



**INSTITUTO DE PSICOLOGIA - DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO -
PED**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL
TURMA IX
(2010/2011)**

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

Apresentado por: Nilva Aparecida Lencina Zôrzo

Orientado por: Profa. Dra. Elizabeth Queiroz

BRASÍLIA, 2011

Reflexões sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita a partir da intervenção psicopedagógica

Apresentado por: Nilva Aparecida Lencina Zôrzo

Orientado por: Elizabeth Queiroz

INDICE

I. Colocação do Problema	p.4
II. Fundamentação Teórica	p.7
2.1. O Processo de Alfabetização: definição e desdobramentos.....	p.7
2.1.1. Um breve histórico.....	p.7
2.1.2. Reflexões acerca da Alfabetização e do Letramento.....	p.8
2.1.3. Reflexões acerca das Dificuldades de Aprendizagem no processo de alfabetização e do letramento.....	p.10
2.2. Reflexões acerca do processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem.....	p.11
2.2.1.– A consciência sintática na aquisição da língua escrita.....	p.12
2.3. – O papel da afetividade na aprendizagem e na intervenção psicopedagógica.....	p.13
III. Método de Intervenção.....	p.16
3.1. Sujeito(s) e/ou Instituição.....	p.16
3.2. Procedimento(s) Adotado(s) (descrição geral).	
IV. A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção.....	p.17
4.1. Avaliação Psicopedagógica	
- <u>Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (23/8/2011)</u>	p.17
- <u>Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (29/8/2011)</u>	p.18
- <u>Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (31/8/2011)</u>	p.19
- <u>Sessão de avaliação psicopedagógica 4 (13/9/2011)</u>	p.20
4.2/ As Sessões de Intervenção	
- <u>Sessão de intervenção psicopedagógica 1 - (6/10/2011)</u>	p.21
- <u>Sessão de intervenção psicopedagógica 2 - (25/10/2011)</u>	p.23
- <u>Sessão de intervenção psicopedagógica 3 - (28/10/2011)</u>	p.24
- <u>Sessão de intervenção psicopedagógica 4 - (05/11/2011)</u>	p.25
- <u>Sessão de intervenção psicopedagógica 5 - (11/11/2011)</u>	p.28
- <u>Sessão de intervenção psicopedagógica 6 - (16/11/2011)</u>	p.29
V. Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica.....	p.30

VI. Consideração finais.....	p.34
VII. Referências Bibliográficas.	p.37

I - Colocação do Problema

Este estágio tem como objetivo vivenciar situações concretas de avaliação, diagnóstico e intervenção psicopedagógica no âmbito do desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental são etapas cruciais para a aprendizagem da criança. É um momento de descobertas do mundo que a cerca. Ela explora objetos, descobre as letras, os números, lança hipóteses de escrita e de leitura, adora ouvir e contar histórias, é curiosa.

As crianças em situação de aprendizagem da leitura e da escrita precisam ser desafiadas, motivadas e conscientizadas de que ler e escrever são habilidades fundamentais para a comunicação entre as pessoas, logo, para a convivência na sociedade.

A família também precisa compreender a função do brincar para o desenvolvimento da linguagem e para a alfabetização, entender que a brincadeira é uma linguagem natural da criança e que, por isso, é importante que esteja presente na escola e continuar na família desde a educação infantil para que o aprendiz possa se colocar e se expressar por meio das diversas atividades lúdicas e de simulações da vida real, ou seja, atividades que desafiem, motivem e mantenham a espontaneidade e a curiosidade das crianças, dos jovens e também dos adultos, nesse último caso, vivenciando no seu cotidiano adulto, situações reais e práticas de aprendizagem da leitura e escrita dando-lhe sentido e significado ao que aprende.

Nesse contexto o ensino da leitura e da escrita insere-se na aprendizagem significativa e da funcionalidade da linguagem, não distanciando de sua finalidade primordial, a comunicação, porém as crianças deparam-se com uma aprendizagem dupla, precisam conhecer o sistema de codificação da escrita alfabética, por outro lado a linguagem escrita com modos discursivos que resultam na utilização da escrita. Nessa

perspectiva é importante se ter a noção que se aprende a ler e escrever, lendo e escrevendo, e que os erros devem ser naturais nesse processo de exploração.

