



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

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**XII CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL
2016/2017**

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

**A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DE UMA PESSOA ADULTA**

Apresentado por: Alessandra Salomão de Souza Alves

Orientado por: Profa. Dra. Esmeralda Figueira Queiroz

BRASÍLIA, 2017

Apresentado por: Alessandra Salomão de Souza Alves

Orientado por: Profa. Dra. Esmeralda Figueira Queiroz

Resumo

A alfabetização e o letramento são temas muito debatidos no Brasil, pois muitos brasileiros apenas assinam o nome e não conhecem a função social da escrita. Incluir as vivências do adulto enriquece o processo de construção da leitura e da escrita. A Psicopedagogia pode mediar essa construção de forma a torná-la eficaz. O objetivo deste estudo foi apresentar a intervenção psicopedagógica realizada com uma mulher adulta de 36 anos, matriculada na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal. A partir da avaliação psicopedagógica, identificamos o foco das sessões de intervenção que seria a aquisição do sistema alfabético e da consciência fonológica, os quais foram trabalhados utilizando-se de palavras, frases e textos (receitas) relacionados ao campo conceitual da culinária, área de interesse da aluna, com vistas ao letramento. O referencial teórico apresentou as contribuições de Fávero (2011, 2014); Soares (2004) e Franco (2008), entre outros autores. A abordagem teórica e metodológica que embasa esse trabalho é a Psicologia do Conhecimento. As sessões psicopedagógicas evidenciaram a construção de conceitos e a tomada de consciência desses conceitos no processo de leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização, letramento, mulher adulta, intervenção, construção de conceitos.

Abstract

Literacy and the representation of spoken language by means of signs, written, are much debated themes in Brazil because there are many Brazilians who only sign the name and do not know the social function of writing. To include adult experiences enriches the process of reading and writing. Psychopedagogy can mediate this construction in order to make it effective. The objective of this study was to present the psychopedagogical intervention carried out with a 36 year old woman enrolled in the Education of Young and Adults of the Federal District's public school system. From psychopedagogical evaluation, we identified the focus of the intervention sessions that would be the acquisition of the alphabetic system and the phonological awareness, which were developed using words, phrases and texts (recipes) related to the conceptual field of cooking, area of student's interest, in order to literacy. The theoretical reference presented the contributions of Fávero (2002, 2011, 2014); Soares (2014), and Franco (2008), and other authors. The theoretical and methodological approach that bases this study is the Psychology of Knowledge. The psychopedagogical sessions evidenced the construction of concepts and the awareness taking of these concepts in the process of reading and writing.

Keywords: Literacy, literacy (representation of spoken language by means of signs, written), adult woman, intervention, concept construction.

Índice

I/ Introdução.....	5
II/ Fundamentação Teórica	7
2.1/ Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos.....	7
2.1.1/ A Alfabetização nos diferentes suportes.....	9
2.2/ O papel da escola na Educação de Jovens e Adultos.....	10
2.3/ O processo de intervenção psicopedagógica na Educação de Jovens e Adultos	12
III/ Método de Intervenção	14
3.1/ Sujeito e instituição.....	14
3.2/ Procedimentos adotados.....	15
IV/ A Intervenção Psicopedagógica: da Avaliação Psicopedagógica à Discussão de Cada Sessão de Intervenção	17
4.1/ Avaliação psicopedagógica	17
4.1.1/ Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (10/04/2017).....	17
4.1.2/ Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (12/04/2017).....	19
4.1.3/ Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (17/04/2017)	20
4.2/ As sessões de intervenção.....	22
4.2.1/ Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (19/04/2017).....	22
4.2.2/ Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (24/04/2017)	23
4.2.3/ Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (04/05/2017)	24
4.2.4/ Sessão de intervenção psicopedagógica 4 (08/05/2017)	26
4.2.5/ Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (15/05/2017)	28
4.2.6/ Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (31/05/2017)	29
4.2.7/ Sessão de intervenção psicopedagógica 7 (06/06/2017)	31
4.2.8/ Sessão de intervenção psicopedagógica 8 (07/06/2017)	34
4.2.9/ Sessão de intervenção psicopedagógica 9 (14/06/2017)	35
4.2.10/ Sessão de intervenção psicopedagógica 10 (17/06/2017)	37
V/ Discussão Geral dos Resultados da Intervenção Psicopedagógica.....	39
VI/ Consideração Finais.....	45
VII/ Referências Bibliográficas.....	46

I/ Introdução

A questão da qualidade da alfabetização e do letramento na educação de jovens e adultos, principalmente das camadas populares no Brasil, ainda é muito debatida. Os dados evidenciam que é grande o número de brasileiros que sabem apenas assinar o nome. E se formos avançar e considerar aqueles que realmente conhecem a função social da escrita, esse número cresce mais ainda. Considerando que a aprendizagem ocorre também na idade adulta, percebemos que algo nesse processo de construção da leitura e da escrita precisa ser revisto.

Levando-se em consideração que o adulto já vivencia situações que envolvem o letramento, pois vivemos em um mundo cercado de situações onde a leitura e a escrita estão presentes, o processo de construção da leitura e da escrita deveria ser, ao menos, facilitado. Discute-se muito sobre qual método adotar para a alfabetização sem se atentar para a questão de que alfabetização e letramento são processos distintos, interdependentes e que exigem métodos diferenciados devido às suas especificidades.

Este trabalho apresenta a pesquisa de intervenção psicopedagógica realizada com uma mulher adulta, de 36 anos, empregada doméstica, aluna do primeiro seguimento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do Distrito Federal. É a primeira vez que a aluna frequenta uma classe de Alfabetização.

Foram realizadas três sessões de avaliação, cujo objetivo era identificar as competências e as dificuldades da aluna, para iniciar o trabalho de intervenção psicopedagógica. O foco do trabalho pautou-se na aquisição dos conceitos relacionados ao sistema alfabético e à relação fonema-grafema, bem como a escrita de palavras, frases e textos articulando esses aspectos às experiências de letramento. Procuramos trabalhar com situações-problema dentro do campo semântico relacionado à culinária, pois a aluna tem experiência no preparo de alimentos devido à sua profissão.

Nosso referencial teórico apresentou os conceitos de alfabetização e letramento voltados para a Educação de Jovens e Adultos (Fávero & Soares, 2002; Soares, 2004) e ainda, ressaltou o fato de a alfabetização prescindir de vários suportes, incluindo aí, os suportes voltados para a tecnologia digital (Franco, 2008). Em seguida, destacamos o papel da escola na educação desse público jovem e adulto, no sentido de que suas

experiências sejam valorizadas (Fávero & Soares, 2002; Ohl, Angelucci, Nicolau & Honda, 2009) e, por fim, abordamos a importância da pesquisa de intervenção psicopedagógica na Educação de Jovens e Adultos (Ministério da Educação, 2006; Fávero, 2011, 2014) na promoção da tomada de consciência, por meio da interlocução de ideias.

Consideramos que a intervenção psicopedagógica se apresenta como adequada para o trabalho com Jovens e Adultos, tendo em vista a identificação das competências que cada um possui, como forma de orientar o trabalho pedagógico e não apenas na detecção de suas dificuldades, o que, muitas vezes, impossibilita e engessa o desenvolvimento da aprendizagem.

II/ Fundamentação Teórica

2.1/ Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos

Os conceitos de alfabetização e de letramento têm assumido um papel de destaque na formulação de políticas públicas e no meio acadêmico. Como exemplo, podemos citar o governo federal ao lançar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como uma política pública para todo o território nacional, que preconiza que todas as crianças devem estar alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Esse pacto cita ainda que, as crianças com alfabetização incompleta e com letramento insuficiente, devem ser o foco. A compreensão de alfabetização e de letramento é uma discussão que permeia o ambiente acadêmico desde a década de 1980.

Mas quais são as bases da alfabetização e do letramento? Soares (2004) afirma que são processos de naturezas fundamentalmente diferentes, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam em formas de aprendizagem variadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Essa mesma autora explicita que a alfabetização e o letramento possuem muitas dimensões. O letramento entendido como a:

Imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito - e o que é propriamente a alfabetização, (...) consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Soares, 2004, p.15).

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos se constitui em um desafio. Entre as dificuldades está o fato de que poucos livros didáticos são apropriados ao contexto dos jovens e adultos; muitas vezes, o mobiliário utilizado é voltado para o público infantil, a escola é distante do local de trabalho ou da residência e a proposta da semestralidade preconiza um ritmo mais rápido ao trabalho, o que contrasta com a ideia de respeitar o ritmo e a individualidade dos alunos.

Quanto à questão da alfabetização e do letramento na Educação de Jovens e Adultos, a formação de professores se torna uma área crucial. É necessário que os docentes compreendam que alfabetização e letramento não são processos excludentes, mas complementares. Dessa forma, há que se concluir que não há a possibilidade de se adotar um método único de alfabetização, mas adequar um método a cada habilidade que se faz necessária a este processo. A fim de que a aprendizagem dos jovens e adultos seja significativa, capaz de transformar o contexto em que vivem, é importante que os professores valorizem as experiências dos alunos, para que eles se tornem agentes ativos de sua aprendizagem.

As muitas facetas do letramento e da alfabetização e o público com o qual se trabalha requerem a utilização de variadas formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. As experiências que os alunos jovens e adultos trazem envolvem um vasto contato com o mundo letrado. No mundo do trabalho, incluindo a realização das tarefas domésticas, o público adulto se depara com vários gêneros textuais. São receitas culinárias, bulas de remédio, *outdoors*, revistas, jornais, folhas de ponto, comunicados da empresa, mensagens de textos nos vários aplicativos de celular, e ainda, as situações que envolvem os conhecimentos matemáticos (compra, venda, troca, medida de tempo, peso, capacidade, etc.), entre outros. Ou seja, os alunos interagem com vários processos significativos de leitura e escrita. A alfabetização deve ocorrer dentro desse contexto.

Nesse sentido, Soares (2004) afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p.14).

No ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos também percebemos o fosso que há entre as experiências que envolvem o letramento que os alunos apresentam e a forma como o conteúdo é apresentado na escola, ou seja, como a mediação do conhecimento ocorre. Esse fato contribui para que os alunos não obtenham

bons resultados na disciplina e não são raros os que relatam não gostarem da matéria. A mediação do conhecimento matemático da forma que temos visto em nossas escolas, baseada em fórmulas e regras, é de difícil compreensão gerando um alto índice de reprovações e de abandono.

Percebe-se que a escola não trabalha com a possibilidade do sujeito formar representações identificáveis: a escola ignora isto, e o sujeito acaba sobrepondo representações. Ou seja, não lhe é facultado um tratamento dos dados que ele dispõe; há uma imposição de regras: “tem que ser assim” (...) O acesso à matemática no nosso país, se considerarmos tão somente o número significativo de analfabetos, é absurdamente limitado. Fora isto, sabemos de trabalhos anteriores, que os adultos que chegam à escola, têm dificuldade para serem aprovados, sendo este um dos motivos de repetência e evasão (Fávero & Soares, 2002, p.43).

Percebe-se, então, que a escola assume um importante papel na mediação do conhecimento para os jovens e adultos, pois para uma participação efetiva nas práticas sociais e profissionais é preciso que a população domine, de forma competente, as habilidades de leitura e da escrita.

