

## 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

## AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: RECONSTRUINDO AS COMPETÊNCIAS, UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO.

Apresentado por: Danielle Aguilar de Costa

Orientado por: Profa. Dra. Denise de Oliveira Vieira

**BRASÍLIA, 2015** 

Apresentado por: Danielle Aguilar de Costa

Orientado por: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise de Oliveira Vieira

### ÍNDICE

1.	Introdução	1
2.	Fundamentação Teórica	2
2.1	A importância da escrita espontânea para análise da percepção que o aluno ter	m
em re	elação a escrita	2
2.2	As hipóteses sobre a segmentação da escrita	3
2.3	Motivação em aprender	3
3.	Método de Intervenção	4
3.1 O	sujeito e a instituição	4
3.2 P	rocedimentos Adotados	5
4.	A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão	)
de ca	da sessão de intervenção	6
4.1 A	valiação Psicopedagógica	6
Sessã	to de avaliação psicopedagógica 1 (24/04/2015)	6
Sessã	to de avaliação psicopedagógica 2 (04/05/2015)	8
Sessã	to de avaliação psicopedagógica 3 (11/05/2015)	. 11
Sessã	to de avaliação psicopedagógica 4 (01 / 06 / 2015)	. 12
4.1.1	Discussão geral	. 14
4.2 A	s Sessões de Intervenção.	. 15
Sessã	to de intervenção psicopedagógica 1 (08/06/2015)	15
Sessã	to de intervenção psicopedagógica 2 (29/06/2015)	17
5.	Resultados e discussão geral da intervenção	. 18
6.	Consideração finais	. 20
7	Referências hibliográficas	22

#### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo compreender o processo de leitura e escrita de um aluno com defasagem na alfabetização, por meio de uma pesquisa de intervenção psicopedagógica. O sujeito tem doze anos e estuda em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal, localizada em uma região administrativa próxima à Brasília. É diagnosticado com TDA. Apresenta dificuldade de leitura e escrita, está cursando pela segunda vez o quarto ano do ensino fundamental I e foi retido duas vezes no terceiro ano. Esta pesquisa de intervenção dividiu-se em três etapas: o contato inicial com a responsável, anamnese e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido; a entrevista com o aluno para coleta de dados sobre rotina e suas preferências relacionadas a aprendizagem e posteriormente foram realizadas as avaliações e intervenções psicopedagógicas. Foram realizados sete encontros que foram transcritos e analisados. Concomitantemente foram sugeridas à professora regente do sujeito algumas ações em sala de aula. Percebeu-se que ao final da intervenção o sujeito desenvolveu a capacidade de acreditar em seu potencial como estudante, melhorando sua autoestima e minimizando algumas dificuldades na escrita, tornando-o mais motivado a aprender.

Palavras-chave: Pesquisa de intervenção, dificuldade de aprendizagem, leitura e escrita, autoestima.

#### 1. Introdução

Atualmente atuo como coordenadora em uma escola de séries iniciais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF. Professora há dez anos e há seis anos na rede pública de ensino. Em busca de conhecimentos para colaborar de forma mais específica no processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, decidi me especializar em Psicopedagogia.

Para realizar o trabalho final, que requer um estágio supervisionado em Psicopedagogia, optei em intervir com um aluno matriculado na escola onde atuo, principalmente por acreditar que esse tipo de procedimento iria ajudá-lo a ter um ganho em seu desenvolvimento, tanto em suas estruturas cognitivas, como também em questões emocionais para melhorar sua autoestima.

O sujeito é do sexo masculino, tem doze anos de idade, cursa o quarto ano do ensino fundamental I pela segunda vez, é repetente do terceiro ano na mesma escola e a sua queixa é de dificuldade de aprendizagem. Podemos levantar como hipótese que sua autoestima está baixa exatamente por ser repetente e estar muito defasado na idade série. No relatório escolar consta avaliação cognitiva com resultado de desempenho dentro do esperado. Então o caso deste aluno apresenta-se como um desafio para todo o grupo de trabalho na escola, pois não há pista que indique o motivo de ele não estar alfabetizado.

Este trabalho possui um referencial teórico que se divide em três tópicos. O primeiro diz respeito a importância da escrita espontânea para análise da percepção que o aluno tem em relação a escrita. No segundo abordamos as hipóteses sobre a segmentação da escrita e no terceiro descrevemos o método que se baseia na motivação em aprender. Descrevemos a pesquisa que se dividiu em quatro sessões de avaliações e duas de intervenções.

O presente trabalho tem como objetivo compreender o processo de leitura e escrita de um aluno com defasagem na alfabetização, por meio de uma pesquisa de intervenção psicopedagógica. O sujeito tem laudo de TDAH e faz acompanhamento psicológico no COMPP- Centro de Orientação Médico Psicopedagógica.

#### 2. Fundamentação teórica

2.1 A importância da escrita espontânea para análise da percepção que o aluno tem em relação a escrita.

Os estudos de vários pesquisadores que abordam as ocorrências na escrita sob diversas perspectivas, há pelo menos trinta anos, evidenciam que os fenômenos de escrita como, por exemplo, trocas ou omissões de letras e segmentações das palavras, que ainda são considerados erros por grande parte dos professores, são, na verdade, evidências das construções elaboradas pelo sujeito em relação ao funcionamento da linguagem escrita. Esses autores valorizam o papel ativo do sujeito, reforçando a importância das produções de textos espontâneas. A partir das análises de textos produzidos pelas crianças, esses pesquisadores constataram a atuação direta que a oralidade e a escrita na sociedade, presentes no cotidiano dessas crianças, tem sobre suas produções textuais.

