóveis sem vibração
	/b/  Carimbo 1	Idem	Idem	Idem	Idem	Vibrando
	/m/  Carimbo 1	idem	Idem		Relaxados permitindo que o ar saia pelo nariz	Vibrando

<b>L Á B I O  D E N T A I S</b>	/f/ Carimbo 4	Dentes incisivos superiores sobre o lábio inferior	Dentes incisivos superiores sobre o lábio inferior	Ápice imóvel localizada atrás dos incisivos inferiores	Em extensão fechando a passagem do ar pelo nariz	Imóveis sem vibração
	/v/  Carimbo 4	Idem	Idem	Idem	Idem	Vibrando

<b>A L V E O L A R E S</b>	/l/  Carimbo 7	Entreabertos permitindo entrever os dentes incisivos	Ligeiramente separados	Ápice apoiado nos incisivos superiores deixando passar o ar pelos lados	Em extensão ocluindo a passagem do ar pelo nariz	Vibrando
	/t/ Carimbo 2	Idem	Idem	Ápice apoiado nos incisivos superiores ocluindo o ar entre a língua e o palato	Idem	Imóveis sem vibração
	/d/  Carimbo 2	idem	Idem	Idem	Idem	Vibrando
	/n/  Carimbo 2	Idem	Idem	Idem	Relaxados permitindo que o ar saia pelo nariz	Vibrando

VELARES	/k/ Carimbo 3	Entreabertos permitindo entrever os dentes	Ligeiramente separados	Dorso elevado em contato com palato mole, pondo resistência à passagem do ar	Em extensão ocluindo a passagem do ar pelo nariz	Imóveis sem vibração
	/g/  Carimbo 3	Idem	Idem	Idem	Idem	Vibrando

LÍNGUA ALVEOLARES	/S/ Carimbo 5	Entreabertos permitindo entrever os dentes	Ligeiramente separados	Ápice apoiado atrás dos incisivos inferiores. Lados encostados na região dos molares superiores	Em extensão ocluindo a passagem do ar pelo nariz	Imóveis sem vibração
	/z/  Carimbo 5	Idem	Idem	Idem	Idem	Vibrando
	/R/  Carimbo 3	Idem	Idem	Ápice apoiado atrás dos incisivos superiores. Lados encostados na região dos molares superiores. Saída do ar em forma entrecortada	Idem	Vibrando
	/rr/  Carimbo 3	Idem	Idem	Maior vibração	Idem	Idem

LÍNGUA PALATAIS	lh /ʎ/ Carimbo 5	Entreabertos permitindo entrever os dentes	Ligeiramente separados	Ápice solto na direção dos incisivos superiores. Dorso elevado tocando o palato	Em extensão ocluindo a passagem do ar pelo nariz	Idem
	nh /ɲ/ Carimbo 5	Idem	Idem	Ápice solto na direção dos incisivos inferiores. Dorso elevado tocando o palato	Relaxado permitindo que o ar saia pelo nariz	Idem
	ch /ʃ/ Carimbo 5	Em protusão. Entreabertos permitindo entrever os dentes	Idem	Meio da língua elevada em direção ao palato duro	Em oclusão não permitindo a passagem de ar pelo nariz	Imóveis sem vibração
	j /  Carimbo 5	Idem	Idem	Idem	Idem	Vibrando

Fonte: MARTINEZ C. E.; FERNANDEZ, P. A. M.; CARRERA-SABATO, J. International Phonetic Association. United Kingdom: *Journal of the International Phonetic Association*. 2003, 33.

b) Fonemas Surdos:

São unidades mínimas da língua portuguesa que não possuem vibração sonora. Unidades Adotadas à família do /k/, que – qui, na aplicação das atividades com o fonema /k/, utiliza-se como contribuição pedagógica, narrar que neste grupo silábico há duas unidades que foram abraçadas, pois seus sons são iguais à família em estudo, ainda pode apontar que o ce – ci foram para a família do /S/, pois o grupo que passaram a pertencer tem saída de ar, mas não produzem vibração.

Unidades aceitas à família do /S/ ce – ci; ça – ço – çu – ção: no emprego das atividades com o fonema /S/, utiliza-se como apoio pedagógico, dizer que nesta família silábica há cinco unidades que foram benquistas pois seus sons são iguais à família em estudo.

c) Fonemas Sonoros:

Unidades Adotadas à família do /g/ gue – gui: na aplicação das atividades com o fonema /g/, utiliza-se como ajuda pedagógica, dizer que nesta família silábica há duas unidades que foram bem-queridas, pois seus sons são iguais à família em estudo.

Unidades Adotadas à família do /j/: ge – gi As unidades ge – gi são sonoras e vieram morar no grupo do /j/; por produzirem o mesmo som, mas remetem uma grafia diferente.

d) Dígrafos:

Os grafos direcionados ou dígrafos (*digraphs*) são aqueles em que o segundo conjunto é formado por pares ordenados de vértices, então denominados arcos e não mais arestas. Pode-se assumir que arcos têm um nó de origem e um de destino. Têm direção, sentido de percurso. Relações de sucessão passam a ser consideradas, existindo antecessores e sucessores de um nó. O caminhar precisa ser pautado pela componente unidirecional.

e) Arquifonemas:

Segundo Crystal (1988) é um termo freqüente em fonologia com alusão ao modo de se lidar com a dificuldade da neutralização, ou seja, quando o encontro entre fonemas se perde em certas posições de uma palavra. A solução sugerida por Nikolai Trubetzkoy (1890 – 1939) foi constituir uma nova categoria para estes casos, por ele denominada de arquifonema, e transcrevê-lo com um símbolo diferente, representados uma letra maiúscula

f) Grupo/Encontro Consonantal:

São os encontros de duas consoantes agrupadas em r ou l. Ex. **Braço**, **Clavícula**.

Nesta ocasião, são esboçadas nos quadros a seguir, as etapas do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial, bem como as sessões de intervenção, numa seqüência aconselhável, que pode ser variada, desde que provenha do grupo em estudo, isto é, pode iniciar a Etapa II por qualquer fonema surdo, a Etapa III por qualquer fonema sonoro, etc.. Cada etapa, será minuciosamente descrita posteriormente, no subitem 5 - *“Implementação do Programa”*.



Quadro 16 – Etapa I: Atividades com Vogais

12		Confronto das
11		Vogais com
10		Jogos
		informatizados
9		Encontros
8		Vocálicos
7		ão
6		o/ó
5		e/é
4		u
3		i
2		a
1	Conto dos	
	Fonemas	
<b>SESSÕES</b>		
<b>DE</b>		
<b>INTERVENÇÃO</b>		<b>SEQÜÊNCIA IDEAL</b>

Quadro 17 – Etapa II: Aquisição dos Fonemas Surdos

10		Revisão
9		Com
8		Jogos
7		Informatizados
6		/S/ (inicial)
5		/x/
4		/k/
3		/f/
2		/t/
1	/p/	
<b>SESSÕES DE INTERVENÇÃO</b>	<b>SEQÜÊNCIA IDEAL</b>	

Quadro 19 – Etapa III: Aquisição dos Fonemas Sonoros

16	Confronto de pares fonéticos com Jogos Informatizados
15	
14	
13	
12	/r/ brando
11	/s/ brando
10	/R/
9	/n/
8	/m/
7	/z/
6	j / /
5	/g/
4	/v/
3	/d/
2	/b/
1	/l/
<b>SESSÕES DE INTERVENÇÃO</b>	<b>SEQÜÊNCIA IDEAL</b>

Quadro 19 – Etapa IV: Aquisição dos Dígrafos

10	Confronto de Dígrafos com Jogos Informatizados
9	
8	
7	
6	ss /S/
5	rr /R/
4	ç /S/
3	sc /S/
2	lh /L/
1	nh /n/
1	ch /f/
<b>SESSÕES DE INTERVENÇÃO</b>	<b>SEQÜÊNCIA IDEAL</b>

Quadro 20 – Etapa V: Aquisição dos Arquifonemas

10		Confronto de
9		Arquifonemas com Jogos
8		Informatizados
7		
6		
5		an...
4		am...
3		l /t/...
2		as...
1	ar /r/...	
<b>SESSÕES DE INTERVENÇÃO</b>		<b>SEQÜÊNCIA IDEAL</b>

Quadro 21 – Etapa VI: Aquisição dos Encontros Consonantais em /r/

12	Confronto dos Grupos Consonantais em /r/ com Jogos Informatizados
11	
10	
9	
8	
7	/tr/
6	/pr/
5	/gr/
4	/fr/
3	/dr/
2	/cr/
1	/br/
<b>SESSÕES DE INTERVENÇÃO</b>	<b>SEQÜÊNCIA IDEAL</b>

Quadro 22 – Etapa VII: Aquisição dos Encontros Consonantais em /l/

10		Confronto dos
9		Grupos Consonantais
8		em /l/ com
7		Jogos Informatizados
6		/tl/
5		/pl/
4		/gl/
3		/fl/
2		/cl/
1		/bl/
<b>SESSÕES DE INTERVENÇÃO</b>		<b>SEQÜÊNCIA IDEAL</b>

## 5. Implementação do Programa

Para se compreender os componentes necessários à compilação do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial, apresentar-se-á um breve epítome. No decorrer, serão delineadas algumas considerações que podem incrementar as tarefas, bem como suas finalidades e aplicabilidade.

Os vídeos do “Método das Boquinhos”, Jardini (2007) são utilizados nas intervenções, como exercício de aliteração silábica, pois de acordo com os estudos de Capovilla (2000; 2002) e Jardini (2004), ambos consideram que estes aprendizados instituem importantes solidez à assimilação e compreensão dos fonemas, com garantias benéficas ao processo de alfabetização.

Quando aplicadas as atividades que envolvem a assimilação das sílabas, utilizou-se a caneta “Prestocolor Carimbo” da *Faber Castell*<sup>30</sup>. É um carimbo com formato de uma boquinha, pois assim o participante carimba para compreender a quantidade de sílabas. Este recurso pedagógico abrange a consciência dos grafemas da sílaba conexos à consciência fonológica.

Outro recurso que pode ser utilizado como suporte pedagógico é: composto de papel de seda e uma espátula (Anexo 13) para o participante utilizar junto às atividades de aliteração, ou quando confunde a grafema/fonema/articulema; quando se trata do fonema /p/, <sup>31</sup>com este recurso ele pode perceber que o som é forte e explosivo que acaba balançando o papel. No confronto com os pares, constitui-se num recurso pedagógico ideal, pois o fonema /b/ é bem fraco e de pouca expressividade e não balança o papel, por conseguinte, fica bastante notória, quando visualizada no papel de bala, a diferença sonora de ambos.

A partir da Etapa IV – Aquisição dos Dígrafos, ampliam-se as possibilidades de leitura e introduz-se textos mais longos em que as atividades são sempre remetidas ao mesmo. São utilizados textos do Livro “Assim se aprende Ortografia – Vol. II” de Lizete Geny Rando e Sonia Aparecida da Silva, 2007.

---

<sup>30</sup> Esta empresa foi verificada, é a única que produz a caneta.

<sup>31</sup> Verificar a descrição precisa no Quadro da p.



## 5.1 Etapa I – Conto dos Fonemas e Atividades com Vogais

Inicialmente, há uma narração de uma história na qual estão presentes as letras do alfabeto como símbolo da representação gráfica sem qualquer preocupação sonora, em diferentes contextos: lista de nomes pessoas, documentos, rótulos de produtos, receitas de culinária, cabeçalhos de jornais, propagandas (folder e panfleto), poemas, cartas e etc.

O “Conto dos fonemas”: conta-se, com auxílio de um desenho ou painel, — utiliza-se neste estudo um flanelógrafo (um painel feito de feltro que serve para expor figuras), com uma casa e letras (alfabetário<sup>32</sup>) em EVA (Anexo 14) — que as letras viviam tranqüilas quando, repentinamente, houve uma discussão na casa das letras. As consoantes<sup>33</sup> ficaram embaralhadas<sup>34</sup> e somente as vogais continuaram falando, ou seja, as consoantes ficaram silentes necessitando de auxílio do participante para uni-las novamente, através de jogos e atividades.

Quando as letras formarem palavras e frases e o participante fizer a leitura, isto é, consoantes voltaram a falar com as vogais, a casa ficará organizada novamente. Este procedimento de contação de historietas carece de uma análise cuidadosa para não infantilizar ou constranger o participante, pois muitas atividades são oriundas da experiência inicial do pesquisador, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em contextos de alfabetização anteriores, não neste estudo, o pesquisador estava na letra /p/, ou seja, no início do processo de alfabetização, e um educando solicitou que o ensinasse palavras com o fonema /x/. o pesquisador arriscou, e o não encontrou problema algum. Cabe aqui uma análise criteriosa, pois também é muito valioso trabalhar a partir das necessidades do sujeito-aluno.

Nesta mesma etapa, apresentam-se as vogais, quebra-se o encadeamento (a, e, i, o, u), pois em análises anteriores, com alunos com NEE (SAGLIA, 2009<sup>35</sup>, 2008a<sup>36</sup>,

---

<sup>32</sup> Letras do alfabeto avulsas em madeira/plástico para serem manipuladas em atividades.

<sup>33</sup> Pode apresentá-las, mas não há necessidade de memorizá-las, nem seus nomes nem a seqüência alfabética.

<sup>34</sup> Uma explicação plausível porque não se começa da letra b e não se segue uma seqüência rígida.

<sup>35</sup> XX Congresso Brasileiro da ABENEPI, 10 a 13 de junho de 2009, em Campinas/SP – com a Comunicação Oral: **Alfabetização Tecnológica Multissensorial para educandos em Condição de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.**

<sup>36</sup> III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, de 2 a 5 de dezembro de 2008, em São Carlos/SP, com o Mini-Curso: **Alfabetização Tecnológica Multissensorial sob a perspectiva fônica no contexto da Escola Inclusiva.**

2007a<sup>37</sup>; 2007b; SAGLIA e ALMEIDA-SAGLIA 2008b<sup>38</sup>), averiguou-se que os educandos, em geral memorizam a seqüência rígida das vogais, inclusive quando associada a uma consoante, em experiências escolares anteriores, por exemplo, *ba, be, bi, bo, bu, bão*. É necessária, no mínimo, uma sessão de 45 a 60 minutos, para cada vogal, por exemplo, numa outra ordem: *a, i, u, e, o*. Faz-se necessário, carimbar-se o pictograma do Método Visuopictográfico correspondente: /a/ carimbo número 3; /i/ número 11; /u/ número 14; /é/ número 9, /e/ número 10; /ó/ número 12, /o/ número 13.

Para este estudo, foram utilizados os articulemas em EVA, para exploração tátil-sinestésica. Prontamente, podem ser apresentados, os encontros vocálicos presente em muitas palavras, no mínimo reservar-se-á uma sessão, para *ão*, que são as duas vogais irmãs que andam sempre juntas em vocábulos como: *pão, mão, pião, balão, sabão*, etc. Em duas sessões seguintes, tratar-se-ão dos encontros vocálicos em histórias em quadrinhos e diálogos simples: *oi!, ei!, aí!, ui!, eu!, au!, ia!, uau!, ou!, ai!*. É interessante levar personagens conhecidos como a “Turma da Mônica” de Maurício de Souza, com balões de diálogo em branco e pedir ao educando que preencha com expressões que podem já ser levadas impressas para serem coladas nos devidos lugares. Há uma gama enorme de possibilidades para se trabalhar nesta etapa. É aconselhável trabalhar com as vogais de forma diversificada, pois são elas que dão sonoridade às palavras. Os encontros vocálicos facilitam a leitura de inúmeras palavras da língua portuguesa.