2.1.1/ A alfabetização nos diferentes suportes

Os jovens e adultos, constantemente, se deparam com informações na linguagem digital, nos caixas eletrônicos, nos ônibus, nos mercados, e no ambiente doméstico ao realizarem tarefas rotineiras como acionar uma máquina de lavar, uma TV, um telefone celular, entre outros, só para citarmos alguns exemplos. O uso da tecnologia no nosso cotidiano propiciou uma economia de tempo, além de uma grande facilidade para resolver as situações. Mas como as pessoas que ainda não são alfabetizadas lidam com essa linguagem digital?

Sabemos que, para muitos brasileiros, sobretudo os não alfabetizados, o uso das tecnologias digitais se constitui em um grande desafio, pois requer certas habilidades que ainda não estão desenvolvidas. Se conseguir “sobreviver” em uma sociedade letrada exigia dos adultos com pouca alfabetização ou aos não alfabetizados um esquema diferenciado de habilidades. Hoje, a utilização dos instrumentos tecnológicos pode resultar na completa exclusão dessa parcela da nossa sociedade. Franco (2008) nos lembra que:

(...) é necessário que tenhamos determinadas competências e habilidades de escrita e leitura. É nessa hora que se observa quanto a população adulta não alfabetizada está longe de ser incluída nos processos regulares e comuns da sociedade, uma vez que foi privada do acesso às habilidades mais básicas dessas formas de registro (Franco, 2008, p. 120).

Por essa razão, é importante que a alfabetização e o letramento ocorram tendo os suportes digitais como opção de instrumentos pedagógicos. Franco (2008, pp.125-126) afirma que “o computador deve ser instrumento pedagógico a serviço do processo de construção de um conhecimento autônomo e criativo”. O uso do computador e dos aplicativos de texto dos telefones celulares se apresentam com uma possibilidade de leitura e de escrita no processo de alfabetização e de letramento.

Uma experiência de uso das tecnologias na alfabetização de jovens e adultos, realizada no município de São Paulo, explicitou que:

(...) o desafio de usar a tecnologia na alfabetização de jovens e adultos representou uma enorme contribuição para a transformação da realidade dessas pessoas socialmente excluídas (...) o aspecto mais evidente foi a melhora da autoestima dos alunos, o que acabou resultando em melhora no desempenho, mais segurança e autoconfiança (Franco, 2008, p.125).

Portanto, uma nova necessidade bate às portas da Educação de Jovens e Adultos: propiciar o acesso à leitura, à escrita e ao cálculo tendo os instrumentos tecnológicos, principalmente o computador e o celular como aliados.

2.2/ O papel da escola na educação de jovens e adultos

O papel da escola na educação de jovens e adultos deve se pautar pela valorização das experiências dos alunos na mediação do conhecimento, sem negar-lhes o direito de acesso aos bens culturais acumulados pela sociedade. Ou seja, significa, tão somente, partir desse lugar seguro e conhecido (que serviu e serve para a resolução de tantas situações anteriores), que são as experiências, para alavancar novos conhecimentos e garantir-lhes o acesso às outras camadas da sociedade.

Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda (2009) nos evidenciam que cabe à escola colocar o indivíduo diante das diversas formas de conhecer e significar o mundo, que foram construídas ao longo da história da humanidade. Contudo, esse processo não

ocorre de forma linear. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos enfrentam grandes dificuldades ao aliar os conhecimentos que já trazem com a linguagem e a forma própria da escola para lidar com o conhecimento. Muitas vezes, durante esse processo, os alunos se evadem da escola ou são reprovados, sendo mantidos, por longos períodos, no mesmo lugar.

Fávero e Soares (2002) nos mostram que é comum as professoras das classes de alfabetização tratarem as dificuldades dos adultos, sobretudo com as operações matemáticas, como déficit cognitivo. Nesse sentido, as autoras lembram que:

As pesquisas recentes sobre a trajetória do desenvolvimento intelectual na vida adulta, apontam para a importância da combinação de aquisição de habilidades individuais e contextos ambientais favoráveis, incluindo as oportunidades educacionais. **Essas vantagens, ocorrendo cedo na vida, facilitam, segundo as pesquisas, o desenvolvimento de um estilo de vida adulta caracterizado por um alto status ocupacional e um meio social mais complexo com oportunidades variadas de estimulação intelectual.** Nesse meio, as habilidades intelectuais são constantemente requisitadas, praticadas e reforçadas, resultando no desenvolvimento e manutenção de altos níveis de habilidade intelectual até a idade mais avançada (Fávero & Soares, 2002, p.44, grifos nossos).

Ora, é do conhecimento de todos que o público da Educação de Jovens e Adultos é composto por sujeitos da classe trabalhadora com tempos diferenciados, que têm no trabalho a prioridade para a organização dos demais tempos da vida (Secretaria de Estado de Educação (n/d.)). Percebe-se, portanto, que as habilidades intelectuais serão pouco demandadas, enquanto que as habilidades motoras são, em grande escala, as mais utilizadas. Esse fato também gera uma manutenção do status, só que às avessas, com poucas oportunidades de estimulação intelectual. Fávero e Soares (2002) a esse respeito nos explicitam que:

O fato parece ser que, a exclusão de milhões de brasileiros da escola, seja pelo não acesso, seja pela repetência e evasão, instala um círculo vicioso no qual **a ausência da escolaridade institucionalizada**, considerada como a instância de aquisição de habilidades básicas num mundo letrado, **acaba comprometendo o desenvolvimento pessoal, já que ela compromete o acesso a ocupações que exigem habilidades intelectuais, e restringe os analfabetos a ocupações braçais** (Fávero & Soares, 2002, p.44, grifos nossos).

Mazzotta (1986), citado por Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda (2009, p.246), ratifica esse papel da escola afirmando que:

A educação não ocorre apenas na escola, mas em todo lugar onde aprende alguma coisa. No entanto, sendo a escola a instituição organizada para a educação, ela é um lugar privilegiado que, (...) tanto pode bloquear as possibilidades de transformação do indivíduo, como permitir uma grande abertura para o mundo, seja ele concebido como superestrutura organizacional ou como vontade coletiva dos indivíduos.

Portanto, o papel da escola na educação de jovens e adultos vai além da mediação do conhecimento, pois regula a inserção e a mobilidade social, a partir do acesso ao conhecimento acumulado, sendo que os principais instrumentos para que essa mobilidade ocorra são a alfabetização, compreendida no espaço de letramento, e os conhecimentos matemáticos. Entre as conclusões dos estudos realizados por Fávero e Soares (2002) está o fato de que se deve considerar efetivamente aquilo que o sujeito já traz como construído.

Faz-se necessária uma educação que respeite o ser humano em suas diferenças, com seus valores e costumes próprios, de maneira que possa acessar os conhecimentos acumulados pelas gerações, de forma ativa e reflexiva, principalmente no que tange à aprendizagem de jovens e adultos.

2.3/ O processo de intervenção psicopedagógica na educação de jovens e adultos

Fávero (2014) defende a pesquisa de intervenção como um processo que gera transformação, pois ao mesmo tempo obtém dados do processo subjacente a ela. Em 2007, Fávero apresentou a tese segundo a qual

O ser humano se desenvolve por meio da construção dialética da interação e adaptação com o meio sociocultural, mediante os processos de mediação semiótica, o que significa entender que os objetos, assim como as ações humanas, têm significados socioculturais, de modo que as práticas sociais têm um fundamento, explícito ou implícito, que lhes dão significado (Fávero, 2014, p. 335).

A autora depreende dessa tese que o paradigma pessoal é construído por um sujeito psicologicamente ativo, que pode promover uma nova fundamentação para a criação e a transformação dos seus significados.

Na Educação de Jovens e Adultos, a relação entre o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico em referência à tomada de consciência é muito importante, haja vista que o aluno da EJA apresenta uma visão de mundo, construída a partir de suas experiências, muitas vezes excludentes, nos diversos âmbitos em que transita: familiar, profissional, social, entre outros.

O Caderno Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Alunas e Alunos da EJA (Ministério da Educação, 2006), nos apresenta a condição socioeconômica e a

baixa autoestima como marcas da exclusão. No que tange a esta última marca, o Ministério nos diz que:

Uma característica frequente do(a) aluno(a) é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (Ministério da Educação, 2006, p.16).

Fávero (2011) nos esclarece que o desenvolvimento psicológico:

Continua na via adulta; a importância das experiências pessoais, subjetivas e particulares, que demandam que uma pessoa adulta considere múltiplas perspectivas, tais como a negociação dos relacionamentos e conflitos e a existência de uma lógica pós-formal, própria do pensamento adulto que lhe permite tomar decisões sobre qual sistema lógico formal utilizar em uma dada interação epistemológica com a realidade, seja essa realidade de cunho científico, interpessoal ou de outra natureza (Fávero, 2011, pp. 51-52).

Isto posto, Fávero (2014) nos explicita que é necessário ultrapassar a ideia de transmissão nos processos comunicacionais das situações de ensinar e aprender para adotar a ideia de interlocução.

Dessa forma, a autora afirma que um grande desafio se apresenta: planejar, propor e avaliar as atividades psicopedagógicas de tal modo que essas de fato criem, para cada sujeito envolvido na situação, as condições para refletir sobre suas ações durante o próprio desenvolvimento da atividade. A fim de atender esse objetivo, Fávero (2011) nos propõe que as situações-problemas sejam utilizadas como instrumentos de mediação do conhecimento, em uma situação de interação social particular.

III/Método de Intervenção

3.1/Sujeito e instituição

Este trabalho foi desenvolvido com uma aluna do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Neste trabalho, a aluna será identificada como AP. AP nasceu há 36 anos, no estado do Ceará. Está em Brasília há 8 anos. Possui 3 filhos (que ficaram no Ceará aos cuidados da avó e da tia), sua profissão é empregada doméstica.

É a primeira vez que AP frequenta a escola. Quando criança, AP tinha muita vergonha de seu estrabismo e, por isso, se envolveu em confusão com os colegas em algumas ocasiões. Abandonou a escola e, ainda adolescente, engravidou de seu primeiro filho. Foi vítima de violência doméstica e sua trajetória aqui em Brasília se deu a partir do convite de uma amiga para sair do Ceará e mudar de vida. AP reside próxima à escola com um companheiro. AP gosta muito da vida que tem em Brasília e de sua profissão. Ela ressalta que gosta muito de cozinhar.

AP foi encaminhada pela professora com a queixa de que apresenta muita dificuldade em Português e Matemática e que apresentava muitos problemas de relacionamento.

A escola de AP funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Por ser a única escola da região, oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Os alunos moram, em sua grande maioria, próximos à escola.

No período noturno, as turmas são multisseriadas, a fim de compatibilizar a quantidade de professores com o número de alunos matriculados na escola. Na turma de AP verificamos alunos da primeira e da segunda etapas do primeiro segmento, que corresponderiam ao 1º e ao 2º ano do ensino fundamental.

A fim de desenvolver as atividades pedagógicas, a escola conta com 17 salas de aula; dois laboratórios, sendo um de informática e um de ciências; 2 quadras de esportes

(uma coberta e uma descoberta); uma sala de leitura e acessibilidade para alunos cadeirantes. O seu quadro de pessoal é formado por 78 profissionais (entre funcionários terceirizados e servidores). A escola conta ainda com uma sala destinada à Direção; uma cantina; uma despensa; uma Secretaria, uma sala de professores, banheiros e um pátio coberto.