(...) durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os "erros" cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler. (Abaurre et al.,1997, pp.16-17)

Silva (1994) esclarece que as crianças não deveriam aprender a escrita de forma mecanizada, por meio de ditados e palavras descontextualizadas. Dessa forma elas não são encorajadas a produzir espontaneamente, o que dificulta o processo de aprendizagem das convenções ortográficas. De acordo com o autor, no processo de aquisição da escrita, a criança elabora estratégias próprias para a sua escrita e, também, internaliza soluções de segmentação já observadas em materiais didáticos utilizados ou em outros contextos em geral.

#### 2.2 As hipóteses sobre a segmentação da escrita

Deve-se considerar que durante o processo de aprendizagem, as crianças estão em constante conflito em relação à segmentação da escrita por relacionar as pausas na fala e as pausas na escrita.

As pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas ou sinais de pausas (vírgulas, pontos) da escrita. A segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausas ou segmentações na fala. (Cagliari, 1998, p.127).

Segundo Silva (1994, p. 09) "o trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita implícito nessa nova atividade faz com que a criança utilize a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem".

No estudo sobre a escrita infantil, Silva constatou duas ocorrências em relação a segmentação: A hipersegmentação em que ocorrem separações desnecessárias das palavras e a hipossegmentação formada por ligações de duas ou mais palavras.

#### 2.3 Motivação em aprender

Observa-se que, a partir da década de 80, houve um movimento de valorização da relação entre autoestima e aprendizagem com as pedagogias construtivistas. Nas pesquisas sobre aprendizagem, foram evidenciados os avanços de crianças em situação de fracasso escolar a partir dessa perspectiva. Estudos apontam que:

À medida que a criança cresce, seu autoconceito e o conhecimento que ela tem de si mesma vão se estabelecendo. A maneira pela qual ela se vê, o jeito pelo qual ela se sente, irão influir muito em tudo que ela faz e, basicamente, em sua capacidade de aprendizagem. Se ela não tiver fé em si mesma, se julgar-se inferior aos outros, não terá motivação para aprender. Não conseguirá interessar-se por nada, achando de antemão que irá fracassar. Com medo do fracasso, a criança nem tenta um novo comportamento; ou então toma atitudes inadequadas, num esforço de mostrar aos outros que é alguém. (Poppovic, 1980, pp.17-18)

Acredito que o foco principal do educador não deva ser apenas ensinar, mas sim, oportunizar condições de aprendizagem. E, para que isso de fato aconteça, é primordial que o professor perceba até onde o aluno está preparado para aquele conteúdo. Ou seja, não adianta o professor cobrar determinado aprendizado, se o aluno ainda não possui pré-requisitos para tal.

Segundo Ferreiro, a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. (Revista Nova Escola – edição especial nº19, 2008, p. 125-126)

Almeida e Guisande (2010), apontam que há uma relação direta entre o rendimento escolar e o emocional do estudante, pois a expectativa cognitiva associada ao sucesso ou ao fracasso do aluno, influenciam diretamente seu comportamento, como, por exemplo, a resistência à determinada disciplina ou persistência em aprende-la.

#### 3. Método de intervenção

#### 3.1 O sujeito e a instituição

Sujeito com doze anos, cursando o quarto ano do ensino fundamental I, em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF, localizada em uma região administrativa. Sua sala possui vinte e quatro alunos.

O sujeito foi escolhido por ainda apresentar dificuldade de leitura e escrita no quarto ano. O sujeito foi retido duas vezes no terceiro ano e uma vez no quarto ano. Sua escrita espontânea apresentava, até o ano passado, uma variação entre a escrita alfabética e a garatuja segundo o referencial da psicogênese. No final do ano passado o sujeito começou a produzir pequenos textos sem esta oscilação na escrita, utilizando prioritariamente letras, possibilitando o entendimento do texto. Mesmo com o progresso durante o ano, a professora regente optou pela retenção do aluno. O sujeito tem laudo

de TDAH e faz acompanhamento psicológico no COMPP - Centro de Orientação Médico Psicopedagógica. Utiliza Ritalina 2 vezes ao dia. De acordo com o relatório emitido pela profissional que o acompanha, o sujeito apresenta bom nível de inteligência e índice de percepção visomotora compatível com a idade cronológica. Reside com a mãe de 49 anos. Tem duas irmãs que são casadas, portanto, o sujeito é o filho caçula. A genitora tem nível fundamental e trabalha como cabeleireira autônoma. O pai é pintor e não foi alfabetizado. O sujeito nasceu de parto cesárea. Sua gestação foi de alto risco por motivo de doença de Chagas. Foi amamentado até os 6 meses. Falou com um ano e começou a andar com um ano e sete meses. Iniciou sua escolarização aos quatro anos. Foi encaminhado, aos sete anos, pela equipe pedagógica da escola onde estudava, ao COMPP devido a queixas de comportamento instável, ansiedade, impulsividade e desatenção.

#### 3.2 Procedimentos Adotados

Esta pesquisa de intervenção dividiu-se em três etapas: Na primeira foi feito o contato inicial com a responsável, anamnese e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido; na segunda etapa, foi feita a entrevista com o aluno para coleta de dados sobre rotina e suas preferências relacionadas a aprendizagem e posteriormente foram realizadas as avaliações e intervenção psicopedagógica. Foram sete encontros, por um período de aproximadamente dois meses, com duração de cinquenta minutos cada, uma vez por semana, em média. Houve algumas interrupções na sequência dos atendimentos, por motivo de falta de aula na turma do sujeito da pesquisa, devido às licenças médicas da professora regente.