## 5.2 Etapa II – Aquisição dos Fonemas Surdos

**Fonema /p/:** atividade da **PANELA**. Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /p/ o número 1, associado grafema-fonema-articulema e outro faz alusão ao desenho de uma mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho,

---

<sup>37</sup> IV Semana da Pedagogia. Faculdade de São Bernardo do Campo/SP. 24 de outubro de 2007, com a Oficina ministrada aos estudantes de Pedagogia/Normal Superior: **Método das Boquinhãs: uma alternativa para o trabalho docente em suas práticas escolares**.

<sup>38</sup> I Congresso Latino-Americano de Educação para os Direitos Humanos. I Encontro dos Direitos Humanos da UNESP. Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara/SP, 16 a 18 de setembro de 2008, com a Comunicação Oral, **Alfabetização: um direito da pessoa com necessidade educacional especial**.


solicita-lhe a repetição do som realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização, reflete no espelho um embaçado, que é a saída de ar.

Na atividade 1, solicita-se ao participante para desembaralhar as sílabas de algumas palavras; pipoca, piolho, panela e capela. Na atividade 2, há duas listas desordenadas: uma de figuras (capacete, pipa, copo, peteca, peixe, pião e papagaio) e outra de palavras correspondentes as imagens, em letras maiúsculas em caixa-alta: PIPA, PETECA, PICOLÉ, PEIXE, COPO, PAPAGAIO, CAPACETE, para que se complete a cruzadinha. Na atividade 3, (Anexo 15), tem como objetivo, avaliar o entendimento do participante na assimilação do fonema /p/ e empreender o som tanto no início, no meio como no final de palavras.



**Fonema /t/:** atividade do TAPETE. Carimba-se um pictograma referente ao fonema /t/ o número 2, associando grafema-fonema-articulema. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização a língua toca a parte de trás os dentes superiores.

Na atividade 1, impele-se ao participante que preencha as palavras apenas com as vogais nos espaços vazios. Ex. P\_\_T\_\_C\_\_ faltam as vogais: E, E e A. Esta tarefa é essencial, pois dá suporte a uma progressão e mudança de hipótese de leitura e escrita silábica sem valor sonoro pra silábica com valor. Na atividade 2, há várias frases e algumas figuras com ações co-relacionadas e o participante deverá ligá-las; Ex. ligar a figura do diálogo entre o tatu e o tucano à frase: O tucano e o tatu são animais. Na atividade 3, pede-se que o participante descubra o segredo, isto é, uma sílaba pode formar várias palavras. Ex. [TA] pode estar no começo de palavras: [TA]TU, [TA]MANDUÁ; no meio de palavras como: BA[TA]TA, COMPU[TA]DOR ou no final de palavras como: BO[TA], PATE[TA]. Na atividade 4, há um quadro com 15 quadrados numerados, sendo que, cada pedaço e número correspondente a uma sílaba, assim o participante vai ter que somar dois ou três números e formar a palavra. Ex. [1=MA]; [6=TE] e [12=TO], ou seja, 12+1+6= tomate. A atividade 5, tem a mesma proposta da atividade 1 do fonema /p/.

**Fonema /f/:** atividade da FOCA. Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /f/ o número 4, associado grafema-fonema-articulema e outro se relaciona ao desenho de uma mão o número 16. Para este exercício faz-se uso de um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a saída de ar.

A atividade 1, aliteração do fonema /f/, tem a mesma proposta da atividade 1 do fonema /p/. A atividade 2, é formada por um caça-palavras com o fonema em estudo. A atividade 3, pois é composta de frases e figuras, no entanto, difere da atividade 2 do fonema /t/, porque as figuras aparecem no meio da frase: Ex. O  fica na sala. (O sofá fica na sala).

**Fonema /k/** {família /ca-co-cu-cão/ + aceitos: que – qui} na atividade da COLA: Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /k/ o número 3, agregando grafema-fonema-articulema e outro tem relação ao desenho de uma mão. Para este exercício usa-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em garganta para perceber a abertura da boca. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar este processo.

Na atividade 1, dispõem figuras e na frente uma linha com várias sílabas excedentes em quadradinhos e o participante deverá pintar somente as sílabas que formam a palavras que nomeiam a figura e, posteriormente deverá copiar a palavra abaixo da figura. Na atividade 2, há um quadro de palavras e abaixo várias figuras, o participante deverá retirar do quadro as palavras e escrevê-las na figura apropriada. A atividade 3, é composta de frases e figuras, no entanto, difere da atividade 3 do fonema /f/, porque agora não há apenas uma figura e sim duas no meio da frase para serem substituídas por palavras: Ex. A  da Beatriz caiu de  no chão. (A boneca de Beatriz caiu de boca no chão). Na atividade 4, há uma cruzadinha, contudo, é diferente da atividade 2, aliterada no fonema /p/, pois nesta, duas palavras estão dispostas com quadradinhos para serem preenchidos, mas apenas uma palavra corresponde à

quantidade de quadradinhos equivalentes. Ex. CUECA – BOCA, □□□□□ (só cabe aqui a palavra cueca e se o participante preencher com a palavra boca, o aplicador aponta-lhe o vazio de um quadradinho. A atividade 5, é a aliteração do fonema /k/, tem a mesma proposta da atividade 1 do fonema /p/.

**Fonema /x/:** na atividade da XÍCARA. Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /x/ o número 6, associado grafema-fonema-articulema e outro vincula o desenho de uma mão. Para este exercício faz-se uso de um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a saída de ar.

Na atividade 1, foram dispostas várias palavras e uma tabela com a família silábica, quebrada a ordem costumeira, (Ex. xa – xi – xu – xe – xo – xão), sendo que o participante deve encaixar cada palavra na sílaba correspondente. Na atividade 2, solicita-se que o participante ordene as frases que estão numeradas, no entanto, estão desorganizadas. Na atividade 3, contém várias figuras e um círculo à frente contendo as letras que compõem as palavras, porém, encontram-se embaralhadas a fim de que o participante organize-as e escreva o nome respectivo. Na atividade 4, há semelhança às atividades 2 e 3 descritas logo acima, no entanto, ao invés de frases e letras, são sílabas misturadas, mas numeradas para se compor uma ordem e formar as palavras, incita-se a escrever o nome correspondente logo em seguida. A atividade 5, é a aliteração do fonema /k/, que tem a mesma indicação da atividade 1 do fonema /p/.

**Fonema /S/:** {S inicial + acolhidos: ça – ci – çu – ce – ço – cão}. Na atividade do SAPATO: Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /S/ o número 5, associado grafema-fonema-articulema e outro denota o desenho de uma mão. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a emissão de ar.

Na atividade 1, aparecem 5 palavras diferentes e há uma tabela para que o participante estabeleça a quantidade de letras, a quantia vogais, o número de consoantes e quantas sílabas há na palavra. Na atividade 2, pergunta-se qual palavra tem: mais e menos letras, vogais, consoantes, sílabas; quais vogais há na primeira palavra, quantas sílabas há na última palavra e quantas letras têm a terceira palavra. Na atividade 3, o participante de verá colocar em ordem alfabética as cinco palavras do exercício anterior. Na atividade 4, o aplicador fará uso de um ditado de 10 a 15 palavras já estudadas. Na atividade 5, é a aliteração do fonema /k/, tem a mesma indicação da atividade 1 do fonema /p/.

### **Etapa III – Atividades dos Fonemas Sonoros**

*Fonema /l/*: na atividade da LIMÃO. Carimba-se um pictograma referente ao fonema /l/ o número 7, incorporados grafema-fonema-articulema. Pode-se pintar a língua do pictograma carimbado para dar um destaque maior e facilitar a assimilação. O pesquisador deve colocar na papila do participante, calda de chocolate (sugestão) com uma espátula. Em frente ao espelho, e solicitar a repetição do som realizando-se assim, a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar a vibração sonora.

Na atividade 1, pede-se para o participante juntar as formas geométricas iguais sendo que cada uma tem uma sílabas que ao aglutiná-las formam algumas palavras. Ex. Num quadrado há LI, noutra DA, mais um NA e no seguinte MO que formam a palavra LIMONADA, no entanto, esta atividade é mais complexa do que a do fonema /p/, pois há outras formas geométricas disponíveis com mais sílabas, portanto, enriquece ainda mais a atividade e o raciocínio, exigindo mais atenção e concentração. Na atividade 2, dispõe algumas palavras num quadro que completarão a frases que aparecem em seguida, com lacunas a serem preenchidas. Na atividade 3, pede-se ao participante que observe uma pizza com várias sílabas pode formar palavras, que já estão representadas por figuras, ou seja, o participante deverá procurar na pizza as partes das palavras que nomeiam a figura. Na atividade 4, pede-se que o participante descubra o segredo, isto é, uma sílaba pode formar várias palavras; esta atividade tem a mesma proposta da atividade 1 do fonema /p/. A atividade 5, tem a mesma proposição da atividade 1 do fonema /p/. Na atividade 6, o participante deverá levar o personagem para passear somente pelas palavras que tenham sílabas iniciadas com L. Na atividade 7

há um código secreto com figuras e sílabas correspondentes. Na atividade 8 há uma cruzadinha semelhante à descrita na atividade 2 do fonema /p/. A atividade 9 é de aliteração com o fonema /l/ descrita e apresentada na tarefa 3 do fonema /p/.

**Fonema /b/:** com a atividade da **BOLA**. Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /b/ o número 1, apenas grafema-fonema-articulema e outro tem relação ao desenho de uma mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante na sua garganta para perceber a vibração sonora. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa perceber a vibração sonora. Outro recurso pode ser reutilizado: faz-se a colagem de papel de bala numa espátula para o participante fazer a aliteração com este apoio e perceber que o som é fraco e não explosivo. No confronto com os pares, constitui-se num recurso ideal, pois o fonema /p/ é bem forte e explosível, portanto, fica bastante notória, no papel de bala, a diferença sonora de ambos.

A atividade 1, dispõe-se uma tabela horizontal composta de 10 a 15 palavras que contenham os fonemas /p, b,d/ e abaixo mais três quadros verticais sendo que o primeiro está rotulado com a letra B, outro com a letra D e o seguinte com a letra P. A tarefa atribuída ao participante será colocar as palavras da tabela nos quadros acomodando-as em seus respectivos fonemas iniciais. Na atividade 2, há um baú grande recheado de palavras diversificadas com os fonemas /b,d,p/; o participante necessita separá-las nos três baús menores, cada qual destacado por um fonema na tampa. Estas atividades levam o participante a diferenciar, por meio da observação da orientação espacial do traçado do grafema-fonema-articulema, que estes três fonemas que apresentam grafias parecidas, no entanto, sons dessemelhantes.

**Fonema /d/:** com a atividade do **DEDO**. Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /d/ o número 2, coligados grafema-fonema-articulema e outro equivale ao desenho de uma mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em seus lábios. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa apreender a vibração sonora.

Na atividade 1, há uma tabela enumerada de 1 a 4 para as colunas e, para as linhas, as letras A, B e C, porquanto, nesta tabela há 12 figuras. Solicita-se ao

participante que escreva o nome da figura A1, B3, C2, A3, etc. Na atividade 2, o participante deve unir vários quadradinhos, seguindo a indicação da seta, para formar a palavra e ler em voz alta. Na atividade 3, aparecem 8 círculos numerados e cada qual tem uma sílaba. Na direita ou abaixo, é disponibilizada uma tabela de 3 colunas e 5 linhas. O participante observa as duas primeiras colunas da mesma linha e, ao verificar o número identificado, procurar-se-á no círculo a sílaba correspondente, e assim formará uma palavra, que carece ser lida em voz alta. Ex. 

3	7	78888888
---	---	----------

 suponha que 3 é a sílaba *da* e 7 é a sílaba *do*, formou: o vocábulo 

d	a	d	o
---	---	---	---

, que pode ser escrito na terceira coluna que ficou vaga. A atividade 3, requer que se complete a cruzadinha, semelhante à atividade 2 do fonema /p/. A atividade 4, tem um quadro com 10 palavras aproximadamente. Ao lado há uma tabela de 4 colunas e 10 linhas. A tarefa é a seguinte: consultar o quadro de palavras e completar a tabela conforme o exemplo: 

B	A
---	---

.BALEIA
---------

CÃO
-----

...FACÃO
----------

. Na atividade 5, consiste em fazer a aliteração silábica, semelhante à atividade 3 do fonema /p/.

**Fonema /v/:** com a atividade do LIVRO. Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /v/ o número 4, conexos grafema-fonema-articulema e outro é o próprio desenho de uma mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa assimilar a vibração sonora.

Na atividade 1, pede-se que complete a frase que tem duas lacunas, com duas palavras que estão expostas num quadro. Na atividade 2, há formação de frases, no entanto difere-se das atividades 3 dos fonemas /f,b/, pois agora há 3 a 4 figuras na frases que devem ser substituídas por palavras. A atividade 3, incide na aliteração silábica, semelhante à atividade 3 do fonema /p/. A atividade 4, versa em fazer uma cruzadinha, semelhante à atividade 2 do fonema /p/.

**Fonema /g/:** {família /g/ + recebidos: gue – gui} com a atividade da GALINHA: Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /g/ o número 3, anexos grafema-fonema-articulema e outro descreve o desenho de uma mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização.



O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa assimilar a vibração sonora.

Na atividade 1, há 15 palavras enumeradas em três colunas. Logo abaixo, há 15 figuras que correspondem aos vocábulos numerados presentes na tabela. O exercício proposto versa em relacionar os números das palavras da tabela com as figuras. Na atividade 2, o participante deve assinalar com um X a palavra que se adéqua a uma das duas figuras que estão dispostas na frente da palavra. Na atividade 3, há uma linha com 15 quadradinhos enumerados com sílabas diferentes em cada um deles. Na seqüência, o participante deverá somar dois números solicitados, desenhar a palavra e escrever o seu nome. Na atividade 4, é uma cruzadinha análoga a atividade 2 do fonema /p/.

**Fonema /j/**: {família /j/ + abrigados ge – gi} na atividade da JABUTICABA. Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /j/ o número 6, adjuntos grafema-fonema-articulema e outro tem correlação ao desenho de uma mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a emissão de ar.

Na atividade 1, há um quadro com a família silábica do j e os adotivos ge-gi, logo abaixo, há várias figuras nomeadas, no entanto, faltam-lhes partes no começo, meio ou final do vocábulo. Aqui, o participante deve escolher a sílaba no quadro e rematar a palavra. Na atividade 2, contem um quadro com letras isoladas (ex.: , , ). Abaixo, há uma cruzadinha em que faltam letras nas palavras e a tarefa consiste em completar a cruzadinha colocando as letras nos quadradinhos. Na atividade 3, há uma cruzadinha equivalente a atividade 2 do fonema /p/. Na atividade 4, há 4 frases enumeradas descrevendo cenas isoladas. Abaixo há quatro figuras desordenadas das ações que estão expressas nas frases acima. A tarefa alvitrada deve ser enumerar as figuras conforme o numero que aparece nas frases de modo que figura e frases sejam adjacentes.

**Fonema /z/:** com a atividade do ZERO. Carimbam-se dois pictogramas, porque um é referente ao fonema /z/ o número 5, ligados grafema-fonema-articulema e outro é proporcional ao desenho de uma mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a emissão de ar.

