

RESULTADOS NA APRENDIZAGEM DE UMA ESCOLA ESPECIAL DO PARANÁ COM METODOLOGIA FONOVISUOARTICULATÓRIA

Maria Helena dos Santos Fonseca; Renata Savastano Ribeiro Jardim; Andréa Vilella de Paula

RESUMO - Diante das inúmeras situações de exclusão, descaso e descrença quanto à alfabetização da pessoa com deficiência intelectual e da falta de método de alfabetização da escola e dos educadores, surge a necessidade de pesquisa, procurando entender uma forma adequada de ensinar a pessoa com deficiência intelectual, considerando o despreparo dos educadores em relação à falta de um método de ensino como um dos fatores que impedem essa aprendizagem, não deixando de considerar que a triste trajetória do histórico que acompanha a pessoa com deficiência intelectual e que a rotula como incapaz, torna-se outro fator preponderante nessa não ensinagem. Pretende-se refletir se a falta de capacitações frequentes e dirigidas em cada escola em relação ao método de ensino da escola também contribui para esse fracasso escolar do deficiente intelectual, pois, dessa forma, o professor encontra-se sem um caminho seguro a trilhar. Por outro lado, mostra que o dinamismo em sala de aula, proporcionado por um bom planejamento com objetivos centrados e focados na necessidade do sujeito, pode influenciar nesse processo, e, com isso, pretende-se mostrar como a escola especial está agindo frente a essa demanda. O presente artigo pretende levantar situações reais no processo ensino aprendizagem na escola especial com a pessoa com deficiência intelectual, realizando um trabalho de intervenção junto ao aluno e ao educador, propondo um trabalho de estudo pelo educador, desafiando-o a aprender e a aplicar um método de alfabetização multissensorial, capaz de alcançar o deficiente

Maria Helena dos Santos Fonseca - Especialista em Psicopedagogia/INSULPAR. Pedagoga/FACIPAL. Psicanalista/SPP/PR, Mangueirinha, PR, Brasil.

Renata Savastano Ribeiro Jardim - Doutora e mestre em ciências médicas/UNICAMP. Fonoaudióloga/UNIFESP. Especialista em Psicopedagogia/UNICEP. Autora e desenvolvedora do Método de alfabetização fonovisuoarticulatório Boquinhas®, Bauru, SP, Brasil.
Andréa Vilella de Paula - Fonoaudióloga/UNIPAC, Especialista em Alfabetização e Linguagem/UFJF, Especialista em Psicopedagogia/UCP e Multiplicadora do Método das Boquinhas®, Comendador Levy Gasparian, RJ, Brasil.

Correspondência

Maria Helena dos Santos Fonseca
Rua Governador Trota, 365 – Centro – Mangueirinha,
PR, Brasil - CEP 85540-000
E-mail: helenaf123@yahoo.com.br

intelectual na sua alfabetização e mudando a visão da sociedade quanto às escolas especiais. Pensando nessas inúmeras dificuldades, a Escola Ana Paula Nunes, mantida pela APAE em Mangueirinha, PR, escolheu fazer a diferença quando optou por ir em busca de algo novo, que viesse de encontro ao anseio latente da equipe gestora e pedagógica da escola, juntamente com os educadores, em realmente buscar uma aprendizagem exitosa e, fazendo a sua parte, mudar a visão que a sociedade tem das escolas especiais quando a enxergam como um depósito de crianças e adultos sem grandes ambições de sucesso. A equipe da APAE de Mangueirinha mostrou que o método multissensorial fonovisuoarticulatório escolhido para seu trabalho diário na escola proporciona segurança e direciona os educadores para a aplicação das atividades, sem ficarem perdidos procurando atividades aleatórias só para preencher tempo; ao contrário, que possam, por meio desses, sanar e mediar as diversas falhas cognitivas de seus alunos. A escola espera, com esse trabalho, mostrar a outras escolas e educadores resultados eficientes, permitindo reciclagens e aprendizagens continuadas. Assim, trazer benefícios a todos os envolvidos, alunos com bons resultados na alfabetização, respondendo aos anseios familiares, e corpo docente como um todo.

UNITERMOS: Educação Especial. Alfabetização Fonovisuoarticulatória. Aprendizagem Possível.