O local de atendimento foi uma pequena sala de reforço, no espaço da escola, em que havia quatro carteiras com cadeiras e uma estante com jogos. O planejamento de cada sessão ocorria após a transcrição da anterior. Com o intuito de preservar o conteúdo das interlocuções entre pesquisadora e sujeito, as sessões foram gravadas e transcritas. De acordo com Fávero (2011, p.55), "Cada uma das sessões deve ser descrita em termos de objetivos e atividades propostas, registrada em áudio, transcrita na íntegra e avaliada em termos de competências e dificuldades do sujeito."

Durante as transcrições utilizou-se D para indicar as falas e ações do sujeito e P para indicar as falas e ações da pesquisadora.

As apresentações das sessões foram feitas em texto corrido com a seguinte estrutura: Objetivo, material, procedimento, resultado e discussão de cada sessão.

## 4. A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção.

#### 4.1 Avaliação Psicopedagógica

#### Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (24/04/2015)

Objetivo: Avaliar a escrita espontânea do aluno.

Procedimento e material utilizado: inicialmente foi oferecida ao aluno imagens de carro, bicicleta, família (mãe, pai e filhos), família (mãe e filho), moda, campeão brasileiro com medalha e animais retiradas de revistas. Em seguida, expliquei que ele deveria escolher uma das gravuras para conversar a respeito do tema. Após alguns segundos ele viu o material de pintura que estava ao lado e perguntou se depois teria que desenhar também. Após a resposta afirmativa, escolheu o carro. Pensou por alguns minutos, demonstrando com expressões faciais dificuldade em iniciar uma história oralmente. Para não gerar tensão, disse que ele poderia trocar a imagem se quisesse. Ele sorriu e trocou imediatamente, pela imagem de um mico. Percebi que ele escolheu a gravura pensando que escrever a respeito do carro e desenhar o carro seria mais fácil.

D- Lá em casa já teve um miquinho.
P- Sério?
D- Sim! Vou contar pra você. (E iniciou a narrativa)
P- Legal! Escreve essa história pra mim?
D- Tá.
P- Mas antes me fala uma coisa Por que você tinha escolhido o carro?
D- Pra desenhar depois.
Imediatamente iniciou a escrita do texto em uma folha pautada que estava disponível na

mesa.
D- Tem que ter título?
P- Tem sim, mas se você quiser, após escrever, pode dar um nome ao seu texto.

Começou posicionando dois dedos para marcar o parágrafo. O sujeito mostrou-se muito concentrado durante a escrita. Frequentemente lia, silenciosamente, a linha anterior para revisar e passar para próxima. Os momentos de interação foram as seguintes:

D- Jabuticaba escreve com G ou J?
P- Pensa aí Se for com G fica
D- (risos) GAbuticaba.
D- "Estava lá" é junto ou separado?
P- ESTAVA LÁ. O que você acha?
D- Que é separado.
D- Minha mão tá doendo (estava na metade do segundo parágrafo)
P- Por quê?
D- Nada não
P- Você tá cansado de escrever?
D- Não. É porque hoje teve reforço e passei a manhã copiando um deverzinho lá.
P- Qual?
D- É que quando eu faço errado aí tem que passar a limpo pro outro caderno.
D- Ai! Meu pescoço tá doendo. Ele nunca doeu antes. É porque olha o tamanho do meu
texto! (no final do segundo parágrafo)
P- Quer parar? Não se preocupe com o tamanho do texto. É pra você fazer numa boa,
não é pra sofrer.
D- Não! Quero terminar.
D- Último parágrafo! Agora vem a melhor parte você nem sabe o que vai acontecer
P- Eu estou curiosíssima! Doidinha pra ler sua história.
D- Eu nunca fiz um texto desse tamanho.
P- Sério? Por quê?
D- Sei lá acho que por preguiça.
D- Pronto terminei!

Resultados obtidos e discussão: o aluno inicialmente estava curioso para saber qual atividade iria realizar. Após a escolha da segunda imagem, apresentou-se interessado e focado na produção espontânea. Realizou muito bem a atividade proposta. Surpreendeuse com o tamanho do texto. A escrita apresentou muitos erros ortográficos, exemplos: tanbei (também); olou (olhou); requlama (reclamar); paum (pão). Encontrou-se no texto muitas palavras segmentadas, exemplos: nosocafedamiam (nosso café da manhã); naepuca (na época); nucamai (nunca mais); a juda (ajudar); es tava (estava). Na escrita do sujeito, percebeu-se conflitos na construção da escrita, em relação a segmentação. Por exemplo, a palavra "acordei" e logo abaixo a palavra " a cordou"; Há também " café da mainha" e "cafedamaim" (café da manhã). Essas variações na escrita entre a forma padrão e não padrão, sugerem que ele estava reelaborando as suas representações sobre a escrita. Nos textos do sujeito encontrei várias palavras com hipossegmentação, como as palavras nium (em um); noforno (no forno); napanela( na panela); euteinho (eu tenho); miprotegi (me protege); jaistava (já estava); estavala (estava lá). Parece que, para o sujeito, os artigos, preposições, pronomes e conjunções não pertencem às classes de palavras, dessa forma não há razões para escrevê-los separados. O que reforça a ideia de que o sujeito ainda está em processo de alfabetização.