Na atividade 1, o participante deve pintar, dentre as 6 sílabas que se encontram num triângulo, apenas as que formam palavras que nomeiam as figuras impressas ao lado. Logo abaixo há uma linha para que o mesmo escreva o nome da figura a partir das sílabas que encontrou. A atividade 2, há uma figura que demonstra uma ação. O participante deve preencher com duas palavras daquelas dispostas num quadro nas duas lacunas que há na oração, dando-lhe sentido. Na atividade 3, na lateral esquerda, há uma linha com quadradinhos enumerados de formato desordenado, que correspondem às sílabas que compõem uma palavra. Cumprida esta fase, o participante deve ler o nome que escreveu seguindo a seqüência cardinal dos números e ligá-lo a uma das figuras aleatórias na lateral direita. A atividade 4, tem proposta semelhante à atividade 4 do fonema /j/. A diferença incide em enumerar as frases conforme o número que aparece nas figuras de modo que figura e frases sejam adjacentes, processo inverso do fonema /j/. A atividade 5, solicita ao participante que faça atividade semelhante à atividade 1 do fonema /v/, pede-se que complete a frase que tem duas lacunas, com duas palavras que estão expostas num quadro ao final da frase.

**Fonema /m/:** com atividade do MELÃO. Carimbam-se três pictogramas, porque um é referente ao fonema /m/ o número 1, contíguos grafema-fonema-articulema, outro faz referência ao desenho de uma mão o número 16 e o terceiro é a reprodução de um nariz, o carimbo de número 15, porque este som é nasal. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a três dedos do participante apoiando-os no seu nariz para perceber a nasalização do som. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica. Indica-se pintar três dedos no pictograma da mão e associá-los à escrita, ou seja, o M de caixa alta tem três perninhas e também com três dedos pode-se desenhar a letra manuscrita *M* (Anexo 16).

Na atividade 1, dispõe-se um quadro com a família silábica, (ma – mi – mi – me – mo – mão) e várias figuras com nomes respectivos aglutinados as mesmas. A tarefa consiste em colocar o nome da figura no espaço da tabela que contém a sílaba inicial. Ex. MOÇA encaixa-se no quadro que tem como inicial a família silábica MO. Na atividade 2, há palavras e quadradinhos que correspondem ao número de sílabas, portanto, o participante deverá separar as sílabas e encaixá-las nos espaços de modo que fiquem dispostas corretamente. A atividade 3, tem a mesma proposta da atividade 3 do fonema /k/. A atividade 4, contém figuras e palavras semelhantes à atividade 1 do fonema /m/, no entanto, ao invés de quadradinhos para sílabas agora estão dispostos os espaços que correspondem a cada letra. Ex. MELÃO □□□□□, porquanto, difere-se das atividades: 2 aliterada no fonema /p/ e 4 do fonema /k/. Na atividade 5, o participante deverá completar o espaço contido na frase com apenas uma palavra, sendo que ao final da frase há um quadro com 2 palavras, mas apenas uma dá sentido à mesma. Ex. Minha \_\_\_\_\_ fez vitamina de leite, mamão e melão mãe – tomate.

**Fonema /n/:** com a atividade do NOVE. Carimbam-se três pictogramas, porque um é referente ao fonema /n/ o número 2, associando grafema-fonema-articulema, outro refere-se ao desenho de uma mão o número 16 e o nariz, o número 15, porquanto este som é nasal. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a dois dedos do participante apoiando-os no seu nariz para perceber a nasalação do som. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica. Indica-se pintar dois dedos no pictograma da mão e associá-los à escrita, ou seja, duas perninhas têm o N de caixa alta e também com dois dedos pode-se desenhar a letra manuscrita do fonema *n* (Anexo 17).

A atividade 1, é de aliteração com o fonema /n/ descrita e ilustrada na tarefa 3 do fonema /p/. A atividade 2, tem muita semelhança à atividade 2 do fonema /x/, no entanto, os períodos são maiores. A atividade 3, tem objetivo similar a atividade 1 do fonema /p/, pois se solicita ao participante que desembaralhe as sílabas de algumas palavras e atribuir, por escrito, o nome correspondente. Na atividade 4, o participante descobrirá o segredo, isto é, uma sílaba pode formar várias palavras, ele deverá pintá-las e escrever o nome correlativo.

**Fonema /R/** (inicial): com a atividade do **REMÉDIO**. Carimbam-se os pictogramas referentes ao fonema /R/ o número 3, associando grafema-fonema-articulema e o respectivo da mão, o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante no pescoço para sentir a vibração sonora próxima de sua garganta. Destacar que nunca se utilizam dois érres, isto é, **rr** no começo de palavras.

Na atividade 1, constam 6 figuras distribuídas em 2 colunas, uma esquerda e a outra a direita da folha impressa. Ao meio, encontram-se as palavras que denominam as figuras, no entanto, não acompanham a seqüência das figuras e faltam-lhes as sílabas em estudo, em aliteração silábica. Ao participante cabe completar os nomes das figuras e fazer a ligação entre vocábulo e figura. A atividade 2, recomenda que o participante faça este exercício de modo semelhante à atividade 1 do fonema /g/. A atividade 3, tem proposta parecida à atividade 4 do fonema /j/, pois devem ser enumeradas as figuras conforme o número que aparece nas frases de modo que figura e frases sejam adjacentes. Na atividade 4, solicita-se que se proceda de forma semelhante à atividade 8 do fonema /l/, pois há uma cruzadinha, no entanto, as palavras estão enumeradas para compor um aliteração aleatória. Na atividade 5, é comporta de outra cruzadinha, no entanto, as palavras serão ditadas pelo pesquisador.

**Fonema /s/** (brando/entre vogais) em {asa,...} com a atividade da **BARATA**. Carimbam-se os pictogramas referentes ao fonema /r/ o número 8, agregando grafema-fonema-articulema e o concernente a mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a emissão de ar.

A atividade 1, contem uma poesia como rimas em /s/ brando. Cabe ao participante, após a leitura preliminar do poema, circular as palavras que produzem consonância. No exercício 2, pede-se ao participante que encontre no dicionário o significado de 4 palavras grifadas no poema com o fonema /s/ brando. A atividade 3, é o jogo da memória ortográfico, em que o participante deve encontrar 15 pares de palavras. A atividade 4, é para se escrever 3 palavras para /s/ brando, /S/ inicial ou /ss/, formando

rimas. A atividade 5, é para se completar com /s/ brando, /S/ inicial ou /ss/, uma lista de 10 palavras.

**Fonema /r/** (brando/entre vogais) em {ara,...} com a atividade da CURIOSIDADE. Carimbam-se os pictogramas referentes ao fonema /r/ o número 8, agregando grafema-fonema-articulema e o concernente a mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante no pescoço para sentir a vibração sonora próxima de sua garganta.

A atividade 1, contém um texto informativo em formato de propaganda do Ministério da Saúde, a respeito da Catarata. Cabe ao participante, após a leitura preliminar da publicidade, circular as palavras que têm o fonema em estudo e formular um cartaz. Na atividade 2, é o jogo de dominó ortográfico, em que o participante deve encontrar 15 pares de palavras/figuras. A atividade 3, é para se completar com /r/ brando, /R/ inicial ou /rr/, uma lista de 10 palavras. A atividade 4, é para ligar as palavras como o som do fonema /r/ brando, /R/ inicial ou /rr/. Na atividade 5, há 3 colunas um para o /r/ brando, outra reservada ao /R/ inicial e uma terceira ao /rr/. O pesquisador ditará algumas palavras e o participante as encaixará em cada espaço reservado.

#### **Etapa IV– Aquisição dos Dígrafos**

**Fonema /j/ (ch som de /x/):** com a atividade do CHINELO. Carimbam-se dois pictogramas. Um referente ao fonema /ch/ o número 6, associando grafema-fonema-articulema e o respectivo da mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a emissão de ar. Arrazoar ao participante que este fonema é surdo, ou seja, não tem vibração sonora. Seu som é semelhante ao fonema /x/, no entanto, algumas palavras são grafadas com /ch/, pois em geral, são palavras etimologicamente derivadas de outras línguas que remetem este radical.

Durante a experiência profissional do pesquisador, obsevou-se que ao cumprir as etapas anteriores o sujeito já tem assimilado um gama de conteúdos significativos que permitem um avanço e maior exigência didático-metodológica nas etapas posteriores. Selecionou-se vários materiais que dão suporte as aquisições ortográficas das palavras.

Segundo Micotti (1996), o desenvolvimento do reconhecimento logográfico — símbolos, das palavras à identificação ortográfica pode ser entendida pela intervenção da consciência fonológica, pois possibilita a manipulação e a reflexão segmentada. “Quando um certo grau de domínio do código alfabético é atingido outras abordagens podem ser utilizadas” (MICOTTI, 1996, p.50). A decodificação fonológica nas atividades de leitura e escrita desenvolve a memória visual das palavras; a representação ortográfica está associada às unidades fonológicas que compõem a representação e, por conseguinte, permite o reconhecimento da palavra.

A atividade 1, propõe-se a leitura de 10 palavras com /ch/, pois o participante, nesta etapa, já trabalhou o fonema /x/ e pode realizar tal exercício. Na atividade 2, há um quadro de palavras aleatórias com os fonemas /x, xh, j/, em que o participante realizará a leitura e posteriormente, agrupará cada palavra ao seu respectivo fonema, seguindo esta orientação: os três fonemas possuem a mesma representação articulatória(boquinha), no entanto, grafias díspares. Na consciência fonológica, /x/ e /ch/ são surdos, ou seja, o que os difere são as atividades de ortografia compreendidas a causa de sua distinção etimológica. No entanto, o que difere o fonema /j/ destes outros dois, são a vibração sonora e o sinal gráfico.

O fonema /ch/ pode ser elucubrado num contexto opulento de informações levando-se em consideração a sugestão apresentada a seguir, para melhores apropriação e transposição didática. Ex.: **chá** tem origem no chinês: *ch'a*; **chinelo** é uma derivação de chinela, isto é, do genovês: *cianèla*; **chapéu** é uma palavra de origem francesa: *chapeau*. Na atividade 3, apresentam-se algumas figuras e o participante deve elaborar, por escrito, charadas e(ou) adivinhas. Na atividade 4, há figuras e boquinhos carimbadas com a caneta “Prestocolor Carimbo” da *Faber Castell* em quantidade exata de sílabas que contém a palavra, para que o participante faça a separação e faça uma fixação da aliteração silábica e da consciência fonológica de vários sons. Na atividade 5, há três colunas com 10 linhas, e o participante deve imaginar e grafar palavras, na coluna 1 com x, na coluna 2 com ch e na coluna 3 com j.

**Fonema /ɲ/ (nh som de nia):** com a atividade da COZINHA. Carimbam-se três pictogramas, um referente ao fonema /nh/ o número 3, associando grafema-fonema-articulema, o segundo do nariz o número 15, pois este fonema tem som nasalado e o terceiro é o da mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, com os dois dedos colocado/retirando no nariz para perceber que durante a sonorização houve vibração. Sugere-se que pinte apenas dois dedos do carimbo da mão, porque representam o /n/, ou seja, /nh/ é grafado com duas perninhas e não com 3. Caso o participante não consiga emitir espontaneamente o som /nh/ corretamente, o pesquisador pode pedir que repita, por algumas vezes e rapidamente /nia, nia, nia/, para que guarde na sua consciência fonêmica tal produção. Esta atividade pode ter o /nh/ no início da palavra, como por exemplo: **nhoque**, preferiu-se tomar /nh/ no final do vocábulo **cozinha** por ser um mais popular.

A atividade 1, consiste na leitura aproximadamente de 10 palavras com fonema /nh/ em aliteração fonêmica. Na atividade 2, há um texto em que está presente a fixação do dígrafo /nh/ em várias palavras. Logo após o texto, estão dispostas num quadro para se realizar a leitura, sendo as tais:

Tabela 1 – Banco de palavras com o dígrafo /nh/

cegonha	linha	cozinha	passarinho	tenho
aranha	banheiro	banho	caminho	sonho
madrinha	farinha	caminhão	senhor	ninho
minha	pinheiro	unha	banho	padrinho
pamonha	dinheiro	minhoca	tamanho	gafanhoto
sardinha	senhora	anjinho	carinho	nenhuma
venha	ganhei	dedinho	minhoca	junho

Fonte: Adaptado e Ampliado de RANDO, L. G. e SILVA, S. A.. Assim se aprende Ortografia – Vol II, 2007.

A atividade 3, solicita-se ao participante que escreva as palavras: gato, pato, ovo, preto, amarelo, perto, cedo, pé no diminutivo. Na atividade 4, pede-se ao

participante que substitua as continhas de somar e(ou) por palavras que estão enumeradas num quadro e complete a frase dando-lhe sentido fazendo referência ao texto. Na atividade 5, o participante deve buscar no texto e anotar num espaço reservado para este exercício os nomes dos animais ali apresentados. Na atividade 6, há palavras retiradas do texto, no entanto, esta tarefa consiste em colocá-las em ordem alfabética.

**Fonema /ʎ/ (lh som de lia):** com a atividade do ORELHÃO. Carimbam-se dois pictogramas, um referente ao fonema /lh/ o número 7, associando grafema-fonema-articulema, o segundo é o da mão o número . Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante na sua garganta para perceber a vibração. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica. Observar que no manual do Método Visuopictográfico está expresso que se deve fazer um travessão na língua carimbada para ser legitimada e assimilada a produção sonora. Caso o participante não consiga emitir espontaneamente o som /lh/ corretamente, o pesquisador pode pedir que reproduza, por algumas vezes e, rapidamente: /lia, lia, lia/, para que guarde na sua consciência fonêmica tal produção. Esta atividade pode ter o /lh/ no início da palavra, como por exemplo: *lhama*, para tanto, elegeram-se o /lh/ no final do vocábulo orelhão por ser um mais contextual.

A atividade 1, incide na leitura aproximadamente de 15 palavras com fonema /lh/ em aliteração fonêmica. Na atividade 2, há um texto em que está presente a fixação do dígrafo /lh/ em várias palavras. Logo após o texto, estão dispostas num quadro para se realizar a leitura, sendo as tais:

Tabela 2 – Banco de palavras com o dígrafo /lh/.

<b>pilha</b>	<b>falha</b>	<b>filhote</b>	<b>folhinha</b>	<b>julho</b>
<b>agulha</b>	<b>toalha</b>	<b>folha</b>	<b>velhinha</b>	<b>assoalho</b>
<b>pastilha</b>	<b>ilha</b>	<b>milho</b>	<b>espelho</b>	<b>barulho</b>
<b>molhado</b>	<b>palhaço</b>	<b>orelhão</b>	<b>olho</b>	<b>alho</b>
<b>bolha</b>	<b>colher</b>	<b>ilha</b>	<b>trabalho</b>	<b>piolho</b>
<b>batalha</b>	<b>mulher</b>	<b>orelha</b>	<b>filho</b>	<b>repolho</b>
<b>medalha</b>	<b>bilhete</b>	<b>bolha</b>	<b>melhor</b>	<b>abelhudo</b>



Fonte: Adaptado e Ampliado de RANDO, L. G. e SILVA, S. A.. Assim se aprende Ortografia – Vol II, 2007.

A atividade 3, solicita-se ao participante que leia o texto completando as frases que estão incompletas de acordo com o texto. Na atividade 4, há um diagrama com lha e lho. Logo ao lado direito da folha impressa da atividade tem disponível 10 palavras. O participante deve identificar e escrever as cinco palavras que se encaixam no esquema. Na atividade 5, solicita-se ao participante que escreva o grau diminutivo das palavras: agulha, toalha, espelho, orelha, e ovelha. Na atividade 6, o participante necessita ler o texto e escrever: a) três adjetivos; b) duas palavras polissílabas; c) nome de uma verdura; d) nome de um mês do ano; e) condimento usado para temperar; f) antônimo de seco; g) sinônimo de serviço.