INTRODUÇÃO

Deficiência Intelectual

Desde o início da humanidade, em especial com o surgimento das comunidades, houve uma separação inevitável entre os "ditos normais" e aqueles que eram vistos como "anormais", sendo que os indivíduos que possuíam alguma deficiência psicológica ou motora eram rotulados como incapazes, portanto, sofriam de discriminação e tinham que enfrentar obstáculos em seu desenvolvimento individual e em sociedade.

O caminho percorrido pela educação especial ao longo dos anos pode ser considerado intenso e marcado pela exclusão social e educacional, como nos diz Campbell¹. Alguns modelos teóricos, segundo o autor, procuram investigar o modo como os sistemas produzem exclusão por meio da normalização de certas características dos indivíduos e dos grupos, pois, apesar dos avanços tecnológicos e do progresso científico, dos tempos remotos até hoje, as pessoas com

deficiência são vítimas de preconceito. Fato que interfere na inserção dessas pessoas na sociedade no que diz respeito ao acesso à escola, ao trabalho e à vida social.

O estigma, reforçado pelo preconceito, pela forma depreciativa de tratar pessoas com história de deficiência, seja no âmbito familiar ou no meio social mais amplo e educacional, é consequência de uma cultura permeada de concepções dualistas: ou o indivíduo é "normal" ou é "anormal", reiterado por Beyer, citado por Baú & Kubo²:

"O homem seria homem se não fosse surdo, se não fosse negro, se não fosse homossexual, etc. Nada mais absurdo. Não há nenhuma relação entre a deficiência e seus supostos derivados sociais diretos, pois estes não são uma consequência direta daquela, mas sim das formas e dos mecanismos em que estão organizados e de que dispõem as sociedades para não

exercer restrições no acesso a papéis sociais e à cultura das pessoas, de todas as pessoas" (Beyer, 1999, p. 11-12 *apud* Baú & Kubo, p. 19).

Para Ianes & Macchia³, precisamos de políticas justas para o reconhecimento das reais necessidades dos alunos, além dos rótulos diagnósticos e que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde não é a ausência de doença, mas o biopsicossocial do bem-estar, a realização plena de seu potencial, de sua capacidade.

O desconhecimento do que isso significa e de como alcançar esse indivíduo na sua totalidade vem gerando muita ansiedade por parte de todos. Mas para resolver ou amenizar essas situações, primeiramente, necessita-se saber diferenciar as situações vivenciadas pela criança em cada momento, entendendo e compreendendo sobre ele.

Conforme afirma Skliar⁴:

"Não concordo com as ideias atuais de formação que conservam intactas as mesmas estratégias e os mesmos textos que criticamos desde sempre, pois as considero [...] Fixações de alteridade. É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer textualmente [...]. Se continuarmos a formar professores que possuam apenas um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do outro, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como "anormais", que devem ser controlados por aquilo que "parecem ser" e, assim corrigidos eternamente" (Skliar, 2006 p. 32-3).

Faz-se imperioso refletir a respeito da mudança de atitudes, das barreiras, das crenças para que torne o educador capaz de pensar sobre si mesmo, sobre sua capacidade de aprendizado, e das mudanças de conceitos determinantes capazes de arrancar os paradigmas arraigados ao longo do tempo sobre o aprendiz com deficiência intelectual (DI).

Neste artigo será apresentado o resultado do trabalho realizado durante seis anos com alfabetização de 46 alunos com diferentes graus de deficiência intelectual na Escola Ana Paula Nunes, mantida pela APAE de Mangueirinha, PR. Inovando a concepção de educação que paira na maioria das escolas especiais, optou-se por ver o aluno não como um ser incapacitado de suas potencialidades e sem ambições de sucesso, mas por vislumbrar sua saúde, suas possibilidades de êxito escolar, pela adoção de uma metodologia multissensorial, fonovisuoarticulatória, de bases neurolinguísticas, por meio da qual se vislumbram suas habilidades e defasagens, propondo exercícios direcionados e específicos, minimizando a perda de foco e o uso desmesurado de atividades aleatórias e repetitivas.

A aprendizagem é uma função integrativa, na qual se relacionam o corpo, a psique e a mente. Assim, Gómez & Terán⁵ enfatizam que é importante não somente focalizarmos as funções cerebrais e sua relação com os processos cognitivos, mas também entender que cada indivíduo terá sua forma particular de processamento de informação, que não depende somente do cerebral, mas também do afetivo emocional.