Mesmo repetindo ideias dentro dos parágrafos, apresentou uma sequência lógica dos fatos. Demonstrou bom domínio de estrutura textual, com paragrafação organizada. Foi admirável vê-lo revisando silenciosamente o texto em vários momentos. Após a conclusão da produção, o aluno deveria ter ilustrado a história, mas como o combinado seria até às 14h50 devido ao horário do lanche, combinei com ele que seria feita a ilustração em um próximo encontro. Verificamos as dificuldades escritas em um texto espontâneo e segundo entrevista inicial, o aluno afirmou ter dificuldade em compreender o que lê. Sendo assim, sentimos a necessidade de averiguar como é sua leitura. Este será o objetivo da próxima sessão.

#### Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (04/05/2015)

Objetivo: Avaliar a leitura de um texto e o seu reconto escrito.

<u>Procedimento e material utilizado</u>: Foi oferecido ao aluno diversos livros infantis simples, com histórias curtas e escritas em caixa alta. O sujeito folheou alguns deles e logo após escolheu " O Potrinho Percival" da coleção "Filhotes Amigos". Em seguida

expliquei que ele deveria ler o livrinho do jeito que achasse melhor (leitura silenciosa ou em voz alta).

D- Primeiro eu leio na minha cabeça e depois que eu falo.
O sujeito lia mentalmente o início da frase e em seguida em voz alta.
D- O que tá escrito aqui? (POTRINHO na capa do livro)
P- PO TRI NHO
D- Como fica com esse sinal? (Frase com ponto de exclamação)
P- Essa pontuação da energia a frase. Ele está admirado. "Olha só! "
P- Agora você irá reescrever essa história para mim. Não fique preso às palavras que
estão no livro. Faça de conta que você chegará em casa e vai contar essa história para sua mãe,
ou seja, vai usar suas palavras para contar o que acontece no livro.
D- Você pode ler a história de novo pra mim? É que eu não lembro direito o que
aconteceu
Após a leitura, o aluno iniciou a escrita do texto.
D- Posso copiar o título? (olhando para o livro)
P- Tá. Mas só o título.
D- "sempre perto da minha mãe" é junto?
P- Existe a palavra "semprepertodaminhamãe" ?
D- (sorriso) Não
P- Então. Existem as palavras SEMPRE – PERTO – DA – MINHA - MÃE.
D- Qual o nome mesmo do lugar onde ele ficava correndo?
P- Pensa aí
D- Eu sei mas eu me esqueci. Me ajuda?
P- Pasto – campo
D- Água tem acento no "a", né?
P- Em qual "a"?
D- No primeiro.
P- Tem sim.
D- "se" é com "c" ou "s"?
P- "se" o quê?
D- "Se" refrescar.
P –Você acha que é com que?

D- Com "s".
P- Isso mesmo!
D- Ai, tia! Deu um branco!
P- Vamos relembrar? O que ele fez depois disso?
D- huummm Ah! Aí ele foi pra casa.
P- Já?
D- humm nãoah tá lembrei.
D- Como se escreve "eca"?
P- E-Ca
D- com K?
P- Não.
D- Com o que?
P- Que outra letra se usa para fazer o som de "CA"?
D- O "c"?
P- Isso mesmo!
D- Tô cansado(Na 9ª linha)
P- Por quê?
D- Porque ontem eu cansei. Eu dormi na casa do meu pai e teve churrasco lá até tarde.
Eu fui dormir uma hora da manhã e acordei hoje meio dia.
P- Vamos lá. Finaliza para mim essa história.
D- Eu vou terminar. Pode deixar.
Depois, "D" escreveu mais 18 linhas sem intervenção.

Resultados obtidos e discussão: a história foi lida pelo sujeito em voz alta, bem lentamente e silabada. Os questionamentos durante a leitura sugerem que o aluno iniciou a hipótese alfabética, pois as trocas referem-se a sons que podem ter mais de um correlato biunívoco. /s/ com som de /c/, /c/ com som de /k/. O SUJEITO demonstrou muita dificuldade na leitura, inclusive, em sílabas simples, como trocas dos fonemas "o" com "a"(exemplo: tamar – ao invés de tomar). Quando terminava de ler a palavra, ele mesmo fazia a correção da troca. Nas sílabas complexas a dificuldade foi mais marcante. Exemplo: Leu "cair" ao invés da palavra "quis". Após a leitura, foi pedido ao aluno que reescrevesse a história. Imediatamente, o sujeito falou que não se lembrava dos acontecimentos e pediu que fosse feita novamente a leitura, dessa vez, pela pedagoga. Parece que a memória auditiva breve ou de trabalho seja melhor do que a

memória visual de trabalho, por isso, sentiu-se mais seguro em pedir que eu lesse a história para ele. Na escrita houve sequência lógica, mas de forma abreviada e mecanizada. Não utilizou conectivos, para ligar as expressões e substituições de palavras o texto foi escrito em um único parágrafo, diferente da escrita espontânea do primeiro dia. Há muitos desvios ortográficos ao longo do texto, exemplos: gostozogostoso /main-mãe / dormiranão-dormiram / corindo-correndo). A escrita também apresentou muitas segmentações, exemplos: "resouveu" – resolveu / quan do – quando/ euteinho - eu tenho / miprotegi – me protege). Percebeu-se também que o aluno teve dificuldade em manter a narração na 1ª pessoa. Ele mescla ao longo do texto a narrativa em 1ª pessoa (exemplo: "eu fico sempre") com a 3ª pessoa ("Percival não gostou e falou..."). Não apareceu a estrutura textual demonstrada na escrita da intervenção anterior. Acredito que essa diferença ocorreu pelo texto ter sido de escrita espontânea, em que o sujeito relatou um acontecimento vivido por ele e, nessa sessão, ocorreu a escrita de um texto pronto, que exigiu uma memória de trabalho tanto visual como auditiva. Assim como na sessão anterior, o sujeito relatou estar cansado durante a escrita dos textos. Como foi descrito na entrevista inicial, o sujeito contou ter um pouco de resistência em escrever textos, e este fato se repetiu nas sessões de intervenção. Na próxima intervenção iremos novamente investigar a escrita do aluno, trabalhando uma reestruturação do texto produzido hoje.

#### Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (11/05/2015)

Objetivo: Reestruturar o texto do aluno.

Procedimento e material utilizado: Foi utilizado o texto produzido pelo sujeito na sessão anterior. Foi feita a transcrição da produção de duas maneiras. A primeira com todas as correções, em caixa alta, ressaltando em negrito as correções quando foi possível. A outra, a cópia foi uma transcrição igual ao texto feito, sem retirar nada e com um espaço em branco abaixo de cada linha. Um espaço equivalente à três linhas de texto manuscrito. A intervenção foi feita em duas partes, na primeira ele leu o texto corrigido, silenciosamente, uma vez, e oralmente, uma vez. Em seguida, entregou de volta para mim. Logo após, entreguei o segundo texto e sugeri uma leitura oral de cada linha. Interferi quando tentou corrigir os erros, combinando com ele que deveria ler o texto completo uma vez, e depois leria linha por linha fazendo as correções necessárias. Em

uma terceira leitura, li com ele apontando os erros que ficaram sem correção e como corrigi-los.

Resultados obtidos e discussão: o sujeito mostrou-se interessado pela atividade. Ao ler a primeira transcrição, perguntou o porquê de algumas palavras estarem em negrito. Quando informei a ele que aquelas palavras ele tinha escrito errado no texto original, ele demonstrou-se surpreso e feliz ao dizer " então eu acertei a maioria! ". Isso mostrou a visão positiva dele, no momento, em relação ao aprendizado. Durante a leitura, percebeu ter esquecido de registrar alguns fatos, fazendo questionamentos como, por exemplo, "faltou falar que...". Durante a leitura do segundo texto em que foi transcrito exatamente como ele escreveu, o sujeito não entendeu algumas palavras e pediu ajuda para interpretar a escrita. Expliquei que faria isso depois, que naquele momento ele deveria ler exatamente o que havia escrito. Chegou a contestar se ele realmente havia escrito daquele jeito. Verificamos assim que o sujeito não possui consciência de suas dificuldades na escrita. Na segunda leitura desse texto, indiquei que ele poderia corrigir as palavras erradas. Na escrita "com eser" (conhecer), fez a correção "nhece", mas não percebeu que ela estava segmentada. Fez as correções: trovanu – trovão; felispar – felis para. O sujeito escreveu quatro vezes a palavra mãe de formas diferente manhe mamae – main – mae. Durante a correção, D sublinhou a palavra mamae e a corrigiu por "minhamaine" e a palavra mae corrigiu por maie. Isso mostrou a reelaboração das suas representações sobre a escrita. Verificou-se, também, o conflito de hipóteses na escrita com os dígrafos LH e NH. O objetivo da próxima intervenção será escrever palavras com LH e NH para a percepção de seu uso.

#### Sessão de avaliação psicopedagógica 4 (01 / 06 / 2015)

Objetivo: Observar a escrita do aluno nas palavras com os dígrafos NH e LH.

<u>Procedimento e material utilizado</u>: para essa sessão, preparei duas atividades xerocadas com cruzadinha. Na primeira, havia dez imagens com o uso do NH. Imediatamente após terminá-la, ofereci a segunda que tinha nove palavras com LH. Após concluir as duas cruzadinhas, o sujeito pediu para pintar as imagens.

D – Como se escreve pinheiro?

P- como você acha que escreve?

D- com N?
P- Isso.
D- É com RR?
P- Será? Quando você usa RR?
D- Não sei essas regras. Sempre me confundo.
P- A gente usa RR no som forte entre duas vogais. Exemplo: caRRo. Com um R só, fica
caRo. PinheiRo é com um ou dois RR?
D- Com um!
P- Muito bom!
D- Então tá faltando alguma coisa que eu não sei.
P- Leia a palavra novamente e veja o que está faltando.
(Alguns segundos depois)
D- Ah! É o "I"! Pinheiro.
Na escrita da palavra "caminhão", inicialmente colocou "camião".
D- Tá faltando alguma coisa
Pensou um pouco e sem pedir auxílio, apagou a palavra e reescreveu corretamente sem
perguntar nada. Imediatamente após concluir a atividade, pediu para pintar as imagens.

Resultados obtidos e discussão: o sujeito mostrou-se interessado ao realizar a atividade proposta. Na primeira cruzadinha em que o foco era as palavras com NH, acertou quase todas as palavras, com exceção da palavra aranha, onde escreveu "arania". Pedi que ele lesse todas as palavras. Quando chegou na "aranha", ele falou: Ah! Tem algo errado! A letra I. Tem que colocar o H! Observou-se aí a importância da cruzadinha como facilitador do espaçamento entre as letras.

Na cruzadinha com a dificuldade LH, ele escreveu as palavras "galio" e "agulia". As demais estavam corretas. Pedi que ele lesse todas as palavras. Imediatamente ele fez as correções necessárias. Conversei com ele sobre a importância de revisar as palavras escritas. O sujeito mostrou-se satisfeito por ter acertado a maioria das palavras. Sentiu-se motivado a escrever e perguntou se não tinha mais atividades como aquelas para levar de dever de casa.

#### 4.1.1 Discussão geral

O objetivo desse trabalho foi compreender o processo de leitura e escrita de um aluno com defasagem na alfabetização, por meio de uma pesquisa de intervenção psicopedagógica.