**Fonema /S/ (sc som de s):** com a atividade do ADOLESCENTE. Carimbam-se dois pictogramas, um referente ao fonema /sc/ o número 5, associando grafema-fonema-articulema, o segundo é o da mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a emissão de ar. Arrazoar ao participante que este fonema é surdo, ou seja, não tem vibração sonora. Seu som é semelhante ao fonema /s/, no entanto, algumas palavras são grafadas com /sc/, pois em geral, são palavras etimologicamente derivadas do *latim*.

A atividade 1, há um texto em que está presente a fixação do dígrafo /sc/ em várias palavras. Logo após o texto, estão dispostas num quadro para se realizar a leitura, sendo as tais:


Tabela 3 – Banco de palavras com o dígrafo /sc/.

nascer	fascículo	piscina	fascínio	crescer
descer	acrescentar	apascentar	adolescente	crescente
florescer	nascimento	ascensão	disciplina	consciência


Fonte: Adaptado e Ampliado de RANDO, L. G. e SILVA, S. A.. Assim se aprende Ortografia – Vol II, 2007.

A atividade 3, solicita-se ao participante que leia o texto completando as frases que estão incompletas de acordo com o texto. Na atividade 4, há seis palavras desorganizadas. O participante deve ordená-las e reescrevê-las corretamente. Na atividade 5, há um diagrama com lha e lho. Logo ao lado direito da folha impressa da atividade tem disponível 12 palavras. O participante deve identificar e pintá-las no esquema. A atividade 6, requer do participante a separação de 10 vocábulos composto de diferentes números de sílabas, direcionando-os às categorias: dissílabas, trissílabas e polissílabas.

**Fonema /S/ (ç som de s) {inseridos ce – ci}**: revisão com a atividade da PAÇOÇA. Carimbam-se dois pictogramas, um referente ao fonema /ç/ o número 5, associando grafema-fonema-articulema, o segundo é o da mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Em frente ao espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a emissão de ar. Argüir ao participante que este fonema é surdo, ou seja, não tem vibração sonora. Seu som é semelhante ao fonema /s/, no entanto, algumas palavras são grafadas com /ç/, pois, na maioria das vezes, são palavras etimologicamente derivadas do *tupi*: paçoca, ...; do *árabe*: açúcar, açucena, açude...; do *grego*: pedaço, braço...; do *italiano*: calça, educação, ...; do *espanhol*: façanha, laço, ...; do *quimbundo*(língua da Angola): caçula, ...; do *latim*: cabeça, roça, ...

A atividade 1, calha na leitura aproximadamente de 15 palavras com fonema /ç/ em aliteração fonêmica, e ainda, o participante deve pintar/circular as sílabas com /ça-ço-çu-ção/. A atividade 2, versa num confronto entre /ç/ e /k/ em palavras que têm uma ou duas lacunas que devem ser preenchidas. Ex.  ta  ca/ça. Na atividade 3, há um quadro com a família silábica do /ç/ e outras sílabas. Logo abaixo, há retângulos vazios com duas linhas ao lado, no entanto, devem ser preenchidos os retângulos com as sílabas formando palavras. Posteriormente, o participante deverá consultar o dicionário para averiguar se a palavra existe e anotar o seu significado, nas linhas.

**Fonema /R/ (rr no meio/final de palavras):** com a atividade da MACARRÃO. Carimbam-se os pictogramas referentes ao fonema /rr/ o número 3, o mesmo do /R/, integrando grafema-fonema-articulema e o atinente da mão. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante no pescoço para sentir a vibração sonora próxima de sua garganta.


A atividade 1, há uma lista de 10 palavras e o participante deve circular o /RR/ nas palavras. Na atividade 2, o participante distribuirá, na 1ª coluna, a mesma lista de palavras, que sejam iniciadas com r (forte); na segunda coluna as que tenham um r intercalado (fraco/brando), por exemplo: barata; e na terceira, as que têm /rr/ (forte). A atividade 3, tem uma figura e um quadro com dois nomes que podem significar a palavra correta. O participante escolherá, por análise, qual é o termo exato e preencher o quadradinho ■. Ex.:   caro  carro. A atividade 4, é a aliteração fonológica com o fonema /rr/ que tem como alvo, analisar a assimilação do fonema em estudo quanto à produção do som no meio ou no final de palavras.

**Fonema /S/ (ss no meio/final de palavras):** com a atividade da VASSOURA. Carimbam-se os pictogramas referentes ao fonema /ss/ o número 5, o mesmo do /S/, unificando grafema-fonema-articulema e o concernente a mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante em frente a sua boca para perceber a saída de ar. Perante o espelho, solicita-lhe a repetição do som, realizando a aliteração fonêmica, para que o mesmo possa identificar que durante a sonorização refletiu-se no espelho, com um embaçado, a emissão de ar. Ressaltar que se utiliza /ss/ no meio e(ou) final de palavras, nunca no começo. O som é forte. O /s/ sozinho, no meio e(ou) final de vocábulos, tem som de /z/.

Na atividade 1, há um texto com 5 palavras centrais com ss. Todas as vezes que são citados por meio de figuras: Vanessa, pássaro, pêssego, pessegueiro e dezessete, há uma lacuna em que deve ser escrito o nome adequado à figura que os representa. A atividade 2, versa numa lista de 15 palavras em que devem ser colocadas em ordem alfabética. A atividade 3, consiste em entender, primeiramente, cada acento: agudo e circunflexo. Seguindo a explicação apresentada, consta uma lista de palavras que receberão os acentos. O participante acentua e separa as palavras em duas colunas: a 1ª com s inicial e a 2ª com ss. A atividade 4, apresenta varias figuras para que nomeie. A

atividade 5, expõe a maneira correta de separação de sílabas com o /ss/. A tarefa versa em separar uma lista das 5 palavras centrais presentes no texto. A atividade 6, é a aliteração fonológica com o fonema /ss/ que tem como objetivo, avaliar o entendimento do participante na assimilação do fonema /ss/ e empreender o som tanto no meio quanto no final de palavras.

## **Etapa V– Aquisição dos Arquifonemas**

*Arquifonema /r/* em {ar, er, ir, or, ur} com a atividade do AMOR. Carimba-se o pictograma referente ao arquifonema /r/ o número 8, agregando grafema-fonema-articulema e a marcação de vibração sonora . Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante no pescoço para sentir a vibração sonora próxima de sua garganta. O arquifonema /r/ tem som de /rr/, mas é grafado apenas com um esse porque vem sempre antes de outra consoante. Para este momento das intervenções foram selecionados bancos de palavras e textos (Anexo 18) do livro “Assim Se Aprende Ortografia”.

Na atividade 1, propõe-se ao participante para circular as sílabas com o arquifonema em estudo, dispostas num texto inicial sobre os estados brasileiros. Sendo que são apresentadas no quadro abaixo:

Tabela 4 – Banco de palavras com o arquifonema /r/.

<b>armário</b>	<b>carneiro</b>	<b>quarto</b>	<b>caderno</b>	<b>repórter</b>
<b>árvore</b>	<b>tartaruga</b>	<b>catorze - quatorze</b>	<b>perna</b>	<b>borboleta</b>
<b>carne</b>	<b>devagar</b>	<b>Marcelo</b>	<b>verdura</b>	<b>cortina</b>
<b>lagartixa</b>	<b>garfo</b>	<b>Pernambuco</b>	<b>divertido</b>	<b>sorveteiro</b>
<b>Ricardo</b>	<b>perfumado</b>	<b>Sergipe</b>	<b>dormir</b>	<b>amor</b>
<b>martelo</b>	<b>mercado</b>	<b>Rio Grande do Norte</b>	<b>ordenado</b>	<b>curto</b>

Fonte: Adaptado e Ampliado de RANDO, L. G. e SILVA, S. A.. Assim se aprende Ortografia – Vol II, 2007.

Na atividade 2, solicita-se que o participante copie os verbos presentes no texto. Na atividade 3, pede-se que o participante utilize as figuras para completar as frases. Todas as palavras estão no texto e exploram o arquifonema em questão. Na

atividade 4, há um quadro com 10 palavras sem o arquifonema. Na próxima coluna, o participante deve acrescentá-lo e realizar a leitura. Ex. copo, acrescentar o /r/ co po, então notará que a nova palavra: corpo, difere-se da outra apenas por acrescer o /r/. Na atividade 5, o participante depara-se com a atividade de Aliteração silábica com o arquifonema /r/ semelhante exercício, descrito com maiores detalhes no *Fonema /p/*: Atividade 3.

*Arquifonema /s/* em {as, es, is, os, us, aos, ões, ães...} com a atividade do FESTA. Carimbam-se os pictogramas referentes ao fonema /r/ o número 8, agregando grafema-fonema-articulema e o concernente a mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante no pescoço para sentir a vibração sonora próxima de sua garganta. O arquifonema /s/ tem som de /ss/, mas é grafado apenas com um esse porque vem sempre antes de outra consoante.

A atividade 1, dispõe uma lista de 10 palavras para serem preenchidas com o arquifonema e colocadas em ordem alfabética. Na atividade 2, há um texto curto com o arquifonema em estudo para ser lido. Ainda, dispõe um quadro para retirar as palavras do texto e distribuí-las. Na atividade 3, o participante deve formar frases a partir das palavras disponíveis no quadro. Ex.: **Taís** vai à **feira** com seus dois irmãos. Eis o quadro supracitado a seguir, em que já se dispunham algumas palavras antes da atividade 2:

Tabela 5 – Banco de palavras com o arquifonema /s/.

rosto	agosto	Gustavo	assustado	gás
máscara	rasgado	casca	espiga	escola
esperto	feira	biscoito	disco	revista
pires	Taís	Luís	lápiz	tênis
ônibus	Augusto	mosquito	susto	pasta
estudante	escada	buscar	costureira	dentista

Fonte: Adaptado e Ampliado de RANDO, L. G. e SILVA, S. A.. Assim se aprende Ortografia – Vol II, 2007.

Na atividade 3, tem um quadro com diversas palavras, não presentes no quadro acima. Há uma coluna para cada um dos arquifonemas: as, is, us, ãos, os, es, ães, ões. Este exercício exige que o participante distribua as palavras encaixando-as no seu respectivo arquifonema. Na atividade 4, há palavras no singular e o participante deverá escrever o plural. Ao final, será fornecida a consulta no dicionário Aurélio digital para a conferência e eventual correção.

*Arquifonema /A/* com som de u {al, el, il, ol, ul} com a atividade do **ALFACE**.

Carimba-se o pictograma referente ao arquifonema /l/ o número 14, agregando grafema-fonema-articulema. Não se pode comer o erro de expor que o arquifonema /l/ tem relação com o carimbo do fonema /l/, o número 7, pois o participante deve produzir um som de um mais aberto e não o de /l/, porque o /l/ toca a papila e o arquifonema /l/ não. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização.

Na atividade 1, propõe-se ao participante para circular as sílabas com o arquifonema em estudo, dispostas num texto inicial, sendo que são ajeitadas no quadro abaixo:

Tabela 6 – Banco de palavras com o arquifonema /l/.

palmito	salsicha	altura	futebol	soldado	carnaval
salgado	jornal	alfabeto	gol	sal	alface
algodão	aventail	Filme	adulto	mil	milhão
mel	carretel	Brasil	último	pastel	sol
hotel	papel	fácil	pulga	anel	azul
alfinete	caldo	difícil	vulcão	calma	salgadinho

Fonte: Adaptado e Ampliado de RANDO, L. G. e SILVA, S. A.. Assim se aprende Ortografia – Vol. II, 2007.

Na atividade 2, há um quadro com 10 palavras com sílabas simples. Na coluna à direita, o participante deve acrescentar o /l/ e realizar a leitura. Ex. caça, acrescer o /l/ caça, averigua-se a formação de um novo vocábulo: calça, que se difere da outra palavras apenas por adicionar o /l/. Na atividade 3, pede-se que o participante que escolha 10 palavras do quadro e coloque-as na forma de plural. Na atividade 4, o participante depara-se com a atividade de Aliteração silábica com o arquifonema /l/

semelhante exercício, descrito com maiores detalhes no *Fonema /p/*: Atividade 3. Na atividade 5, há algumas frases as quais demandam ao participante que troque as palavras em destaque por antônimos que estão no quadro. Ex.: Aquele rapaz é o **primeiro** da fila. (**último**)

**Arquifonema /m/** em {am, em, im, om, um} com a atividade do BOMBOM. Carimbam-se os pictogramas referentes ao fonema /m/ o número 1, agregando grafema-fonema-articulema e o concernente a mão o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. O pesquisador deve colocar a mão do participante no pescoço para sentir a vibração sonora próxima de sua garganta.

Na atividade 1, é explicado ao participante que este arquifonema é da boca fechada. As palavras com os arquifonemas /m-n/, seguem a “Regra da Montanha” (Anexo 15), ou seja, quando o som sobe dois **n** ou três **m** morrinhos, elaborada pelo pesquisador, deve-se observar a regra: o arquifonema /m/ vem antes de todas as palavras escritas com são fonemas de bocas fechadas, ou seja, /p, b/. Ex.: b**am**bu. E no final de palavras usa-se o m, por exemplo, tamb**em**. Exceto em substantivos próprios, por exemplo: Anderson**m**.

A atividade 1, depara-se ao participante o quadro abaixo e, pede-lhe que complete com o arquifonema /m/: {am, em, im, om, um}e, posteriormente, faça a leitura oral.

Tabela 7 – Banco de palavras com o arquifonema /m/.

<b>lâmpada</b>	<b>ambulância</b>	<b>gambá</b>	<b>ruim</b>	<b>tampa</b>	<b>cem</b>
<b>samba</b>	<b>também</b>	<b>emprego</b>	<b>sempre</b>	<b>ambiente</b>	<b>gambá</b>
<b>embaixo</b>	<b>jardim</b>	<b>sim</b>	<b>carimbo</b>	<b>Amparo</b>	<b>hambúrguer</b>
<b>bombom</b>	<b>som</b>	<b>marrom</b>	<b>umbigo</b>	<b>embora</b>	<b>jambolão</b>
<b>nenhum</b>	<b>campeão</b>	<b>bambu</b>	<b>compra</b>	<b>campo</b>	<b>ombro</b>
<b>assim</b>	<b>capim</b>	<b>amém</b>	<b>alguém</b>	<b>um</b>	<b>sem</b>

Fonte: Adaptado e Ampliado de RANDO, L. G. e SILVA, S. A.. Assim se aprende Ortografia – Vol II, 2007.

Na atividade 2, há uma cruzadinha com palavras presente no quadro acima. Na atividade 3, existe um exercício de separação de sílabas. Na atividade 4, oferta-se um código secreto e sempre na boca fechada é /m/ e o participante deve decifrar a frase e escrevê-la abaixo do enigma. Na atividade 5, há algumas frases e faltam-lhes muitas palavras. O participante deve escolher no quadro uma palavra, reorganizá-la dando-lhe sentido e engajá-la completando a frase.

**Arquifonema /n/** em {an, en, in, on, un} com a atividade do DENTE. Carimbam-se os pictogramas referentes ao fonema /r/ o número 2, agregando grafema-fonema-articulema, o do nariz, o número 15 e o concernente a mão, o número 16. Para este exercício emprega-se um espelho de 10 cm<sup>2</sup>, para a visualização. Pintam-se dois dedos (indicador e médio) para lembrar que se grafa com duas perninhas. O pesquisador deve colocar dois dedos do participante no seu nariz para sentir a vibração sonora (Anexo 15).