Para Vygotsky⁶, quando pela primeira vez se demonstrou que a capacidade das crianças de um idêntico nível de desenvolvimento mental para aprender, sob orientação de um professor, variava em grande medida, tornou-se latente que ambas as crianças não possuíam a mesma idade mental e que, evidentemente, o curso subsequente de sua aprendizagem seria distinto. Essa diferença foi por ele denominada de zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito nos mostra que há uma relativa distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz.

Gómez & Terán⁵ afirmam que existe uma multiplicidade de fatores que intervêm para o surgimento de um baixo rendimento escolar como resultado do processo de aprendizagem,

mencionando a existência de condições internas e externas nesse processo. Entre as condições internas, podemos mencionar os fatores relacionados com aspectos neurobióticos ou orgânicos, ou seja, referem-se ao Sistema Nervoso Central e, especificamente, ao cérebro, ou seja, com o que se aprende. Já as condições externas devem ser consideradas como os aspectos sociais que se referem ao como se *aprende* e ao ambiente no qual se aprende. É importante entender que esses fatores interagem entre si.

A deficiência intelectual é reconhecida e definida pelo DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁷ como um transtorno de desenvolvimento, que se inicia sempre antes dos 18 anos, tendo os sinais, sintomas e prejuízos iniciados no período de desenvolvimento da criança, levando a mesma a enormes restrições sociais, acadêmicas e adaptativas requerendo, portanto, mediações pontuais e/ou adaptações curriculares que atendam às suas necessidades, além de capacitações aos profissionais que os assistem e estas mediações devem ser planejadas e seguras por parte do professor.

As estimativas sobre a prevalência da DI variam em função dos critérios de inclusão e das metodologias utilizadas. No Brasil os estudos epidemiológicos são escassos, e frequentemente é citada a prevalência de 5% a 8% da população⁸. Esses autores afirmam que, segundo a OMS, 10% das pessoas do terceiro mundo, em tempo de paz, apresentam algum tipo de deficiência. No Brasil, o Instituto de Geografia e Estatística estimou, no ano de 2000, a existência de 24,5 milhões de brasileiros com deficiência, e estima-se que 50% deles tenham algum grau de DI.

Segundo o DSM-5 (2014)⁷, a DI classifica-se em: Deficiência* mental leve: QI de 50-55 a aproximadamente 70; Deficiência mental moderada: QI de 35-40 a 50-55; Deficiência mental grave: QI de 20-25 a 35-40; Deficiência mental profunda: QI abaixo de 20-25 e Deficiência mental com gravidade inespecífica: quando existe

*Por deliberação das autoras, foi considerado o termo deficiência no lugar de retardo, como é citado no DSM-5, por considerá-lo mais pertinente ao artigo.

forte suspeita de deficiência intelectual, mas não é possível testar a inteligência do indivíduo com um instrumento padronizado.

Apesar de o nível do QI ser uma das condições necessárias para o diagnóstico da DI, ele não é suficiente para descrever o indivíduo avaliado, uma vez que temos que admitir a multidimensionalidade dos quadros que cursam com DI.

Assim, a descrição abrangente de uma pessoa com DI, de acordo com Schwartzman & Araújo⁸, requer que sejam observadas as seguintes dimensões:

1. A existência de DI em oposição a outras condições incapacitantes;
2. Consideração da participação, das interações e dos papéis sociais da pessoa na vida atual, na escola ou no trabalho e em ambientes comunitários que facilitam ou restringem fatores de bem-estar pessoal;
3. Consideração da condição de saúde, incluindo saúde física, mental e fatores etiológicos;
4. Os ambientes de sistemas de apoio adequados que facilitam a independência da pessoa, seus relacionamentos, contribuições, participação na escola e na comunidade e bem-estar pessoal;
5. Perfil dos apoios necessários frente aos fatores mencionados anteriormente.

Como se aprende

As principais funções cognitivas, segundo Gómez e Terán⁵, são de vital importância para que haja a aprendizagem, e certamente muitas delas estão defasadas ou comprometidas no DI, por isso, precisam de maior tempo para aprender e de um método que possibilite essa adequada estimulação. Entre elas, estão a percepção e as funções executivas.