Na primeira avaliação em que o sujeito produziu um texto espontâneo, percebemos uma desenvoltura para a escrita e, apesar de muitos erros ortográficos, percebeu-se no texto uma sequência lógica de ideias e riqueza de detalhes.

Na segunda sessão, em que foi feito o reconto de uma história lida, ficou evidente a diferença na estrutura de um texto criado pelo sujeito e de outro recontado. A escrita do segundo texto foi mecanizada, sem conexões e riqueza de detalhes em relação ao primeiro. A semelhança entre os textos é a quantidade de palavras com erros ortográficos e de palavras segmentadas. A leitura silabada da história reforça a hipótese de que o sujeito ainda está em processo de alfabetização pois, devemos lembrar que é necessário compreender o que está sendo lido ou escrito e relacionar a linguagem ao contexto e, para que isto aconteça, é preciso que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido realizado de modo satisfatório. Ou seja, é necessário a decodificação ou o reconhecimento das palavras de forma rápida para que os recursos cognitivos de atenção e memória sejam utilizados na compreensão do texto lido, através das associações entre os significados assimilados e os demais conhecimentos do leitor.

A terceira sessão teve como objetivo a reestruturação do texto produzido anteriormente com a finalidade de promover a reflexão do sujeito sobre a sua própria escrita. O sujeito mostrou-se mais receptivo ao comando da escrita e demonstrou-se motivado ao perceber que havia acertado a maioria das palavras, pois as que não foram escritas corretamente, estavam em negrito. Durante a leitura do texto original que foi digitado, o sujeito questionou-me sobre a escrita de algumas palavras, como se não estivesse acreditando que havia escrito daquela maneira.

Na quarta sessão de avaliação, o sujeito completou palavras com NH e LH em duas cruzadinhas a partir das gravuras. A sessão desenrolou muito bem e, mais uma vez, o sujeito demonstrou motivação ao perceber que havia acertado a maioria das palavras e

que, ele mesmo, havia feito as correções após a revisão da escrita. Nessa sessão conversamos muito sobre a importância da revisão da escrita.

Silva (1994) esclarece que as crianças não deveriam aprender a escrita de forma mecanizada, por meio de ditados e palavras descontextualizadas. Por isso, o sujeito foi encorajado a produzir espontaneamente na primeira sessão com o objetivo de verificarmos o processo de escrita, organização e utilização dos sinais gráficos. Ao observar a escrita de produções textuais espontâneas do sujeito, percebi critérios de segmentação com os quais ele atuou. Nos textos produzidos durante as sessões, encontrei dados interessantes para a análise dessas segmentações. O sujeito mostrou que está elaborando a sua própria escrita e cria soluções quando não sabe usar as convenções ortográficas existentes. Na escrita do sujeito, a maior ocorrência encontrada é de hipossegmentação, em que o sujeito junta duas ou mais palavras. Acredito que o aluno ainda não compreendeu que existem palavras formadas por apenas uma sílaba e estas são curtas, assim ele acaba por aglutinar esta palavra em outra. Compreendemos aí que ele está em conflito na escrita das palavras, mas não percebe. Sendo assim, ao entrar "em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem" (ABAURRE et al., 1997, p.22).

#### 4.2 As Sessões de Intervenção

#### Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (08/06/2015)

Objetivo: Reestruturar a escrita do aluno a partir de uma sequência de imagens.

Procedimento e material utilizado: foi utilizado um jogo pedagógico com três gravuras de uma história sequenciada que mostrava um menino no barco pescando, o mesmo menino pegando um peixe e ele assando o peixe em uma fogueira. Primeiramente mostrei ao aluno a parte do meio da história e pedi que escrevesse sobre o que a imagem mostrava. Quando finalizou a escrita, mostrei a parte inicial da história e dei o mesmo comando anterior. Assim foi feito com a última peça. Cada parte em uma folha separada.

Resultados obtidos e discussão: Na produção feita em partes, expliquei que ele deveria escrever o que estava mostrando a imagem. O sujeito resumiu oralmente "O menino

está pescando". Disse a ele que poderia enriquecer essa frase com mais detalhes. O sujeito compreendeu bem o comando da atividade e realizou com desenvoltura a escrita em cinco linhas de um texto coerente e rico em detalhes como, por exemplo, o nome do personagem, do lago e a ideia de tempo (só ia embora de pois do pordosol). Utilizou apenas o ponto final e não colocou letra inicial maiúscula nos nomes próprios: iam (Ian) e paranuar (Paranoá). Ao entregar a segunda figura, o sujeito sorriu, olhou para mim e disse "Ah! Essa imagem vem antes daquela". Mesmo após perceber que aquela era a figura inicial de uma sequência, o sujeito iniciou o texto com "Depois de pegado cinco peixes..." Perguntou como se fazia o "i" maiúsculo e escreveu Iam (nome do personagem). Enriqueceu o texto com a fala de uma minhoca que não queria ser comida pelo peixe, mas escapou do anzol e morreu no fundo do mar (inicialmente era um lago). O sujeito ficou visivelmente satisfeito com o que estava produzindo. Utilizou vírgulas corretamente (Iam puxa, puxa, puxa e tirou o peixe...) e o ponto final. Quando entreguei a terceira figura, o sujeito perguntou se poderia acrescentar algo no texto anterior. Expliquei que não poderia mexer nos outros, mas que poderia incrementar o que estava fazendo. Na imagem mostrava um menino assando um peixe na fogueira e o sujeito fez onze linhas de um texto rico em detalhes. Contou que Iam guardou o barco no carro e foi acampar por três dias na floresta. Detalhou o que foi usado no acampamento e como conseguiu fazer o fogo. Suponho que, ao empolgar-se com a história, não percebeu que mudou a narrativa para primeira pessoa do singular (eu estou/ es freguei/ pegei/ coloquei). Suponho que, como o sujeito ainda está no início do processo de alfabetização, ao contar uma história, ele interage com o personagem como sendo ele próprio, portanto em primeira pessoa.