Na atividade 1, é explicado ao participante que este arquifonema é da boca aberta, então a regra é: o arquifonema /n/ vem antes de um fonema de boca aberta /c, d, f, g, j, l, q, r, s, t, v, x, z, ç/, seguem a “Regra da Montanha” (Anexo 19), ou seja, o som sobe dois **n** morrinhos e encontra um fonema de boca aberta, por exemplo: **an**cora; com exceção de /p, b, m/, que são fonemas de boca fechada. Indicar que **INMETRO** representa uma sigla (Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial), caso surja este tipo de indagação. O arquifonema /n/ em finais de substantivos próprios. Utilizar-se-á um quadro, em seguida, para apoiar a explicação, porque o pesquisador faz marcas e revisão dos pontos articulatórios enriquecendo a explicação:

Tabela 8 – Banco de palavras com o arquifonema /n/.

<b>an</b> cora	<b>ban</b> deira	<b>en</b> frentar	<b>eng</b> olir	<b>in</b> jeção	<b>en</b> louquecer
<b>in</b> quieto	<b>en</b> rascada	<b>en</b> sinar	<b>trin</b> ta	<b>en</b> velhecer	<b>en</b> xugar
<b>quin</b> ze	<b>aten</b> ção	<b>Anderson</b>	<b>Maicon</b>	<b>Washington</b>	<b>Vivian</b>

Fonte: Adaptado e Ampliado de RANDO, L. G. e SILVA, S. A.. Assim se aprende Ortografia – Vol II, 2007.

A atividade 2, apresenta um texto: “A semente da verdade” da fundação Dpascoal, 2009. A tarefa inicial é fazer a leitura oral do livrinho. Copiar 2 substantivos



próprios e formar uma frase. A atividade 3, têm dois balões para que crie, na cena em que a semente não brotou, um discurso com algumas frases, quando menino pede conselhos ao seu avô. Na atividade 4, há algumas figuras e o participante deve nomeá-las. Na atividade 5, há duas colunas. Na primeira, há palavras sem os prefixos im/in. O participante deve escrever os antônimos dos vocábulos na segunda coluna utilizando os prefixos. Ex.: 

certo	incerto
-------	---------

possível	impossível
----------	------------

.

## Etapa VI – Aquisição dos Encontros Consonantais em /r/

Cada encontro consonantal requer a utilização de dois carimbos. O primeiro se refere ao fonema do grupo em estudo, ou seja, se for /br/ o carimbo do /b/, o número 1, acrescida a vibração  $\approx$ , mais o carimbo do fonema /r/, o número 8. Nesta etapa a assimilação dos Encontros Consonantais acontece nas atividades em que estão imersos todos os grupos em /r/ dando ênfase em cada sessão a um grupo consonantal específico, por exemplo: inicia-se com /BR/, depois /cr/, etc., não nulificando os demais.

Durante as atividades, utilizar-se-á um texto em que estão inseridos os vocábulos com os grupos consonantais em /r/ e este quadro, que vem a seguir:

Tabela 9 – Banco de palavras com o Encontro Consonantal em /r/


<b>briga</b>	<b>bruxa</b>	<b>outubro</b>	<b>brigadeiro</b>	<b>recreio</b>	<b>escrever</b>
<b>Brasil</b>	<b>vidro</b>	<b>dragão</b>	<b>pedra</b>	<b>fraco</b>	<b>frito</b>
<b>fruta</b>	<b>gravata</b>	<b>tigre</b>	<b>alegria</b>	<b>grilo</b>	<b>praia</b>
<b>prato</b>	<b>preto</b>	<b>vidraçaria</b>	<b>livro</b>	<b>primeiro</b>	<b>professora</b>
<b>letra</b>	<b>retrato</b>	<b>estrela</b>	<b>palavra</b>	<b>Gabriela</b>	<b>Pedro</b>

Fonte: Adaptado e Ampliado de RANDO, L. G. e SILVA, S. A.. Assim se aprende Ortografia – Vol II, 2007.

Na atividade 1, o aluno deve completar as frases com palavras do grupo consonantal /br/. Na atividade 2, há várias palavras com diversos grupos consonantais disponíveis num quadro, em que o participante deve ligar figura à palavra correspondente, sendo que está implícita a exploração do encontro consonantal /cr/. Na atividade 3, o participante tem que selecionar 5 palavras com /dr/ no quadro e formar

frases. Na atividade 4, há uma aliteração com palavras e figuras com ênfase no encontro consonantal /dr/. Na atividade 5, é proposto que o participante, a partir de substantivos dê os adjetivos, com realce o grupo /fr/, por exemplo: fraco – fraqueza. Na atividade 6, há 6 colunas: gra, gri, gru, gro gre, grão e uma lista de 10 palavras com o grupo /gr/ em que o participante precisa ligá-las ao grupo consonantal em que pertencem, por exemplo **gripe – gri**. Na atividade 7, há uma cruzadinha com palavras do grupo consonantal /pr/. Na atividade 8, é uma atividade de força, em que há uma frase da música que denota uma palavra. O pesquisador vai riscando as letras do alfabeto e completando a força conforme o participante vai ditando e tentando adivinhar/acertar. O grupo de palavras com /tr/ está em destaque neste exercício. Na atividade 9, há uma lista de 5 figuras, foram extraídas do, com evidência ao grupo consonantal /vr/, em que o participante deve formar um pequeno texto.

### **Etapa VII – Aquisição dos Encontros Consonantais em /l/**

Cada encontro consonantal requer a utilização de dois carimbos. O primeiro se refere ao fonema do grupo em estudo, ou seja, se for /bl/ o carimbo do /b/, o número 1, acrescida a vibração , mais o carimbo do fonema /l/, o número 7. Nesta etapa a assimilação dos Encontros Consonantais acontece nas atividades em que estão imersos todos os grupos em /l/ dando ênfase em cada sessão a um grupo consonantal específico, por exemplo: inicia-se com /bl/, depois /cl/, etc., não nulificando os demais.

Durante as atividades, utilizar-se-á uma letra de uma música popular brasileira em que estão inseridos os vocábulos com os grupos consonantais em /l/ e este quadro, que vem a seguir:

Tabela 10 – Banco de palavras com o Encontro Consonantal em /l/

problema	público	biblioteca	bloco	reclamação	claro
classe	<b>Cláudia</b>	clima	clínica	clube	flanela
flauta	<b>Flávia</b>	<b>flocos</b>	flor	globo	planta
planeta	<b>plástico</b>	<b>diploma</b>	atlas	atleta	bicicleta
blusa	chiclete	flamengo	Inglaterra	placa	atlântico

Na atividade 1, o aluno deve circular palavras presente numa letra de música com palavras do grupo consonantal /bl/. Na atividade 2, há varias palavras com diversos grupos consonantais disponíveis num quadro, em que o participante carece pescar na música a palavra correspondente ao grupo consonantal pedido na coluna da esquerda, por exemplo, deve pescar uma palavra com cli, clu, e etc., sendo que está implícita a exploração do encontro consonantal /cl/. Na atividade 3, há um caça-palavras com o grupo consonantal /fl/ em proeminência. Na atividade 4, no título pergunta-se ao participante quantas vezes ele abre a boca para falar a palavras. Há várias palavras com o grupo consonantal /gl/ em destaque e um quadradinho à frente para que coloque a resposta. Ex.: Inglaterra 4. Na atividade 5, há um desenho que representa uma estrofe da música. Solicita-se ao participante que pinte as figuras com o grupo consonantal /pl/ e escreva os seus nomes. Na atividade 6, há três frases iniciadas, com o grupo consonantal /tl/, em que o participante deve continuá-las formando um pequeno texto.

## 6. Avaliação

A utilização de um instrumento de avaliação fez-se necessária partindo da premissa de que forneceria uma visão global do desempenho dos participantes em dois momentos cruciais da investigação: pré e pós-teste. Da aplicação inicial e reaplicação da “Avaliação Fonológica Escolar”, seguindo os conceitos de Condemarin proposta no livro "*Dislexia, Manual de Leitura Corretiva*" (1986 *apud* JARDINI, 2004). Após a segunda aplicação da avaliação, foram organizados escore e gráficos do pré e pós-teste, que foram inseridos nos procedimentos de análise de dados deste estudo.

Para efeito científico, apresenta-se no Capítulo V: Método, a análise comparativa de ambas as avaliações, denominadas de Pré e Pós-teste, para que se torne visível o desempenho do(s) participante(s), bem como suas aquisições ou conservação do que já havia(m) assimilado anteriormente à participação no Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial.

Do ponto de vista de sua aplicabilidade, ficam visíveis os critérios que devem nortear a avaliação do rendimento, como demonstrativo da realidade, de um olhar instrumental, quantitativo e científico, pois vêm ampliar o nível de decisões subsidiando

o aperfeiçoamento do ensino, ou seja, permite aos envolvidos “valorizarem as pequenas práticas, os passos pequenos possíveis com uma visão maior” Vasconcelos (1998, p.274).

A avaliação fica inerente aos objetivos propostos pelo Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial, pois ressalta Perrenoud (1997), que não é possível desenvolver habilidades sem garantir a assimilação de conhecimentos. Pelo contrário, quanto mais complexa for determinada competência, mais se demanda a aquisição de amplos conhecimentos especializados, organizados e confiáveis. Além disso, anota o autor, as ações complexas, abstratas, mediada por tecnologia, exigem cada vez mais domínio dos próprios proponentes.

Nesta perspectiva a utilização da avaliação selecionada, não foi para medir os participantes, portanto, teve a finalidade de permitir uma análise mais confiável do nível de competências e habilidades que o participante trouxera antes de sua participação, bem como as aquisições durante as intervenções realizadas pelo pesquisador.

## APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho(a), aluno(a) regularmente matriculado(a) na Escola Estadual “José Maria Matosinho”, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA MULTISSENSORIAL PARA ALUNOS INCLUÍDOS NA REDE REGULAR".

A presente pesquisa procura responder a algumas indagações com embasamento científico, que poderão auxiliar alunos com fracasso escolar. São elas: durante o processo de alfabetização com os demais colegas, os alunos com Necessidade(s) Educacional(is) Especial(is) — NEE, por sua condição, aprendem como todos os alunos de sua classe/turma?

A Alfabetização Tecnológica Multissensorial é uma alternativa didático-metodológica que pode trazer contribuições para as atividades de leitura e escrita, numa perspectiva colaborativa de inclusão escolar?

As atividades da pesquisa serão distribuídas em sete etapas, organizadas em três sessões/dias semanais, com duração entre 30 e 60 minutos, com previsão para início nos meses de abril ou maio com possível término em julho.

A avaliação do referido método de alfabetização, visa alcançar alguns objetivos que guiarão as atividades realizadas, tais como:

→ Desenvolver habilidades essenciais ao processo contínuo de alfabetização como a ortografia das palavras, contagem de sílabas, reconhecimento de letras, formas e sons;

→ Ofertar atividades realizadas no computador que exercitem os órgãos dos sentidos: visão, audição, tato e a memorização de formas diversificadas, enfim, que promovam o desenvolvimento cognitivo;

→ Averiguar o efeito dos apoios/recursos pedagógicos adaptados para a Alfabetização Tecnológica Multissensorial com base nos métodos: Fônico, Fono-Vísuo-Articulatório (boquinhas), Multissensorial e Vísuo-pictográfico;

→ Verificar a interação dos alunos nas atividades em grupo, somente na última etapa, numa perspectiva inclusiva de aprendizagem;

Os participantes selecionados terão perda de 30 a 60 minutos de aula em sala de aula com os demais educandos, três vezes por semana durante as intervenções previstas, sendo que, caso sejam observadas uma não identificação dos mesmos para com a metodologia, serão oferecidas, após o término da pesquisa, sessões compensatórias com alternativa metodológica que abarque os interesses e melhorem o desempenho dos mesmos. É previsto que os alunos não superem suas dificuldades, necessitando de outros meios e recursos.

Os participantes, caso haja progresso, serão visivelmente beneficiados no processo de alfabetização, sendo que haverá sessões de vivências colaborativas entre o pesquisador e o professor generalista, pois esta troca pode beneficiar o aluno nas

intervenções com o pesquisador e também em sala de aula com seus professores, nas atividades diárias com os demais colegas, pois o professor titular não ficará alheio ao que está contemplado na pesquisa, pois receberá instrução para aplicação e manuseio dos métodos e dos materiais utilizados neste estudo.

A pesquisa será realizada com base em três princípios básicos: o respeito mútuo, a beneficência e a justiça. O pesquisador fará o possível para maximizar os benefícios e minimizar os riscos da pesquisa, com base nos resultados esperados, na responsabilidade de levar a pesquisa a efeito na intenção de proteger o bem-estar dos sujeitos, pois as intervenções não ocorrerão em dias de prova ou em momentos de aulas das quais o aluno tem maior dificuldade, sendo que estes detalhes serão acertados com os professores de cada disciplina, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), sob orientação e conhecimento da equipe gestora, porque um dos objetivos primordiais da pesquisa é beneficiar o aluno em seu fluxo de escolarização, bem como respeitar as metas e objetivos estabelecidos pela comunidade escolar.

Também é firmado o compromisso por parte do pesquisador na devolutiva dos resultados e conclusões obtidas no estudo a todos os participantes, aos pais/responsáveis dos alunos e à unidade escolar.

O intuito principal do projeto é colaborar com o processo educacional dos participantes, por isso acreditamos que isto não afetará negativamente os mesmos.

O método utilizado não afetará negativamente seu filho. Ele sairá da sala de aula no período de 30 a 60 minutos, três vezes por semana, para fazer as atividades com o pesquisador conforme estabelecido pela comunidade escolar como ideal ao educando/participante, por se tratar de um processo necessário para a verificação da veracidade da proposta em questão. Sendo que você poderá nos procurar nos dias estabelecidos e horários por qualquer motivo ou dúvida que surgir, pois nos sentiremos honrados em compartilhar com você sobre o que acontece com seu filho e lhe explicar a pesquisa.

Se for necessário, haverá suspensão de qualquer sessão planejada que venha a atrapalhar algo programado pelo professor, pela família do educando/participante ou pela escola, pois estão previstas reposições.

A identidade e as informações pessoais do seu filho durante toda a pesquisa, desde a coleta de dados até a elaboração de relatórios e/ou apresentação em congressos serão sustentadas em sigilo e serão resguardadas. As imagens produzidas para ilustração das etapas e do decorrer do processo só serão disponibilizadas após passarem por tratamentos de proteção de identificação da unidade escolar e do rosto da criança.

Há liberdade do seu filho e do responsável em desistir da participação no estudo proposto, e, mesmo concordando e autorizando a participação, poderá retirar o consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para si ou para o seu filho, inclusive perante a escola.

Os conhecimentos serão partilhados com a Universidade e com a minha orientadora, Professora na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como outros interessados, por meio de congressos, encontros, artigos científicos, livros e a própria dissertação de mestrado. A pesquisa não terá gastos para você e seu filho, nem para a escola.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o meu telefone e o meu endereço, podendo comunicar suas dúvidas sobre o projeto, bem como a suspensão da participação de seu filho, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de meu consentimento quanto à participação de meu filho e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço Eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).**

**Campinas (SP), \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.**

---

Pai ou responsável

ISAAC RODRIGUES SAGLIA  
Rua: Francisco Glicério, 1083 – Jardim Bela Vista  
CEP 13190-000 Monte Mor - SP  
E-mail: [i\\_saglia@hotmail.com](mailto:i_saglia@hotmail.com)  
Fone: (19) 3879-4979 (19) 9223-2799 9154-6384

### **APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista com a professora de Língua Portuguesa**

1. Identificação;
2. Formação Acadêmica;
3. Experiência Profissional;
4. Quanto tempo está nesta unidade escolar?
5. Caracterize a comunidade escolar.
6. Qual a sua opinião sobre inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular?
7. O que é necessário à inclusão escolar efetiva de alunos com NEE?
8. Como sua escola trabalha a inclusão de alunos com NEE?
9. Os profissionais (professores, coordenação, direção e comunidade) têm recebido algum preparo?
10. Concernente aos seus alunos com dificuldades, você recebe algum apoio pedagógico? De quem?
11. Ciente da proposição desta pesquisa, o que tem a dizer?
12. O que espera como professora dos participantes?



