Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

XI CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

ALFABETIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA INCLUSÃO NO MUNDO DA ESCRITA

Apresentado por: Camilla Sampaio Lima

Orientado por: Elizabeth Queiroz

BRASÍLIA, 2015

ALFABETIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA INCLUSÃO NO MUNDO DA ESCRITA

Apresentado por: Camilla Sampaio Lima

Orientado por: Elizabeth Queiroz

RESUMO

O presente trabalho busca uma reflexão acerca da aquisição de competências na leitura e escrita durante o processo de alfabetização, tendo como base um breve referencial a respeito do desenvolvimento da escrita na criança e quais fatores influenciam nas questões relativas ao fracasso escolar em crianças de baixo nível socioeconômico. A prática psicopedagógica foi desenvolvida com uma criança de oito anos, estudante de escola pública do Distrito Federal que apresenta dificuldade no processo alfabetização. Foram realizadas quatro sessões de avaliação e cinco intervenções que tiveram como foco a inserção dessa criança em um mundo letrado com propostas que visavam a aquisição do código alfabético por meio de mediações com treino da consciência fonológica. Os resultados obtidos evidenciam que o treino da consciência fonológica associado à atividades voltadas para o interesse da criança são essenciais no processo de alfabetização. Desde modo, conclui-se que contexto social vivido pela criança pode interferir no processo de aquisição de competências de leitura e escrita, contudo, os professores precisam repensar à prática, a fim de modificar a concepção de que crianças de camadas populares são incapazes de aprender, propondo novas experiências que considerem as vivências de cada uma e as suas particularidades, a fim de superar essas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, fracasso escolar, consciência fonológica, psicopedagogia

ÍNDICE

I) Colocação do problema 5
II) Fundamentação Teórica 7
2.1 O desenvolvimento da escrita na criança 7
2.2 Alfabetização e letramento 9
2.3 A alfabetização e o fracasso escolar no Brasil 11
III) Método de Intervenção 14
3.1/ Sujeito 14
3.2/ Procedimentos(s) Adotado(s) 15
IV) A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção 16
4.1/ Avaliação Psicopedagógica 16
- Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (20/04/2015) 16
- Sessão de avaliação psicopedagógica II (23/04/2015) 18
- Sessão de avaliação psicopedagógica III (08/05/2015) 21
- Sessão de avaliação psicopedagógica IV (15/05/2015) 23

4.2/ As Sessões de Intervenção 26
- Sessão de intervenção psicopedagógica I (22/05/2015) 26
- Sessão de intervenção psicopedagógica II (29/05/2015) 28
- Sessão de intervenção psicopedagógica III (12/06/2015) 31
- Sessão de intervenção psicopedagógica IV (26/06/2015) 33
- Sessão de intervenção psicopedagógica V (03/07/2015) 36

V/ Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica 39
VI/ Considerações finais 42
VII/ Referências 44
Anexos 45

I) Colocação do problema

A educação escolar tem como finalidade o desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho, como destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (Brasil, 1996). Porém, a educação escolar, de forma mais ampla, tem uma importante função social na formação dos sujeitos. O acesso e permanência na escola são fatores determinantes para a redução das desigualdades sociais.

De acordo com Glória (2003), o grupo social no qual a família está inserido intervém no êxito da vida escolar dos filhos por meio de diferentes variáveis como o acesso a bens culturais, à estrutura familiar, à atitude desenvolvida em relação à escola, compondo assim a trajetória de sucesso ou fracasso escolar do sujeito. Nessas circunstâncias, as famílias de camadas mais populares são mais carentes de recursos e nem sempre são capazes de proporcionar melhores resultados escolares para os filhos. Às vezes por falta de conhecimento, de domínio de competências como leitura e escrita e outras por entenderem a escola apenas como um espaço de socialização ou refúgio do mundo externo.

Nesse sentido, as escolas não podem ignorar esses aspectos sociais e a individualidade do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, pois eles muito contribuem para o fracasso escolar. No processo de alfabetização e letramento, não se pode desconsiderar as condições de vida do educando, partindo do pressuposto de que muitas dessas tem contato com diferentes práticas de leitura e escrita, porém, não sabem fazer o uso delas como esperado pela escola.

O sujeito humano é o construtor do seu próprio conhecimento, é um ser histórico-cultural, tendo em vista que sua história vem muito antes de sua inserção no ambiente escolar. De acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (2012), se considerarem o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de chegar na escola, os professores adquirem um instrumento importante para a partir deles fazerem deduções ao ensinar os alunos a escrever. Para isso, os professores deverem estar preparados para intervir criticamente no processo de ensino aprendizagem, apresentando atividades significativas para as crianças, de acordo com sua bagagem cultural, contemplando o

que está explícito na legislação, a formação plena do sujeito, não apenas destacando conteúdos e informação.

Considerando tais aspectos, o presente trabalho propõe uma reflexão acerca das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula para suprir a dificuldade de aprendizagem de crianças de baixo nível socioeconômico na aquisição de competências para ler e escrever, partindo de novas estratégias de ensino que considerem a individualidade do sujeito. Assim, as intervenções aqui propostas tem como objetivo desenvolver novas competências e habilidades referentes à leitura e escrita a partir de atividades direcionadas.

II) Fundamentação Teórica

2.1 O desenvolvimento da escrita na criança

A inserção da criança no mundo da escrita inicia antes de sua entrada na escola. Segundo Vigotski, Luria e Leontiev (2012), as origens deste processo acontecem ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Podendo dizer que quando entra na escola ela já adquiriu habilidades que a ajudaram na aprendizagem da leitura e da escrita, processo que é considerado longo, a partir de toda história pré-escolar da criança, mas que para muitos parece curto por acreditarem que ocorre apenas nas séries iniciais.

A aquisição da escrita pela criança passa por um processo de representação, que inicia-se em situações de brincadeiras. Nesses momentos acontecem o jogo-simbólico (o faz-de-conta), onde as elas utilizam-se de um objeto que tem o papel de desempenhar diferentes funções, independente de sua forma inicial. De acordo com Hetzer (citado por Vigotski, 2002), a brincadeira do faz-de-conta é considerada uma das grandes contribuintes para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois nessas brincadeiras a criança utiliza-se inicialmente de gestos como forma de expressão e, progressivamente, essas ações gestuais diminuem com a idade a tempo que a fala começa a dominar. Como forma de continuidade desse processo, quando a linguagem falada já tornou-se de uso habitual pela criança o desenho aparece como forma de representação.

De acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (2012), a relação do homem com o meio torna-se mais complexa com o tempo e diante disso surge a necessidade de novas técnicas para que essa relação seja mais eficiente e produtiva. E uma das técnicas auxiliares de organização das operações psicológicas internas é a escrita, que constitui em uma forma de recordar acontecimentos, transmitir ideias e conceitos.

Inicialmente, o ato de escrever é intuitivo, utilizam-se de rabiscos e garatujas sem significado algum, como se fosse uma brincadeira. Com um longo período de transformação, um rabisco não diferenciando passa a ser um signo diferenciado a partir de dois fatores primários: forma e número (Vigotski, Luria & Leontiev, 2012). Ou seja, os rabiscos, garatujas, dão lugar às imagens, figuras, que depois dão origem aos signos que em seu estágio final, aparece em forma da escrita alfabética.

> No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente o mesmo rabiscos. Mais tarde – e vimos como isso se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (Vigotski, Luria & Leontiev, 2012, pp.180-181).

A evolução da escrita é descrita por Ferreiro e Teberosky (1999), no livro "Psicogênese da língua escrita" em cinco níveis, desde a fase inicial dos rabiscos até a escrita convencional. Sendo esses níveis descritos abaixo:

- **Nível 1:** Neste nível todas as escritas se assemelham entre si e são compostas por curvas fechadas e semifechadas. Nesse caso a escrita não funciona como veículo de transmissão de informação.
- **Nível 2:** A forma do grafismo é mais definida, sendo mais próximo as letras do alfabeto. Há uma preocupação de que para poder ler as coisas diferentes, deve haver diferença nas escritas e também a quantidade mínima de grafismos para escrever algo.
- **Nível 3 – Hipótese silábica:** Neste nível há a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, assim, cada letra representada corresponde à uma sílaba. Então, pela primeira vez a criança trabalha de forma clara com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.
- **Nível 4 – Passagem da hipótese silábica para a alfabética** (Também conhecida como hipótese silábica-alfabética): Neste nível a criança abandona a hipótese silábica e começa a fazer uma análise além da sílaba, entretanto há uma oscilação, sendo que, ora a criança utiliza uma letra para representar uma sílaba, ora como representação de um fonema.
- **Nível 5 – A escrita alfabética:** Neste nível a criança já compreendeu que cada letra corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba, realizando uma análise sonora dos fonemas das palavras. Entretanto, não quer dizer que a

criança não encontrará dificuldades em questões ortográficas, mas apresentará segurança ao realizar escritas espontâneas.

Considerando essa evolução da escrita, uma criança não precisa ter uma idade específica ou estar frequentando a escola para poder avançar de um nível para o outro, por isso, "crianças em idade pré-escolar são capazes de descobrir a função simbólica da escrita" (Vigotski, 2002, p. 154). Portanto, para que a criança descubra essa função simbólica da escrita, o ensino da mesma deve ser passado de forma que seja interessante e útil a elas, como uma forma de expressão e inserção no meio em que vive, para que compreendam a escrita como uma forma de atividade cultural. Assim, a partir dessa discussão da função da escrita como prática social aparece um novo termo: o letramento, que surge no sentido de ampliar a escrita como não apenas uma forma de domínio do código alfabético, mas como uma forma de fazer o uso desse código socialmente.

2.2 Alfabetização e letramento

O ensino da leitura e da escrita deu-se, inicialmente, apenas pelo uso do termo alfabetização, que consiste na "ação de ensinar o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons". (Carvalho, 2008, p.65). O ensino desse código alfabético sempre foi um grande desafio para os educadores, que foram em busca de uma "receita" para ensinar as crianças a ler e escrever.

Nesse desafio em busca de uma melhor forma de alfabetizar, surgiram alguns métodos de alfabetização, que a princípio foram divididos em **sintéticos** e **analíticos.** Os métodos sintéticos partem da letra, da relação letra-som ou da sílaba para chegar à palavra; e os métodos analíticos, também conhecidos como globais, tem como ponto de partida unidades maiores da língua como contos, orações e frases. E desses dois, surgiu a proposta de um método misto, os **analíticos-sintéticos,** que utilizavam de aspectos tanto do método analítico quanto do sintético, enfatizando a compreensão do texto e paralelamente a identificação de fonemas e relação entre as letras e os sons. (Carvalho, 2008, p. 18).

Em meio aos métodos sintéticos, estudiosos dão um destaque especial ao papel da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita, que de acordo com Capovilla e Capovilla (2000, p. 2) "refere-se à consciência de que a fala

pode ser segmentada e à habilidade de manipular tais segmentos", ou seja, enfatizam a relação entre as letras e os sons. Nos estudos realizados por eles com crianças com baixo nível socioeconômico, afirmam que o treino sistemático da consciência fonológica pode produzir ganhos aos alunos com dificuldade de aprendizagem na língua escrita, por mais que apresentem dificuldades comuns como adição ou omissão de grafemas, erros de violação das regras básicas de correspondência grafema-fonema e violação da forma correta de determinadas palavras determinadas pelas convenções ortográficas. Ainda que não exista um método mais eficiente do que o outro, Carvalho (2008) defende que o treino para desenvolver a consciência fonológica é parte necessária no processo de alfabetização, porém, não suficiente. Com isso, Smith (citado por Carvalho, 2008) conclui também que nenhum dos métodos é eficaz com todas as crianças, por mais que tenha dado certo com algumas delas. A escolha dos métodos tem que ser colocada em segundo plano, já que existem aspectos mais importantes a serem levados em consideração na aquisição de competências para ler e escrever.

Nesse sentido, surge o termo letramento que tem como objetivo "familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita" (Carvalho, 2008, p. 65), indo além da proposta do uso do código alfabético para codificar e decodificar. Assim, Soares (2009), afirma que para fazer o uso social da leitura e da escrita é preciso envolver-se em práticas sociais de escrita como ler livros, revistas, tirar informações de uma bula de remédio, escrever uma carta, etc.

O conceito de letramento não surge para substituir o tão já conhecido conceito de alfabetização, surge para complementar, apesar de serem processos distintos, eles são indissociáveis, pois vai além da prática escolar, são resultantes da construção do sistema alfabéticos com a capacidade de fazer uso dele nas práticas sociais. Contudo, cabe ao profissional da educação fazer com que a criança se beneficie desses dois processos, observando tanto as competências e habilidades encontradas durante o processo, quanto as dificuldades e fatores desmotivadores para a criança.

> Para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhete, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social. (Carvalho, 2008, p. 69)

2.3 A alfabetização e o fracasso escolar no Brasil

Apesar dos variados métodos utilizados para ensinar a ler e a escrever, ainda existe uma grande preocupação com relação a quantidade de crianças ainda não alfabetizadas no Brasil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996), o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender e ter domínio pleno da leitura, escrita e o cálculo. Porém, desde a década de 80 no Brasil, pesquisas sobre alfabetização confirmam que diversos fatores como faltas frequentes, repetência e desistência afetam as séries iniciais do ensino fundamental, onde estão as chamadas classes alfabetizadoras (Carvalho, 2008).

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 19) retratam também os fatores "absenteísmo", "repetência" e "deserção" como os maiores responsáveis pela subinstrução e o analfabetismo na maioria da população da América Latina. Porém, afirma ainda, que ao analisar as estatísticas, esses problemas não estão igualmente divididos na população, ocorrendo em maior quantidade em setores que por razões, econômicas, raciais, geográficas e sociais são mais desfavorecidos.

Estudos sociológicos, afirmar que o grupo social de pertencimento da família reflete na trajetória escolar da criança, como o acesso a bens culturais, a estrutura da língua falada e a renda familiar da criança (Glória, 2003). Partindo desse pressuposto, consideram-se que as crianças de baixo nível socioeconômico não participam de experiências com a leitura e escrita em seu meio social, diferenciando-as de outras crianças, de classes mais favorecidas. Esses aspectos podem contribuir com o fracasso escolar, já que a escola não deve considerar que todas as crianças que entram na escola tenham a mesma bagagem cultural.