Após concluir as três etapas da atividade, fizemos a leitura e marquei as palavras que havia segmentado, os nomes próprios sem letra maiúscula e evidenciei a troca de narrador. Novamente o sujeito usou a expressão "Eu acertei mais do que errei!". Para mim, essa frase traduz a sua satisfação em ver seus avanços e seu próprio progresso. O objetivo da próxima sessão ainda será de avaliar a escrita do aluno para tanto utilizaremos a letra de uma música conhecida pelo sujeito para trabalharmos as segmentações das palavras.

#### Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (29/06/2015)

<u>Objetivo</u>: Reestruturar a escrita de um texto para que o aluno perceba a segmentação correta das palavras.

Procedimento e material utilizado: Nessa sessão foi utilizada a música Velha Infância da Banda Tribalistas. Na última sessão foi informado ao aluno que trabalharíamos no próximo encontro com uma música de sua preferência. Depois de inúmeras alternativas, decidimos por esta canção que foi trabalhada na entrada pedagógica da escola no ano anterior. A música foi digitada em caixa alta, sem espaçamento entre as palavras. Após ouvirmos a música no notebook, entreguei a atividade para o sujeito e pedi que separasse as palavras emendadas com um traço feito à lápis. Ele fez uma estrofe por vez e pedi que cantássemos antes. Ele disse que não cantaria por vergonha. Depois de finalizar a atividade proposta, solicitei que escrevesse a música em uma folha pautada.

#### Resultados obtidos e discussão

O aluno mostrou-se motivado e interessado ao realizar a atividade proposta. Depois de ouvir a música e afirmar que sabia cantar, mas não cantaria porque estava com vergonha, iniciou a separação das palavras emendadas. No primeiro verso falou "Não vai ser tão fácil porque o que eu sei mesmo é escrever. Assim eu tenho um pouco de dificuldade. "Lembramos que nas primeiras sessões o sujeito relatou que não sabia escrever muito bem. Após ouvir essa frase, percebo que sua visão em relação a própria escrita mudou positivamente. Coloquei a música novamente para o início da atividade e fui pausando em cada parte que o sujeito trabalhava. O aluno fez todas as marcações para separar as palavras corretamente. Deixou de separar: pramim (pra mim); tevejo (te vejo); eupenso(eu penso); omeu (o meu); Agente (a gente); meguiam (me guiam); meabrem (me abrem) e mesinto (me sinto). No término da atividade, pedi que o aluno escrevesse a música em uma folha pautada. Novamente ouvimos a música e fomos relembrando em versos para a escrita. O sujeito mostrou-se interessado pela escrita e não reclamou de cansaço como havia feito nos dois primeiros textos das sessões de avaliação. Não fez nenhum questionamento sobre a escrita das palavras.

Durante a escrita, surpreendeu-me escrevendo a grande a maioria das palavras corretamente, inclusive "a gente" que é uma segmentação bastante conflituosa para as crianças em geral. Escreveu "tevejo"; "deis do a maieser" (desde o amanhecer); "com

tigo"; "omeu"; "a migo"; cecansa (se cansa); "es curidão"; "mesinto" Após encerrar a segunda etapa da sessão, li com ele o que havia escrito na primeira estrofe e mostrei como havia feito a separação na folha anterior. Durante a comparação, evidenciei os acertos e percebi uma enorme satisfação ao perceber que havia acertado muitas palavras. Verifiquei em todas as sessões a importância de motivar o sujeito a escrever, ressaltando suas competências e seus progressos.

#### 5. Resultados e discussão geral da intervenção

Nos dois atendimentos foi notória a satisfação do sujeito em perceber que, ao revisar sua escrita, estava conseguindo corrigir seus erros. Percebemos um avanço em relação aos erros ortográficos de modo geral. Ainda ocorrem, mas em menor quantidade e, em grande parte das vezes, aconteceu a correção pelo próprio aluno. Acredito que a intervenção fundamental para o avanço do sujeito foi a motivação. De acordo com Poppovic (1980), a criança precisa acreditar em seu potencial para ser motivada a aprender.

Sentindo-se mais motivado, o sujeito percebeu-se como um aluno capaz de realizar atividades com poucos erros ortográficos, o que, sem dúvida gerou uma maior persistência diante das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Foram realizadas apenas duas sessões de intervenção direta com o aluno. Em razão das situações adversas que impossibilitaram mais sessões, foram feitas orientações à professora do sujeito. A intenção das orientações foi provocar modificações no cotidiano da vida escolar do sujeito. Foram sugeridas atividades de sala com a escrita sem espaçamento, que poderiam ser músicas conhecidas ou cantigas populares, cruzadinhas para verificação da escrita das palavras com abordagem na dificuldade mais marcante apresentada pela turma, vista que essas atividades beneficiariam a todos os alunos da turma. Entre as orientações, também ficou acordado a utilização de diversos gêneros textuais para compor as atividades de interpretação e produção de texto. Considerando que a escola tem a função essencial de promover aos alunos o acesso a diferentes textos, pois além de ensinar a criança a ler e a escrever, é necessário motivar a leitura e a escrita espontânea, para que sejam capazes de identificar

os objetivos e as circunstâncias em que o texto é utilizado. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.55):

[...] se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecerlhes os textos do mundo; não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades em sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede.