## **APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista com os pais**

### *1. Características do ambiente familiar:*

- a. Quantos cômodos têm sua casa?
- b. Sua casa é própria?
- c. Quantas pessoas moram?
- d. Qual o grau de parentesco com o participante?

### *2. Cultura, valor e atitude:*

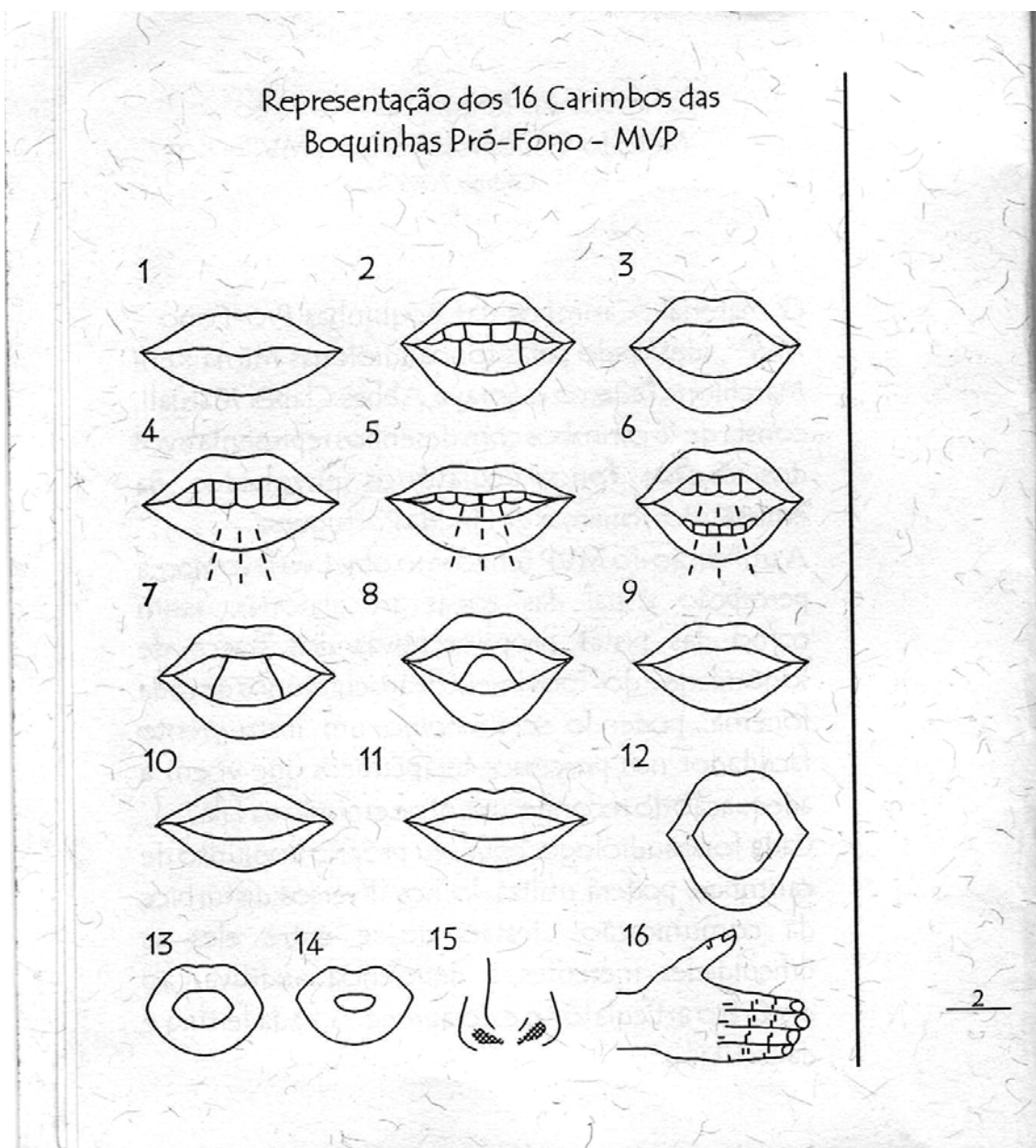
- a. Grau de instrução
- b. Experiência profissional
- c. Seu filho tem acompanhamento de algum profissional técnico (Fono-Físio/T.O.?Psicóloga?)
- d. Toma algum medicamento? Há quanto tempo?

### *3. Expectativas de futuro:*

- a. Quais as suas expectativas com relação à escolarização do participante?
- b. O que espera da escola do participante?

## **ANEXOS**

Anexo 01 – “Carimbos das Boquinhas da Pró-Fono”



## Anexo 02 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (UFSCar)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos  
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676  
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110  
Fax: (016) 3361.3176  
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil  
propq@power.ufscar.br - <http://www.propq.ufscar.br/>

### CAAE 0504.0.000.135-09

**Título do Projeto:** Afabetização Tecnológica Multissensorial Para Alunos Com Necessidades Educativas Especiais Incluídos na Rede Regular  
**Classificação:** Grupo III  
**Procedência:** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
**Pesquisadores (as):** Isaac Rodrigues Saglia, Fátima Elisabeth Denari (orientadora)  
**Processo nº.:** 23112.000720/2009-63

### Parecer Nº. 105/2009

#### 1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ e ao término do estudo.

#### 2. Avaliação do projeto


O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

A proposta de estudo apresentada atende às exigências éticas e científicas fundamentais previstas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

#### 3. Conclusão:

Projeto aprovado

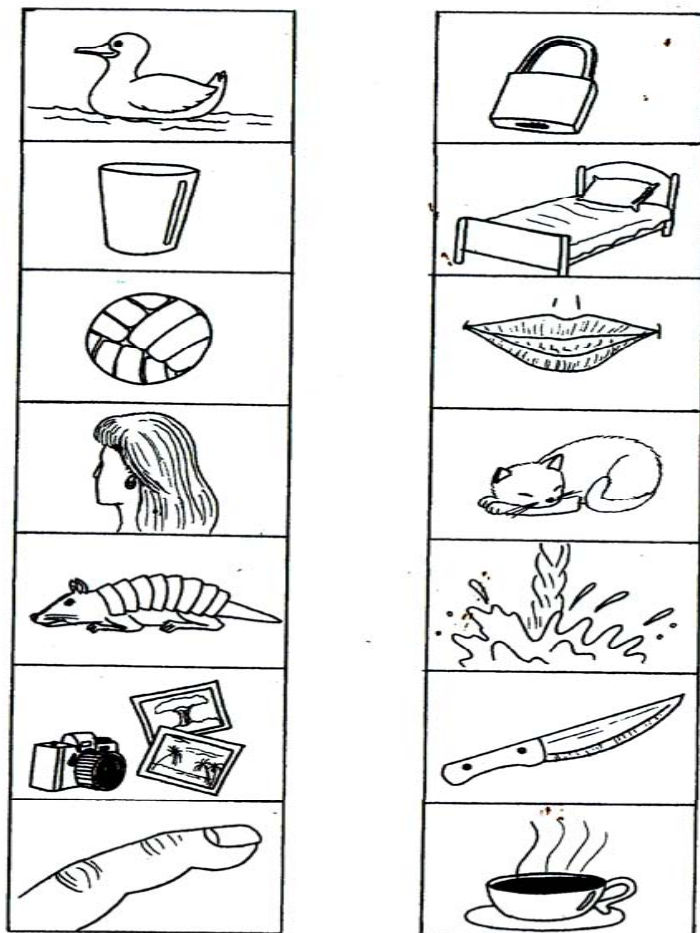
São Carlos, 29 de abril de 2009.

  
Prof.ª Dra. Cristine Paiva de Sousa  
Coordenadora do CEP/UFSCar

# Anexo 03 – Avaliação Fonológica Escolar - - PARTE I

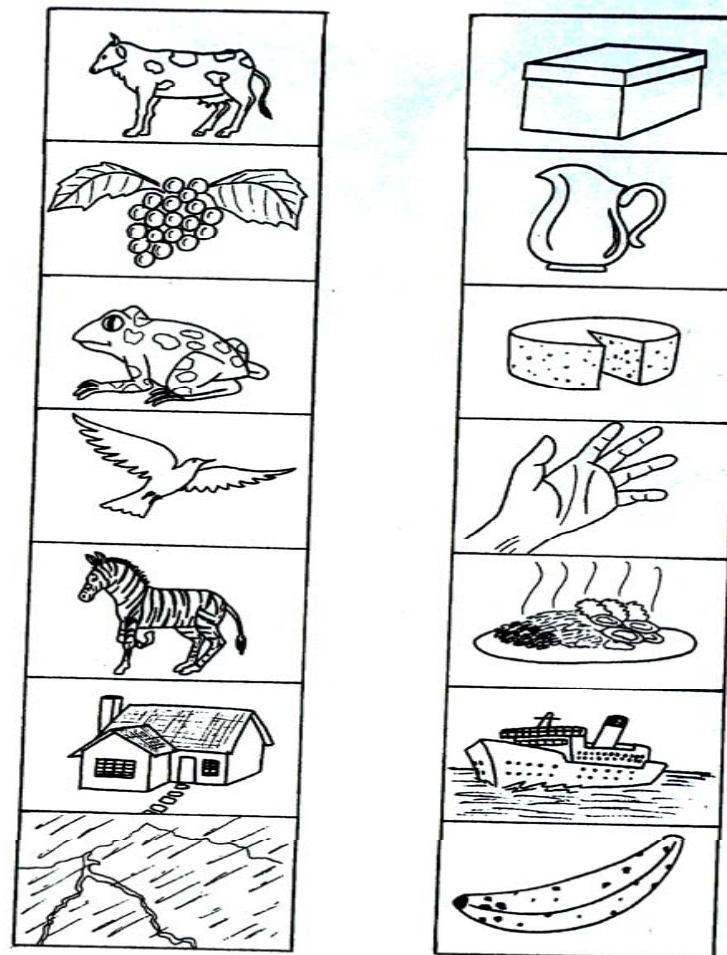
Capítulo I - Os distúrbios da leitura e escrita

67

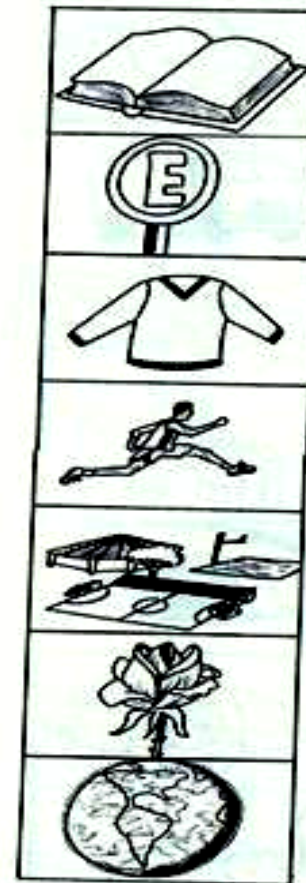
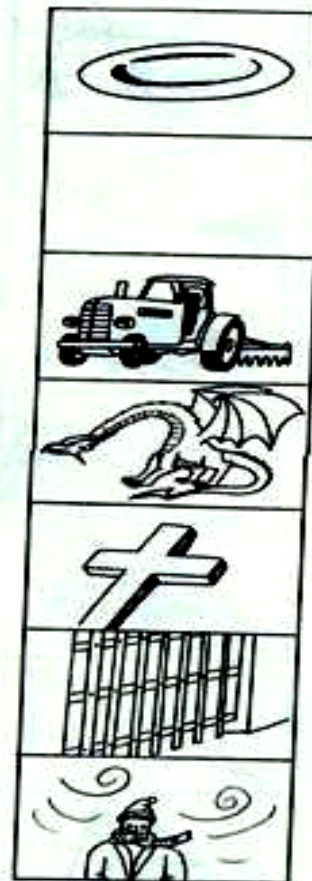


68

Método das Boquinhas: Fundamentação Teórica



Anexo 03 – Avaliação Fonológica Escolar – PARTE II





Anexo 04 – Avaliação Fonológica Escolar – Pré-teste MARIA

Uruane		Sala 02
1 PAÍO	8p=□4	29 JEÍO
2 HOPO	12t=□5	30 JIMAVAO
3 BOLA	5f=□2	31 CAOCO
4 KABE NOK=1 1		32 ASAS
5 TAÍO	1x=1 1	33 MOWE
6 FOÍO	1s=1 1	34 HOVOR
7 PEÍO	6L=1 1	35 PAVO
8 KSIADO	10B=□5	36 NOAMO
9 HMA	8D=Γ2	37 NDOE
10 BOEA	5V=1 1	38 MOJA
11 GATO	5G=Γ2	39 BADA
12 AMOGO	2J=1 1	40 ARIANE
13 KAKA	1Z=0	41 ARANA
14 KAKA	7M=□3	42 NEBA
15 KAKANA	4N=Γ2	43 EEDA
16 JOVA	1R=0	44 PANE
17 SADO	3x=0	45 PANE
18 BASIO	2S=1	46 MORA
19 SAKPA	1ch=0	47 PANE
20 CASA	2nh=0	48 T
21 SABA	2lh=0	49 AKKDA
22 KAXA	1g=0	50 KIANE
23 KANE	2nr=0	51 PARRA
24 KEÍO	1ll=0	52 RRAE
25 MONO	4ar=0	53 ABABA
26 KAKATA	2as=0	54 JOWE
27 MAPA	1am=0	55 ERI AWE
28 BANMA	9br=0	56 PAVETA
	6bl=0	

Anexo 05 – Avaliação Fonológica Escolar – Pré-teste ANA

1 1 pato	$p = 7$	13 camisa
1 2 espo	$t = 10$	3 juca
1 1 2 babo	$f = 3$	3 4 mabu
2 2 2 cabelo	$k   l   g = 19$	abã
2 3 jato	$l = 6$	palas
4 4 jato	$b = 8$	1 6 jato
1 3 dedo	$d = 8$	1 8 cau
3 3 4 codado	$v = 4$	4 1 muro
4 1 amma	$g = 4$	5 3 7 barata
2 4 barã	$j = 2$	5 mamã
1 5 gato	$z = 0$	15 4 cãme
1 6 agua	$m = 6$	6 1 6 japã
1 6 pã	$n =$	2 6 jãada
1 2 2 cãfã		6 1 8 piãto
1 6 vaca		5 pãco
1 2 uva		2 9 1 drãto
1 3 sapã		7 6 drãm
4 2 parãto		17 5 crãu
9 flãto		2 7 8 grãde
9 1 cãsa		4 vãu
sumãva - jũmãva		7 1 8 jãrãto
1 1 ãã		7 1 9 plãã
1 2 ãã		1 1 5 plãã
1 2 ãã		odãto
6 5 mãã		18 6 clãbe
1 2 5 ããmãda		vãlãã
1 3 0 ããmã		4 gãmã
4 5 ããmã		
ããmã		



Anexo 06 – Avaliação Fonológica Escolar – Pré-teste JOÃO

1 rato	3 leão
1 corpo	5 mala
1 boca	olho
2 cabelo	balão
1 pente	rato
1 relógio	19 carro
1 dedo	6 muito
3 cadeado	paladar
4 cama	7 mar
5 boca	11 carne
1 gato	6 lapia
1 água	10 escato
1 faca	6 parto
1 nata	6 bronco
1 urso	8 dardo
1 sapo	4 dragão
11 paparia	11 croqui
zebra	4 gorila
1 caso	8 livro
1 chupa	8 porco
1 caixa	7 livro
2 mão	afeto
10 comita	grupe
11 queijo	10 flees
2 jarro	5 glato
11 hairu	
5 banana	
1 oniro	
11 camimbrão	

Anexo 07 – Avaliação Fonológica Escolar – Pré-teste PEDRO

Omissão oral = ok

letra de imprensa = dificuldade

VACA	K=1	CA MINHA	t=1
UVA		LUA	f=1
SAPÓ		MACHA	k=1
PASARINHO		OLHO	s=1
ZERA		PALASO	l=1
CASA		RATO	b=1
GUVA		NECARO	d=1
CATA		MARCO	v=1
GARA		MARATA	g=1
DEJO		MARA	z=1
MAD		LARISI	m=1
CUMIDA		ISCARA	n=1
NAVIO		RATO	r=1
MANANA		BRAGO	v=1
PATO		TRATO	s=1
COPO		CA CRADE	ch=0
BOLA		FIAIO	nh=1
IAIU		LIVRO	lh=0
VOTOGRÁFIA		PANCA	g=0
DEDO		PARPA	m=0
EAGIADO		BRQA	n=0
CAMA		ATNE TA	m=0
MACA		CURB	m=0
AGUA		VOLO	al=0
GATO		BANETA	al=1
VACA		CLOMO	am=0
CAVE			bv=1
			bl=1

09 103109

Hoje, iniciamos a Etapa II com o participante 4. (5<sup>o</sup>B) - ~~2<sup>o</sup> 3<sup>o</sup>~~ 4<sup>o</sup> 17:30/18:20. Solicitamos que lesse uma lista com 20 palavras com aliteração do fonema /p/.