A percepção é uma função cognitiva que se constitui de processos pelos quais o sujeito é capaz de reconhecer, organizar e dar significado a um estímulo vindo do ambiente por meio dos órgãos sensoriais. Em outras palavras, mesmo com a privação de um sentido, o indivíduo é capaz de

reconhecer um objeto por meio de informações armazenadas, como tato (textura, forma), olfato (cheiros diversos), gustação (doce ou salgado), audição (sons ambientais, de animais), ou a visão (objetos gerais), tomar atitudes e reagir com essas informações disponíveis.

As funções executivas compreendem um conceito neuropsicológico que se aplica às atividades cognitivas responsáveis pelo planejamento e execução de tarefas. Elas incluem o raciocínio, a lógica, as estratégias, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Assim, independentemente do grau de complexidade do problema, o sujeito precisa estar apto para analisar a situação, lançar mão de estratégias, e antever as consequências de sua decisão.

Para o DSM-5⁷, além de se conhecer o QI do avaliado, é necessário conhecer o quanto de sua cognição está afetando o seu desempenho, se consegue solucionar problemas, planejar, ter pensamento abstrato, ter discernimento do certo e errado e inserir-se numa aprendizagem acadêmica. Também deve ser observado o déficit adaptativo, ou seja, a independência pessoal, a responsabilidade social, a autonomia nas atividades diárias, a dificuldade de comunicação, a participação e uso de recursos comunitários, a capacidade que o indivíduo tem de superar ou de conseguir se adequar aos desafios do ambiente de acordo com sua idade, seu meio social e sua cultura.

Assim, conhecendo as habilidades e déficits do indivíduo, conseguimos mediar sua aprendizagem de acordo com suas reais necessidades, que devem envolver as condições metodológicas e recursos disponíveis. Dessa forma, a formação dos educadores e a consciência na escolha de um bom método de alfabetização, sua fundamentação teórica e prática, é prioridade para o avanço da aprendizagem das pessoas com DI.

Diante desse fato evidenciado, a escolha pelo Método das Boquinhas[®] para trabalho na APAE e a realização dessa pesquisa alicerçou-se em sua forte fundamentação teórica, de bases

neurofuncionais, que alia *inputs* multissensoriais, pautados na fonoarticulação, recurso concreto e necessário à aprendizagem almejada. Objetivou-se ainda focar na autopercepção do aluno, de sua aprendizagem, ou seja, se apropriar desse saber que parecia tão distante dele, e que poderia se tornar possível com o método escolhido.

Método das Boquinhas

A partir da discussão e reflexão entre os docentes das múltiplas funções atreladas ao processo de aprendizagem, especialmente a aquisição da leitura e escrita, conforme embasado acima, optou-se por estudar a metodologia de alfabetização eleita, que atendia de forma plena e concreta cada uma das habilidades necessárias a serem desenvolvidas. Para tal, capacitaram-se tanto a coordenação como os docentes, a fim de que sua prática refletisse os ideais da autora, bem como pudessem ser controlados os resultados.

Para criar e desenvolver o referido método, partiu-se dos pressupostos de que os sons da fala são produzidos por uma boca que os articula, sendo esse mesmo órgão primevo e de vital importância para a respiração, alimentação e comunicação⁹. Por meio de fotos da articulação da emissão instantânea dos fonemas, isoladamente, a autora defende que cada imagem, de cada fone, usada de maneira metodológica e controlada, viabiliza e favorece a conversão grafofonêmica, transformando-a de abstrata e de difícil compreensão, em algo concreto e palpável, acessível a qualquer tipo de aprendiz, posto que todos possuem uma boca.

Exatamente essa "apropriação" traduz-se em conhecimento metalinguístico, em prol de favorecer o trabalho na aquisição da consciência fonológica e fonêmica, e, posterior alfabetização. Mas ressalta-se que, embora utilizando de imagens que captam a produção de fones individuais (fonética), trabalha-se com os mesmos pertencendo a palavras reais (fonologia), partindo-se, inicialmente, da consciência auditiva de palavras¹⁰.