3.2/ Procedimentos adotados

O presente trabalho foi realizado tendo como base a pesquisa de intervenção proposta por Fávero (2011), “a qual é tomada no sentido da pesquisa que gera transformação e, ao mesmo tempo, obtém dados do processo subjacente a ela” (p.49). Entre outras vantagens, essa perspectiva busca superar as dicotomias tão presentes nos trabalhos científicos, os quais são constituídos de etapas estanques e os resultados são apreciados somente em um momento a parte. Essa forma de conceber a ciência descarta a possibilidade de que, ao intervir na realidade, já se produz uma construção e uma transformação, pois a pessoa ao mesmo tempo em que é influenciada pelo seu meio, também interfere nas relações que estabelece no meio social. O que se pretende evidenciar é que a dinâmica e análise de cada sessão serve de insumo para a próxima sessão, ou seja, a mediação do conhecimento de cada sessão já desenha a próxima sessão interventiva.

A fim de atender ao preconizado na pesquisa de intervenção, iniciamos com as denominadas sessões de avaliação. As três sessões de avaliação realizadas buscaram estabelecer um vínculo com AP além de conhecer suas competências e dificuldades escolares. Os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e instrumentos não padronizados que objetivaram conhecer as competências de AP sobre escrita e conhecimentos matemáticos.

O trabalho mediacional desenvolvido nas sessões de avaliação nos possibilitou identificar que as competências de AP baseavam-se na escrita de algumas letras, as quais ela sabia nomear e na relação da dupla letra/som de apenas 7 letras. No que se refere à Matemática, AP realizou várias operações (contou de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10, somou e subtraiu, continuou a contar a partir de um dado número) demonstrando

uma familiaridade com o tema. AP demonstrou ainda uma grande desenvoltura no que se refere à culinária. Nesse sentido, elegemos o campo semântico da culinária e da alimentação como o fio condutor das sessões de intervenção.

Após as sessões de avaliação, realizamos dez sessões de intervenção. As sessões foram realizadas na Sala de Leitura da escola, com duração média de 50 minutos. As sessões foram registradas em áudio e vídeo; posteriormente, foram transcritas e analisadas. Os materiais utilizados foram confeccionados pela própria pesquisadora/psicopedagoga e variavam de acordo com o objetivo estabelecido para a sessão. Procurou-se privilegiar a utilização de situações problema, a fim de contextualizar e aproximar as propostas das situações vivenciadas por AP.

IV/ A Intervenção Psicopedagógica: da Avaliação Psicopedagógica à Discussão de Cada Sessão de Intervenção

4.1/ A avaliação psicopedagógica

4.1.1/ Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (10/04/2017).

- *Objetivos:*

- Entrevistar a aluna, a fim de estabelecer um vínculo;
- Identificar as competências e as dificuldades escolares apresentadas pela aluna.

- *Procedimento e material utilizado:*

Ambientação (apresentação, observação e participação) da psicopedagoga na sala de aula da aluna indicada pela professora. Realização de entrevista semiestruturada e sondagem das competências da aluna sobre escrita. Buscou-se verificar o reconhecimento e identificação das letras do alfabeto; a escrita do seu próprio nome e outras possibilidades de escrita espontânea. O material utilizado foi folha branca e lápis preto.

- *Resultados obtidos e discussão:*

Após os primeiros trâmites da psicopedagoga na escola, a professora V indicou AP para a realização deste trabalho, uma vez que a aluna apresenta muitas dificuldades em disciplinas como Português e Matemática (AP não frequenta as aulas de Matemática, segundo ela, por não simpatizar com a professora). Ela acrescentou que AP também tem dificuldade nas relações pessoais. A professora sugeriu que a psicopedagoga aguardasse a chegada da aluna na sala de aula e que seria importante a sua participação, em um primeiro momento, da dinâmica da sala de aula, a fim de estabelecer um contato maior com a turma e com a própria aluna.

Passado esse momento de apresentação e interação com a turma e com a aluna, foi iniciada a primeira sessão de avaliação, na biblioteca da escola. Explicamos o objetivo do trabalho e solicitamos a autorização de AP para que pudesse gravar e filmar nossa conversa. Após sua autorização, foram abordados alguns aspectos que favorecessem o conhecimento sobre AP. Os aspectos foram relativos às experiências

escolares atuais e mais antigas da aluna; os aspectos sociais, incluindo os relatos sobre o seu trabalho e suas preferências nos momentos de folga; aspectos familiares, os quais suscitaram relatos de violência doméstica e maus tratos durante sua infância; aspectos emocionais que demonstraram uma autoestima baixa em relação à sua aparência. AP relatou que seu objetivo ao frequentar a escola é aprender a ler para poder tirar a carteira de motorista. AP comentou que vai para o serviço de moto. Percebemos ainda que AP gosta de cozinhar, ouvir música (de preferência o forró e o estilo sertanejo), assistir às novelas “Chiquititas” e “Carinha de Anjo”. AP comentou que não aprendeu os conteúdos escolares porque sua memória não é boa e que não sabe escrever.

Propusemos, então, que ela escrevesse a sequência alfabética. Ela aceitou e escreveu as letras: a, b, c, d, e, g, i, m, n, o, p, t, u, v, e x. Foi possível perceber que as letras: f, h, j, l, q, r, s e z não foram escritas. Ela utilizou, ora a caixa alta, ora a forma cursiva. Apontamos as letras de forma aleatória, a fim de verificar se AP as reconheceria ou se havia apenas decorado a sequência. AP nomeou todas as letras que tinha escrito. Em seguida, foi proposto que AP escrevesse seu nome. Ela prontamente atendeu, contudo percebemos que ela escreve seu nome de forma incompleta, ou seja, sem uma sílaba no prenome e com a ausência de uma letra no último sobrenome. Nossa hipótese foi a de AP apenas ter decorado a escrita de seu nome sem compreender o que estava escrevendo. A hipótese foi confirmada, pois AP apontou corretamente para o seu primeiro nome, mas como o nome de AP é composto, ao solicitarmos que ela mostrasse seu segundo nome, AP passou o dedo mostrando todo o nome e o sobrenome. Com o objetivo de identificar se a aluna estabelece a relação entre letra/som/palavra, dissemos a letra “a” para que ela dissesse alguma palavra que iniciasse com essa letra e assim por diante. Fomos dizendo as letras na sequência alfabética. AP só conseguiu estabelecer essa relação das seguintes letras: a (abelha, Amanda), b (banana), c (casa), g (Geane), p (Patrícia), u (uva) e v (vendo).

Esse procedimento nos possibilitou perceber que, quanto aos processos iniciais da alfabetização, AP ainda não tem o domínio da escrita sequencial de todas as letras do alfabeto,) bem como não estabelece a relação letra/som/palavra. Quanto ao seu nome, percebe-se que AP aprendeu a escrevê-lo sem compreender o que está escrevendo. Concluímos que, a fim de que AP inicie um processo de leitura e de escrita, ela necessita se apropriar do conhecimento do alfabeto; identificar e compreender que as

letras possuem sons, e consolidar o processo de leitura e escrita do próprio nome e de outras palavras do seu cotidiano.

Na próxima sessão, avaliaremos seus conhecimentos na área da Matemática procurando sempre contextualizar as intervenções com os interesses de AP.

4.1.2/ Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (12/04/2017).

- Objetivos:

- Averiguar competências matemáticas e memória.
- Analisar as habilidades de consciência fonológica.

- Procedimento e material utilizado:

Conversa sobre quais receitas que AP prepara na Páscoa; utilização de fichas com a figura e os nomes dos ingredientes de um bolo de chocolate; realização do jogo da memória com os ingredientes do bolo; realização oral de situações-problema. Os materiais utilizados foram as fichas ilustradas com os nomes de ingredientes do bolo; o jogo da memória com as ilustrações dos ingredientes do bolo; os bombons.

- Resultados obtidos e discussão:

A conversa sobre a Páscoa foi o mote para introduzirmos a receita do bolo de chocolate. AP nos falou sobre como prepara sua receita de bolo de chocolate. Apresentamos a ela uma receita de bolo de chocolate e ao ser perguntada sobre aquele texto, ela reconheceu que se tratava de uma receita. Lemos a receita perguntando se eram aquelas quantidades que ela utilizava quando preparava o seu bolo. AP ficou muito à vontade, dando dicas de como tornar o bolo mais crocante com a adição de amido de milho à massa. A partir desses comentários iniciais, mostramos a AP uma ficha com a figura de um bolo e a palavra BOLO. Perguntamos sobre o que era aquela figura. Ela disse que era uma torta. Perguntamos o que estava escrito. Incentivamos AP a nomear as letras e ela reconheceu o **b**, **o**, **l**, **o** e terminou falando BOLO. Mostramos outras fichas com os ingredientes utilizados no bolo, cada uma com o respectivo nome. Os nomes eram escritos em caixa alta, com destaque em vermelho para a primeira letra.

Abordamos o reconhecimento da primeira letra e quantidade de letras e sílabas. AP demonstrou um maior interesse pelos sons das letras.

A segunda atividade foi um jogo da memória. Na primeira sessão, AP citou várias vezes que sua memória não era boa, por isso não aprendia a ler. Só era boa para lembrar as coisas de casa. Confeccionamos o jogo com as figuras dos ingredientes utilizados na receita do bolo de chocolate (bolo, chocolate em pó, ovos, manteiga, leite, farinha de trigo, fermento em pó). Após a explicação do jogo, AP demonstrou que possui capacidade para memorizar os lugares corretos das figuras para formar adequadamente os pares, ou seja, ao que parece, sua memória de trabalho é boa.

A terceira atividade proposta foi ainda, aproveitando o tema Páscoa. Perguntamos qual era o símbolo da Páscoa. Mostramos, então, um coelho com uma cesta com chocolates. Perguntamos sobre quantos chocolates ela imaginava que tinham ali. Ela estimou cinco bombons. Formulamos situações-problemas com o auxílio dos bombons para que a AP pudesse manuseá-los e realizar as operações. As situações envolveram a adição, a subtração, a divisão e a contagem de dois em dois. Quando perguntada sobre como ela fazia para responder, AP disse que contava nos dedos. Esse fato pôde ser observado. Comentamos que AP era boa de Matemática. Ela confirmou que era boa mesmo.

No final da sessão, AP trouxe mais aspectos de sua infância. Ela relatou que usava o cabelo por cima do olho devido ao seu estrabismo, para que as pessoas não percebessem esse fato. Contou ainda que sua mãe adotiva cortava o cabelo dela bem na frente, a fim de que ela não o utilizasse dessa forma. Percebe-se que a interação que está sendo construída entre a AP e a psicopedagoga está boa.

4.1.3/ Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (17/04/2017).

- Objetivo:

- Analisar o raciocínio lógico na resolução de situações problema.

- Procedimento e material utilizado:

Apresentação de situações-problema a partir da vivência de AP envolvendo a adição e a subtração e registro espontâneo da resolução das situações-problema. Os materiais utilizados foram: folha branca, lápis preto e botões para a contagem.