Com algumas fichas que continham algumas das palavras foi feita a leitura oral, para averiguar seu conhecimento e habilidade de ler estas palavras num contexto com função social da escrita.

Por exemplo, numa propaganda de rodeio da cidade vizinha, solicitamos que identificasse a palavra pião, para compreender que é diferente do pião (brinquedo de madeira). Ele acertou!

Na atividade seguinte, solicitamos que organizasse algumas palavras embaralhadas: uma propaganda de supermercado com a venda de pipoca. Ele acertou, Cartay de figura com a palavra piolho. Ele acertou. todas as palavras contêm o carimbado fonema /p/.

Na atividade seguinte, com o jogo "Ortografando II" ele realizou uma Cruzadinha com 10 palavras que solicitavam a presença do fonema /p/. Lemorou uns 10 minutos, foi por ordem das mais fáceis/menores para as mais complexas. Usou o ajuda do glossário virtual.

Entreguei uma lista de imagens com figuras contextualizadas para que competisse; como em com-tador com (pu) e

DATAPEL

DATAPEL

## Anexo 08 – Cronograma de Trabalho

INÍCIO: 03/2008 – TÉRMINO: 03/2010

PREVISÃO MÍNIMA E MÁXIMA: 18 e 24 meses.

ATIVIDADES	1º Sem 2008				2º Sem 2008						1º Sem 2009						2º Sem 2009						1º Sem 2010		
	mar.	abril	maio	junho	julho	agos.	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abril	maio	junho	julho	agos.	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.
Adequação do Projeto de pesquisa	X	X	X	X																					
Organização dos capítulos do projeto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
Disciplinas obrigatórias e/ou optativas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
Delimitação de referências bibliográficas											X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Análise da literatura científica						X	X	X	X	X															
Definições provisórias da pesquisa, formação de hipótese verificáveis						X	X	X	X	X															
Observação do Campo de Estudo									X	X															
Etapa I																									
Etapa II – Sessões de Intervenções												X													
Etapa III – Sessões de Intervenções												X	X												
Etapa IV – Sessões de Intervenções													X	X											
Etapa V – Sessões de Intervenções														X	X										
Etapa V I – Sessões de Intervenções															X	X									
Etapa VII – Sessões de Intervenções																X	X								
Codificação, apuração dos dados coletados																	X	X							
Tratamento dos Dados																	X	X							
Teste de fidedignidade																	X	X							
Discussão e Considerações																			X	X	X	X	X	X	X
(re)organização das idéias				X	X	X									X	X	X								
Estruturação do trabalho																			X						
Aspectos formais e tipográficos																	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Redação do relatório	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Qualificação do projeto																				X					
Revisões finais																							X	X	
Apresentação do Projeto Final para a banca examinadora																									X

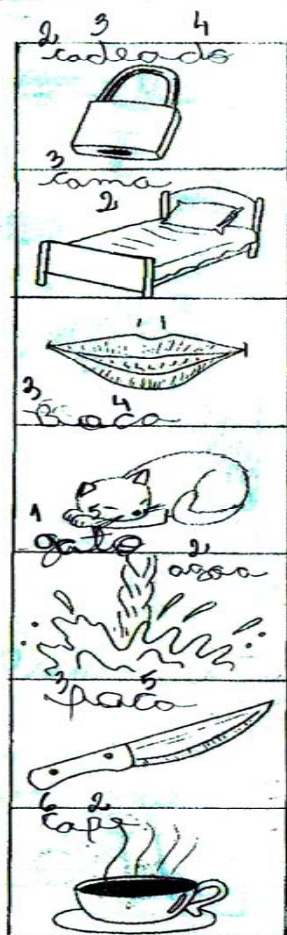
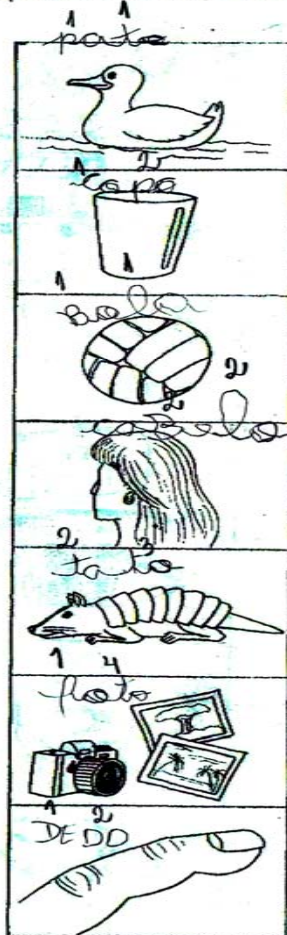


Anexo 09 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste MARIA – Parte I

Aruane

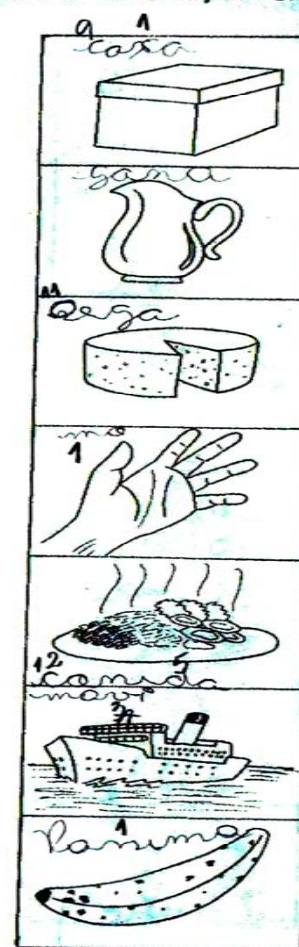
Capítulo I - Os distúrbios da leitura e escrita

67



68

Método das Boquinhas: Fundamentação Teórica



Anexo 09 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste MARIA – Parte II

Capítulo I - Os distúrbios da leitura e escrita 69

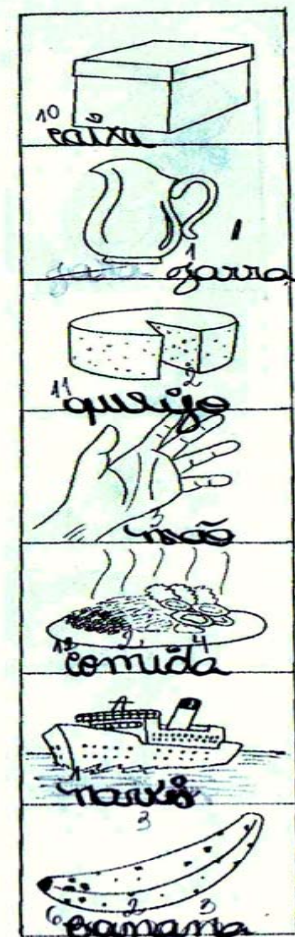
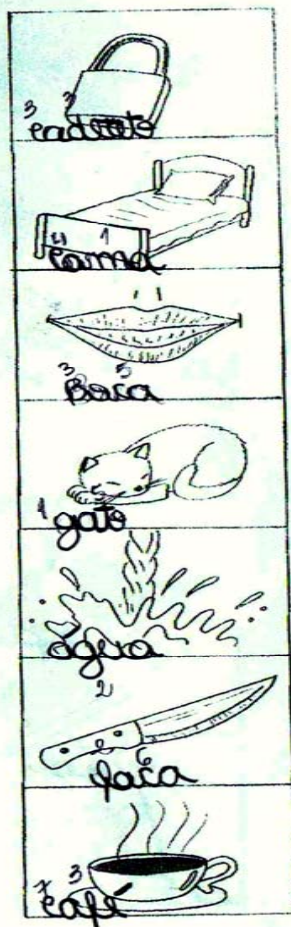
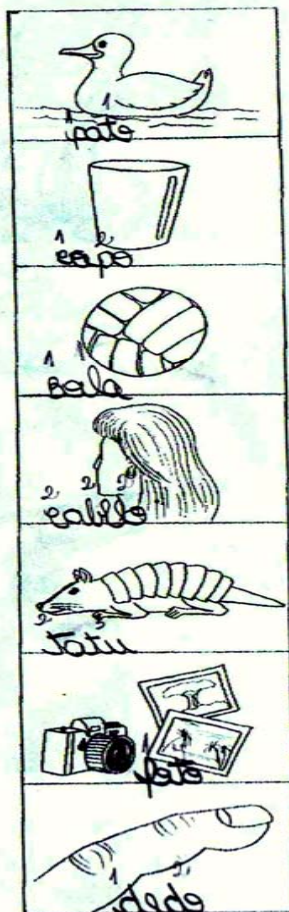
<p>mona</p>	<p>canô</p>
<p>parião</p>	<p>nenô</p>
<p>nuva</p>	<p>barata</p>
<p>malão</p>	<p>manô</p>
<p>olho</p>	<p>colê</p>
<p>macaco</p>	<p>lape</p>
<p>rato</p>	<p>em cima</p>

70 Método das Boquinhas: Fundamentação Teórica

<p>7 rato</p>	<p>6 livro</p>
<p>ro</p>	<p>7 para</p>
<p>7 rato</p>	<p>para</p>
<p>7 rato</p>	<p>atala</p>
<p>7 rato</p>	<p>7 rato</p>
<p>7 rato</p>	<p>7 rato</p>







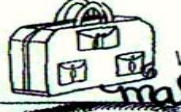




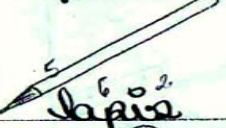




Anexo 10 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste ANA – Parte I

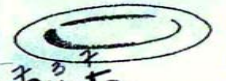
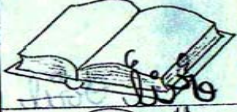




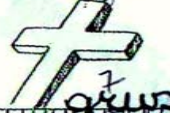








Anexo 10 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste ANA – Parte II

Capítulo I - Os distúrbios da leitura e escrita 69

 aimba	 Heavus
 camião	 nivre
 lvan	 s. larata
 mala	 praia
 olho	 pizza
 palhars	 lapis
 rato	 escada


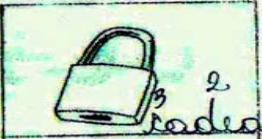
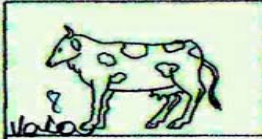
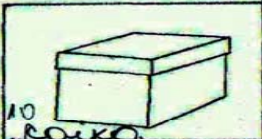

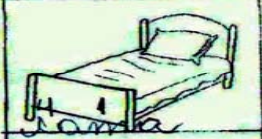
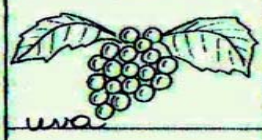


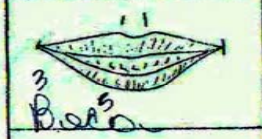

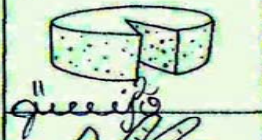










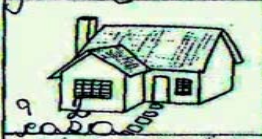
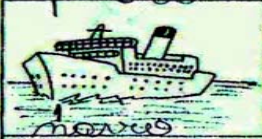



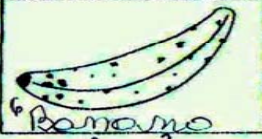
70 Método das Boquinhas: Fundamentação Teórica

 prato	 livro
 trato	 predia
 dragão	 blusa
 cruz	 jogador
 grade	 parque
 palhaço	 flor
	 planeta




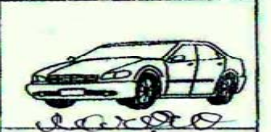



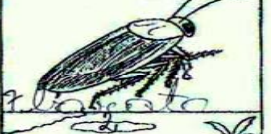



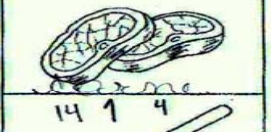



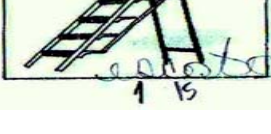
Anexo 11 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste JOÃO – Parte I

Capítulo I - Os distúrbios da leitura e escrita 67

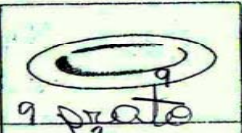
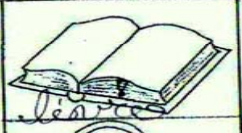
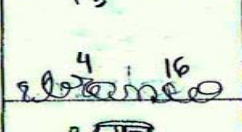









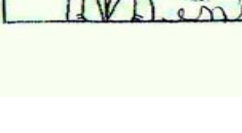

 1 Pato	 2 3 cadeado	 2 vaca	 10 caixa
 2 copo	 1 cama	 uva	 1 2 jarro
 1 4 Bola	 1 3 5 Boca	 3 sapo	 queijo
 1 2 cabelo	 1 gato	 4 3 4 pomba	 3 mão
 2 tatu	 fogo	 5 zebra	 5 prato
 1 câmera	 2 faca	 9 casa	 navio
 1 dedo	 3 café	 vaca	 6 2 3 Banana

Anexo 11 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste JOÃO – Parte II

Capítulo I - Os distúrbios da leitura e escrita 69

 1 mão	 1 carro
 2 camionete	 5 1 escada
 3 mar	 2 inseto
 4 malas	 7 paisagem
 olho	 14 1 4 fatias
 6 macaco	 8 2 lápis
 5 rato	 1 15 escada

70 Método das Boquinhas: Fundamentação Teórica

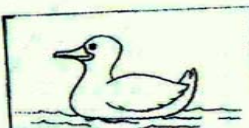
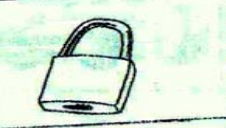
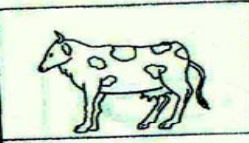
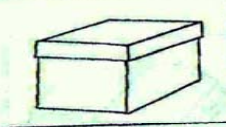