⁷Método multissensorial, fonovisuoarticulatório, criado e desenvolvido para alfabetizar e reabilitar a leitura escrita⁹. Maiores informações em www.metododasboquinhas.com.br

A consciência fonoarticulatória (CFA) é a parte da consciência fonológica que permite refletir sobre as características articulatórias dos fonemas, sendo a habilidade responsável pela distinção das articulações dos sons da fala, ou seja, os fones, que são entidades concretas, articulatórias. Essa capacidade é importante não somente na produção e na percepção dos sons da fala, mas também na aprendizagem do sistema alfabético de escrita¹¹.

Exatamente a escolha por essa metodologia teve seu alicerce pelo uso de uma boca, como forma concreta de conversão do fonema no grafema, possibilitando com que a fala fosse também desenvolvida e estimulada, necessidade recorrente aos alunos portadores de deficiências intelectuais. Também o fato de que se trabalhando com essa proposta, o estímulo às áreas pré-frontais do cérebro (áreas motoras de Broca, que incluem inúmeros neurônios-espelho) estaria sendo ativado, propiciando consolidação das memórias de aprendizagem, de trabalho (som-área temporal do cérebro) em memórias de longa duração¹².

Educação Especial

Dessa forma, durante um ano, os educadores e equipe pedagógica se capacitaram na metodologia multissensorial fonovisuoarticulatória, estudando com materiais autênticos, livros e jogos, para que a prática se consolidasse de maneira inequívoca e contundente. Discussões e práticas entre os docentes foram propostas semanalmente, para que fosse vencida a resistência natural pela aprendizagem do novo, causador de descréditos e maus resultados.

Foram selecionados para esse estudo, que teve a duração de seis anos, 46 alunos da APAE, matriculados regularmente nessa instituição. Seus responsáveis tomaram consciência desse trabalho pela explanação resumida dos pressupostos teóricos e práticos da metodologia adotada, a fim de que pudessem, na medida do possível, auxiliar seus filhos e responsáveis, contribuindo para que o conteúdo fosse mais socialmente oferecido.

Não foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nem esse projeto foi submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa, por ser considerado como parte do projeto político-pedagógico adotado pela escola, em que os resultados seriam computados regularmente a fim de possíveis estudos futuros, como é o caso desse artigo.

O grupo de estudo foi então composto por 29 homens e 17 mulheres, com idades entre nove e 30 anos, sendo 20 crianças e adolescentes e 26 adultos. Todos eles apresentavam deficiência intelectual, laudada por médicos e especialistas, sendo 13 deles de grau leve, que compuseram o Grupo 1 (G1), e 33 de grau moderado, compondo o Grupo 2 (G2). Participaram, ainda, sete professoras e cinco salas de aula no total. Todos os alunos foram avaliados quanto à sua fase de escrita, segundo a Psicogênese da Escrita, classificados em pré-silábicos, silábicos, silábicos-alfabéticos e alfabéticos.

A avaliação se procedeu em três inferências, sendo T0 início dos trabalhos, T1 4 anos depois e T2 6 anos depois. A escolha por esses tempos se baseou empiricamente nas vivências dos docentes, que tiveram mais dificuldades inicialmente em aplicar e apropriar-se das adaptações necessárias a serem feitas na metodologia, de acordo com cada aluno. Já o terceiro tempo decorreu apenas dois anos após o tempo anterior, uma vez que a evolução se demonstrou mais segura e eficaz.

As atividades desenvolvidas com cada aluno foram extraídas dos livros autênticos, porém adaptadas ao nível de cada turma. Os resultados foram tabulados e agrupados de acordo com cada grupo. Os alunos que apresentavam a afecção em graus mais severos não foram tabulados, devido à inconstância em sua evolução.

RESULTADOS

Abaixo são apresentados dois gráficos ilustrativos do avanço nas fases de escrita, dos dois grupos de alunos, G1 e G2, nos três tempos de coleta de dados, T0, T1 e T2, sendo o Gráfico 1 para o G1 e o Gráfico 2 para G2. Também estudos

estatísticos foram feitos, a fim de se compreender cientificamente os resultados e serão apresentados a seguir.

Análise estatística dos dados

Usou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon, para duas amostras relacionadas, em que cada aluno foi controle dele mesmo. Os alunos foram correlacionados de acordo com os tempos de avaliação e os resultados são apresentados nas Tabelas 1 e 2.

Observa-se que a evolução é estatisticamente significativa nos dois grupos G1 e G2, em relação com todos os tempos de coleta. Isso significa que, com o passar do tempo, todos os grupos apresentaram melhor desempenho em relação ao tempo anterior, estatisticamente analisados.