- Resultados e Discussão:

Apresentamos as situações-problema, utilizando dados do cotidiano de AP, para que ela pudesse realizar cálculos mentais e registrar suas hipóteses. Como AP está inserida no mercado de trabalho, perguntamos qual era o seu salário e solicitamos que ela registrasse o valor. AP registrou o número 1.380 da seguinte forma: **10,038**; demonstrando que ainda não conhece a notação convencional desse número. AP comentou que gastava seu salário com o pagamento de TV por assinatura, operadora de celular, entre outros. Elaboramos a seguinte situação-problema: Ana recebeu R\$1.380,00. Ela pagou R\$380,00 em sua TV por assinatura e em sua operadora de celular. Com quanto ela ficou? AP respondeu que Ana ficará com R\$1.000,00. Perguntamos como ela fez para resolver essa operação. Ela respondeu: *“Porque eu penso na minha cabeça!”*

As situações-problema seguintes também foram apresentadas oralmente. AP as resolveu com o auxílio dos botões e apresentou dúvidas na compreensão das situações. Ela perguntava se era para “colocar” ou “tirar”. Nós repetimos as situações, a fim de que fossem bem compreendidas. AP solucionou, oralmente, todas com sucesso e, à medida em que resolvia, solicitávamos que registrasse os valores que apareciam nas situações. Percebemos que AP utilizou-se de números, organizados um embaixo do outro, sem qualquer indicação de sinal das operações. Os valores das situações seguintes também foram anotados dessa forma, formando uma listagem.

A fim de esclarecer sobre a importância do sinal na operação, conversamos rapidamente sobre os sinais de trânsito que nos indicam quando devemos virar à esquerda ou à direita, entre outros. Assim, os sinais da operação nos indicam que tipo de ação deve ser realizada. AP solucionou as situações com sucesso e durante o trabalho, ela demonstrou-se muito animada, sorriu e comentou: *“Sabia que eu tenho na mente que eu sou boa de matemática? ... É porque eu sou meio burra...”* Mais adiante, ela falou: *“Acho que eu sou boa de Matemática!”*. Comentamos que era importante que ela

fosse para a aula de Matemática. Ela comentou que quase nenhum aluno ia para essa aula. A psicopedagoga comentou que Matemática é muito legal e está em muitas situações do nosso dia a dia. AP encerrou, dizendo: “*É, realmente é mesmo!*”

Essa sessão psicopedagógica evidenciou o prazer e a satisfação de AP ao compreender as situações propostas e poder resolvê-las adequadamente.

4.2/ As sessões de intervenção

4.2.1/ Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (19/04/2017).

- *Objetivos:*

- Desenvolver organização de ideias a partir de narrativa sobre sua família;
- Reconhecer a função da escrita como instrumento para representar nomes de pessoas e objetos.
- Expressar suas emoções, a partir da leitura e discussão de uma história.

- *Procedimento e material utilizado:*

Apresentação das fotos da família de AP e utilização do alfabeto móvel para escrita do nome de AP e de seus filhos; leitura e discussão do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado. Os materiais utilizados foram: Fotografias, alfabeto móvel e o livro de literatura.

- *Resultados obtidos e discussão:*

Iniciamos a sessão com a apresentação das fotos que a AP trouxe de seus filhos atendendo à solicitação da psicopedagoga. Durante a apresentação das fotos, AP comentava sobre os momentos registrados; sobre sua relação com os filhos e com sua família atual. Ela comentou que mantém uma boa relação com dois de seus filhos, mas que há anos não fala com o filho mais velho, desde a separação do seu marido. AP comentou ainda que não gostava de tirar fotos e que, no *whatsapp*, a imagem que aparecia no seu contato, era a de sua cachorrinha.

Os registros fotográficos foram a motivação para a escrita do seu nome e dos nomes dos seus filhos utilizando o alfabeto móvel (letras soltas, com o tipo de letra “caixa alta”). Houve a exploração dos nomes e dos sons das letras, bem como do número de letras e sílabas nas palavras. AP teve dificuldade em escrever seu nome com as letras do alfabeto móvel. Ela, por três vezes, comentou: “*Só sei escrevendo!*” Entregamos, então, uma folha de papel e um lápis para que ela escrevesse o seu nome. Ela o escreveu com a letra cursiva e, dessa vez, de forma completa, sem omissão de sílabas. Comentamos que era importante que ela soubesse escrever seu nome de várias formas, utilizando os outros tipos de letras. Ela fez o seguinte comentário: “*No colégio, eu aprendi, ao menos, escrever meu nome!*”.

No segundo momento, propusemos a leitura da história: “Menina Bonita do Laço de Fita”, a fim de conversarmos sobre a autoestima. Conversamos um pouco sobre a situação dos negros no Brasil e sobre a questão das diferenças e preconceitos entre as pessoas. AP comentou que vários preconceitos já haviam “*colado*” nela. Falou que sua mãe adotiva judiava muito dela o que lhe causava vergonha. Comentou que em sua cidade ela recebia muitas críticas e que depois que veio para Brasília, começou a cuidar mais de si. AP ainda fez um importante relato. Ela disse “*(...) também não era santa, pois era muito barraqueira!*”. Essa fala nos sugere que AP se culpa pelas agressões que sofria e pelo fato de não ter prosseguido com os estudos. No fim da sessão, AP manifestou o desejo de escrever uma carta para sua mãe.

4.2.2/ Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (24/04/2017).

- *Objetivos:*

- Incentivar a leitura de frases curtas que possam ser utilizadas no aplicativo *Whatsapp*.

- *Procedimento e material utilizado:*

Apresentação de frases curtas de saudação e de despedida. Os materiais utilizados foram: folhas com as frases, folha branca, lápis preto e botões para contagem.

- *Resultados obtidos e discussão:*

Como na sessão anterior, AP relatou que se comunicava com os filhos pelo aplicativo de celular *Whatsapp*, iniciamos a sessão perguntando se AP utilizava esse

aplicativo e como ela iniciava e encerrava uma conversa. AP nos relatou que utilizava apenas do áudio para se comunicar com os filhos e com sua mãe. Comentamos que o envio de mensagens pelo áudio é uma facilidade, mas que também podemos utilizar os textos para nos comunicarmos. Após esse momento, apresentamos as frases curtas de saudação como: “Bom dia!”, “Boa noite!”, “Tudo bem?”, “Olá!” Trabalhamos uma a uma, sempre explorando o som da letra inicial e auxiliando AP a perceber a diferença entre “bom” e “boa”. Por meio da percepção das letras finais “a” e “m”. Perguntamos como AP encerrava sua comunicação e comentamos que podemos nos despedir utilizando as frases: “Até mais!” e “Um beijo!” Comentamos sobre a função dos pontos de exclamação e de interrogação. Durante o trabalho com as frases, AP apresentou um áudio e uma foto que seu filho lhe enviou, os quais falavam da alegria do povo da cidade onde mora, no Ceará, com a forte chuva que caiu e fez transbordar o rio. Esse relato nos fez conhecer um pouco sobre o fato de AP ter saído de sua cidade em busca de trabalho e de uma nova vida.

Dispomos as frases sobre a mesa e solicitamos que AP as identificasse, conforme a solicitação. Ela conseguiu diferenciar “Bom dia” de “boa noite” e disse que era “porque uma tinha o **m** e a outra tinha o **a**. Reconheceu facilmente o “Olá!” e citou a letra “t” ao procurar a frase “Tudo bem?” AP anotou as frases em uma folha, utilizando-se da letra cursiva.

Como uma forma de incentivar a escrita de, ao menos uma das frases, a psicopedagoga solicitou que AP enviasse uma mensagem de boa noite, via *whatsapp*.

4.2.3/ Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (04/05/2017).

- *Objetivos:*

- Estruturar o pensamento e organizar ideias por meio de narrativa sobre o tema “Trabalho”
- Promover a escrita de palavras de sua vivência.

- Procedimento e material utilizado:

Conversa sobre o Dia do Trabalho estendendo para o trabalho doméstico - profissão de AP, e escrita de palavras relacionadas aos seus afazeres culinários. Os materiais utilizados foram: alfabeto móvel, folha branca e lápis preto.

- Resultados obtidos e discussão:

Durante a conversa sobre o dia do Trabalho, AP, a princípio, demonstrou não ter conhecimento de seus direitos como empregada doméstica. No decorrer da conversa, ela citou que tinha direito a férias e seguro-desemprego. Perguntou se a reforma da previdência (ela não soube dizer a palavra: previdência) já havia sido aprovada, demonstrando estar acompanhando o tema. Esse momento propiciou, ainda, a percepção da questão de gênero que há por trás da profissão de empregado doméstico. AP comentou que essa profissão *“é mais para mulher, pois homem não sabe fazer nada”* Quando pedimos que esclarecesse o que os homens não sabiam fazer, ela respondeu que *“Não sabe fazer comida. Tem uns que sabem, mas outros não!”* Identificamos ainda essa questão, quando comentamos que, durante a escravidão, as mulheres negras, mesmo depois de libertas, trabalhavam como lavadeiras, passadeiras, cozinheiras, amas de leite e só recebiam em troca moradia, alimentação e proteção. AP completou o pensamento com a palavra: *“humilhação”* Quando perguntamos o motivo, ela respondeu: *“Porque os homens não prestam!”* No momento seguinte, quando perguntamos sobre os pratos que ela sabia preparar, AP ficou muito entusiasmada. Falou que sabia preparar muita coisa e que havia aprendido tudo com sua patroa. Ressaltou ainda, que preparava tudo sem utilizar as receitas.

No segundo momento, passamos para a construção dos nomes de comidas com o alfabeto móvel. AP comentou que fez um pudim de leite no dia do feriado. Por isso, solicitamos que AP escrevesse PUDIM. Depois nos perguntou se conhecíamos receita de doce de leite que utilizava ovos. Então, AP escreveu a palavra DOCE DE LEITE. AP se demonstrou muito à vontade durante a atividade e fez vários comentários sobre os pratos que havia preparado no dia e o que sabia fazer. Esses comentários suscitaram a escrita das palavras: FEIJÃO, TORTA, ARROZ e VERDURA. Durante a estruturação das palavras, abordamos os sons, o formato das letras e enfatizamos a letra inicial. AP comentou sobre os pratos que sabe preparar e destacou que era sem a utilização de

receita. Foi possível perceber que AP ainda não percebe a distinção dos conceitos de letra e palavra, pois apontando para a palavra DOCE, comentou: “São quatro palavras!”

Como vimos no decorrer do curso de Psicopedagogia, o sujeito constrói o meio em que vive ao mesmo tempo em que é influenciado por ele. Nesse sentido, AP relatou que sua patroa solicitou que ela procurasse o número de telefone de uma outra pessoa. AP logo repetiu o nome da pessoa e falou a letra inicial. AP disse que a patroa comentou que ela já está aprendendo. Concluímos que as situações vivenciadas por AP nas sessões de intervenção já estão servindo como instrumento em seu cotidiano.

4.2.4/ Sessão de intervenção psicopedagógica 4 (08/05/2017).

- Objetivos:

- Compreender as situações-problemas envolvendo a adição e a subtração.
- Identificar a forma de registro utilizado por AP para solucionar as situações-problema.
- Apresentar um jogo no computador que envolve a adição de valores, como um novo suporte de trabalho.