Em contrapartida, nos estudos realizados por Sawaya em 1992, comprovam que as crianças de baixo nível socioeconômico estão imersas em um ambiente letrado ainda que a maioria da população não tenha domínio do código alfabético. Diariamente eles tem contato com panfletos, jornais, propagandas, revistas de fotonovelas, horóscopo e outros materiais impressos. Portanto, o que diferencia essas crianças daquelas de níveis socioeconômicos mais elevados, é como se dá a manipulação desses materiais e como se utilizam da informação passada por eles. Ou seja, por mais que tenham acesso a esse tipo de informação, eles não são capazes de compreender o que está implícito no texto,

utilizando outras pessoas do bairro e/ou comunidade para serem “leitores oficiais” em atividades que exigem maior complexidade, como inferir dados de uma bula de remédio (Sawaya, 2000, pp. 5- 7).

Levando em conta esses aspectos abordados, o fracasso escolar decorrente da não alfabetização está vinculado aos grupos sociais menos desfavorecidos não apenas pela bagagem cultural trazida pelos eles, mas por como se tem utilizado desses aspectos no ambiente escolar. Exige uma mudança de postura da escola no sentido de que essas crianças possuem habilidades e competências para aprender a ler e escrever, portanto, a prática de sala de aula vem desconsiderando a bagagem cultural de cada uma, justificando que essas não estão adeptas às exigências escolares, considerando que todas as crianças possuem as mesmas vivências e ritmos de aprendizagem.

> Uma das conclusões a que se chega, diante do estado de coisas vigentes no campo da alfabetização, é que ainda não conhecemos a criança brasileira, ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, e continuamos a adiar a implantação de um projeto político comprometido com as classes populares e com a reformulação das visões ideológicas que organizam a vida cotidiana da escola e a prática escolar. Ainda estamos protegidos pelo discurso ideológico sobre as supostas defasagens cognitivas das crianças pobres, as supostas diferenças de socialização e inadequação da escola para recebê-las, por serem possuidoras de comportamentos desadaptados às exigências escolares (Sawaya, 2000, p. 13)

Nesse sentido, os estudos de Vigostki (2002) vem para complementar a importância da relação entre desenvolvimento e a aprendizagem e a diferença entre o aprendizado não escolar do aprendizado escolar, visto que o último é considerado um aprendizado sistematizado e que produz algo novo no desenvolvimento da criança. Introduziu-se então um novo conceito, o de zona de desenvolvimento proximal, que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele que se estabeleceu com o resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados pela criança, ou seja, aquilo que ela já faz sozinha; e, o nível de desenvolvimento potencial é aquele determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou alguém mais capaz (o mediador). Em resumo, o que uma criança pode fazer com a

ajuda de um mediador, ela conseguirá fazer sozinha depois. Assim, pode-se concluir, que o ensinar e o aprender, de acordo com Fávero (2005, p.15), dá-se em uma tríade "sujeito-objeto-o outro", sendo que o nosso objeto aqui é o conhecimento a respeito da leitura e escrita.

Considerando essa tríade, o que a criança já sabe e a sua relação já existente com o objeto de conhecimento, o mediador deve atentar-se às potencialidades e dificuldades apresentadas pela criança com relação ao objeto de conhecimento e assim, construir uma prática que desenvolva além da criação de novos conceitos, o pensamento crítico e reflexivo da criança de forma significativa. Com isso, ao introduzir novos conceitos a respeito da leitura e escrita, o professor-mediador deve levar para a escola textos, materiais impressos e atividades voltadas para o cotidiano dessas crianças, assim as propostas tornam-se interessantes para elas, que ao serem vistas como incapazes, passarão a serem sujeitos ativos na construção desse conhecimento e, consequentemente, estarão inseridas em um ambiente letrado ao tempo que irão se apropriar do código alfabético, seguindo também as exigências escolares.

III) Método de Intervenção

3.1/ Sujeito

O sujeito observado é R., uma estudante de oito anos que atualmente está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I, que na escolarização de nove anos equivale à antiga 2ª série. O acesso à estudante ocorreu por meio de uma colega do curso de Psicopedagogia que trabalha como psicóloga em um centro comunitário de uma região administrativa do Distrito Federal, local em que a estudante realiza aulas de Balé e Esporte e Lazer de segunda-feira a sexta-feira no período vespertino (contra turno escolar).

A psicóloga informou que no centro comunitário existem muitas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas como o trabalho com as crianças maiores de seis anos não são de cunho estritamente pedagógico, não poderia ser indicada uma criança específica. Com isso, foi sugerido que para conhecer melhor as crianças fosse realizada uma observação na aula de balé onde elas realizariam uma atividade de escrita relacionada ao tema deficiência. Durante essa atividade pode-se observar a insegurança de R. ao desenvolver a escrita proposta pela professora, sendo que ao término da atividade, quando foi entregar sua produção (Anexo A) R. relatou que não sabia escrever, só ler, o que evidenciou a existência de demanda de atendimento específico. A partir dessa observação e em conversa individual com a psicóloga, foi agendada uma entrevista com o pai da estudante para sugerir uma avaliação psicopedagógica com a R. a fim de ajudá-la em suas necessidades educacionais.

3.2/ Procedimentos(s) Adotado(s)

Foram realizadas quatro sessões de avaliação e cinco de intervenção psicopedagógica. As sessões aconteceram uma vez por semana, com duração aproximada de 60 minutos, na sala de atendimento localizada no centro comunitário onde a estudante realiza atividades extras no período vespertino. Desde o primeiro contato com a criança, entre as avaliações e intervenções psicopedagógicas não foi possível realizar as sessões todas as semanas devido a imprevistos como feriados e ausência da criança, acarretando uma distância maior entre uma atendimento e outro, fazendo com que entre essas sessões fossem inicialmente retomado tudo o que havia feito na sessão anterior para não haver nenhum prejuízo quanto ao que tinha sido trabalhado.

Para uma análise mais detalhada dos dados e discussão dos resultados, todas as sessões foram gravadas em áudio, porém, não foram transcritas na íntegra.

IV) A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção

4.1/ Avaliação Psicopedagógica

- **Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (20/04/2015)**
- **Objetivo:**
  - Informar ao pai o objetivo e forma de realização do trabalho,
  - Colher dados pessoais e ouvir a impressão do pai em relação ao problema relatado pela criança.

- **Procedimentos e materiais utilizados:**

Realizada uma entrevista semiestruturada com o pai da criança para repasse da proposta, coleta de dados pessoais da criança, histórico familiar e queixas da escola e da família a respeito do desenvolvimento escolar da criança. Para registro de dados foi utilizado caneta e papel.

- **Resultados obtidos e discussão:**

O pai observa que nas atividades escolares que R. realiza em casa ela apresenta muita dificuldade, e cita que a filha "não aprendeu nada até hoje a não ser escrever o próprio nome", sendo que observa também sua dificuldade de fixar os conteúdos e o fato de esquecer tudo com muita facilidade, justificando que as dificuldades apresentadas pelos filhos tanto comportamentais e/ou pedagógicas, estão relacionadas ao consumo de drogas da mãe no período gestacional.

Ao final da conversa com o pai, foi apresentada a proposta de um trabalho de avaliação psicopedagógica com R., explicando se tratar de um trabalho individual a ser realizado todas às sextas-feiras com duração de uma hora, no qual seriam avaliados os conhecimentos em desenvolvimento pela estudante e as dificuldades particulares acerca deles, com a perspectiva de direcionar intervenções posteriores. Ele concordou com o desenvolvimento do trabalho.

O pai informou que R. nasceu em Brasília e mora atualmente na Região Administrativa de Ceilândia, com ele, a avó e mais três irmãos, o mais velho com nove anos, outro com seis e a mais nova com três anos. A estudante teve pouco contato com a

mãe, que a abandonou quando R. tinha apenas seis meses devido a dependência de drogas. Desde a primeira gestação do filho mais velho, que tem nove anos de idade, a mãe é usuária de *crack* e já esteve detida por um ano e meio. Por vezes fica internada por estar muito debilitada, por esse motivo o pai relatou não deixar as crianças terem contato com ela. A estudante fica aos cuidados da avó e do pai, porém o pai é responsável por levá-la à escola, acompanhar tarefas de casa, dar banho, colocar para dormir, etc.

R. frequenta atualmente uma escola pública localizada próxima à casa onde mora. O pai não relatou queixas apresentadas pela professora atual a respeito da estudante e afirmou que "as dificuldades apresentadas por ela foi devido à falta de assistência da antiga professora". A professora atual nas reuniões reclama de questões comportamentais com falta de atenção e agressividade dela com os colegas por meio de bilhetes enviados na agenda para o pai.

Impressão:

O contexto familiar da criança chama atenção devido à falta de recursos financeiros e a ausência da mãe no crescimento e desenvolvimento dos filhos. Além da ausência da mãe, o fato do pai ter contado a respeito de denúncia anônima sobre ele por abuso sexual dos filhos torna-se intrigante, ainda que tenha relatado que não foi constatada no exame de corpo delito. Ainda assim, o pai mostrou-se muito cuidadoso e preocupado com a educação dos filhos com relação a valores, disciplina e estudos.

Tanto a história de vida da criança e a rotina na qual está inserida atualmente podem contribuir para as dificuldades acadêmicas apresentadas por ela. Por mais que o pai seja presente e a acompanhe durante as atividades, a sobrecarga de afazeres com os filhos, principalmente com o mais velho que apresenta maiores problemas comportamentais, faz com que o pai não consiga dar um mais suporte às demandas escolares.

Nesse sentido, as avaliações a serem realizadas com a R. partirão de propostas para conhecer melhor a criança, suas dificuldades e potencialidades para que depois, a partir das intervenções propostas, a estudante tenha uma melhor resposta educacional.

- **Sessão de avaliação psicopedagógica II (23/04/2015)**

A primeira sessão de avaliação psicopedagógica foi realizada na semana seguinte ao primeiro contato com a estudante e três dias após a entrevista com o pai, na qual foi exposto o conceito do trabalho de intervenção orientada, explicados os tipos de atividades a serem desenvolvidas e realizado o convite para a participação, sendo reforçado que todas as informações pessoais seriam sigilosas, garantindo a privacidade da criança.

Ficou combinado inicialmente com o pai o encontro todas as sextas-feiras, porém, no dia 24/04/2015 as crianças realizariam um passeio ao Memorial JK e essa sessão foi antecipada.

- **Objetivos**

- Coletar informações significativas sobre a estudante a respeito dos seus problemas escolares;
- Criar um vínculo de respeito e afetividade com a estudante;
- Verificar seus conhecimentos acerca do reconhecimento das letras do alfabeto.

- **Procedimento e Material utilizado**

No primeiro momento foi realizada uma entrevista sem roteiro pré-determinado com a estudante a respeito da escola: o que gosta de fazer, quais disciplinas gosta mais, como é o relacionamento com a professora e os colegas. Após esse primeiro contato, foi pedido para que a criança desenhasse sua família e contasse mais sobre a sua história. Para essa atividades, estavam dispostos na mesa folhas no tamanho A4 nas cores branca, azul e verde, lápis de cor, canetinha, lápis grafite, borracha e apontador. Assim que finalizou o desenho, foi pedido que a estudante escrevesse o seu nome e depois identificasse e nomeasse as letras que compunham seu nome.

A partir da escrita do nome da estudante, foi proposto o Jogo do Alfabeto para verificar o conhecimento da estudante a respeito das demais letras do alfabeto e a associação da letra à imagem cujo nome iniciava com cada uma das 26 letras do alfabeto. O jogo proposto continha 52 peças, 26 com as letras do alfabeto e as outras 26 com imagens que se encaixavam a cada letra.

❖ Resultados obtidos e discussão

Para realizar as avaliações foi utilizada a sala de atendimento do centro comunitário que possui um sofá de dois lugares, uma poltrona, uma mesa com duas cadeiras e um armário com jogos pedagógicos. Nesse espaço, como são atendidas diferentes crianças pelas psicólogas e pedagogos de lá, ficam colados na parede alguns desenhos. Ao chegar, a estudante olhou o que estava disposto na sala, dando destaque aos desenhos realizados por outras crianças e comentou que sabia desenhar muito bem e adorava fazer desenhos.

Ao sentar-se foram realizadas perguntas a respeito da rotina escolar, do que gosta de fazer, sobre o relacionamento com os colegas e a professora e também sobre a família. A estudante relatou ganhar nota boa na escola, gostar muito da professora porque ela é uma "tia para ela e ensina a respeitar os outros", mas relatou que às vezes não gosta porque a professora briga muito com ela quando um colega a provoca. Ao ser questionada sobre o que o colega fazia com ela, R. desconversou e o descreveu como "muito lerdo". A estudante diz gostar muito da escola, e o que mais gosta de fazer lá é "de estudar, ler e aprender". Com relação aos amigos, falou que "tem apenas três porque ninguém gosta dela".

Ao falar sobre a família, contou morar com o pai e os irmãos na casa dos fundos, e o pai que arruma o quarto e cuida dela, junto com a avó. Relatou que faz tempo que não vê a mãe e que um dia vai visitá-la, conforme prometido pelo pai. Quanto aos irmãos, mostrou-se muito confusa ao descrevê-los, explicando que tinha 12 irmãos, que um deles era o pai, que outro morava longe em São Paulo com a avó, que também possui os irmãos da igreja e só falou sobre os três irmãos biológicos quando questionada. Após contar sobre a família, foi pedido que escolhesse uma folha para desenhar toda a sua família. Na folha, R. representou uma casa bem grande e disse que era "para caber toda a minha família" e do lado de fora apenas a mãe, o pai, ela e a irmã (Anexo B). Ao final, escreveu o nome utilizando letra cursiva e nomeou todas as letras, com dificuldade apenas na pronúncia do nome da letra Y.