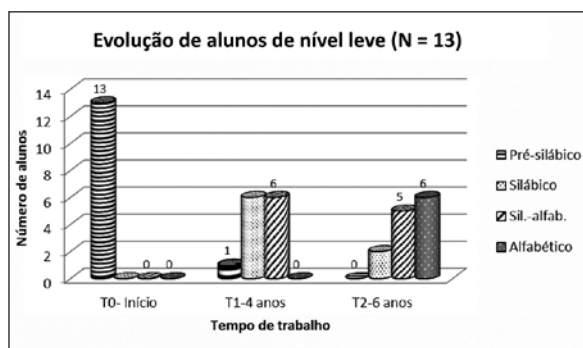


Gráfico 1. DI leves. N=13. Evolução na psicogênese de escrita nos 3 tempos de estudo.

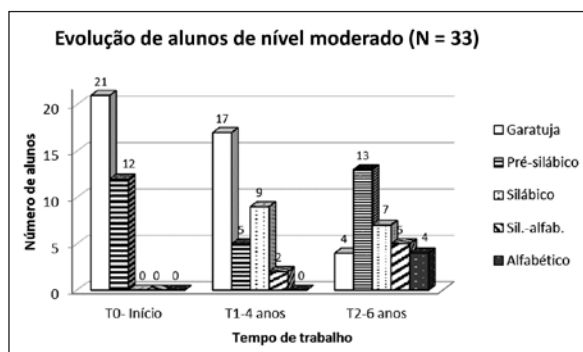


Gráfico 2. DI moderados. N=33. Evolução na psicogênese de escrita nos 3 tempos de estudo.

DISCUSSÃO

Percebeu-se por meio das observações em sala de aula, no decorrer dessa pesquisa, embora não tabulado estatisticamente, que os avanços mais significativos e os melhores resultados foram atingidos pelos alunos trabalhados pelos professores que realmente se apropriaram da metodologia, fazendo as adaptações necessárias, atualizando-se e buscando aplicar as inúmeras atividades que o método proporciona. Cabe ressaltar o envolvimento de toda a equipe gestora oferecendo acompanhamento na aprendizagem e acreditando nas possibilidades de todos os alunos, independentemente de seu grau de comprometimento.

Acredita-se que esse tenha sido um dos fatores relevantes para o sucesso obtido pela maioria dos discentes, pois é sabido que quando a equipe gestora atua próxima ao corpo docente, motivando-a e sendo parceira nas atividades, mais ganhos na autoestima e significativos são os resultados^{13,14}.

A CFA pode ser manifestada em nível implícito, sem que o indivíduo tenha a consciência de operá-la e em nível explícito, em que há a reflexão sobre o movimento que os articuladores

Tempos Relacionados	Valor de <i>p</i>
T0 e T1	0,0022*
T0 e T2	0,0015*
T1 e T2	0,0015*

*valor significativo e $p < \alpha = 0,05$

Tempos Relacionados	Valor de <i>p</i>
T0 e T1	0,0007*
T0 e T2	0,0000*
T1 e T2	0,0000*

*valor significativo e $p < \alpha = 0,05$

fazem para concretizar um determinado som. Tal consciência é fundamental no processo de aquisição e automatização da fala, principalmente nos desvios fonológicos/fonéticos e no aprendizado das relações fonografêmicas, como os comumente apresentados pelos alunos da educação especial. Os aprendizes, crianças e/ou adolescentes e adultos em fase de aquisição da leitura e escrita, apoiam-se em pistas articulatórias como estratégias iniciais para segmentar as sílabas em unidades menores, ou seja, os fonemas¹², e foi esse um dos fortes responsáveis pelo sucesso desse projeto, favorecido pelo uso de metodologia que propiciou essa conscientização.

Os gráficos e dados estatísticos dos dois grupos demonstram uma significativa evolução dos alunos, o que permitirá possíveis encaminhamentos para o ensino regular, sem previsão de retorno para a APAE devido a não estarem preparados para essa continuidade. Sabe-se que esse fato, de encaminhamento e retorno à instituição especial por não adaptação ao conteúdo trabalhado na escola regular, é descrito por muitos autores como um dos grandes fracassos da educação inclusiva^{14,15}.