Considerada um sistema simbólico, a leitura está alicerçada na linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, entre outros. Para a pessoa decodificar e atribuir significado ao que está escrito é preciso ativar sua estrutura representativa, atribuir significado ao código de modo a reconhecer a palavra impressa, atribuir a essa palavra o significado correspondente e compreender a mensagem (Coll, Palacios & Marchesi, 1995; Garcia, 1998, Capovilla, 2000).

Além disso, é preciso coordenar as informações de modo a conseguir interpretar a mensagem dentro de um contexto, pois a compreensão da leitura implica o reconhecimento das estruturas gramaticais, a consideração da ordem das palavras, o papel funcional das palavras, o reconhecimento e o uso dos sinais de pontuação. A compreensão da leitura tem a ver com a capacidade de fazer inferências, recorrendo a elementos mencionados no próprio texto.

Segundo Dockrell e McShane (1997), as dificuldades de leitura implicam normalmente em uma falha no reconhecimento, ou a compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais básico dos processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio a sua compreensão. Também há que se considerar que uma decodificação pobre leva a uma compreensão pobre; entretanto, uma boa decodificação não é garantia de compreensão. As dificuldades de compreensão não estão, normalmente, no âmbito das palavras, e sim, no âmbito de orações e da integração da informação das orações.

O olhar do psicopedagogo é relevante tanto para o embasamento teórico de pesquisas, quanto pela sua contribuição para a atuação clínica, ou em um ambiente escolar do profissional que lidará com certa frequência, com casos onde as dificuldades de alfabetização e aprendizagem envolvem vários fatores que não apenas a criança. É preciso uma multidisciplinaridade para compreender e atuar diante da dificuldade apresentada e um trabalho em equipe para o melhor desenvolvimento da criança.

Desta forma, espera-se que o relato final desse estágio contribua para os envolvidos no trabalho para o qual esta bibliografia servirá de embasamento, como também para

psicopedagogos que ofereçam atendimento clínico de atuação em intervenções psicopedagógicas ou para estudantes de psicologia, pedagogia e psicopedagogia em formação.

Trata-se de um estudo de caso realizado com uma criança de oito anos, que mora com os pais e tem um irmão mais novo. Frequenta aulas de reforço pedagógico na escola e foi indicado pela professora regente por apresentar dificuldade no processo de aquisição de leitura e de escrita e de interpretação de textos.

II - Fundamentação Teórica

2.1. O Processo de Alfabetização: definição e desdobramentos

2.1.1. Um breve histórico

Definir o processo de alfabetização nos dias de hoje é algo complexo e composto de algumas variáveis: forma de alfabetização, diferenciação de alfabetização e letramento, função da alfabetização e definição de quando uma pessoa está alfabetizada, entre outras. Ao longo do texto essas questões serão perpassadas e discutidas.

Esse processo também vai além da leitura e escrita e destaca-se por seu aspecto social, ou seja, de comunicação. Segundo Cagliari (1998), há fatos que comprovam que na época primitiva a escrita surgiu a partir das necessidades do cotidiano como a contagem dos animais e rebanhos que o homem possuía e posteriormente os registros de trocas e vendas da quantidade de animais e produtos negociados. Ser alfabetizado naquele contexto significava saber “ler” o que os símbolos representavam e ser capaz de reproduzi-los.