Em seguida foi proposto o jogo do alfabeto, e ao falar o nome do jogo, R. começou a recitar o alfabeto pausadamente, pulou algumas letras e se autocorrigiu quando percebia o erro, o resultado final ficou "A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-M-N-P-Q-R-S-U-Z-X-W-Y-Z". Ao dispor as peças em cima da mesa e explicar as regras do jogo, ela

interrompeu a fala e já explicou como seria o jogo corretamente sem nunca ter jogado. Durante o jogo, realizou associação das letras às imagens e por vezes, sem olhar a imagem pensou em um nome que poderia ser encaixado com a peça da letra que havia pegado. Pôde-se perceber que algumas imagens ela deu outro nome, como a imagem do tênis ela associou ao B (bota) e precisou de ajuda para nomear algumas imagens como G de gelatina (identificou como sorvete), Y de Yin-Yang, V de violeta (identificou como V de flor), K de kiwi (não identificou), W de Windsurf (identificou como barquinho). Ao nomear algumas letras, confundiu V com F, M com N, P com B. Quando já tinha feito algumas associações, percebeu que cada letra tinha a mesma cor que a peça que continha a imagem, com isso, passou a fazer a associação pela cor das peças, precisando que fosse retomado o objetivo da atividade.

Impressão:

A partir dos objetivos propostos, foi possível observar que a estudante não se reconhece como uma criança que apresenta dificuldades na escola. Relata que sabe ler, escrever e tira notas boas, apesar da queixa apresentada pelo pai e por ela mesma no primeiro encontro no centro comunitário. Ao ser questionada sobre a família, a estudante mostra-se confusa e não a descreve como realmente é, e por vezes, confunde a estrutura familiar (pai, mãe, filhos, avós), com os irmãos da igreja (termo utilizada na igreja para nomear os membros que a frequentam).

Com relação à identificação e nomeação das letras do alfabeto, demonstrou familiaridade com o jogo proposto e relatou que sua professora também faz esses tipos de jogos em sala. Nomeou todas as letras do nome, com dificuldade na pronúncia da palavra *"ípsilon (Y)"*. Na recitação do alfabeto, pulou algumas letras e repetiu outras, recitando até a letra K com segurança e sem a referência visual. Ao nomear as letras, confundiu F com V e o M com N, sendo importante ressaltar que suas dificuldades de nomeação foram maiores com as letras menos frequentes na língua portuguesa (K, W, Y). Quanto a avaliação com relação a associação feita pela estudante da letra do alfabeto à imagem cujo nome inicia com a mesma letra, o jogo proposto não foi tão preciso, devido à associação feita pela R. a partir da cor.

- **Sessão de avaliação psicopedagógica III (08/05/2015)**

- **Objetivo**

- Identificar habilidades de leitura e escrita.

- **Procedimentos e materiais utilizados**

Para realização da avaliação foi utilizado o livro Cinderela recontado por Mauricio de Sousa. Inicialmente foi apresentada a história e realizados alguns questionamentos relacionados às características do conto de fadas. Para avaliar a leitura, foi proposto que a estudante lesse o livro e para avaliar a escrita, foi realizado o teste de sondagem da escrita (Teste da Psicogênese), em que a estudante deveria realizar a escrita de 4 palavras relacionadas à história: uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e ou monossílaba, sem dar ênfase a separação silábica ao ditar. O teste foi realizado com o objetivo de avaliar a hipótese de escrita utilizada pela estudante, de forma mais simplificada, sem a escrita de frase.

- **Resultados obtidos e discussão**

A princípio foi mostrado o livro para R., que logo identificou a história e começou a contá-la. A estudante foi questionada quanto às características de um conto de fadas e ela disse que nessas histórias quase sempre aparecem "princesas, sereias, príncipes, bruxas". Ao perguntar como começa um conto de fadas ela começou a contar a história da Cinderela: "Era uma vez uma menina que se chamava Cinderela, o pai morreu e um dia a madrasta era muito ruim com ela e então elas cresceram...". Quando R. parou de contar, foi solicitada a leitura do livro e então R. pegou o dedo e começou: "Era uma vez..." e logo interrompeu falando que não sabia ler, dizendo que "só sabia ler como se fala". Com isso, foi realizada a leitura para que ela acompanhasse. Ao longo da leitura, a estudante fez algumas pausas para comentar fatos da história que já conhecia, antecipando a leitura alguns vezes, como na parte em que aparece a fada madrinha.

Após a leitura da história, a estudante pediu para desenhar um trecho da história antes de realizar a próxima atividade. Pegou uma folha A4 rosa, traçou uma linha sem régua, escreveu o nome dela e só depois iniciou seu desenho. Realizou o desenho de um castelo e da Cinderela em cima do cavalo.

Ao terminar o desenho foi pedido que a estudante, realizasse a escrita das palavras Cinderela, castelo, festa e pé. A cada palavra ditada a estudante colocava um número a frente e depois escrevia: 1)STLRA 2)CSOL 3)FTA 4)PÉ. (Ver anexo C). Após a escrita, foi solicitado que R. relesse o que havia escrito. Ela não realizou a leitura decodificada, mas lembrou o que havia escrito em cada um dos tópicos. Depois, foram apresentadas seis fichas para a estudante com as palavras escritas em letra caixa-alta. Cada ficha estava escrita uma palavra relacionada ao conto de fadas: CINDERELA, FESTA, CASTELO, LAR, SAPATO E PRÍNCIPE, para que a R. pudesse identificá-la e realizar a leitura (decodificação).

R. identificou as palavras PRÍNCIPE E FESTA, apenas fazendo o som da letra inicial das palavras e não realizou a leitura; as palavras CINDERELA E SAPATO, foram trocadas por ela devido à semelhança dos fonemas do /c/ e /s/; e as demais palavras não foram identificadas ou lidas pela estudante.

Com isso, pudemos observar que a estudante ainda não apresenta habilidades de leitura desenvolvida e, a partir da sondagem da escrita, a estudante apresentou a hipótese silábica com valor sonoro. Nessa fase a criança utiliza a escrita como representação da fala, representando cada sílaba por uma letra, como por exemplo ao escrever Cinderela, a estudante utilizou o S para representar a sílaba CIN; T para a sílaba DE; L para a sílaba RE; e, RA para a sílaba LA. Pode-se perceber que a pronúncia da palavra de forma inadequada ("Cindelera") pela estudante influenciou sua escrita, mas ainda assim, apresentou a troca do fonema /d/ pelo /t/.

Impressão:

Considerando o que já foi observado, a estudante não apresenta receio em escrever, mesmo que não tenha total domínio dos recursos da escrita, escrevendo a partir de suas próprias hipóteses, entretanto, vemos a possibilidade de trabalhar com ela conceitos básicos de escrita como distinção de letras, sílabas, palavras e frases. Esse trabalho pode ser desenvolvido com a construção da sua consciência fonológica a partir da associação da letra inicial à imagens, escrita de textos memorizados, jogos como cruzadinhas e escrita de lista de palavras que comecem com a mesma sílaba.

- **Sessão de avaliação psicopedagógica IV (15/05/2015)**

- **Objetivos:**

- Analisar o material didático da criança;
- Avaliar o atendimento a regras, agilidade e percepção;
- Verificar o conhecimento da criança a respeito da sequência alfabética e a sua consciência fonológica;
- Dar início ao processo de intervenção com o reconhecimento de sílabas.

- **Procedimentos e materiais utilizados**

A sessão foi iniciada com a análise dos livros de Português e Matemática levados pela estudante, conforme foi pedido à família na sessão de avaliação anterior. Depois, foi utilizado o jogo "Lince", que possui um tabuleiro com diversas imagens, pinos coloridos e cartinhas com as imagens que também estão dispostas no tabuleiro. O objetivo do jogo é ver quem encontra as imagens sorteadas com mais rapidez no tabuleiro, para isso tem que ter muita atenção.

Após o jogo, estava disposto na mesa dois jogos de alfabeto móvel de material emborrachado para a estudante associar a letra inicial à cada uma das imagens. Finalizando esse momento, o nome de cada um das imagens foi escrito em um papel e depois cortado em formato de sílabas, em que cada sílaba era uma ficha para ela montar.

- **Resultados obtidos e discussão**

A estudante apresentou os livros de Português e Matemática utilizados por ela na escola, nenhum caderno foi apresentado porque a estudante esqueceu de levar. Nos livros foram observadas muitas páginas em branco, apenas algumas respondidas por ela e outras com a letra de adulto. Ao ser questionada a respeito das atividades feitas no livro de Português, a estudante respondeu que havia respondido e ao falar que a letra não parecia com a dela, respondeu "não, aprendi hoje essa letra", ao serem passadas as outras páginas, ela tornou a comentar sobre as respostas que havia no livro e falou que era o pai que havia respondido, mas que ela conseguia fazer igual. Em outras duas páginas havia respostas feita por R. utilizando letra cursiva, porém não estava escrito de forma clara, por isso, não foi possível compreender o que estava escrito e ela relatou ter copiado do quadro quando a professora corrigiu a atividade com os colegas. Ao

perguntar o porquê das páginas em branco a estudante relatou que não usa o livro e a professora faz outras atividades na folha com ela, “de escrever a letra que começa, de ligar o nome para a figura”. O livro de Matemática também estava praticamente em branco, algumas questões estavam respondidas, mas não conferiam com o resultado. A estudante disse que fez sozinha essas atividades.

Depois de observar o material didático da estudante, foi proposto o jogo Lince. Quando observou a caixa do jogo, disse que já havia jogado e antecipou as regras. Ainda assim, foi explorada cada peça do jogo e a sua função, inclusive a função do papel (regras do jogo) que foi identificado por ela como “o papel que ensina a jogar”. As regras foram lidas para R. que logo compreendeu o que havia ser feito.

O jogo foi realizado no tapete da sala. Ao ser iniciado, R. pediu que esperasse ela encontrar as imagens para depois que o adversário jogasse, o que foge à uma das regras do jogo (quem encontrar primeiro, vence). Mostrou-se muito ansiosa, o que dificultou que se concentrasse e pediu ajuda por várias vezes e relatou não dar conta. Além de ter encontrado dificuldade ao se concentrar devido à ansiedade em estar competindo com a avaliadora, R. dispersou-se com o barulho que estava fora da sala. Ao final do jogo, a estudante conseguiu encontrar seis imagens que foram selecionadas para a próxima atividade.

Na segunda atividade a estudante deveria encontrar no alfabeto móvel a letra inicial das seis imagens encontradas por ela. Ao ser apresentado o alfabeto emborrachado, foi solicitado à estudante que colocasse as letras na ordem alfabética. A estudante passou a colocar em sequência as letras, organizando o espaço da mesa para que coubessem todas. Quando não encontrou alguma letra, falou que não tinha a letra que precisava. Ao encontrar dificuldade ou esquecer a próxima letra que deveria ser colocada, recitou oralmente o alfabeto para que pudesse lembrar. Algumas letras, por terem o formato parecido, foram confundidos por ela W/M e o N/Z. Apresentou autonomia para montar o alfabeto até a letra N, depois pediu ajuda para que pudesse finalizar. O alfabeto foi recitado oralmente até a letra Z e depois a estudante conseguiu dar continuidade, expressando muita alegria ao conseguir fazer sozinha. Após ter colocado as letras em sequência foi pedido à ela que falasse as letras uma por uma, e nessa identificação, trocou R pelo S e U pelo V.

Depois de ter verificado a sequência alfabética, figuras encontradas por ela no jogo foram entregues e pedido que colocasse as letras iniciais de cada uma embaixo da carta. R. apresentou facilidade em realizar a atividade, falando o nome da imagem de cada carta em voz alta para que pudesse identificar o som. Depois, foi pedido que ela escrevesse o nome das imagens no papel A4 que estava na mesa. Novamente utilizou a hipótese silábica em sua escrita, por isso, logo em seguida foi proposto que montasse o nome de uma das imagens que encontrou a partir das sílabas escrita em pequenas fichas. Uma das imagens escolhidas foi o TOMATE, onde tinha uma ficha com a sílaba TO, outra com MA e outra com TE. A estudante pegou inicialmente a ficha com a sílaba TE para iniciar a escrita, foi pedido que lesse o que estava nessa ficha e a estudante respondeu "Tê e É", o que demonstra que a estudante não consegue fazer a junção dos fonemas do T com a vogal E. Assim, realizou a montagem do nome TOMATE dessa forma: *TEMATO.* Ao pedir para ler o que escreveu, leu "TOMATE".

A partir dessa percepção, foi iniciada com a estudante a exploração da sílaba TO, e pedido que falasse outras palavras que começassem com esse mesmo som inicial, que lembrou-se de "toalha, toca, touro". Depois, foi explorada as junções do T com as demais vogais (TA, TE, TI, TO, TU).

Impressão:

A estudante interrompeu as atividades durante a sessão por várias vezes devido a coceira na cabeça. Falou que estava com piolho e que não tinha tratado ainda e pediu que fizesse um bilhete para o pai pedindo que passasse o remédio na cabeça dela. Outras interrupções foram feitas por ela para contar fatos de sua vivência, sendo que alguns causaram a impressão de fugirem a sua realidade, porém, ao ser questionada novamente, falou que estava brincando.

Dos resultados apresentados a partir das atividades realizadas, pode-se observar a necessidade de um maior investimento no seu treino de consciência fonológica, para que sinta-se mais segura a identificar e representar os fonemas ao longo da palavra, para que assim faça a junção dos mesmo, podendo auxiliá-la tanto na escrita quando na leitura. Sendo que na sua escrita espontânea representa as sílabas na maioria das vezes apenas com consoantes, apresentando dificuldade em reconhecer os fonemas das vogais.

Assim, as intervenções a serem realizadas com a estudante irão partir da proposta do letramento, onde serão desenvolvidas atividades para aquisição de competências de leitura e escrita, mas além disso, compreendendo-as como práticas sociais.

4.2/ As Sessões de Intervenção

- **Sessão de intervenção psicopedagógica I (22/05/2015)**

- **Objetivos:**

  - Diferenciar, identificar e nomear vogais e consoantes;
  - Analisar o conceito de letra, sílaba e palavra;
  - Construir sílabas a partir da consciência fonológica com a junção de vogais e consoantes.

- **Procedimentos e materiais utilizados:**

Na sessão foram utilizados o alfabeto móvel com letras de borracha, atividade impressa para completar as sílabas e o jogo "Memória - Sí-la-bas".