- Procedimento e material utilizado:

Resolução de situações-problema envolvendo a adição e a subtração; o uso de um panfleto de mercado para reconhecer a escrita de preços; e um jogo de computador envolvendo a adição de moedas para chegar aos preços dos produtos propostos. O material utilizado foi a folha com as situações-problema, lápis preto, botões, cédulas de dinheiro e moedas sem valor, panfleto e computador.

- Resultados obtidos e discussão:

O trabalho desenvolvido com situações-problema nos permitiu perceber que AP está iniciando o processo de interpretação do texto. As situações problema apresentadas foram: 1. *Ana foi ao mercado e gastou 5 reais com bananas e 7 reais com laranjas. Quanto ela gastou ao todo?* 2. *Paulo foi à padaria e gastou 10 reais com pães, 5 reais com as roscas e 4 reais com a manteiga. Quanto Paulo gastou?* 3. *Bia tinha 32 reais. Ela foi à feira dos Importados e comprou um vestido de 20 reais e um cinto de 4 reais. Com quanto ela ficou?* 4. *Geane recebeu de sua irmã, 28 reais e de sua mãe 34 reais.*

Com quantos reais ela ficou? Ao ouvir as situações, ela sempre perguntava “É de tirar ou de botar?” Procuramos reler as situações-problema algumas vezes, para que AP pudesse compreender o que estava acontecendo na situação, a fim de que concluísse qual seria a operação a ser utilizada. No que diz respeito à compreensão da adição, percebemos que AP já mantém a ideia de conservação de quantidade, pois mantinha o primeiro número e continuava a contar a partir dele. A frase de AP: “Aqui tem cinco (colocando a mão sobre os cinco botões), agora vou botar mais sete”, nos remete a esse entendimento.

A fim de que AP solucionasse as situações propostas colocamos à sua disposição notas e moedas de brinquedo ou sem valor. Como aluna da Educação de Jovens e Adultos e inserida no mercado de trabalho, AP demonstrou um bom desempenho no manuseio das notas. Ela somou, subtraiu, trocou uma nota de dez por cinco de dois reais; realizou contagem de dois em dois, de cinco em cinco e de dez em dez. Disse que preferia trabalhar com as notas. Informamos à AP que ela poderia registrar os cálculos como preferisse, por meio de desenhos ou por meio de números. Ela preferiu armar as operações e colocar os resultados.

Apresentamos um panfleto de mercado para que AP reconhecesse os preços de alguns produtos (essa atividade foi bem rápida, apenas para introduzir AP nas situações propostas pelo jogo do computador). Ela leu corretamente os valores. Solicitamos que ela pegasse as notas e moedas que representassem os preços apresentados. Ela rapidamente pegou as notas correspondentes e realizou cálculos mentais para apresentar os centavos solicitados.

A fim de dar continuidade à resolução de problemas matemáticos apresentamos uma outra plataforma: o computador. O jogo era simples e consistia na apresentação de uma figura, o preço e umas moedas com valores diferentes, logo abaixo da figura. O objetivo do jogo era fazer com que a pessoa clicasse nas moedas (realizando os cálculos necessários) para representar o valor apresentado. Em alguns momentos, era necessário que AP utilizasse a soma para alcançar os valores requeridos, como por exemplo, a bola que custava R\$1,80. AP clicou na moeda de um real e para conseguir os R\$0,80, clicou na moeda de R\$0,50, na moeda de R\$0,20 e na moeda de R\$0,10. Realizando as

adições necessárias. Percebemos que AP, muitas vezes, recorreu à contagem nos dedos para resolver a questão.

4.2.5/ Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (15/05/2017).

- *Objetivos:*

- Desenvolver competências com relação à leitura

- *Procedimento e material utilizado:*

Apresentação da receita do pudim de leite para que AP sublinhasse as palavras solicitadas; Realização do jogo do bingo com as palavras da receita e jogo da adedonha. O material utilizado foi a receita do pudim, caneta hidrocor e a cartela do bingo.

- *Resultados obtidos e discussão:*

Apresentamos a receita de pudim de leite à AP e explicamos o objetivo da atividade. A psicopedagoga realizou a leitura da receita, ressaltando que aquela receita era a que AP havia passado para a psicopedagoga. Logo após, perguntamos à AP o que estava escrito no título. AP respondeu que estava escrito o seu nome, relacionando a letra “P” de pudim ao seu nome. Após nossa intervenção, AP começou a soletrar e falou que era “pudim”. Realizamos uma leitura conjunta. Como a receita havia sido passada por AP, ou seja, era um texto que traduzia uma vivência de AP, ela logo identificou onde estava escrito “4 ovos” e completava as frases corretamente, como por exemplo: Bata os “ovos” e Derreta o “açúcar”.

Após esse primeiro contato com o texto, solicitamos que AP sublinhasse as palavras: PUDIM, OVOS, LEITE, MAISENA, AÇÚCAR, FORMA, LIQUIDIFICADOR, PANELA e FORNO. Para a realização dessa tarefa, AP utilizou-se de várias estratégias: a) repetia a palavra em voz mais baixa; b) encontrou a palavra pela primeira letra corretamente (ex. ovo, maisena e panela); c) identificou a primeira letra da palavra, sem atentar para a escrita toda (ex. leite apontou para lata); d) identificou a letra, mas no meio ou no final de outras palavras (ex. **a**, nas palavras liquidificador e

panela); e) não identificou a primeira letra, atentando-se somente para o som da segunda letra, no caso, a vogal i (ex. liquidificador) e f) não identificou a letra **f** da palavra forma e g) não reconhece o espaço entre as palavras como uma notação da escrita (ex. ao sublinhar pudim, AP continuou o traço até a palavra **de**).

No jogo do bingo percebemos que AP identificou rapidamente as palavras: liquidificador e lembrou que era a “palavra grande” que havíamos visto; maisena e ovo., AP comentou que a palavra **ovo** parecia com a palavra **vó**, pois havia as mesmas letras nas duas palavras. Durante o jogo, AP comentou que sua patroa solicitou que ela encontrasse um nome em uma lista colada na geladeira. AP reconheceu o nome na lista e sua patroa admirou-se, comentando: “E foi rápido assim?” AP respondeu: “Eu estou estudando, né, D. Rosa (nome fictício)!” Percebemos, com esse testemunho, que AP está utilizando os conhecimentos que está adquirindo no ambiente escolar para as situações de sua vivência.

O jogo da adedonha nos possibilitou perceber que AP reconhece a sequência alfabética (sem a utilização do k, w e y). Na maioria das vezes, AP necessitou do auxílio da psicopedagoga para fazer os sons das letras, para se lembrar de palavras que começassem com a letra requisitada.

4.2.6/ Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (31/05/2017).

- Objetivos:

- Desenvolver competências com relação à leitura;
- Diferenciar letra, palavra, frase e texto.
- Produzir um texto oralmente e observar a escrita do texto narrado.

- Procedimento e material utilizado:

Apresentação das verduras com as placas de identificação trocadas para que fossem colocadas adequadamente; leitura das placas com os nomes das verduras; estruturação oral e escrita de frases; escrita de uma receita ditada por AP. Os materiais utilizados foram: verduras (cebola, beterraba, vagem, tomate, cenoura, berinjela e

abobrinha), placas com os nomes das verduras, pincel atômico, cartolina para o texto, fichas de cartolina para as frases.

- Resultados obtidos e discussão:

Iniciamos a sessão propondo a seguinte situação-problema à AP: *“Ana foi ao mercado e encontrou as placas com os nomes das verduras trocadas. Ajude a Ana a desfazer essa confusão”*. Convidamos AP para nomear as verduras. Ela os nomeou: *beterraba, cebola, cenoura, vagem (nomeado como “feijão maduro”), berinjela, abobrinha e tomate*. Para que AP colocasse adequadamente as placas de acordo com verduras, ela teve que estabelecer uma estratégia inicial de leitura. A estratégia adotada foi reconhecer a primeira letra e o seu respectivo som. Percebemos que AP ainda não identifica corretamente algumas letras, como por exemplo: confundiu o “v” de vagem com “c”, mas emitimos o som do “v” e ela logo pronunciou o “va”, e, em seguida, falou “vagem”. AP não identificou corretamente o “c” de cebola, nomeando-o de “b”, necessitou de apoio para identificar que era a letra “c”, mas logo identificou o “bo” e completou a palavra falando “cebola”. Reconheceu com facilidade a palavra “abobrinha”. Quando perguntamos como ela sabia que era essa a palavra, AP disse que: *“Porque começa com “a” e tem o “b”, “o”, “b”, (a letra da Rosalina, referindo-se ao “r”) e continuou soletrando as letras*. Na palavra “tomate”, AP falava “do” em vez de “to”, repetindo o som do “t” para pronunciar o “to”. Na sílaba “te”, ela falou: “t com m, n, l”. Mais uma vez, foi necessário que disséssemos o nome da letra “e” para ela se lembrar.

Conversamos sobre a distinção de palavra e letras. Quando perguntamos à AP como se chamava cada uma das partes de uma palavra (apontando para as letras), ela disse que era o “Alfabeto”. Comentamos que Alfabeto é nome que se dá ao conjunto e que aquelas partes se chamavam “letras”. A fim de diferenciar a “letra” de “palavra”, exploramos as letras iniciais das palavras (que estavam escritas em vermelho); a quantidade de letras de cada uma e comparamos qual a palavra que tinha mais ou menos letras. Nesse momento, AP demonstrou facilidade ao comparar o número de letras nas palavras, bem como nomeou as letras iniciais das palavras corretamente.

Perguntamos quais eram as verduras que AP mais gostava para que pudesse formular frases. Ela disse, então: *“Eu gosto de cenoura, tomate e cebola”*. Escrevemos a

frase em uma ficha. Comentamos que a frase é formada por palavras. Contamos o número de palavras na frase, conversamos sobre os espaços entre uma palavra e outra. AP citou uma outra frase: “*A berinjela é boa para emagrecer*”. Escrevemos a frase em outra ficha e perguntamos: “*Por que será que tem esses espaços entre as palavras?*” AP disse: “*Não sabe*”. Pedimos que ela pensasse e ela falou: “*Para as palavras não ficar juntas*”. E completou dizendo: “*Igual eu faço*”. Escrevemos a frase: “A berinjela é boa para emagrecer” na ficha, mas sem espaços. Mostramos a diferença e solicitamos que ela comparasse com a primeira e fosse demarcando com o auxílio de um pincel, onde necessitaria de um espaço. Ela marcou corretamente. AP demonstrou que já diferencia letras e palavras e até contou as palavras que as frases continham.

A última parte foi a escrita do texto. Perguntamos à AP o que poderíamos fazer com aquelas verduras. Ela disse que poderíamos fazer salada ou cozinhar as verduras. Perguntamos se dava para fazer uma sopa e propusemos a escrita da receita de uma sopa. AP foi narrando e a psicopedagoga ia escrevendo na cartolina. Após a escrita, lemos o texto e AP acompanhava a leitura falando baixinho e completando as frases. Em sua receita, AP mencionou que deixava a sopa na pressão por 20 minutos. Perguntamos sobre como ela fazia para marcar o tempo. Ela respondeu que: “*Eu não sei vê a hora nesse relógio (apontando para o relógio analógico)*. E completou dizendo: *Eu marco o tempo no celular. Eu coloco os minutos e o “bicho apita”... Eu só sei assim, quando é 10 horas, 9 horas..., porque eu fico olhando para o relógio da minha patroa.*

O objetivo da sessão foi alcançado, apesar de termos trabalhado muitos conceitos (letra, palavra, frase e texto), AP demonstrou-se animada com seus avanços na leitura das palavras e no fato de ver uma receita sua (texto oral) ser escrito.