A inclusão deve ser meta no trabalho de toda instituição especial, que só foi possível ser efetivado, na APAE desse estudo, de maneira controlada, após um conjunto de fatores que envolveram a escolha de uma metodologia pontual, o controle do desempenho dos alunos, bem como as capacitações e assessorias continuadas de toda a equipe pedagógica da escola.

Ou seja, o planejamento para uma inclusão satisfatória e exitosa demanda esforço conjunto e organização estruturada com procedimentos controlados. Segundo Glat & Blanco¹⁶, "pode-se dizer que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados".

A escola especial atua junto às famílias, além de favorecer a aprendizagem, também na conscientização de possibilitar independência aos seus filhos. Existem várias atividades que antecedem a alfabetização ou que precisam ser

trabalhadas em paralelo a ela, podendo resultar no atraso de aquisições para esses indivíduos se não forem devidamente estabelecidas. A pressão pela família na busca pela alfabetização é enorme, tanto para a pessoa com deficiência quanto para a escola que trabalha com esse aluno. E, não raro, vemos alunos sendo treinados apenas em trabalhos de cópias e caligrafia das letras, sem que a base para essa aquisição seja efetivamente consolidada¹⁰.

Nesse trabalho, viu-se que a importância dada a cada função neuropsicológica estimulada de maneira controlada e com atividades específicas, que foram proporcionadas pela metodologia fonovisuoarticulatória, contribuiu para que os resultados se consolidassem no espaço de tempo estudado.

Acredita-se que a metodologia eleita foi fundamental para os resultados obtidos, pois proporcionou aos alunos, por meio de pista concreta e de simples utilização - a sua boca -, a compreensão do processo de alfabetização, pela apropriação da consciência fonológica, trazendo credibilidade aos educadores no seu potencial como educador e na aprendizagem de seus alunos, minimizando o trabalho casual, repetitivo e, por vezes, apenas copiado de anos anteriores. Assim, o ganho foi evidenciado na segurança aos professores, de como ensinar e que caminho seguir e, apesar da necessidade dos alunos de um tempo maior para alfabetizar, hoje existe uma rota a ser traçada.

Ressalta-se que a importância na evolução dos alunos deveu-se, grande parte, pelo trabalho em consciência fonológica de maneira lúdica e atrelada à oralidade, como defendida na metodologia Boquinhas, que acredita no trabalho precoce com a consciência fonológica, antes de se trabalhar com a escrita das letras, pois, nessa fase, o indivíduo possui maior plasticidade neural receptiva, dando prosseguimento em sua pré-alfabetização até que seja estabelecida e exercida a lexicalidade e o caráter identitário do leitor e escritor¹⁰.

Alguns alunos permaneceram nas fases iniciais de alfabetização e sabe-se que muitos não

avançarão muito mais, porém pode-se entender o que escrevem, mesmo que sendo em palavras simples, mas exercendo fator comunicativo. Outros alunos permanecerão sem conhecer o mundo das letras, mas, por meio da mediação de um leitor e escriba de sua produção oral, estarão em contato com o mundo da leitura e escrita e do letramento, compactuando com o saber.

Todo o trabalho, pautado em alicerces seguros e que atendam às demandas de cada etapa de aprendizagem, passa pela estimulação e conscientização das habilidades neuropsicológicas envolvidas em todo o processo, iniciando por fundamentá-las e conscientizá-las. Como foi objeto de estudo desse projeto, a formação continuada, defendida na Declaração de Salamanca¹⁷, tem sido o fator chave para o sucesso das escolas inclusivas.

Quando se lida com crianças com necessidades especiais, é fundamental que se conheçam suas habilidades e defasagens, quais as chances de aprendizado, como esse indivíduo aprende, que tipo de atividades podem alcançá-lo, estudar, pesquisar, escrever, experimentar, testar para se almejar atingir os objetivos já traçados no planejamento.

CONCLUSÕES

Esse projeto objetivou conhecer e tabular a evolução de seus alunos por meio da Psicogênese da Escrita, com o uso de metodologia multissensorial fonovisuoarticulatória.

Partiu-se do conhecimento das bases neuropsicológicas inerentes à alfabetização, como premissa de trabalho para todos os alunos desse projeto, independentemente de sua escolaridade, faixa etária ou grau de comprometimento intelectual.