Inicialmente foi proposta a construção de algumas sílabas com o alfabeto móvel, depois, a partir da exploração das famílias silábica do TA-TE-TI-TO-TU (explorada na sessão anterior) e BA-BE-BI-BO-BU; a realização da atividade impressa em que deveria completar o nome das imagens com as sílabas iniciais (foram apresentadas imagens iniciadas apenas com as sílabas BA-BE-BI-BO-BU).

Ao final, foi proposto o jogo em que deveria escrever o nome das imagens dispostas no tabuleiro com as cartelas que continham escritas diferentes sílabas formadas por vogais e consoantes.

- **Resultados obtidos e discussão:**

A sessão foi iniciada com a pergunta para a R. do que aprendemos na sessão anterior e ela relatou que "você pega as consoantes e as vogals" *(sic),* junta e escreve o nome das comidas". Assim, foi proposto para que ela construísse algumas sílabas com o alfabeto móvel de borracha. Ela escolheu fazer o TA-TE-TI-TO-TU, devido a palavra TOMATE explorada na sessão anterior. Para construir o TA, pegou o T e o E, e assim,

foi pedido a ela que pegasse no alfabeto móvel apenas as vogais para retomarmos o fonema apresentado por cada uma dessas letras. Pode-se perceber que ainda confunde os fonemas do A com o E, quando foi falar TA, disse “TE”, no TE, disse “TA. Ela mesmo reforçou essa dificuldade e pediu para repetirmos os sons das vogais. R. pegou as vogais e recitou-as na ordem que colocou A-E-I-U, pedi que repetisse e ela só percebeu que estava faltando a vogal O depois de ser sinalizada que estava faltando alguma coisa.

Depois de reforçamos as vogais, foi proposto a ela que montasse mais uma sequência de sílabas utilizando uma consoante diferente. R. pegou o B e fez as junções com as vogais que já havia separado e pronunciou BA-BE-BO-BU, e reconheceu que havia faltado o BI. Com as sílabas separadas, foi pedido que lembrasse uma palavra que iniciasse com cada uma dessas sílabas. Com BA ela falou uma série de palavras como “BOLA”, “BRINQUEDO”, “BONECA”, “BEBÊ”, “BARBIE”, “BORBOLETA”, observando objetos que estavam dispostos na sala. Pode-se perceber que ela associou as palavras ditas apenas a letra inicial (B), e assim foi proposto que pronunciasse novamente aquelas palavras e associasse às sílabas que havia construído com o alfabeto móvel.

A partir desse trabalho com o alfabeto móvel e a sequência silábica BA-BE-BI-BO-BU, foi entregue uma atividade (Anexo D) para completar com essas sílabas o nome das imagens apresentadas. R atentou-se à explicação do comando, atendeu prontamente, mas não compreendeu que deveria completar apenas com a sílaba que estava faltando, querendo preencher os quadradinhos com a escrita da palavra toda. Ao ver a imagem da boneca e ter que preencher a sílaba inicial __ ___ NECA, ela escrever BONECA apenas nos dois espaços, colocando o B no primeiro espaço e o E no segundo o que torna evidente a hipótese silábica em sua escrita, representando uma letra para cada sílaba. A atividade foi proposta, para que a partir da exploração inicial com o alfabeto móvel, a estudante apresentasse autonomia para realizá-la, mas devido a essa dificuldade, foi realizada com mediação, até que se sentisse mais segura.

A outra atividade proposta foi com o jogo “Memória - Sí-la-bas”, porém, não foram seguidas as regras do jogo, só foi utilizado o tabuleiro com imagens e as cartelas com sílabas diversas formadas pela junção de consoantes e vogais que fazem parte do jogo. O tabuleiro possuía quatro imagens (uma bota, uma pena, uma mola e um sino) e

ela tinha que pegar as sílabas para montar o nome de cada uma dessas imagens. A escrita da primeira imagem foi feita com mediação, mas notou-se que estava mais segura porque as sílabas estavam dispostas nas cartelas. Ao montar a palavra BOTA, foi questionado quantas sílabas apresentavam aquela palavra, e ela respondeu quatro. Por isso, explorou-se o conceito de letra (que já foi apropriado pela estudante), palavra e depois sílaba, com a quantidade de vezes que abrimos a boca para falar as palavras. Nas demais palavras (mola, pena, sino), apresentou novamente a dificuldade com as vogais A e E, como para escrever PENA, na sílaba PE ela pegou a cartela "PA", MOLA, pegou "LE" no lugar de LA. A cada palavra escrita foi pedido que lesse com o dedinho as palavras que havia montado para que pudesse acompanhar as sílabas.

Impressão:

De acordo com o que foi observado na sessão, a estudante faz a associação da letra inicial às imagens e palavras, porém a junção dos fonemas das letras ainda é uma dificuldade apresentada por ela, principalmente na junção das consoantes com as vogais A e E. Assim, as demais sessões serão voltadas para atividades que estimulem ainda mais a construção da sua consciência fonológica, para que possa identificar com mais facilidade os fonemas produzidos por cada letra, bem como dar continuidade a atividades com reconhecimento e nomeação das sílabas.

- **Sessão de intervenção psicopedagógica II (29/05/2015)**

- **Objetivos:**
  - Desenvolver competências de leitura e escrita a partir da construção de palavras com as sílabas apresentadas;

- **Procedimentos e materiais utilizados:**

Para a realização da intervenção foi proposta uma atividade na qual deveria usar fichas recortadas onde estavam escritas diversas sílabas para montar o nome de cada imagem. Também foi utilizado o alfabeto móvel para a construção de palavras que a estudante deveria ler para realizar o ditado das imagens, em que cada palavra montada com o alfabeto móvel a R. deveria ler, compreender o que estava escrito e registrar por meio de desenho a palavra escrita.

❖ **Resultados obtidos e discussão:**

No início foi apresentada a folha com a atividade impressa (Anexo E) para a R. que logo ao ver relatou que já havia realizado proposta semelhante com a professora da escola. A atividade tinha dez imagens e ao lado, o espaço de cada sílaba para preencher o nome da palavra (as sílabas já estavam recortadas e dispostas na mesa de forma aleatória). Ela queixou-se ao ver as sílabas recortadas e falou que gosta de fazer atividades, mas não gosta de letra, só de palavras. Esse momento foi usado para explicar que para construirmos as palavras precisamos primeiro identificar o fonema de cada uma das letras, formar as sílabas e posteriormente, formar as palavras, enfatizando a sequência do processo, já que, nas avaliações, pode-se observar que ela não apresentou segurança para ler ou identificar as palavras, fazendo com que ela inventasse o que estava escrito para finalizar logo a atividade.

Ao início de cada sessão de intervenção buscou-se retomar o que já havia sido abordado nas sessões anteriores, com isso, foi perguntando a estudante quais eram as vogais, e imediatamente ela respondeu: "A-E-I-O-U" e pegou as vogais com o alfabeto móvel que sempre fica disposto na mesa para utilizarmos nas sessões.

Antes de iniciar a atividade, o comando dado foi que colasse a ficha na folha e depois escrevesse o nome. Ao escrever seu nome, apresentou o traçado da letra Y de forma inadequada, escrevendo-o de forma espelhada. Nesse momento, foi pedido que reescrevesse para observamos o traçado correto da letra com auxílio, depois, optou por escrever novamente para ver se conseguiria fazer sozinha. Depois de realizados os comandos iniciais, foi explicado como seria a atividade, porém, antes de iniciar, deveria identificar as imagens que estavam apresentadas na atividade impressa. Essa identificação foi complicada para ela, pois algumas imagens estavam com a resolução ruim e outras ela identificou como um todo, como na imagem da fivela (do cinto) ela disse que era um cinto e na imagem do Jipe, disse que era um carro. Por mais que tenha surgido essa dificuldade da estudante, não comprometeu a realização da atividade, pois as sílabas já estavam dispostas na mesa para colagem e não seria escrito. Ao ajudá-la nessa identificação, sentiu-se incomodada e por vezes, falou que estava "burrinha".

Após identificar todas as imagens, R. falou a letra inicial de todas as imagens, porém na imagem do Jacaré e do Jipe, falou que ambas começavam com a letra G. Ao começar a atividade, ao pegar as sílabas iniciais de cada palavra, observou apenas a

letra inicial, o que fez com que na palavra LATA, pegasse o LI de livro para preencher. Foi pedido para que lesse a sílaba e ela leu “LA”, o que onde estava escrito “LI”; FACA, pegou “FO” de foca precisando retomasse novamente os sons das vogais. Porém, nessa intervenção esteve mais segura na representação dos fonemas das vogais, por ansiedade, não atentou-se às vogais que estavam formando as sílabas. Ainda assim, faz-se necessário um trabalho continuado com as vogais A, E, O e U, que ainda confunde os fonemas do A e E; e, O e U. Para auxiliá-la nesse reconhecimento, foi reforçado o posicionamento da boca na pronúncia de cada fonema.

As palavras FOGUETE e LIVRO, foram um desafio para ela, pois as sílabas, “GUE” de foguete e “VRO” de livro, foram além do que estávamos explorando desde o início, com sílabas simples apenas de consoante e vogal.

Na outra atividade, foi utilizado o alfabeto móvel novamente para formar novas sílabas para R. realizar a leitura. Foram apresentadas diversas sílabas para ler e R. sentiu-se muito animada por ter lido sem dificuldade, apenas confundiu D com T ao ler a sílaba “DU”, falando “TU” e nas sílabas formadas com N e uma vogal ela lê como se estivesse o H, como NA, lê “NHA”, NO lê “NHO”. Depois de apresentadas essas sílabas para ler, foi proposto o ditado das palavras, em que ela deveria ler a palavra e na folha, desenhar o que havia lido.

A primeira palavra foi BOLA, leu com autonomia e compreendeu o que havia lido. Para registrar, quis escrever a palavra para depois desenhar, como se pode ver no registro. A segunda palavra foi CAMA, leu CA-MA, mas no momento de fazer a junção das sílabas não conseguiu compreender o que leu e precisou que fizesse a releitura com ela, dificuldade apresentada pela forma como a pronuncia do A é nasalizada na palavra cama. Na terceira palavra (SAPO), leu novamente, mas foi preciso que lesse repetidas vezes para compreender o que estava lendo, sem ser de forma tão pausada. Na quarta palavra MESA, ela leu MA, depois corrigiu para ME, mas na sílaba SA ela leu “ÇA”, quando viu-se a possibilidade de explicar que quando o S está no meio de duas vogais, ele faz o som de Z. Ela sugeriu montar uma palavra sozinha, que foi “PÉ” e acrescentou na sua lista do ditado como número 5. A sexta palavra foi SINO, ela leu como “SI-NHO”; sétima foi NOME e ela decodificou de forma adequada mas não compreendeu o significado; e a oitava e última foi LATA, leu 3 vezes até que compreendeu o que estava escrito.

Impressão:

A sessão foi proposta para que a R. já lesse algumas sílabas que já haviam sido trabalhadas com ela nas demais sessões, ainda assim, apareceram algumas sílabas com a qual não estava acostumada, porém, essas situações foram aproveitadas para ampliar ainda mais o seu vocabulário, utilizando sempre a pronúncia dos fonemas isolados de cada letra para depois fazer essa junção.

Essas dificuldades encontradas são comuns aparecerem ao se trabalhar com o método silábico. Porém todos os métodos possuem seus pros e contras, sendo alguns dos problemas apresentados no método silábico são as quantidades de famílias silábicas e a pronúncia de algumas sílabas quando estão no início, meio ou fim da palavra. Como na palavra CAMA, que não pronuncia-se "CÁ-MA" e sim "CÃMA"; e MESA, que pronuncia-se "MEZA".

No entanto, é possível notar os avanços da R. tanto no seu envolvimento no processo, sempre buscando ampliar ainda mais as propostas realizadas, quanto na aquisição de novas aprendizagens como na identificação das sílabas e o processo de decodificação e leitura, que, dependendo da complexidade das palavras que lê, compreende já o sentido. Devido a esse avanço, nas próximas sessões serão propostas atividades que explorem mais a sua produção escrita, o que será possível observar em qual hipótese da escrita que se apresenta desde a avaliação realizada e também a sua leitura e compreensão.

- **Sessão de intervenção psicopedagógica III (12/06/2015)**

- **Objetivos:**
  - Trabalhar a aquisição de competências em leitura e escrita dentro da proposta do Letramento.

- **Procedimentos e materiais utilizados:**

Para realização da sessão foi proposto o jogo de Bingo que possuía quatro cartelas com 12 imagens diversas em cada uma delas e um envelope com 48 sílabas, sendo essas as sílabas iniciais do nome das imagens presentes nas cartelas. Ao final, as

sílabas sorteadas foram coladas em uma folha branca e proposta a escrita do nome das imagens da cartela da estudante.

❖ **Resultados obtidos e discussão:**

R. ficou muito animada quando foram passadas as orientações sobre o jogo do Bingo, principalmente pelo motivo da mediadora participar do jogo com ela. Para participar do bingo os competidores deveriam escolher entre quatro cartelas e colar na folha branca. Ela colou sua cartela na folha e já escreveu o seu nome, depois, escreveu com mediação sonora a palavra BINGO.

Antes de iniciar o jogo foi apresentado a ela o conteúdo do envelope e questionado o que havia ali dentro, e respondeu que havia cartinha com letras. Novamente, foi retomado com ela quais são as vogais e as consoantes, porém, já quis responder quais eram as sílabas que estavam lá. Escreveu em um papel as consoantes e as vogais que lembrava e falou qual tinha em maior quantidade e em menor. Ao pedir para contar quantas tinham de cada, contou as vogais com facilidade, porém, nas consoantes, confundiu-se no momento de associar o "objeto" contado ao número falado, pulando algumas letras e sua contagem final deu 24 e não 21 consoantes. Assim, retomou a contagem com mais tranquilidade e alcançou ao resultado correto.