4.2.7/ Sessão de intervenção psicopedagógica 7 (06/06/2017).

- Objetivos:

- Desenvolver competências com relação à leitura;
- Identificar a hipótese de AP por meio da construção de palavras de sua vivência.

- Procedimento e material utilizado:

Apresentação da receita da sopa para que AP sublinhe as palavras solicitadas; escrita de palavras a partir da apresentação das verduras (abobrinha, batata, cenoura, vagem, tomate, cebola, pimenta). Os materiais utilizados foram: o cartaz com a receita da sopa, lápis de cor, as verduras e o alfabeto móvel.

- Resultados obtidos e discussão:

Iniciamos a sessão retomando o cartaz com a escrita da receita de sopa que AP ditou na sessão passada. A psicopedagoga leu a receita e solicitou que AP sublinhasse as palavras: sopa, verduras, cheiro verde, tomate, pimentão, água e macarrão. Durante a atividade, AP encontrou as palavras solicitadas com facilidade. Ao ser perguntada sobre qual foi a estratégia utilizada para que ela encontrasse as palavras, AP nos disse que ela observou a primeira letra. Isso demonstra que AP já está construindo uma relação letra som; já compreende que a leitura ocorre da esquerda para a direita; já reconhece a letra inicial e a final das palavras, ou seja, a palavra como um todo.

Ao ser solicitada que sublinhasse a palavra “cheiro verde”, AP identificou rapidamente a palavra “verde”. Falamos que estava escrito “verde” e solicitamos que ela encontrasse a palavra “cheiro”. AP demonstrou um certo espanto, pois acreditava que “cheiro verde” estava representada na palavra “verde”. Ela, então, identificou a palavra solicitada corretamente, mas questionou se eram as duas palavras. Falamos, então que tratava-se de duas palavras. AP repetiu, baixinho: “*cheiro verde*” e falou: “*É mesmo! São duas palavras!*”

A palavra “tomate”, na receita aparecia precedida do artigo “o”. Observamos que AP se deparou com o desafio de sublinhar a palavra a partir do “o”. Ela fez o seguinte comentário: “*Tomate começa com “t”, será se “o” vai?*” Ela repetiu novamente a palavra; falou que no caso de “cheiro verde” a primeira parte entrava. E, então, concluiu que o artigo não entrava, pois “Tomate começava com “t”. Então, o “o”, não vai!” Esse desafio demonstra a tomada de consciência a respeito do conceito trabalhado.

Na segunda atividade, solicitamos que AP construísse o nome das verduras com o auxílio do alfabeto móvel. Ela perguntou: “*E eu vou saber? Sei não!*” Mas não se opôs à atividade e iniciou prontamente a construção dos nomes. Nessa atividade percebemos que AP já possui a consciência fonológica de várias letras. Contudo, ainda

demonstra dificuldade com algumas, como por exemplo: “e”, “r”, “l”. AP reconhece primeiro os sons das vogais, pois, ao ouvir uma palavra, ela logo comenta: “Tem um ‘i’” ou “Tem um ‘a’ no final!” Ao final da atividade, AP montou as palavras da seguinte forma: “tomate” e “batata” montou da forma convencional; “aboia” (abobrinha), “vagi” (vagem), “cenora” (cenoura), “pimta” (pimenta).

Optamos por trabalhar com o alfabeto móvel, pois ao apresentar o som das letras na palavra, AP utilizou as seguintes estratégias: a) identificou o som da letra e, em seguida, b) pensou sobre a posição da letra na palavra. Essa situação ocorreu diversas vezes na montagem das palavras, como por exemplo, na palavra “vagem”. AP identificou o som da letra “v”, em seguida o som do “a” e do “i”, montado a palavra da seguinte forma “vai”. Ao repetirmos a palavra e ao reforçarmos o som do “g”, ela abriu um espaço entre as letras e colocou o “g” antes da letra “i”. A escrita da palavra “vagem” ainda nos suscitou a percepção de que o regionalismo é muito forte na Educação de Jovens e Adultos, pois apesar de a psicopedagoga repetir a sílaba “gem” várias vezes, AP a repetia como “gi”.

Na escrita da palavra cebola, AP repetiu pausadamente: ce-bo-la, enquanto movimentava os dedos. Após essa ação, ela disse que a palavra tinha 3 letras. Iniciamos a escrita da palavra e solicitamos que ela contasse quantas letras tinha. AP contou e disse que eram seis letras. Após essa conclusão, ela comentou: “*E eu disse que eram só 3!*” Isso demonstra que a hipótese silábica de AP que para cada sílaba representa apenas um som está sendo desconstruída. O mesmo aconteceu com a palavra pimenta, que inicialmente foi montada como “pia”. Após as intervenções da psicopedagoga, AP acrescentou o “m” e o “t”.

Percebemos que AP começa a representar cada parte da palavra, às vezes essa representação se dá por apenas uma letra, mas em muitos momentos já é marcada por uma consoante e uma vogal. Isso é um indicativo de que AP começa a compreender que as palavras são formadas por sílabas.

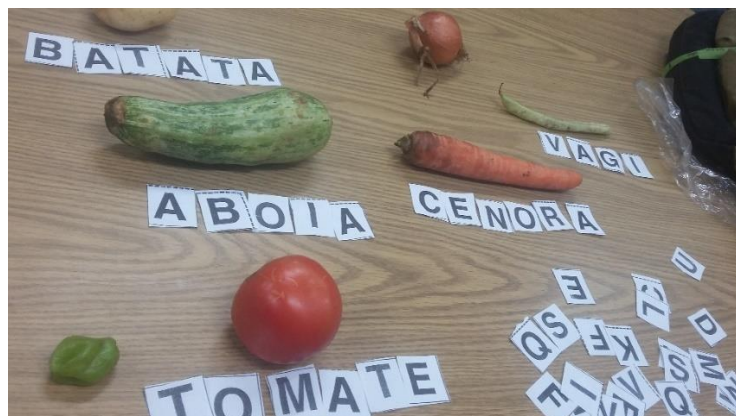


Figura 1: Montagem das palavras com auxílio do alfabeto móvel.

4.2.8/ Sessão de intervenção psicopedagógica 8 (07/06/2017).

- *Objetivos:*

- Desenvolver competências com relação à leitura de palavras;
- Diferenciar letra, palavra e frase.

- *Procedimento e material utilizado:*

Apresentação das frutas e das letras que formam os nomes das frutas para que sejam colocadas na ordem correta; cópia das palavras na folha branca; construção de frases utilizando as palavras (nomes das frutas) trabalhadas. Os materiais utilizados foram: as frutas, as letras dos nomes das frutas, folha branca, lápis preto e o alfabeto móvel.

- *Resultados obtidos e discussão:*

Iniciamos a sessão propondo uma situação problema à AP. Dispomos as frutas em cima da mesa. Cada fruta tinha seu montinho com as letras que formavam a palavra, como por exemplo: “uva”, havia uma ficha para cada letra. As frutas selecionadas foram: limão, uva, goiaba, maçã, banana. O objetivo era o de que AP colocasse as letras em ordem para formar o nome da fruta. AP respondeu muito bem à atividade. Como já vimos, os sons que AP identifica primeiramente, são os sons das vogais. Após a repetição da palavra pela psicopedagoga, com ênfase nos sons das consoantes, AP não teve maiores dificuldades em relacioná-los às letras correspondentes. O uso das fichas

contendo somente as letras que compõem a palavra se mostrou eficaz, pelos seguintes motivos: sinaliza a quantidade de letras que a palavra possui e se constitui em um desafio já que AP acredita que cada sílaba pode ser representada ora por apenas uma letra, ora da forma convencional. O material ainda possibilita que a AP movimente as letras daquele dado conjunto da forma que necessitar. Essa movimentação implica em reconhecer o som da letra e encaixá-la no local adequado.

A montagem da palavra “goiaba” serve de exemplo. AP logo reconheceu o som do “b” e, após a psicopedagoga repetir a palavra enfatizando os sons, ela percebeu o som do “g” e do “a” no final da palavra. Ela demonstrou ter dúvida quanto ao lugar da letra “i”, testou-o em várias posições, a psicopedagoga lia como a palavra ficava de acordo com a posição que o “i” assumia, até que AP percebeu que o lugar da letra era após a letra “o”. Após a montagem das palavras solicitamos que AP copiasse as palavras em uma folha.

O próximo momento consistiu na construção de duas frases utilizando os nomes das frutas. Após a proposta da atividade, AP perguntou “*E eu vou saber?*” Contudo, AP não demonstrou receio e logo iniciou a construção das seguintes frases: “*A banana é boa para a saúde*” e “*O limão serve para temperar o peixe*”. Solicitamos que as frases também fossem escritas na folha. A psicopedagoga auxiliou ressaltando os sons das letras; na determinação dos espaços entre as palavras; na quantidade de palavras na frase. Ao final, a psicopedagoga e AP leram a frase apontando com o dedo as palavras que eram mencionadas. AP acompanhou bem a leitura já que se tratava de um texto construído por ela.

Após a construção das frases, AP demonstrou interesse em montar mais palavras com o alfabeto móvel. Então, sugerimos que montasse as palavras: abacaxi, mamão, figo, caju. AP demonstrou-se muito animada com a atividade, pois, ela estava relacionando bem a letra ao som e proferiu a seguinte frase: “*Já dá até para eu tirar minha carteira de motorista!*” Percebemos que AP está muito motivada com o trabalho psicopedagógico. Ela se sente bem mais confiante em relação à escrita das palavras e até mesmo das frases, pois o espaço para que ela expresse seu pensamento e construa suas hipóteses está sendo concedido.

4.2.9/ Sessão de intervenção psicopedagógica 9 (14/06/2017).

- *Objetivos:*

- Desenvolver competências com relação à escrita de palavras;
- Diferenciar letra, palavra e frase.

- *Procedimento e material utilizado:*

Apresentação das imagens dos pratos (salada de fruta, torta de frango, pizza, macarronada e bolo de cenoura com cobertura de chocolate) para que AP os separe nas seguintes categorias: fácil ou difícil de preparar; doce ou salgado; o que gosta e que não gosta de comer. Escolha da imagem de um prato para listar os ingredientes utilizados no seu preparo (nomeá-los e escrever o nome na folha branca); escrita das palavras e da frase solicitadas pela psicopedagoga. Materiais utilizados: imagens dos pratos, folha branca, lápis, borracha, alfabeto de madeira.

- *Resultados obtidos e discussão:*

Iniciamos a sessão propondo a seguinte situação-problema: Apresentamos as imagens de vários pratos e solicitamos que AP os nomeasse. Ela os identificou corretamente, reconhecendo a macarronada, a torta de frango, a pizza, a salada de fruta e o bolo, que ela chamou de bolo de milho com cobertura de chocolate. A fim de familiarizá-la com os pratos, solicitamos que ela os separasse entre difícil ou fácil de preparar. Somente a pizza foi classificada como difícil. E, em seguida, pedimos que separasse entre doce e salgado. AP os categorizou sem dificuldades.