De acordo com Cagliari (1998) o longo processo de invenção da escrita acumulou várias informações durante a história, o que exigia que o “leitor” usasse não apenas símbolos, mas uma forma de expressar os sons da fala. Outro aspecto é a criação de regras de alfabetização, normas que permitissem decifrar o código e usá-lo com propriedade. A escrita surgiu na Suméria por volta de 3300 a.C., no Egito no ano de 3000 a.C., na China por volta de 1500 a.C. Estima-se que em 900 a.C., a Grécia já tivesse adotado o alfabeto fenício. No princípio eram utilizados pictogramas, ou seja, a escrita era realizada com os desenhos das coisas a serem definidas. Essa escrita, chamada ideográfica, era de fácil compreensão e entendida em várias línguas, porém com o tempo, percebeu-se um grande número de coisas a serem representadas e que era muito complexo expressar a relação e o significado de “coisas” combinadas. O alfabeto e a escrita deixam então de ser ideográficos e evoluem para o sistema silabário, com sinais representando os sons das sílabas, onde se buscou o som das palavras com uma perspectiva fonográfica. O princípio acrofônico, foi consequência dessa nova visão, que possibilitou na escrita semítica que o som inicial do nome das letras fosse o som que representasse o som da oclusiva glotal. Posteriormente, uma lista de palavras simplificou o número de letras e uma forma mais óbvia de proceder à

leitura e escrita. Já os gregos, desenvolveram um novo alfabeto que apesar de manter o princípio acrofônico, detectaram e definiram também as vogais, surge então a ortografia das palavras para que expressassem a própria fala e o valor fonético das letras. Os romanos assimilaram esse alfabeto, porém tentaram simplificar o nome das letras, associando apenas o som de cada letra e não uma palavra como “alfa”, e sim apenas a letra “a”. Segundo o mesmo autor, com o desenvolvimento da escrita e posterior produção crescente de textos e livros escritos à mão, surge uma nova problemática: o alfabeto passou a ter várias formas de representação gráfica das letras, a exemplo das formas maiúsculas e minúsculas. Esse também passou a ser um dos elementos dificultadores na alfabetização dos sujeitos, pois além de saber o princípio acrofônico, teriam que decifrar as formas gráficas de representação.

2.1.2. Reflexões acerca da Alfabetização e do Letramento

Em muitos países desenvolvidos, as práticas sociais de leitura e de escrita ganharam relevância a partir da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolviam a língua escrita.

A partir da necessidade de atribuir significado à codificação da língua, em meados dos anos 1980, surgiu o movimento em prol do letramento, em diferentes sociedades, distanciadas geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita deviam ser concebidas dentro de práticas sociais, tornando o aluno capaz de participar de sua comunidade de forma efetiva.

O termo alfabetização passou a representar, então, o mero domínio dos códigos da escrita e da leitura. Já letramento, segundo Soares (2003), não significava só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita, ou seja, em práticas sociais, para atingir diferentes objetivos.

Nesse sentido, letrar pressupõe ensinar com exemplos práticos voltados para a própria realidade da criança, fazendo leituras, apresentando o mundo através dos mais variados tipos de textos como contos, fábulas, revistas e jornais, entre muitos outros.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) contribuíram muito com a revolução do conhecimento sobre alfabetização. Segundo as autoras a aquisição das habilidades de ler e

escrever depende basicamente da relação que a criança estabelece, desde pequena, com a cultura escrita.

Tendo em vista o exposto, é possível afirmar que a diferença fundamental entre alfabetização e letramento baseia-se nas práticas sociais de leitura e de escrita. O problema central não consiste apenas em saber ler e escrever, mas, principalmente, em dominar as competências do uso da leitura e da escrita. Trata-se, portanto, de uma relação de reciprocidade entre alfabetização e letramento.

Além de aprender e pensar como se escreve, as crianças também precisam preocupar-se com o que escrever, fazer usos dessas escritas em contextos práticos, nos quais ela tenha sentido e significado. Mesmo não alfabetizada, a criança já pode ser inserida em um processo de letramento, pois ela faz, cotidianamente, a leitura preditora de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado ocorre muito antes das letras e vai além delas.

É importante ressaltar que a escola tem dado maior importância à aprendizagem da escrita e da leitura e precisa rever o uso que se faz dela. Assim, é fundamental reavaliar suas práticas, adotar outras e buscar sempre a compreensão das intenções pedagógicas que envolvem cada ação em sala de aula. É importante não esquecer que o sucesso na alfabetização exige a transformação da escola em “ambiente alfabetizador”, rico em estímulos que provoquem atos de leitura e escrita, permitam compreender o funcionamento da língua escrita, possibilitem a apropriação de seu uso social, e forneçam elementos que desafiem o sujeito a pensar sobre a língua escrita. Neste processo deve ser considerado como ponto de partida o nível de desenvolvimento em que esse se encontra.