Depois dessa exploração, o jogo foi iniciado e a cada sílaba sorteada, R. preocupou-se mais em preencher a cartela antes da mediadora do que atentar-se às sílabas. No entanto, para atingir o objetivo da sessão, que era a estudante ler as sílabas sorteadas, foi deixado que ela sorteasse, lesse a sílaba e só depois as duas pessoas poderiam marcar, caso tivesse uma imagem cujo nome iniciasse com alguma das sílabas sorteadas. Quando foi sorteada a sílaba "LA" e ela já marcou o LEÃO, depois ao sortear o "RA", quis marcar o ROBÔ, quando novamente, mostrou-se ansiosa e já queria marcar a partir da identificação da letra inicial, precisando que pedisse para atentar-se à sílaba. A cada sílaba sorteada, esteve mais atenta, falando espontaneamente o nome de cada uma das imagens para ver se coincidia com a sílaba sorteada. Ela finalizou a cartela primeiro.

As sílabas que correspondiam à sua cartela foram separadas e depois coladas na folha branca na qual já estava colada a cartela (Anexo F), onde foi proposta a escrita de nove das 12 imagens que apareciam na cartela (PATINETE, CAMA, LEÃO, PATO,

SOFÁ, ROBO, ABACATE, LIMÃO, TAPETE). Nessa proposta de escrita, precisou de auxílio na pronúncia dos fonemas, ainda não apresentou autonomia para reproduzi-los sozinha. As palavras CAMA, PATO, SOFÁ, TAPETE, escreveu com total autonomia. A primeira palavra que foi PATINETE, precisou de auxílio para escrever, precisando que a palavra fosse dita pausadamente para identificar os sons. Nas demais palavras, como LEÃO e LIMÃO precisou de auxílio para o "Ã", quando representou pelo "E"; ROBO e ABACATE, trocou o B pelo P.

Ao final da atividade a aluna ficou surpresa com o que havia produzido e relatou que está aprendendo de verdade mesmo e pegou a folha novamente e foi corrigir o que havia escrito, colocou o sinal de certo nas palavras que havia escrito sem ajuda e um "x" e um certo depois das palavras que teve dificuldade mas que depois aprendeu.

Impressão:

A percepção sobre essa sessão é de que as propostas de escrita, construídas pela criança mesmo, são muito significativas e as dificuldades apresentadas por ela tornam-se mais perceptíveis, facilitando o planejamento das próximas sessões. Algumas das dificuldades apresentadas foram as trocas de P com B, D com T, trocas dos fonemas das vogais A e E. Com isso, a próxima sessão ainda terá como objetivo a aquisição de competências de leitura e escrita, a partir da produção da própria criança.

- **Sessão de intervenção psicopedagógica IV (26/06/2015)**

- **Objetivos:**

  - Trabalhar a aquisição de competências em leitura e escrita dentro da proposta do Letramento.
  - Conhecer e nomear frutas como abacaxi, mamão, laranja, banana, maçã e uva;
  - Dialogar a respeito da importância de uma boa alimentação para o crescimento;

❖ **Procedimentos e materiais utilizados:**

Para a realização da atividade de escrita e leitura foram utilizadas seis frutas: abacaxi, banana, mamão, maçã e uva; uma folha em branco e lápis para registro da lista de frutas e uma ficha de atividade de registro para fixação de conteúdos a respeito da construção progressiva da consciência fonológica da aluna, com ênfase nos fonemas produzidos pelas vogais.

Ao final da atividade de intervenção foi preparada uma salada de frutas com a ajuda da aluna, em que utilizou uma vasilha grande, faca, garfo e copo.

❖ **Resultados obtidos e discussão:**

A proposta realizada envolveu muito a R. que ficou entusiasmada durante todas as atividades de registro para que ao final da atividade pudesse participar do preparo da salada de frutas, orientação dada a ela logo no início da sessão.

A princípio foi explorado com a estudante o nome e texturas das frutas, algumas dessas frutas não eram de conhecimento da aluna, apenas maçã, banana e uva. Porém, não soube identificar as frutas com casca, depois de abrirmos e ver como era dentro ela soube nomear. Após a essa exploração, foi proposta à R. que fizesse uma lista com o nome das frutas que seriam utilizadas na salada e depois a escrita de uma frase sobre alguma fruta que estava listada.

Ao receber a folha foi pedido que colocasse o título da atividade: “SALADA DE FRUTAS”. Para realizar a escrita do título sozinha foi dada a orientação que o título era formado por três palavras e que entre cada palavra utilizamos um espaço para determinar o início e o fim de cada palavra. A escrita do título foi realizada com mediação, sendo que foi falado pausadamente cada sílaba para que pudesse representar, enfatizando fonemas daquelas letras que R. possuía mais dificuldade de identificar. A palavra “SALADA” ela escreveu corretamente e não precisou de auxílio para escrever, na palavra “DE”, representou apenas a letra D, precisando relembrar o fonema representado pela D e com qual vogal ele se uniria para formar a palavra DE, já na palavra “FRUTA”, escreveu como fala “FUTA”, repetimos o nome para que identificasse a letra que estava faltando e se autocorrigiu. Ao falar que havia escrito tudo corretamente ao final, relatou “- Nossa, eu estou aprendendo”.

Na produção da lista, não houve essa mediação sonora, escreveu sozinha e só depois de escrever cada palavra, foi realizada a leitura conjuntamente com ela para que identificasse alguma incoerência na representação escrita. Ao escrever ABACAXI, escreveu “ABACXI”, identificando o /c/ como CA; BANANA, inicialmente escreveu “BATATA”, trocou o /n/ pelo /t/, ao pedir que lesse o que escreveu, identificou o erro e corrigiu, escrevendo corretamente “BANANA”; a outra palavra foi MAMÃO, que escreveu “MAMO”, quando leu falou que estava faltando alguma letra e não sabia que letra fazia o “Ã”; MAÇÃ, escreveu “MASN” e não identificou o erro ao reler a palavra; UVA ela escreveu corretamente; e, por último, LARANJA, escreveu “LARNGA”.

Após a produção da lista, escolheu escrever uma frase sobre o ABACAXI. Nessa escrita pode-se perceber que a aluna já compreende a estrutura de uma frase, em que cada palavra deve ser separada uma da outra, porém, por falar pausadamente, algumas palavras ela fragmentou, como o FICA, escrevendo “FI CA”, como pode ser observado no Anexo G. A frase escrita foi “O ABCAXI FAS A GNTE FI CA FORTE.”(O abacaxi faz a gente ficar forte).

Ao final da atividade de escrita proposta, as palavras que a partir da leitura a R. não conseguiu identificar a omissão de letras ou troca de fonemas, foram reescritas ao lado para que juntamente com a mediadora, pudesse observar a escrita convencional da palavra. Como a omissão do A ao escrever “ABACXI”, a troca do /ç/ pelo /s/ e /n/ pelo /ã/.

Como fixação do que havia sido abordado na sessão, foi realizada a ficha que está no Anexo H, com quatro frutas (melancia, limão, pera, maçã), onde estava escrito o nome de cada uma delas de forma incompleta, com a ausência das vogais. A tarefa era preencher o nome dessas frutas completando as vogais que encaixavam corretamente. R. não apresentou dificuldade em realizá-la, mas por vezes, precisou que retomasse a leitura pra ver o que realmente estava faltando para completar a palavra, porém, a maior dificuldade apresentada foi no fonema de /ã/, que trocou pela vogal /e/.

Impressão:

A partir dessa proposta, nota-se os grandes avanços apresentados pela estudante a respeito da escrita e da leitura, tendo como base desde as primeiras intervenções a manipulação de fonemas e sílabas que contribuíram para a construção mais efetiva da

sua consciência fonológica. Durante essas atividades, R. relata já ter vivenciado isso na escola, porém, como está em um ritmo de desenvolvimento aquém à sua turma, as atividades diferenciadas dadas pela professora são realizadas sem nenhum acompanhamento efetivo, sendo que a estudante relata que essas atividades são passadas enquanto as outras crianças estão fazendo deveres no livro com a professora que são muito difíceis para ela.

Assim, em poucas sessões foi possível perceber o avanço da R. a partir de atividades que propiciassem o treino da consciência fonológica, considerado por Capovilla e Capovilla (2000) como essencial para a aquisição de leitura e escrita. As dificuldades apresentadas pela criança até o momento fazem parte do processo dessa construção, como adição ou omissão de grafemas, erros de violação das regras básicas de correspondência grafema-fonema e violação da forma correta de determinadas palavras determinadas pelas convenções ortográficas.

- **Sessão de intervenção psicopedagógica V (03/07/2015)**

- **Objetivos:**

  - Conhecer e apreciar a história "Jujubalândia" de autora Mariana Caltabiano;
  - Identificar os alimentos presentes na história e realizar a escrita de cinco desses alimentos;
  - Recortar de encartes de supermercado os alimentos que mais gosta de comer.

- **Procedimentos e materiais utilizados:**

A sessão foi iniciada com a leitura da história "Jujubalândia" de Mariana Caltabiano. O livro conta a história de uma cidade toda feita de todas que se junta para destruir uma bruxa que odeia comida.

Depois dessa leitura, as atividades foram divididas em dois momentos: O primeiro momento era a proposta de escrita de cinco alimentos que foram citados na história e; no segundo momento, a manipulação de encartes de supermercado em que a

estudante deveria escolher alguns alimentos de sua preferência para recortar e colar em uma folha e escrever o nome de cada um deles.

- **Resultados obtidos e discussão:**

R. achou a proposta diferente de todas que já havíamos feito nas intervenções. Sentiu-se satisfeita em poder deitar-se para ouvir a história. Durante a hora do conto, atentou-se aos fatos e conseguiu prever alguns acontecimentos e ao final soube recontar com destreza os principais acontecimentos.

No primeiro momento da atividade, pediu para ficar com o livro e escolher quais alimentos listaria, escolhendo suspiro, sorvete, pipoca, salsicha e hambúrguer para fazer a lista, como pode ser visto no Anexo I. O momento da escrita foi feito sem mediação e somente após a produção da lista, foi pedido que lesse e identificasse espontaneamente algum erro em sua escrita. A escrita da criança nesse período inicial de alfabetização corresponde à sua fala devido ao processo de transformar fonemas em grafemas. Por isso, em algumas palavras R. omitiu o R, trocou o R pelo L e o D pelo T. Algumas dessas palavras, ela pediu que repetisse porque não sabia falar.

A primeira palavra listada foi SUSPIRO, que por ela é pronunciada como "SUPILO". Ao escrever a primeira palavra, pediu que a mediadora repetisse como se falava para ela poder escrever, como fala "Supilo" e não "Suspiro", utilizou tanto o R quanto o L na sua representação escrita: "SUPIRLO". A segunda palavra foi SORVETE, ela escreveu "SOVTE"; a terceira foi PIPOCA, e escreveu "PIOCA".

Na quarta palavra, que foi SALSICHA, apresentou muita dificuldade em identificar os fonemas devido a sua dificuldade em falar a palavra. Inicialmente representou SOSICA, ao reler falou que não sabia ao perceber que os sons não correspondiam ao que falava. Com mediação, escreveu "SAUSICA". A quinta e última palavra foi HAMBÚRGUER e ela escreveu "ABURE". Depois de fazer sua lista, fizemos a correção das palavras, deixando um traço para nas letras omitidas ou naquelas que havia feito alguma troca. Ela demonstrou insatisfação ao ver que tinha muita coisa a corrigir, falando que não sabia escrever nada. Nesse momento, foi explorado com ela a importância de rever a escrita correta das palavras para que ela conhecesse, pois algumas das palavras são faladas de uma forma e grafadas de outra. Ao final, escreveu a frase: "O SOVETE É GODOZO." (O sorvete é gostoso). Novamente omitiu o /r/, /s/, e

realizou a troca dos fonemas /t/ pelo /d/ e /s/ pelo /z/. Como já dito anteriormente, procedimento comum nesse processo inicial de alfabetização.

No segundo momento de atividade, R. realizou o recorte dos alimentos preferidos: peixe, linguiça, queijo, leite condensado, cereal e coca-cola. Ao realizar a colagem, dividiu esses alimentos, por conta própria em doces e salgados, conforme Anexo J.

Impressão:

As sessões tornaram-se mais agradáveis e produtivas à R. a partir do momento em que foram abordados temas de seu interesse de forma mais concreta. Portanto, vale ressaltar que as intervenções iniciais tiveram como objetivo fazer um treino de consciência fonológica a fim de ajudá-la a identificar os principais fonemas e a junção deles em sílabas simples para prosseguir com atividades que envolviam a proposta do letramento de forma mais efetiva.

Apesar do pouco tempo disponível para a execução das intervenções devido a finalização do trabalho e as férias escolares da estudante, os objetivos alcançados em cada sessão foram além do esperado no que se refere aos objetivos referentes à sua alfabetização. Com isso, é importante a continuidade desse acompanhamento psicopedagógico no intuito de suprir a defasagem com relação aos conteúdos abordados na série na qual está cursando. Sendo que, de acordo com o Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.000/14 (Brasil, 2014), a meta é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental (atual série da estudante).

V/ Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica

A intervenção proposta nesse trabalho teve como objetivo desenvolver nossas competências a respeito da leitura e da escrita de uma criança não alfabetizada levando em consideração à queixa do pai que a aluna não havia aprendido nada na escola, nem ao menos escrever o nome. A partir dessa queixa inicial, foram propostas avaliações para verificar as habilidades, competências e dificuldades apresentadas por ela e conhecer mais sobre a realidade na qual está inserida.

No decorrer dessas avaliações pode-se observar os conhecimentos prévios dela a respeito do sistema de escrita, como vimos nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev (2012), que acontecem antes da chegada da criança a escola. Entretanto, foi identificada uma defasagem com relação ao conhecimento já adquirido por ela e o que é esperado dela na etapa escolar na qual está cursando. Com isso, foram realizadas atividades que priorizaram a princípio o contato dela com as letras do alfabeto, identificação, nomeação e também, o conhecimento a respeito da relação entre as letras e os seus respectivos fonemas, a sua consciência fonológica. Para Capovilla e Capovilla (2000), o treino da consciência fonológica é importante para a aquisição de leitura e escrita, principalmente nos alunos que possuem dificuldade nesse processo.