Em seguida, solicitamos que AP escolhesse duas receitas para que ela listasse os ingredientes que são utilizados no preparo, para, em seguida, escrever os nomes. A primeira receita escolhida foi a macarronada e a segunda foi a salada de fruta. A experiência de AP como empregada doméstica permitiu que ela nomeasse os ingredientes das receitas com facilidade. Para a macarronada, ela citou: macarrão, alho, cebola, tomate, pimentão, cheiro verde e sal. AP comentou ainda como prepara o prato. Para a salada de fruta, ela citou: banana, laranja, morango e mamão. Partimos, então, para a escrita dos nomes. Nossa intenção era que AP escrevesse com autonomia, mas ela resistiu muito dizendo que “Não sabia escrever” ou ainda “Que estaria errado!” Então, a psicopedagoga auxiliou na escrita das palavras ressaltando os sons das letras.

Antes de começarmos com a atividade da escrita, relembramos a ordem alfabética utilizando o alfabeto de madeira. Durante a escrita dos nomes dos ingredientes, percebemos que AP reconhece com facilidade os sons das vogais nas sílabas. Contudo, temos que enfatizar os sons das consoantes para que ela pense e perceba os sons que vêm acompanhando as vogais. Observamos ainda, que AP repete a palavra em voz baixa e procura fazer o som das letras, antes de escrever as sílabas. AP comentou: “Vou fazer igual tu!” e fazia o som baixinho para poder escrevê-lo.

Antes de encerrar a sessão, tentei mais uma vez que AP escrevesse algumas palavras com maior autonomia. E, depois de muitas alegações de que não daria conta de escrever sem ajuda, AP realizou a atividade. As palavras solicitadas foram: manga, salada, berinjela e sal. A frase solicitada foi: Eu gosto de manga. AP escreveu, conforme nos mostra a figura abaixo. Percebemos que AP já se utiliza dos sons das letras para basear a escrita das palavras. No caso de salada, berinjela e sal, AP utilizou-se do “c” para representar o som da letra “s”, do “g” para representar o som do “j” e do “o” para representar o som do “l”. Na escrita da frase, AP escreveu o “eu” da forma convencional, sendo gosto representado por “oso”; o “de” somente pela letra maiúscula “D” e “manga” representado por “mah”. Representar a sílaba “ga” pela letra “h” é muito recorrente na construção do processo de escrita das palavras.

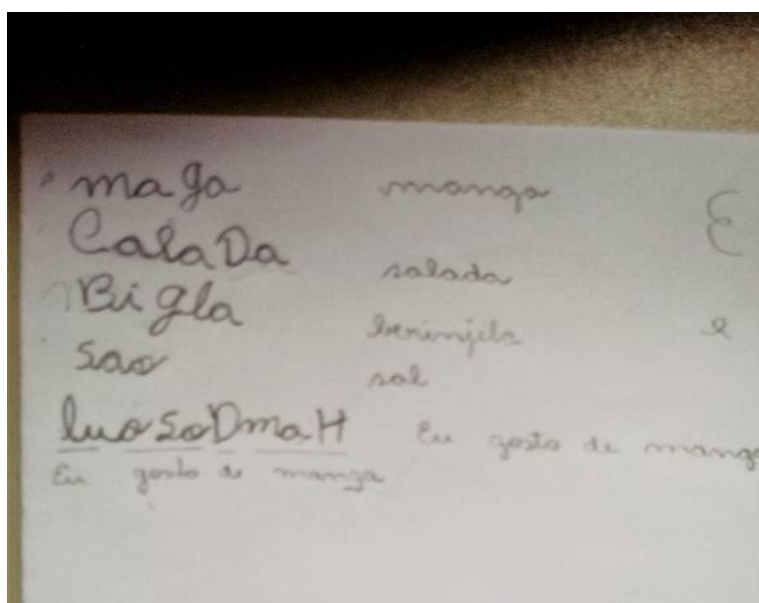


Figura 2: Escrita das palavras: manga, salada, berinjela e sal e da frase: Eu gosto de manga.

4.2.10/ Sessão de intervenção psicopedagógica 10 (17/06/2017).

- *Objetivos:*

- Preparar uma receita de sanduíche;
- Desenvolver competências com relação à escrita de palavras, a partir do preparo de um sanduíche.

- *Procedimento e material utilizado:*

Apresentação dos ingredientes do sanduíche (pão, hambúrguer, alface, tomate, cebola, presunto, queijo, maionese, mostarda). Montagem do sanduíche e escrita dos nomes dos ingredientes na folha branca. Os materiais utilizados foram: pão, hambúrguer, alface, tomate, cebola, presunto, queijo, maionese, mostarda, folha branca, lápis e borracha.

- *Resultados obtidos e discussão:*

No primeiro momento da sessão, a psicopedagoga comentou que durante os atendimentos de AP, as receitas estiveram sempre presentes nos comentários e nas atividades desenvolvidas. Por isso, elas prepararam um sanduíche com os ingredientes levados pela psicopedagoga. Durante o lanche a psicopedagoga e AP conversaram sobre vários assuntos.

Após o lanche, a psicopedagoga convidou AP para escrever os nomes dos ingredientes utilizados no preparo do sanduíche. A psicopedagoga pedia que AP falasse os ingredientes que foram utilizados e AP os mencionava de acordo com a sequência que utilizou no preparo do seu sanduíche. Falávamos as palavras pausadamente, enfatizando bem os sons das sílabas e das letras. AP reconheceu os sons iniciais e os finais das palavras, bem como as demais letras. Ela sempre comentava: “No final tem um ‘a!’” ou “No final tem um ‘e’”. Relacionou o “ão” de pão com o nome do seu companheiro que termina com esse ditongo.

No terceiro momento da sessão, a psicopedagoga convidou AP a falar palavras de acordo com a letra solicitada, a fim de retomar a atividade realizada na primeira sessão de avaliação. Dessa forma, procuramos compreender se o vocabulário de AP

havia se expandido. Percebemos que no dia 10/04, AP conseguiu falar 8 palavras que iniciavam com as letras solicitadas (sendo elas: a, b, c, g, p, u e v) e no dia 20/06, AP conseguiu falar 33 palavras com as letras solicitadas, sendo elas: a, b, c, d, e, g, j, l, m, o, p, q, r, s, t, u, v e z.

Consideramos que o objetivo da sessão foi atingido, pois a atividade do lanche serviu como mote para a escrita dos nomes dos ingredientes. Apesar de AP ter demonstrado um grande avanço em suas competências relacionadas à escrita e à leitura, ela ainda resiste em escrever de forma autônoma. Ao que parece, o “erro” na perspectiva de AP não é concebido como construtivo ou como uma etapa do pensamento. O erro é visto como algo punível e que deve ser banido.

V/ Discussão Geral dos Resultados da Intervenção Psicopedagógica

A pesquisa de intervenção proposta por Fávero (2014) cujo sentido é o de gerar transformação e obter dados enquanto é realizada, se mostrou plenamente adequada para o desenvolvimento deste trabalho de intervenção psicopedagógica. A tese da autora se assenta sobre aspectos cruciais que vão exigir uma postura diferenciada do psicopedagogo. Vejamos:

A tese que defendemos requer uma prática educacional diferente daquela tradicional, uma vez que implica considerar a situação de interação social para evidenciar as regulações cognitivas dos sujeitos e sua tomada de consciência em função de um campo conceitual particular (e não de memorização de regras) e a análise destes processos, a partir da produção e dos processos comunicacionais desenvolvidos nessa interação (Fávero, 2014, pp. 338-339).

Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa de intervenção se inicia com a avaliação das competências e das dificuldades de AP, a fim de que o trabalho possa partir do que a pessoa é capaz de realizar. Com essa finalidade, realizamos três sessões de avaliação psicopedagógica. As informações obtidas nessas sessões evidenciaram que a dificuldade central de AP era a falta de conhecimento sobre o sistema alfabético, além de não apresentar a consciência fonológica. Soares (2017) nos convida a refletirmos sobre (...) “ocorreria a alguém a possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético?” (p.44).

Em uma pesquisa desenvolvida como uma pessoa adulta, que traz consigo toda uma bagagem cultural, social e profissional, há que se levar em consideração que a inserção no mundo da escrita vem acompanhada da inserção em um mundo letrado. A pessoa adulta, em suas diferentes trajetórias, tem contato com muitos tipos e gêneros textuais e também já se deparou com a tecnologia que se apresenta no nosso cotidiano de forma intensa. Nessa perspectiva, podemos dizer que pode haver alguém analfabeto, ou seja, que ainda não se apropriou dos conhecimentos que envolvem as letras, sons e etc., mas não há ninguém iletrado.

As sessões de avaliação também nos proporcionaram conhecer as competências matemáticas que AP apresenta. Os conhecimentos evidenciados foram: contagem de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10. Além de que ela realiza cálculos mentais e com a utilização de material concreto (no caso botões) e cédulas de real voltados para a adição, subtração e até a divisão por 2 e 3. Procuramos basear nossas sessões de intervenção psicopedagógicas a partir de uma competência evidenciada por AP, que é a capacidade de preparar pratos culinários, articulando esses conhecimentos advindos da vivência de AP à questão da alfabetização e do letramento.

Concebemos a alfabetização e o letramento como processos interdependentes, com características próprias, conforme nos assegura Soares (2017):

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2017, pp. 44-45):

A segunda parte da pesquisa são as sessões de intervenção psicopedagógica, as quais foram desenvolvidas e descritas em termos dos objetivos e das atividades propostas de maneira que a análise da sessão anterior servisse como subsídio da sessão seguinte. Essa premissa se constitui em uma importante etapa da pesquisa, pois é o diferencial em relação a outras propostas de trabalho que concebem *a priori*, os conteúdos a serem trabalhados.

Nessa dinâmica, percebemos que o trabalho de alfabetização não pode prescindir do trabalho com os fonemas e grafemas. Nas sessões de intervenção psicopedagógicas, procuramos de diversas maneiras. Assim, proporcionamos uma articulação entre o conhecimento da palavra, das frases e do texto com as atividades que abordavam a

consciência fonológica e o conhecimento da letra e do som (relação fonema-grafema), como nos afirma Soares (2017):

Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (Soares, 2017, p. 68).

O trabalho realizado nas sessões de intervenção teve seu planejamento pautado pela busca da articulação entre alfabetização e letramento. Dessa forma, na primeira sessão, optamos por trabalhar a organização de ideias, a partir dos registros fotográficos da família de AP e, incentivando as narrativas sobre sua família, realizamos o trabalho com os nomes dos familiares dela ressaltando o sistema alfabético, a consciência fonológica e a escrita como representação de nomes de objetos e pessoas.

Durante as sessões, AP narrou muitas histórias a respeito de sua vida e do seu trabalho, principalmente o que se referia à culinária. Aproveitamos essa facilidade em contar as histórias, no caso, as receitas (os ingredientes utilizados, como ela preparava os pratos, quem saboreava, entre outros) para planejar as atividades de leitura e escrita de palavras e de frases e a escrita/leitura de uma receita de sopa.