A equipe da APAE de Mangueirinha, PR, optou por um planejamento que incluiu o estudo e aprofundamento no método escolhido para seu trabalho diário na escola, com controle das mediações e resultados e obteve os recursos necessários para sanar e mediar as diversas falhas cognitivas de seus alunos.

Com isso, defende-se que é possível alfabetizar muitos dos alunos que se encontram estagnados e desenganados de obter sucesso em seu desenvolvimento leitor, a partir de uma tomada de consciência teórica e prática de toda equipe envolvida.

SUMMARY

Results found in learning with a phonic-visual-articulate methodology at a school for people with intellectual deficiencies in the state of Paraná (Brazil)

There are countless situations of exclusion, lack of interest and disbelief regarding the teaching of reading and writing to those with intellectual impairments. Such situations are denoted by either the absence or the lack of efficiency of methodologies, be it related to the school or to the teachers. It raises the need of researching the matter in order to understand its consequences, as well as being able to achieve better results. One should consider the sad trajectory that follows the registers of people with intellectual deficiencies and label them as incapable. This fact becomes another preponderant factor for this nonteaching/learning process. The present work aims at reflecting whether the lack of directed and frequent capacitation processes at schools, regarding the used method of teaching, can possibly add to this learning failure. This reflection aims at making it possible to achieve a greater degree of commitment and awareness concerning effective changes that need to take place. Another goal of this work is reflecting whether the attitudes of teachers; such as the dynamism of the classroom achieved by the means of good planning focused upon the needs of the subjects; can set any influence upon the process. The Ana Paula Nunes school, kept by APAE in Mangueirinha/PR, has chosen to make a difference by looking for something new. It proposes the breaking of paradigms that used to see schools for people with intellectual deficiencies as areas for children and adults with no great ambitions of success. The institution has chosen to cast a new look upon such schools, a look beholding students and individuals as capable of great chances of success on their learning processes. So, this work presents the successful results of 46 students, achieved during six years of activities carried out with the use of a multi-sensorial, phonetic-visual-articulatory method that minimizes the loss of focus and the out of measure use of random activities.

KEYWORDS: Education, Special. Phonetic-visual-articulatory Literacy. Possible Learning.

REFERÊNCIAS

1. Campbell SI. *Múltiplas Faces da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak; 2009.
2. Baú J, Kubo OM. *Educação Especial e a Capacitação do Professor para o Ensino*. Curitiba: Juruá; 2009.
3. Ianes D, Macchia V. *A Didática para as Necessidades Educacionais Especiais*. São José dos Campos: Pulso; 2014.
4. Skliar C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: Rodrigues D, org. *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus; 2006. p. 15-34.
5. Gómez AMS, Téran NE. *Dificuldades de Aprendizagem - Detecção e Estratégias de Ajuda*. Trad. Adriana de Almeida Navarro. São Paulo: Grupo Cultural; 2009.

6. Vygotsky LS. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes; 1984.
7. DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2014.
8. Schwartzman JS, Araújo CA, orgs. Transtornos de Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon; 2011.
9. Jardini RSR, Vergara FA. Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fono-vísuo-articulatória: Relato de uma Experiência. *Pró-Fono*. 1997;9(1):31-4.
10. Jardini RSR. Método das Boquinhas uma Neuroalfabetização. Bauru: Boquinhas; 2017.
11. Santos RM. Sobre a consciência fonoarticulatória. In: Lamprecht R, org., Blanco-Dutra AP, Scherer APR, Barreto FM, Brisolara LB, Santos RM, et al. *Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2012. p. 57-72.
12. Gindri G, Keske-Soares M, Mota HB. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. *Pró-Fono*. 2007;19(3):313-22.
13. Lück H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo; 2009.
14. Fontes RS, Pletsch MD, Braun P, Glat R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: Glat R, org. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras; 2007. p. 79-96.
15. Meletti SMF. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina. In: *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED; 2009 Out 4-7; Caxambu, MG, Brasil*.
16. Glat R, Blanco LMV. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat R, org. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras; 2007. p. 15-35.
17. Declaração de Salamanca, 1994 [Internet] [acesso 2017 Ago 15]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Trabalho realizado na Escola Ana Paula Nunes, Mangueirinha, PR, Brasil.

*Artigo recebido: 30/04/2018
Aprovado: 28/05/2018*