Visto que a R. já apresentava habilidades para escrever o nome, identificar e nomear as letras do alfabeto e sua sequência e de fazer uso dos sons iniciais das letras para identificar demais palavras cujos nomes também iniciavam com as mesmas letras, foi proposta uma atividade em que a aluna realizasse escritas espontâneas de acordo com as suas hipóteses, e constatou-se que, de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), a criança utiliza-se da hipótese silábica (Nível 3), onde cada letra corresponde à uma sílaba da palavra

Estes resultados foram importantes para propor uma intervenção inicialmente voltada para o treino da consciência fonológica, ou seja, fazer uso do código alfabético, que para Carvalho (2008) consiste em fazer as relações das letras do alfabeto ao seu respectivo som (codificar e decodificar), do que uma proposta voltada para o sentido de letramento, conceito abordado por Soares (2009), baseada na ideia de fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Esse treino que foi realizado com a manipulação de fonemas para formação de sílabas, identificação de sílabas iniciais que também são encontradas em outras

palavras, relação das sílabas iniciais com as imagens em atividades lúdicas foram essenciais para os avanços apresentados pela aluna no decorrer do processo. A partir desses avanços com relação a manipulação da sílabas e o maior domínio na identificação dos fonemas, um segundo momento das intervenções foi proposto com atividades voltadas para o conceito de letramento com vivências mais concretas onde se pode perceber com mais clareza a função social da escrita, com isso, foram propostas realização de listas, construção de frases em que a aluna pode utilizar-se de seus conhecimentos a respeito da sua realidade para pode realizá-las.

Nesse segundo momento, foi observado o maior envolvimento da estudante o que não ocorreu nas sessões iniciais, por achar mais cansativo e mostrar-se insegura mais não haver total domínio do que estava sendo proposto. Portanto, de acordo com os estudos de Vigostki (2002), nessa transição trabalhou-se com a zona de desenvolvimento proximal da criança, levando em conta o que ela já sabe, o que ela consegue fazer com a ajuda do outro e o que será capaz de fazer sozinha. Uma vez que foi considerado o que ela já sabia a respeito do sistema de escrita e a partir disso, foram propostos novos desafios a partir de uma mediação sistematizada para que, ao final nas intervenções, apresentasse progressiva segurança para realizar sozinha.

O objetivo principal não foi de ensinar a ler e a escrever e sim, inserir a criança em um ambiente letrado, em que pudesse identificar a importância do uso social da leitura e da escrita, e concomitantemente, despertasse o prazer de ler e escrever, portanto, com o envolvimento efetivo da aluna durante as sessões foi possível ir além das expectativas. Assim, no final das intervenções R. já demonstrou habilidade para fazer uso da escrita como representação gráfica da fala de forma autônoma, utilizando-se da hipótese alfabética, que de acordo com Ferreiro e Tebersoky (1999), é **o** nível em que criança já compreendeu que cada letra corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba, realizando uma análise sonora dos fonemas das palavras, ainda que apresentasse dificuldades comuns nesse processo, já abordadas por Capovilla e Capovilla (2000), como adição ou omissão de grafemas, erros de violação das regras básicas de correspondência grafema-fonema e violação da forma correta de determinadas palavras determinadas pelas convenções ortográficas, que também apareceram, pela dificuldade da R. em pronunciar algumas palavras.

Diante da queixa apresentada e os resultados alcançados, pode-se constatar que o contexto social vivido pela criança pode ter interferido no processo de aquisição de competências de leitura e escrita, ainda que haja um envolvimento e preocupação do pai em acompanhar a realidade escolar dela. Contudo, a escola precisa modificar a concepção de que crianças de baixo nível socioeconômicos são incapazes de aprender, para isso, deve-se levar em conta as habilidades e competências dessas crianças para propor novas experiências e superar suas dificuldades a partir de uma atividade diferenciada que não desconsidere o contexto vivido por ela e não deixa a criança, dentro do contexto de sala de aula, a parte do processo. Pois segundo Sawaya (2000), essas crianças estão sim imersas em um ambiente letrado, porém, fazem um uso diferente dessas informações, com isso, o papel da escola é buscar diferentes estratégias para fazer uso dessas bagagem cultural apresentada pela criança.

Acima de todos os objetivos alcançados e avanços com relação as competências e habilidades de leitura e escrita, o maior ganho foi ver o crescimento pessoal da estudante, que passou a sentir-se capaz de aprender e acreditar que pode acompanhar as atividades propostas para os demais colegas em sala de aula.

VI/ Considerações finais

O presente trabalho buscou refletir acerca da aquisição de competências na leitura e escrita, tendo como base um breve referencial a respeito do desenvolvimento da escrita na criança e quais fatores influenciam nas questões relativas ao fracasso escolar em crianças de baixo nível socioeconômico. A intervenção proposta, embasada nesse referencial teórico, considerou o contexto social e escolar no qual a criança está inserida e as suas competências e dificuldades encontradas durante o processo, afim de proporcionar seu desenvolvimento a partir de propostas significativas.

Dentro do contexto trabalhado, observou-se uma defasagem de conhecimento na área de alfabetização da estudante com relação à idade e série na qual está cursando atualmente, que a partir do referencial teórico apresentado, não surge apenas pelas condições social e econômica na qual a aluna está inserida, mas pela visão distorcida que a escola tem a respeito de crianças que não possuem a bagagem cultural exigida pela escola.

Tendo em vista esses aspectos, destaca-se como fundamental o papel do mediador nesse processo, que no caso são os profissional da educação, que de acordo com os estudos de Vigotski (2002) e Fávero (2005), são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, assim como os estudantes e o objeto de conhecimento. Assim, o aluno tem que ser o sujeito construtor do seu próprio conhecimento, e o professor, no papel de mediador, utilizar-se dos conhecimentos prévios do estudante para propor novos desafios a fim de contribuir com a aquisição de novos conhecimentos, entretanto, de forma significativa.

Assim, na perspectiva da alfabetização e do letramento, o professor deve considerar todo o processo de representação utilizado pelas crianças antes de sua chegada à escola, suas hipóteses a partir do sistema da escrita e também a sua relação social as práticas de escrita e leitura, considerando que os sujeitos, antes mesmo de terem domínio do código alfabético já tiveram contato com jornais, revistas, livros, panfletos e outros materiais escritos, mesmo aqueles oriundos de camadas mais populares.

Nesse sentido, o trabalho me proporcionou ter um olhar cuidadoso e sensível às particularidades do sujeito, do seu ambiente familiar e escolar, buscando atender às

necessidades e desenvolver novas competências da criança a partir do que já havia sido vivenciado e aprendido por ela. Assim, aspectos emocionais não poderiam estar desvinculados dos aspectos cognitivos, e para isso, tornou-se essencial aliar a parte prática com a teórica, o que exige estudos constantes.

Com isso, pode-se concluir que o psicopedagogo tem a responsabilidade para além do ensino de novas competências, mas analisar os fatores que influenciam, tanto interna, quanto externamente nas questões de aprendizagem, um olhar global e sensível. Portanto, como psicopedagogos devemos assumir compromisso de ajudar o aluno a superar as dificuldades, apresentando-lhes novas ferramentas para o desenvolvimento de suas capacidades, considerando-o como sujeito ativo construtor do seu próprio conhecimento.

VII/ Referências

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acessado em 13 de julho de 2015.

Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13005*, de 25 de junho de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acessado em 13 de julho de 2015

Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 13(1), 07-24.

Carvalho, M. (2005). *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Editora Vozes.

Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e Conhecimento: subsídios da Psicologia do Desenvolvimento para análise de ensinar e aprender.* Brasília: Editora UnB.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Glória, D. M. A. (2003). A "escola dos que passam sem saber": a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação,* (22), 61-76.

Sawaya, S. M. (2000). Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa,* 26(1), 67-81.

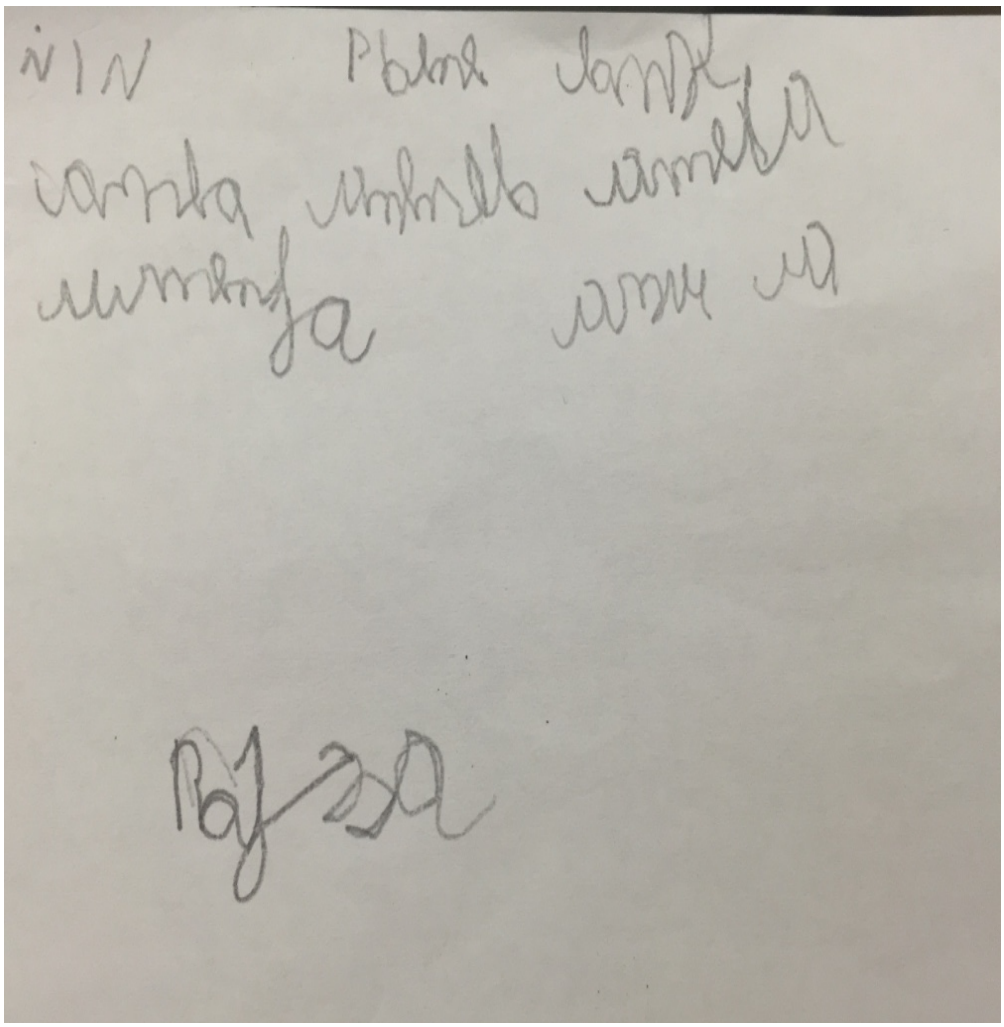
Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vigotski, L. S. (2002). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S., Luria, A. R., & Leontiev (2012). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone.