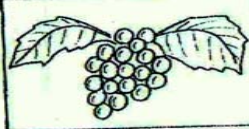

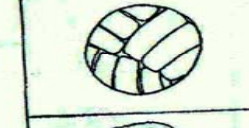


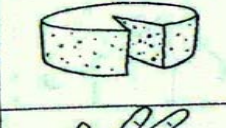






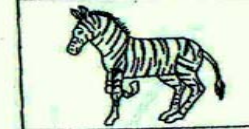




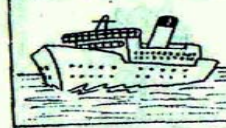



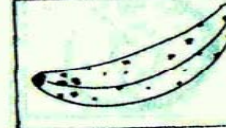
 9 3 prato	 1 livro
 4 16 tratores	 1 placa
 2 tratores	 9 suéter
 3 dragão	 1 atleta
 5 3 cruz	 1 mesa
 17 6 cerca	 4 4 flor
 2 homem	 3 planeta



Anexo 12 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste PEDRO – Parte I

Capítulo I - Os distúrbios da leitura e escrita




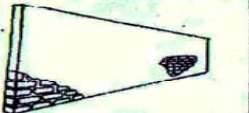

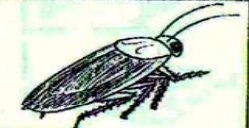



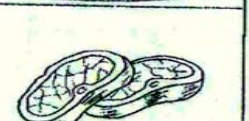

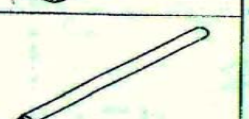

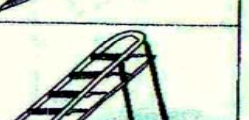
67

	1 1 Pato		3 3 cadeado		1 2 vaca		4 1 caixa
	1 2 copo		4 1 cama		2 uva		1 jarra
	1 1 bola		3 5 boca		1 3 sapo		1 2 queijo
	2 2 2 cabelo		1 5 gato		4 1 1 passaro		3 mao
	2 3 tatu		2 fogo		1 4 zebra		2 2 4 comida
	1 4 foto		2 6 facao		9 2 casa		1 4 navio
	1 2 dedo		7 3 cafe		1 3 fenda		5 2 banana

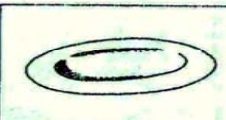
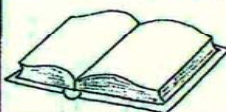
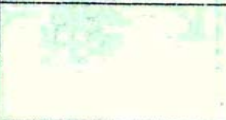

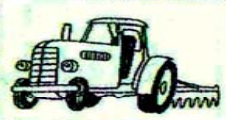




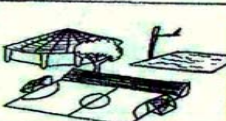






Anexo 12 – Avaliação Fonológica Escolar – Pós-teste PEDRO – Parte II

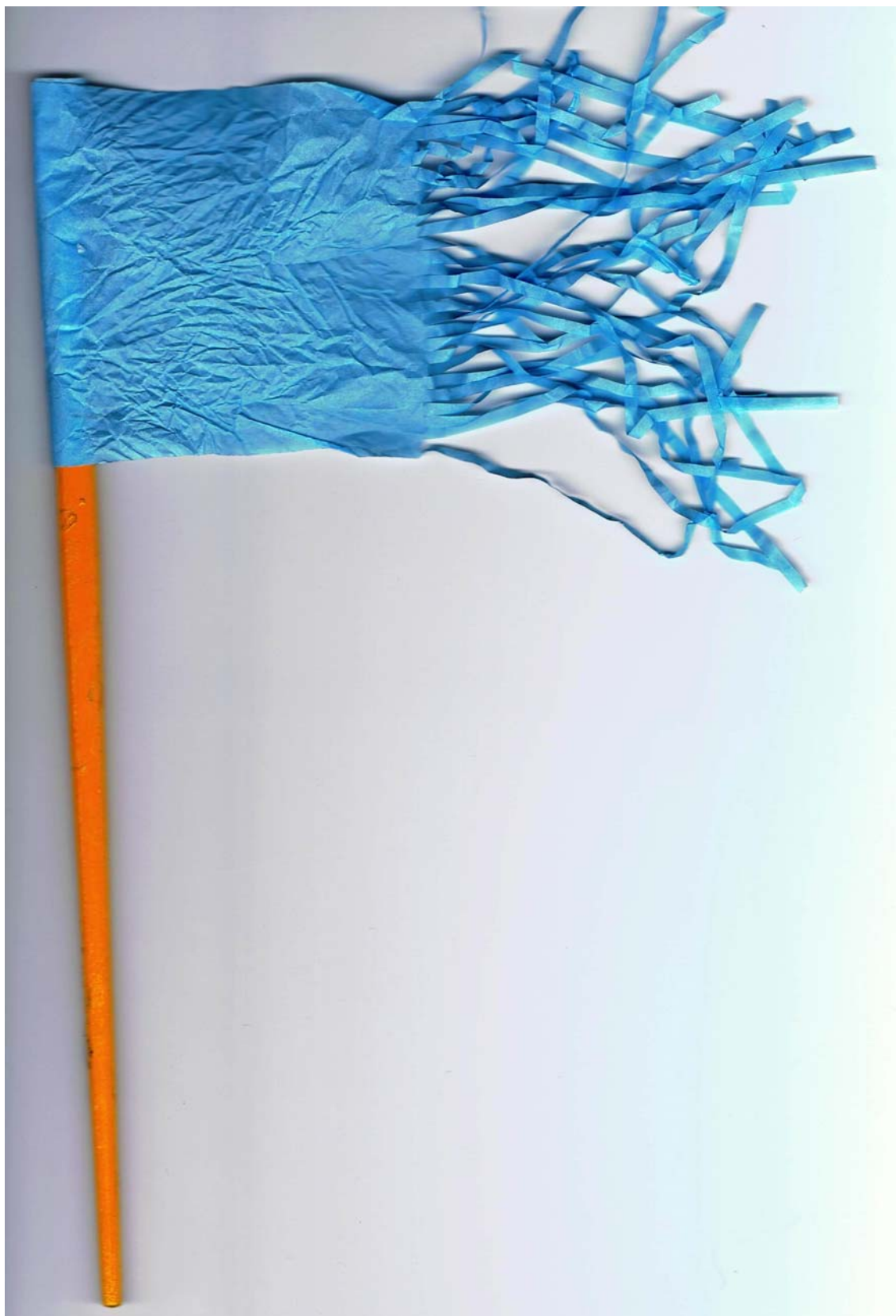
Capítulo I - Os distúrbios da leitura e escrita 69

	1 mão		4 1 Carro
	13 4 Caminhão		6 Escada
	7 sol		6 1 7 Barata
	3 5 mala		6 2 Praia
	1 olho		15 1 Cama
	2 5 macaco		4 7 2 lápis
	1 6 rato		16 5 escada

70 Método das Boquinhas: Fundamentação Teórica

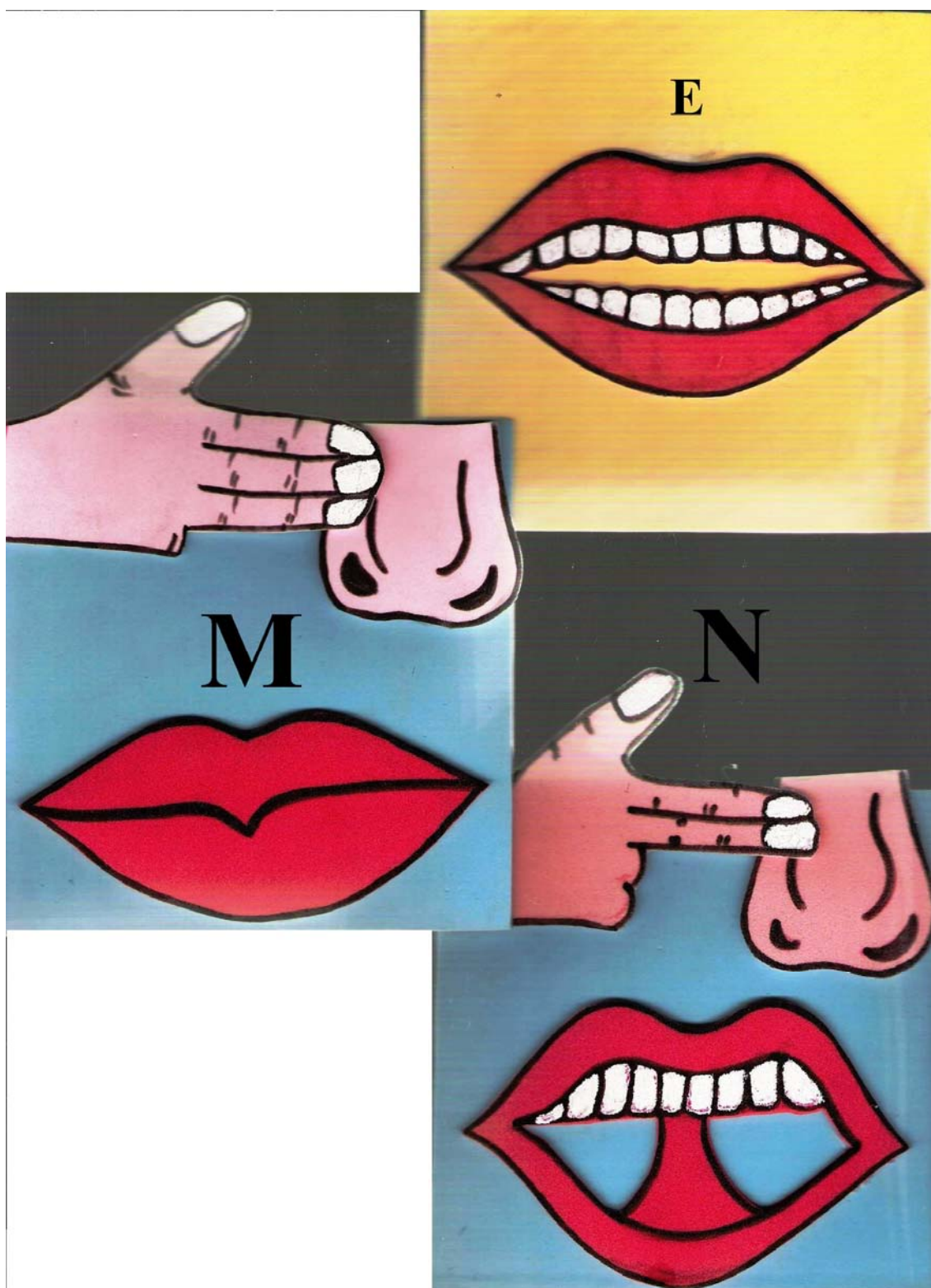
	8 8 3 prato		5 5 livro
	7 17 4 branco		placa
	9 10 5 trator		8 suéter
	6 3 6 dragão		11 12 3 atleta
	18 7 cruz		quatro
	4 7 8 grade		5 flor
	4 9 frio		Plano

**Anexo 13 – Suporte Pedagógico Multissensorial para Aliteração Fonêmica/Silábica do par fonético: /p/ e /b/**



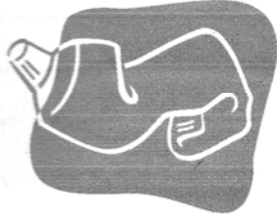


Anexo 14 – Recurso Pedagógico Multissensorial dos Articulemas em EVA



Anexo 15 – Aliteração com o Fonema /p/

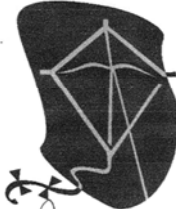
Aliteração com fonema /p/:



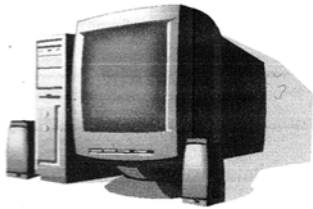
Pasta  
pasta



em Palhadeira  
empilhadeira



Pipa  
pipa



com Patador  
computador



lu Pa  
lupa



lá Pis  
lápis



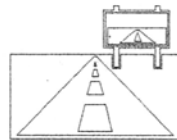
Peixe  
peixe



envelo Pe  
envelope



pa Pel  
papel



Pista  
luz



ma Pa  
mapa



Pomba  
pomba

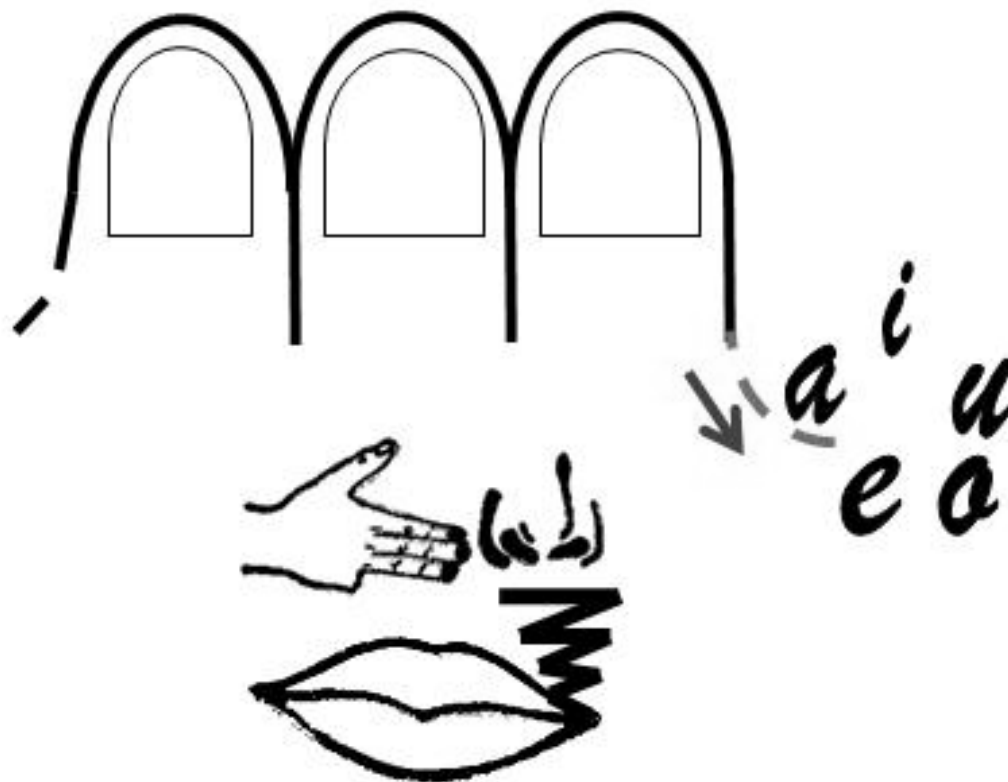


leo Pardo  
leopardo



a Partamento  
apartamento

Anexo 16 – Coordenação Motora Fina da letra m manuscrita com Apoio Multissensorial





Anexo 17 – Coordenação Motora Fina da letra n manuscrita com Apoio Multissensorial



## **Anexo 18 – Lista de Textos**

Livro: “Assim se aprende Ortografia – Vol. II” de Lizete Geny Rando e Sonia Aparecida da Silva, 2007

Amigos inseparáveis	p.66
As três irmãs	p.30
A aposta	p.20
Que zebra!	p.50
A formiga pirada	p.14
Chuvinha, chuvada, chuvão	p.44
A festa no céu	p.28
A curiosidade	p.54
Um almoço especial	p.80
Cadê piu piu?	p.60

Anexo 19 – Regra da Montanha