Também foi conversado com a professora sobre a importância da motivação e valorização dos progressos alcançados pelo sujeito. A professora mostrou-se receptiva às propostas de trabalho e relatou que o sujeito estava mudando sua postura em sala de aula após as sessões realizadas. O sujeito demonstrou um maior interesse em participar das atividades e mostrou um avanço evidente em relação ao acompanhamento das atividades em sala. Tem procurado revisar mais os exercícios propostos e demonstrou melhora da autoestima, pois o sujeito tinha muitas vezes sua capacidade cognitiva subestimada por alguns colegas de classe.

A mãe também foi orientada a motivar mais a leitura do sujeito, a questioná-lo informalmente sobre os aprendizados do dia e a incentivar a leitura em voz alta em frente ao espelho para que ele se perceba como leitor. A mãe relatou que o sujeito demonstrou -se mais interessado em realizar os deveres de casa. Por isso, acredito que além das mudanças feitas em casa e na escola, deve-se dar continuidade ao atendimento individualizado de intervenção psicopedagógica ao aluno, pois, em pouco tempo, o sujeito mostrou-se em condições de avanços.

Acredito que a partir das possibilidades sugeridas à mãe e à professora do sujeito, é possível grandes avanços no decorrer desse ano letivo.

#### 6. Considerações finais

A intervenção psicopedagógica desenvolvida levou o sujeito a refletir sobre a sua atuação como leitor e suas competências na escrita. Desenvolveu no sujeito a capacidade de acreditar em seu potencial como estudante, motivando sua vontade de aprender. A metodologia foi importante por dois aspectos: primeiro oportunizou condições de sistematizar as intervenções, de modo que embasássemos teoricamente sua prática docente, e pautássemos o atendimento nas reais necessidades do aluno, uma vez que cada sessão subsidiava o planejamento da sessão seguinte. Segundo porque rompe um ciclo, já estabelecido nas intervenções educacionais no ambiente escolar, que não apresenta por escrito as estratégias utilizadas, e por isso, impossibilita o conhecimento e a discussão, pelo grupo de professores, dos resultados obtidos e possíveis conhecimentos produzidos durante os procedimentos estabelecidos.

Utilizamos três pilares fundamentais para alcançar os avanços obtidos: a importância da escrita espontânea para análise da percepção que o aluno tem em relação a escrita, as hipóteses sobre a segmentação da escrita e por último e que, acreditamos ter sido a peça chave para o progresso do sujeito, a motivação e a valorização dos acertos.

A partir dos resultados obtidos durante a pesquisa de intervenção, acreditamos ter colaborado com os avanços do sujeito, e com um olhar diferenciado da professora regente em relação aos seus erros e acertos.

Para sugestões de estudos futuros nessa área, é importante ressaltar a importância da metodologia no processo de construção das competências de intervenção com o aluno. Ressaltamos que, para provocar mudanças, professor e aluno, devem ter consciência a respeito dos objetivos e estratégias que estão sendo colocados em pauta durante os procedimentos educacionais. Somente assim, a dupla pode ser ativa no processo do ensinar e do aprender. O professor compreendendo o que e porque está propondo determinada tarefa, e o aluno percebendo como e porque o mediador está fazendo isso.

Em relação ao conhecimento pessoal adquirido, a pesquisa provocou-me o desejo de buscar cada vez mais informações técnico-conceituais das peculiaridades em relação a não aprendizagem do aluno, durante o processo de alfabetização, principalmente em se tratando do sujeito com necessidades educacionais especiais. E também, despertou-

me a percepção de que esse sujeito, por ser único, aprende com seus erros, e às vezes é incapaz de percebe-los. Para isso é primordial que haja uma intervenção adequada tornando o sujeito ativo, participativo, crítico e capaz de propiciar mudanças em seu próprio percurso na construção do conhecimento da língua escrita.

#### 7. Referências bibliográficas

Abaurre, M.B.M.(1991) A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. Boletim da Abralin, v. 11, p. 203-17.

Abaurre, M. B. M.; Fiad, R. S.; Mayrink-Sabinson, M. L. T.(1997) Em busca de pistas. In: \_\_\_\_\_\_. Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de letras.

Almeida, L. S.; Guisande, M. A. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (2010). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares: Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF (1997). Volume 2.

Cagliari, L.C. –A evolução da escrita. In Scoz, F.J.L., Rubinstein, E., Rossa, E.M.M. & Barone, L.M.C. (1987) –Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Editora Artes Médicas, 164-185.

Cagliari, L.C.(1989) –Alfabetização e Lingüística. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo, Editora Scipione.

Cagliari, G. M; Cagliari, L. C.(2001) Diante das letras: A escrita na Alfabetização. Campinas: Ed. Mercado das Letras.

Fávero, M. H. (2011). A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. Educar em Revista, 1, 47-62.

Ferreiro, Emília; Teberosky, Ana (1999). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Kleiman, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: Kleiman, Angela B. (1995). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 294 p. p. 15-61.

Kleiman, A. B.(2005) Preciso "ensinar" o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp.

Miras, M. (2004) Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: CÓLL, C. & Cols. Desenvolvimento psicológico e educação—Psicologia da educação escolar, vol. 2. Porto Alegre: Artmed, p.209-222.

Moreira, N. R.. Hidalgo, I. G.(1996) Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever. São Paulo: Ática, p.38-66.

Poppovic, A. M. (1980). Pensamento e Linguagem: Programa de Aperfeiçoamento para Professoras da 1ª Série. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Abril Cultural e Industrial.

Revista Nova Escola: Grandes Pensadores.(2008) São Paulo:ed. Abril.