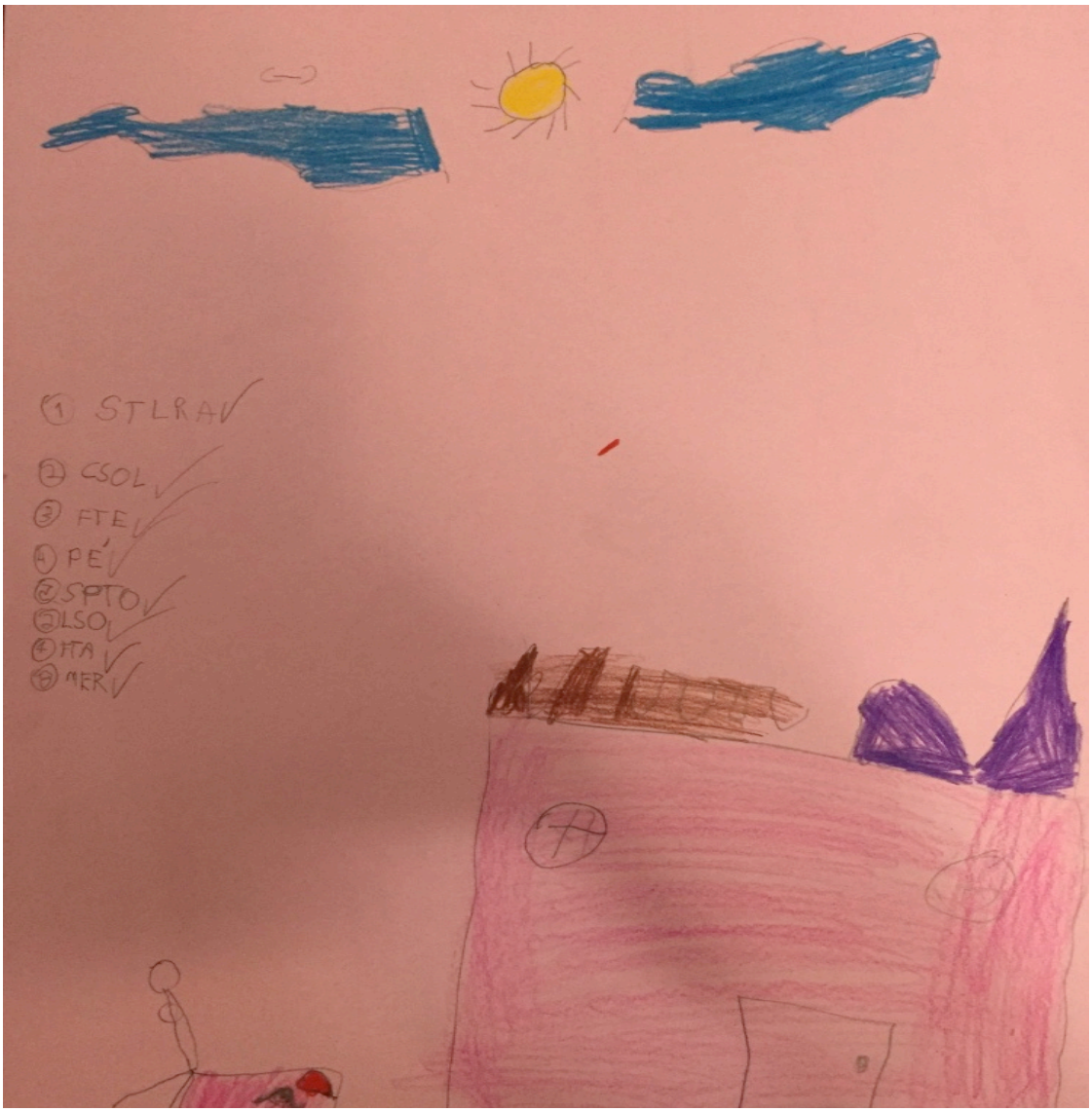
Anexos

Anexo A

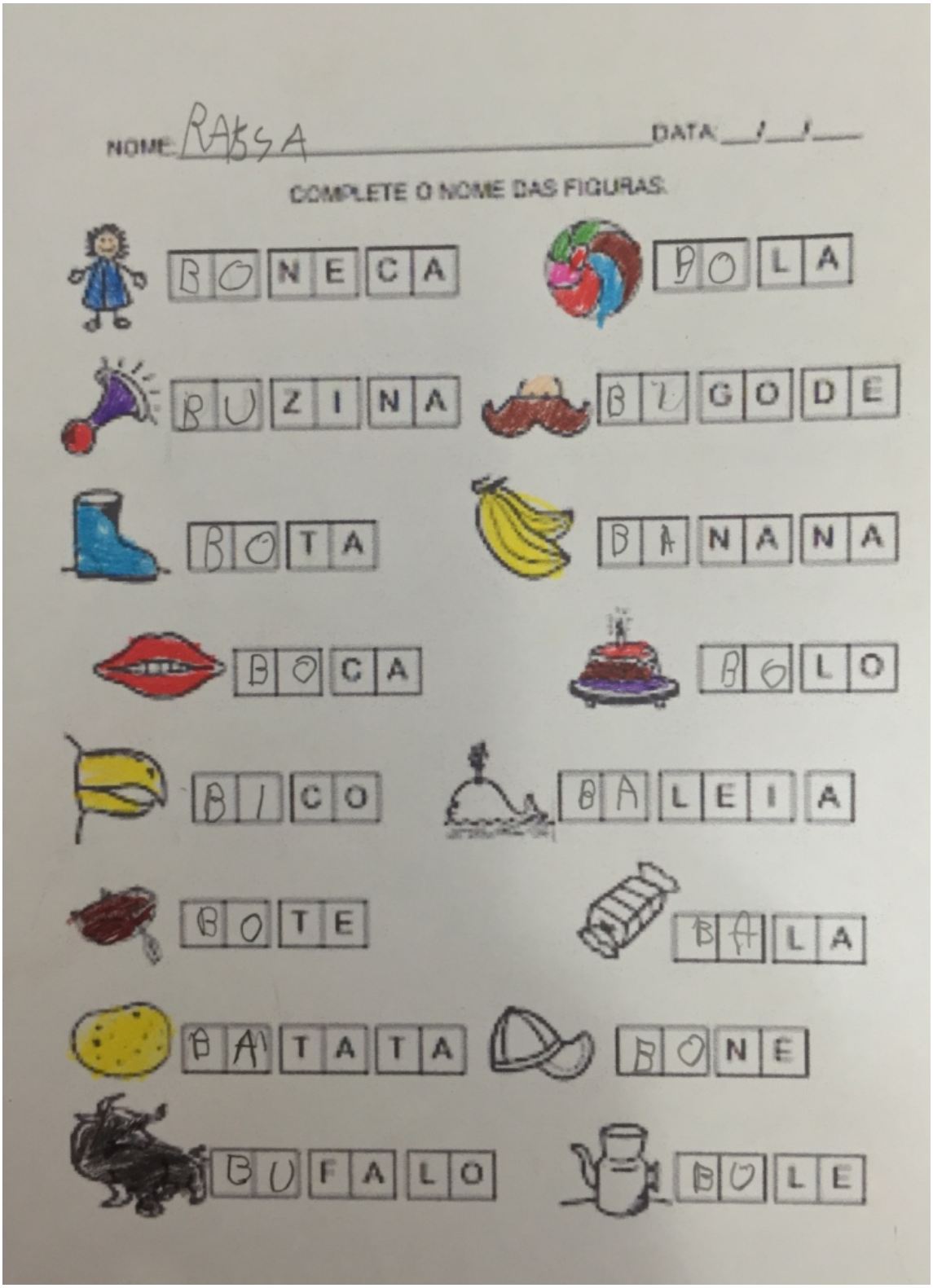


Anexo B

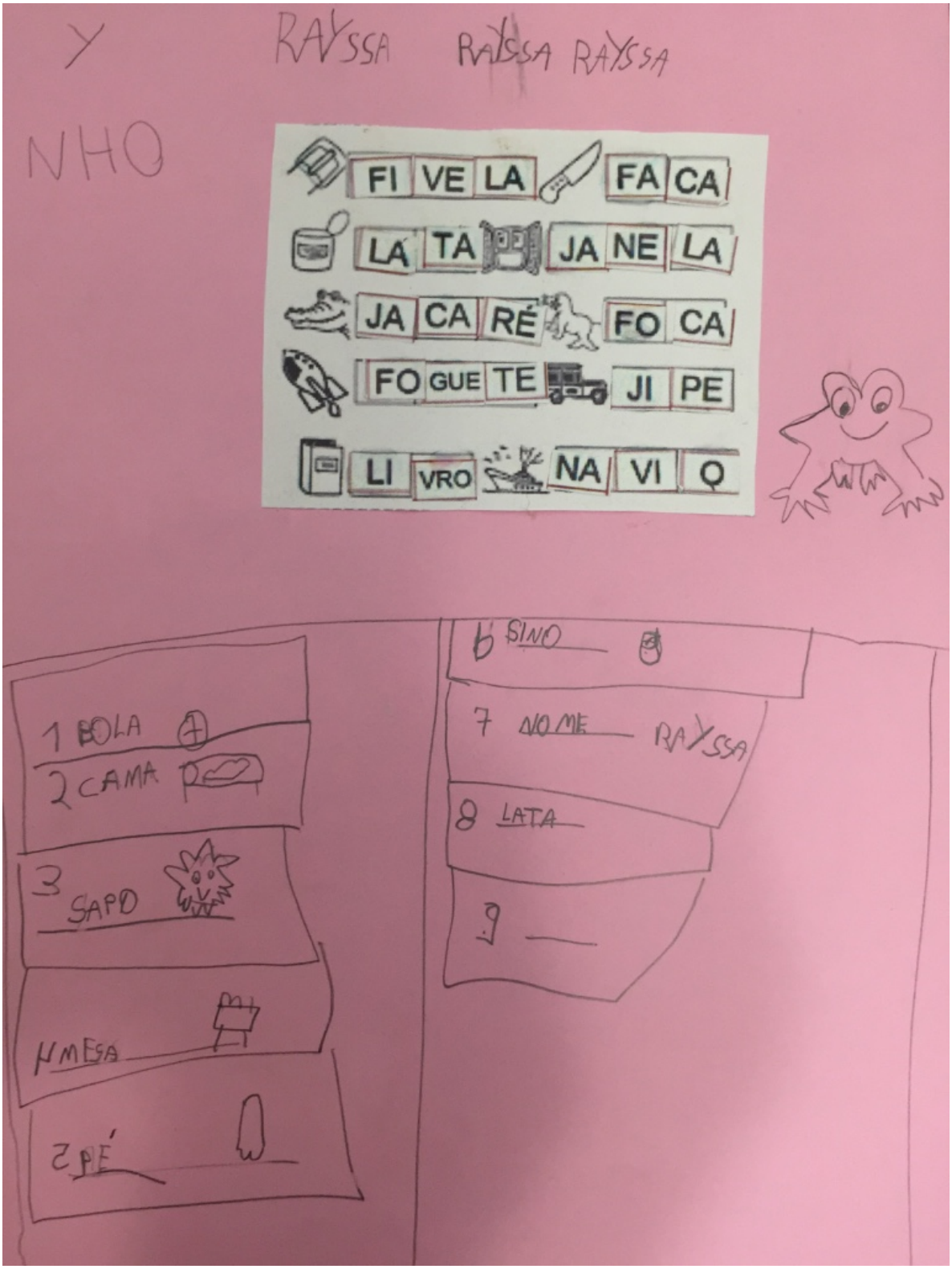
Anexo C



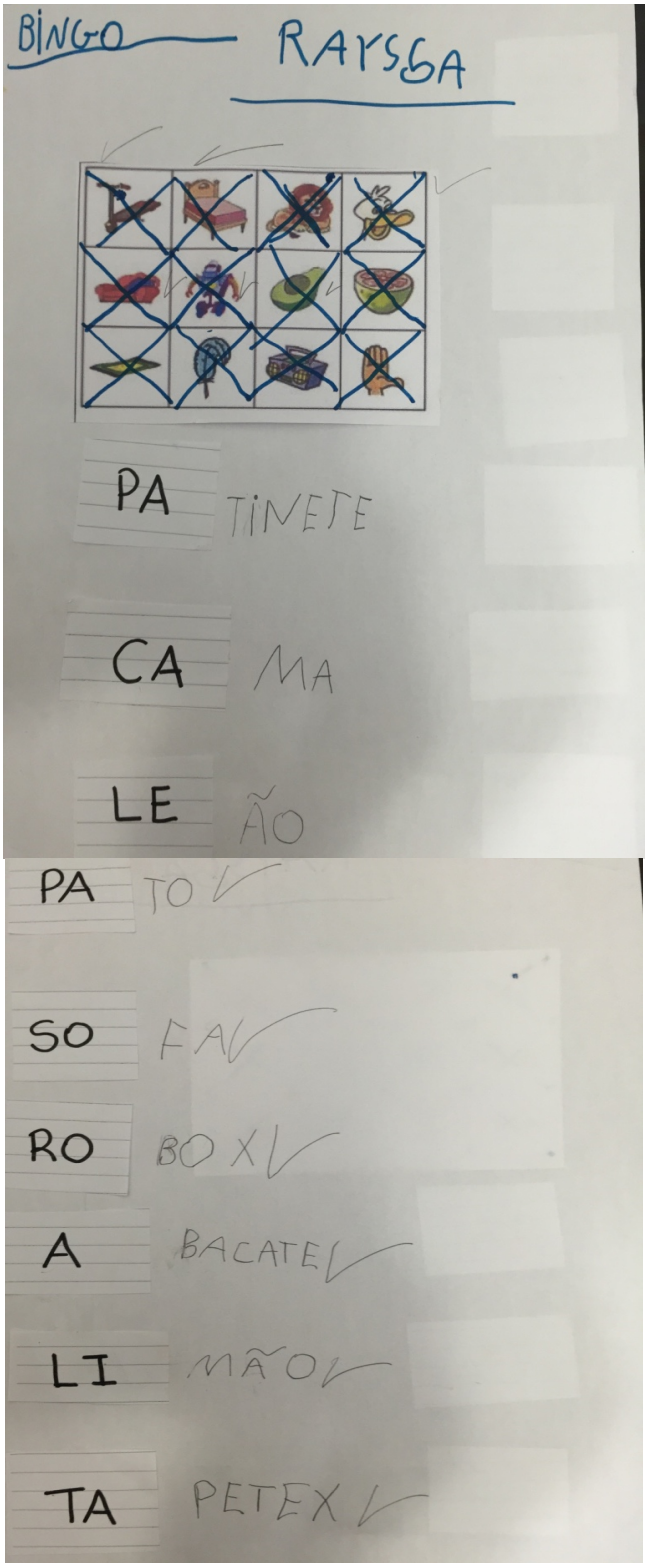
Anexo D


NOME: RAISSA
DATA: __/__/__
COMPLETE O NOME DAS FIGURAS:
BONECA
BOLA
BUZINA
BIGODE
BOTA
BANANA
BOCA
BOLO
BICO
BALEIA
BOTE
BALA
BATATA
BONE
BUFALO
BULE

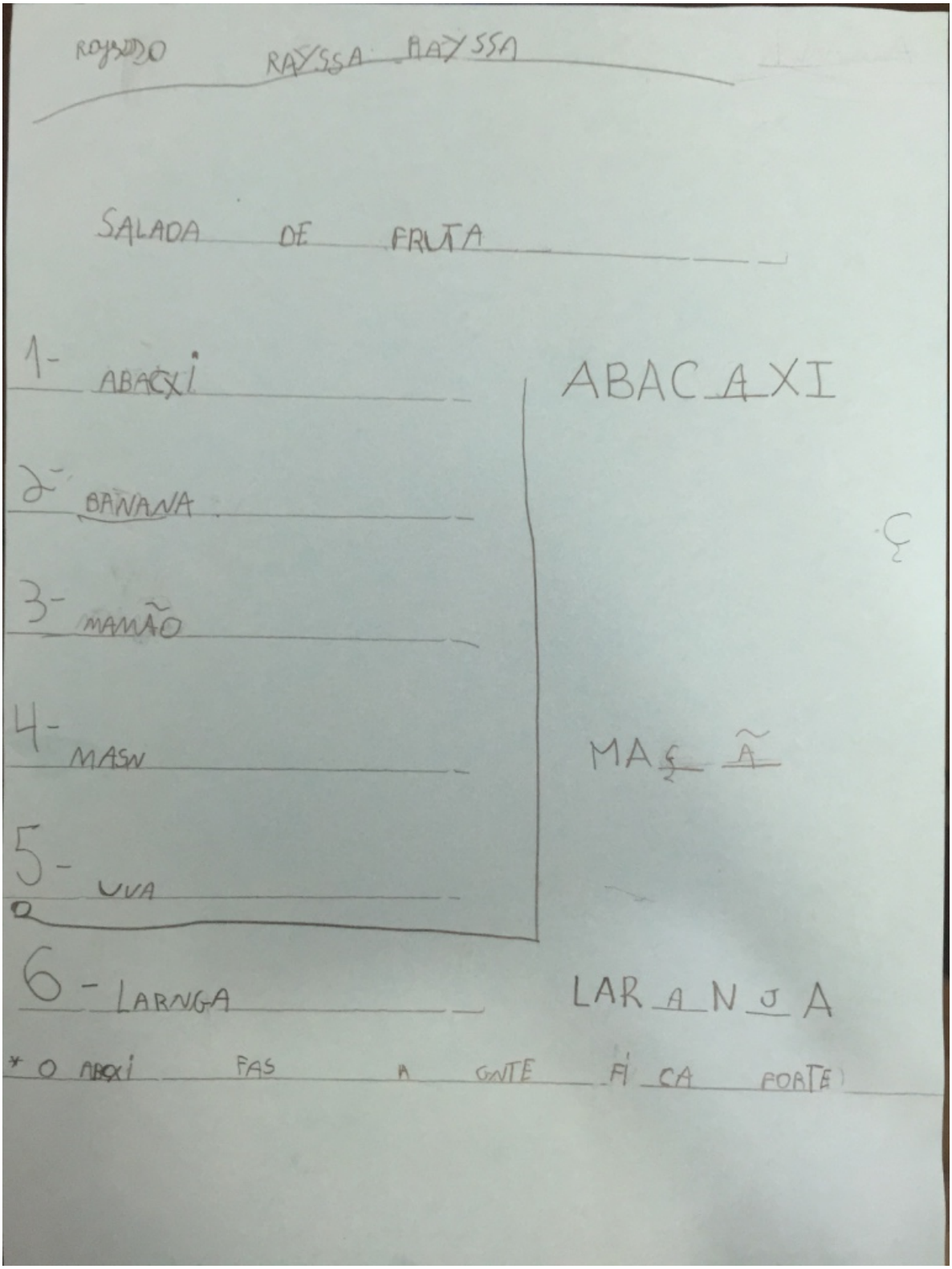
Anexo E


Y
RAYSSA RAYSSA RAYSSA
NHO
FI VE LA FA CA
LA TA JA NE LA
JA CA RÉ FO CA
FO GUE TE JI PE
LI VRO NA VI O
1 BOLA
2 CAMA
3 SAPO
4 MESA
5 PÉ
6 SINO
7 NOME RAYSSA
8 LATA
9