Percebemos na sessão de avaliação psicopedagógica 2, que AP não possuía nenhuma estratégia de leitura, pois ao mostrarmos a figura do bolo com o nome “bolo” escrito logo abaixo da figura, ao perguntarmos para ela o que tínhamos naquela imagem, ela respondeu “torta”, realizando dessa forma, uma leitura incidental, sem recorrer ao que estava escrito embaixo. No decorrer das sessões, nas diversas atividades propostas, como por exemplo, na sessão de intervenção psicopedagógica 3 quando solicitamos que AP sublinhasse na receita do pudim, trazida oralmente por ela, as palavras: ovo, pudim, leite, entre outras, e na sessão de intervenção psicopedagógica 6, quando solicitamos que AP relacionasse a verdura ao nome escrito na placa, observamos que AP atentou-se para a primeira letra para realizar as tarefas propostas. Dessa forma, ao recorrer à primeira letra das palavras, AP demonstrou que já compreendeu a convenção de que a leitura, no mundo ocidental, ocorre da esquerda para a direita. Ferreiro e Teberosky (1985) nos afirmam que:

Da esquerda à direita e de cima para baixo. (...) É esta uma das características mais arbitrárias da escrita. Nada nos surpreenderia se descobríssemos que as crianças na idade pré-escolar não soubessem qual é a orientação correta (e esta vez “correto” é sinônimo de “convencionalmente correto”, não o esqueçamos (Ferreiro & Teberosky, 1985, p.58).

A pesquisa de intervenção proposta por Fávero (2011) objetiva a promoção da formação de conceitos, em contraposição à memorização de regras pura e simplesmente. Observamos uma certa resistência de AP em escrever espontaneamente. Sabemos que uma das lições que a escola ensina é que o erro não é bem-vindo e que só se avalia para determinar o que está “certo” e/ou “errado”. AP, nas sessões 7 e 8, quando foi solicitada a escrever sem auxílio, comentou que não saberia fazer, mas, em seguida, realizou a atividade.

A mediação realizada nas sessões de intervenção visa a tomada de consciência pelo sujeito dos conceitos trabalhados. A tomada de consciência deve ser compreendida como um processo de construções e reconstruções de uma consciência que é ativa, e, portanto, de um sujeito ativo, que constrói seu desenvolvimento. Na sessão 7, solicitamos à AP que sublinhasse algumas palavras na receita da sopa (escrita em uma cartolina). AP sublinhou a palavra “cheiro verde” e conversamos que se tratava de duas palavras (palavra composta). Ao solicitarmos que ela sublinhasse a palavra “tomate”, AP percebeu que tinha o artigo “o” antes da palavra e ficou tentada a sublinhar desde o “o” até o “e” de “tomate”. Então, ela falou: “Tomate começa com t. Então o “o” não entra!” As sessões foram realizadas promovendo a escrita e a identificação das palavras, a partir de situação problema, a fim de contextualizar a questão e facilitar a compreensão do enunciado, visto se tratar de uma situação dentro de um determinado campo conceitual. É importante ressaltar ainda, que o trabalho desenvolvido por meio dos campos conceituais possibilita inúmeras abordagens desse mesmo campo. Fávero (2014) citando Buchel, (1995) nos lembra que:

A referida teoria pode se constituir em um instrumento viável para a análise das situações de interlocução sem perder o sujeito de vista, o que significa assumir a mediação da reconstrução individual dos instrumentos culturais da aprendizagem e do pensamento, a partir da reestruturação das experiências pessoais (Fávero, 2014, p. 342).

Na sessão 9, após a mediação da psicopedagoga, AP escreveu as palavras e a frase solicitadas de forma autônoma. A análise que realizamos dessa atividade é que AP concebe a escrita como uma representação da fala, sem se atentar para a forma

convencional. Contudo, essa hipótese já é resultado da mediação realizada nas sessões. Lembramos que na primeira sessão de avaliação, AP não quis escrever as palavras solicitadas e apenas conseguiu falar palavras que se iniciavam com o som de 7 letras. Na sessão 10, AP conseguiu relacionar palavras que se iniciavam com 18 letras. Isso demonstra que a relação fonema-grafema (som-letra) se ampliou. Nessa perspectiva de construção, observamos que AP, com vistas a escrita de palavras, utiliza-se das seguintes estratégias: repete a palavra baixinho e enfatiza o som da primeira letra, para, em seguida, escrever a palavra.

A fim de contribuir na construção de conceitos, demos uma atenção especial aos materiais utilizados nas sessões, confeccionando: fichas com palavras, jogo da memória, alfabeto móvel, imagem de receitas, entre outros; bem como levar verduras e frutas para que, a partir do seu manuseio, as palavras e as frases fossem escritas. Esses materiais auxiliaram na mediação da diferença dos conceitos de letra e palavra. Na sessão 4, utilizamos o computador como instrumento para trabalharmos os conhecimentos matemáticos envolvendo as operações de adição e subtração e os preços dos produtos. Além de trabalhar os conceitos próprios da matemática, AP ficou muito entusiasmada em aprender a lidar com o computador.

A situação didática na qual os conceitos são construídos Muniz (2009) citando Vergnaud (1998) nos explicita que:

Para compreender a natureza do pensamento e obter suas constituições mais essenciais, devemos considerar todos os registros da atividade humana, não nos limitando, somente, aos registros científicos ou técnicos, mas considerando também os gestos, os diálogos, as interações sociais e afetivas (Muniz, 2009, p. 116).

Nesse sentido, as intervenções psicopedagógicas realizadas proporcionaram valiosos registros, como por exemplo, o momento na sessão de intervenção psicopedagógica 8 em que AP cita a frase: “Já dá até para tirar minha carteira!” Ela tinha acabado de construir duas frases e se mostrou animada em construir mais palavras com o auxílio do alfabeto móvel. Ou ainda, quando na sessão de avaliação psicopedagógica 3, AP, após a resolução de algumas situações-problemas envolvendo as operações matemáticas, disse: “Sabia que eu tenho na mente que eu sou boa de Matemática?” Também observamos que durante as sessões, a interação afetiva ocorreu, pois como já dissemos, AP se sentia à vontade para nos narrar as receitas que fazia em

seu trabalho. Algumas dessas receitas foram utilizadas nas sessões seguintes em forma de textos ou de insumos para outras atividades.

Nas sessões de intervenção 3 e 5, AP demonstrou que o conhecimento que estava sendo trabalhado com a psicopedagoga já estava sendo transferido para outras situações. Ela nos narrou que sua patroa havia solicitado que ela encontrasse um determinado nome em uma lista afixada na geladeira. AP nos disse que encontrou o nome rapidamente e foi elogiada por sua patroa. Perguntamos como ela fez para realizar a tarefa, ela nos disse que foi procurando pela primeira letra. E respondeu à patroa, com muita satisfação: “Eu estou estudando, né!”

Muniz (2009) nos alerta para o sentido que a avaliação deve privilegiar o processo e não o resultado final. Vejamos:

Valorizar não a resposta numérica final, mas o processo de resolução, suas etapas, suas estratégias, seus caminhos e descaminhos, suas hipóteses e conceitos; esses devem ser os objetivos da participação do professor no processo de resolução do aluno. Em síntese, identificar e compreender os esquemas subjacentes em suas produções (Muniz, 2009, p. 139).

Dessa forma, no sentido de que o trabalho de alfabetização e letramento de AP apenas deu os primeiros passos, podemos dizer que as estratégias utilizadas nas intervenções possibilitaram o desenvolvimento de novas competências, quais sejam: a compreensão fonológica, bem como a relação grafema/fonema, o estabelecimento de estratégias de leitura, além de vivenciar momentos de escrita.

VI/ Considerações Finais

A pesquisa de intervenção psicopedagógica desenvolvida e apresentada neste trabalho teve como objeto a promoção da aquisição dos conceitos de alfabetização/letramento por uma pessoa adulta.

As sessões de avaliação possibilitaram conhecer as competências e as dificuldades escolares de AP, o que deu origem às sessões de intervenção, cujo campo semântico eleito foi o da culinária, já que AP se mostrou muito motivada com essa temática. As sessões possibilitaram trabalhar os conceitos de letra, palavra, frase, texto e a consciência fonológica.

O referencial teórico adotado mostrou-se como um suporte adequado às práticas psicopedagógicas que se apresentaram. O exercício de se aprofundar no estudo e na compreensão da alfabetização e do letramento se apresentou como um desafio, principalmente por objetivar sempre a articulação das duas áreas e por não perder o sujeito com toda sua experiência de vida, do centro da intervenção.

O período do estágio se mostra como necessário e rico, pois possibilita ao profissional em formação aliar a teoria e a prática, uma servindo de suporte para a outra, em um movimento dialético constante. Permite ainda, a troca de experiências com um profissional mais experiente, o supervisor.

A redação do relatório se torna imprescindível na formação do profissional, já que será por meio deste instrumento que o psicopedagogo evidenciará todo o trabalho desenvolvido e suas percepções sobre o sujeito. É importante lembrar que, por meio das palavras, se evidencia o paradigma adotado pelo profissional. A escolha de cada uma deve ser feita com responsabilidade e, para isso, exige-se conhecimento e ética.

O relatório deve servir para apontar caminhos, construir novas histórias. Conhecer a competência e a dificuldade do sujeito deve servir para lembrar que cada sujeito é único; que ele constrói sua história de vida e em sua trajetória pessoal, não cabe a comparação com mais ninguém, a não ser com ele mesmo, com vistas a identificar o ponto em que sua história pode tomar um outro rumo.

VII/ Referências Bibliográficas

- Fávero, M. H & Soares, M. T. C. (2002). Iniciação escolar e a notação numérica: uma questão para o estudo do desenvolvimento adulto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 43-50. Recuperado de [https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=\)+Inicia%C3%A7%C3%A3o+escolar+e+a+nota%C3%A7%C3%A3o+num%C3%A9rica:+uma+quest%C3%A3o+p ara+o+estudo+do+desenvolvimento+adulto&spf=1500069384086](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=)+Inicia%C3%A7%C3%A3o+escolar+e+a+nota%C3%A7%C3%A3o+num%C3%A9rica:+uma+quest%C3%A3o+p ara+o+estudo+do+desenvolvimento+adulto&spf=1500069384086)
- Fávero, M. H. (2011). A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, n. 1, 47-62. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000400004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Fávero, M. H. (2014). *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para análise de ensinar e aprender*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franco, M. G. (2008). Inclusão digital de jovens e adultos não alfabetizados: um compromisso histórico, um dever ético. In: Raiça, D. (Org.) *Tecnologias para a educação inclusiva* (pp. 111-127). São Paulo: AVERCAMP.
- Ministério da Educação (2006). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e Alunos da EJA*. Brasília.
- Muniz, C. (2009). A produção de notações matemáticas e seu significado. In: M. H. Fávero & C. da Cunha (Orgs.). *Psicologia do conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania* (pp. 115-143). Brasília: UNESCO; Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; Liber Livro.
- Ohl, N. G., Angelucci, C. B., Nicolau, A. M., & Honda, C. (2009). Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 243-250. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a06.pdf>
- Secretaria de Estado de Educação (n/d.). *Currículo em movimento da educação básica - educação de jovens e adultos*. Brasília, DF.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- Soares, M. (2017). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.