Anexo F


BINGO
RAYSSA
PA TINETE
CA MA
LE ÃO
PA TO
SO FA
RO BO X
A BACATE
LI MÃO
TA PETEX

Anexo G



RAYSSA RAYSSA

SALADA DE FRUTA

1- ABACXI

2- BANANA

3- MAMÃO

4- MASN

5- UVA

6- LARNGA

ABAC A XI

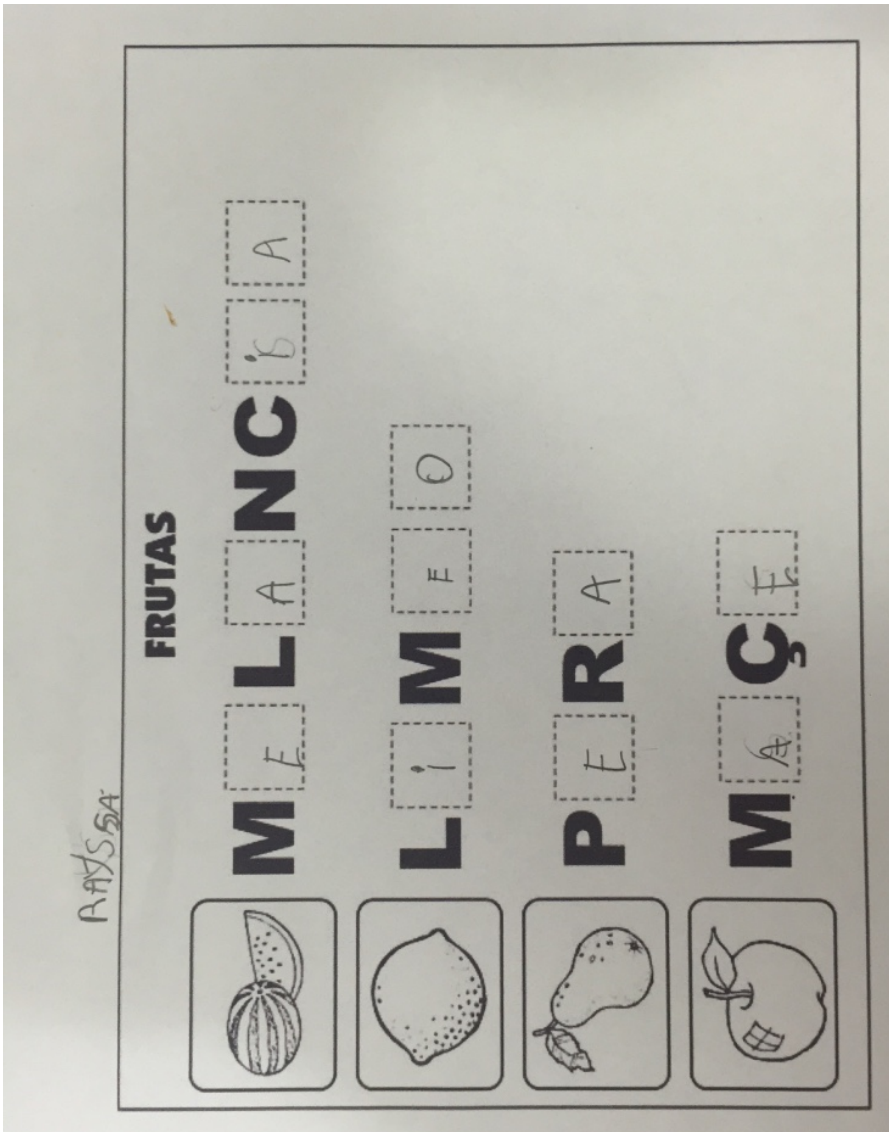
Ç

MA Ç Ã

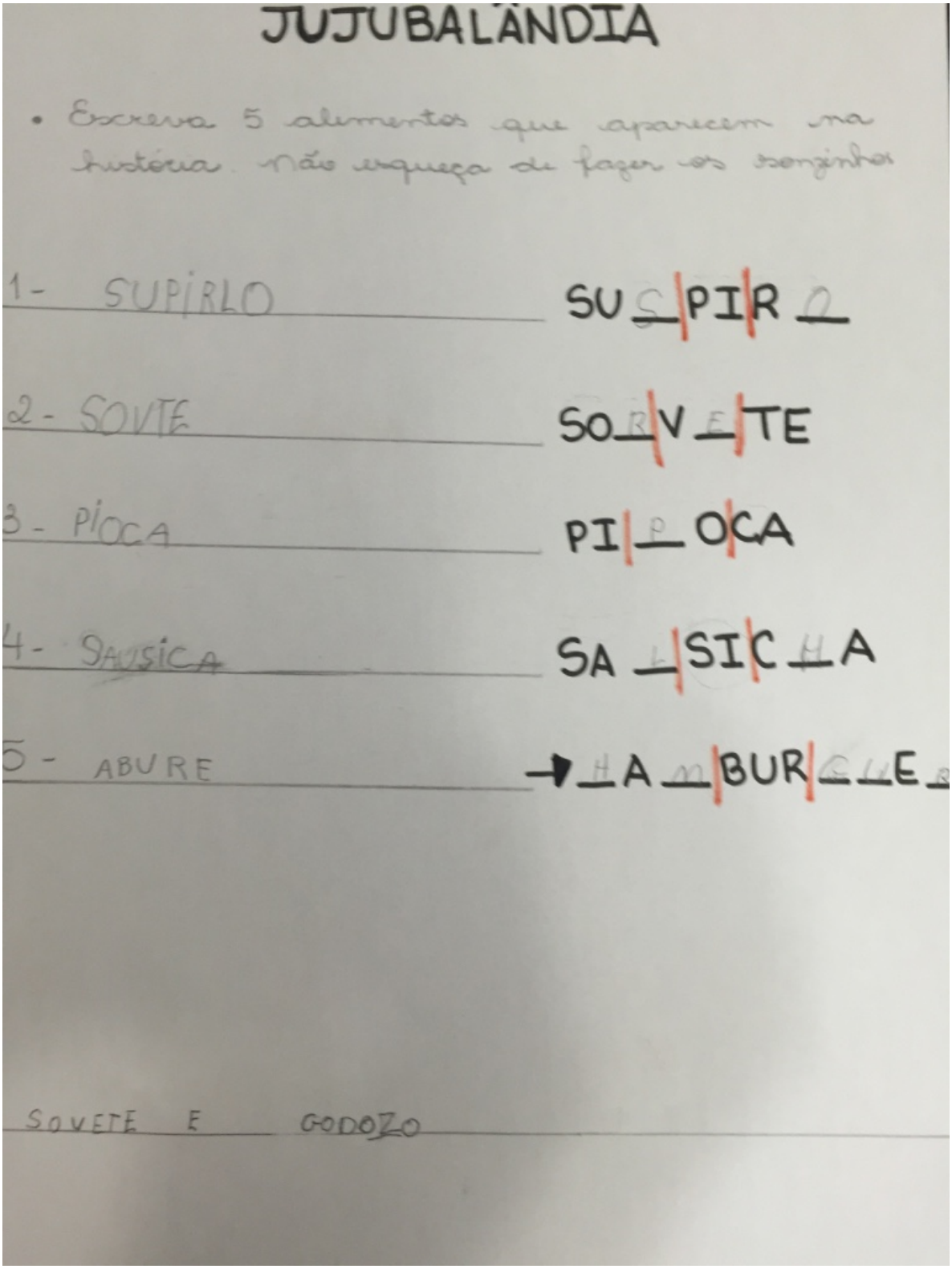
LAR A N J A

* O ABXI FAS A GNTE FI CA FORTE

Anexo H



Anexo I



JUJUBALÂNDIA

• Escreva 5 alimentos que aparecem na história. Não esqueça de fazer os sonzinhos

1- SUPIRLO — SU S PI R O

2- SOVTE — SO R V E TE

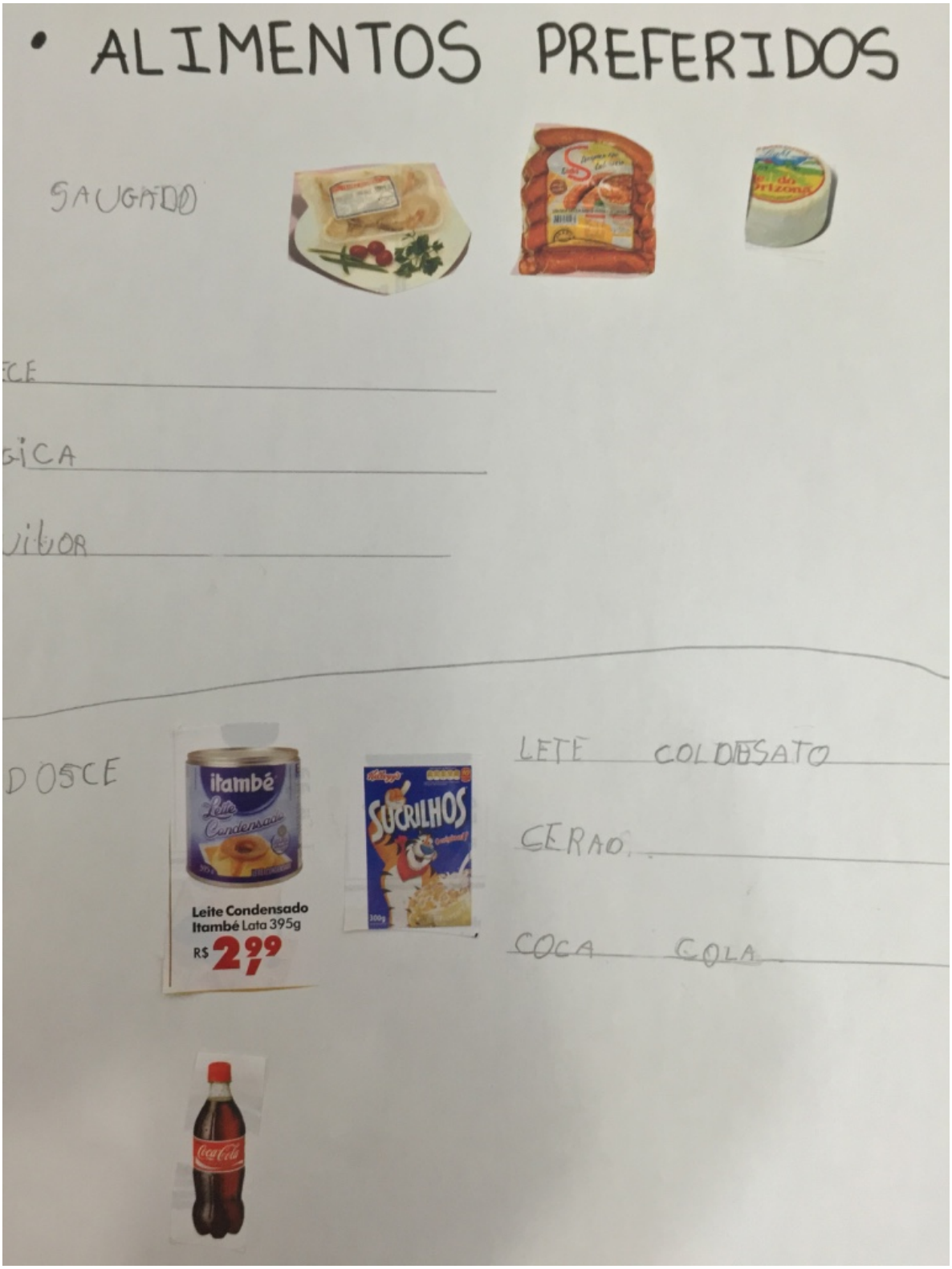
3- PIOCA — PI P OCA

4- SAUSICA — SA L SIC H A

5- ABURE — → H A M BUR G U E R

SOVETE E GODOZO

Anexo J


• ALIMENTOS PREFERIDOS
SAUGADO
GICA
DOCE
itambé
Leite Condensado
Leite Condensado Itambé Lata 395g
R$ 2,99
SUCRILHOS
LETE COLDESATO
CERAO
COCA COLA
Coca-Cola