Sabe-se que a leitura e a escrita são as formas de linguagem mais avaliadas pelo ensino fundamental. Elas compõem a base para a avaliação escolar. Segundo Coll, Palacios e Marchesi (1995), Garcia (1998) e Capovilla (2000), ambas implicam um duplo sistema simbólico, pois permitem transcrever um equivalente visual em um equivalente auditivo, ou o contrário.

De acordo com Zucoloto e Sisto (2002) a leitura é considerada um sistema simbólico e está alicerçada na linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma

operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, entre outros. Os autores destacam ainda que:

“Para a pessoa decodificar e atribuir significado ao que está escrito é preciso ativar sua estrutura representativa, atribuir significado ao código de modo a reconhecer a palavra impressa, atribuir a essa palavra o significado correspondente e compreender a mensagem. Também, é preciso coordenar as informações de modo a conseguir interpretar a mensagem dentro de um contexto, pois a compreensão da leitura implica o reconhecimento das estruturas gramaticais, a consideração da ordem das palavras, o papel funcional das palavras, o reconhecimento e o uso dos sinais de pontuação. Nesse contexto, a compreensão da leitura tem a ver com a capacidade de fazer inferências, recorrendo a elementos mencionados no próprio texto” (p. 157).

As dificuldades de leitura implicam normalmente uma falha no reconhecimento, ou a compreensão do material escrito, sendo o reconhecimento de uma palavra prévio a sua compreensão (Dockrell & McShane, 1997). As dificuldades de compreensão não estão, normalmente, no âmbito das palavras, e sim, no âmbito de orações e da integração, da informação das orações.

2.1.3. Reflexões acerca das Dificuldades de Aprendizagem no processo de Alfabetização e do Letramento

Nutti (2002), após revisão de diferentes autores, destaca a ausência de uma definição consensual sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, como e por que ela se manifesta. A autora afirma que as dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogêneo e é difícil defini-las, mas uma das manifestações mais evidentes de dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, o que não necessariamente indica que a criança tenha dificuldade de aprendizagem. Além disso, elas podem ser categorizadas como transitórias ou permanentes, ocorrer a qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem e relacionarem-se com diferentes funções como cognição, linguagem, raciocínio lógico, percepção, atenção e afetividade.

2.2. – Reflexões acerca do processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem

Segundo Salles e Parente (2007), a leitura e a escrita são atividades complexas, constituídas de múltiplos processos interdependentes. Tanto a Psicologia Cognitiva como a Neuropsicologia Cognitiva focalizam a análise dos processos neurocognitivos subjacentes às habilidades de ler e escrever, seja no leitor/escritor proficiente como no leitor/escritor iniciante e dos distúrbios de leitura e escrita.

De acordo com a revisão da literatura feita por Silva e Capellini (2011), para que ocorra o desenvolvimento e a aquisição da leitura e da escrita é necessário que o aprendiz, em condições normais, tenha acesso ao léxico mental, à memória de trabalho e à consciência fonológica, as quais, quando alteradas, comprometem diretamente o domínio do sistema de escrita nos níveis ortográfico e fonológico e, entre as alterações neuropsicológicas e neurocognitivas que podem acarretar atraso na aquisição de habilidades e no desenvolvimento escolar encontra-se o distúrbio de aprendizagem.

Ainda de acordo com a literatura revisada pelas autoras, o distúrbio de aprendizagem é caracterizado pela disfunção neurológica ou hereditária, que é responsável pela alteração do processamento cognitivo e da linguagem, caracterizada por um funcionamento cerebral atípico. Como consequência dessa disfunção, a forma como crianças com distúrbio de aprendizagem processam e adquirem informações é diferente do funcionamento típico de crianças sem dificuldade na fase de aprendizagem escolar. Sendo assim, o distúrbio de aprendizagem pode se manifestar nas áreas acadêmicas que necessitam de decodificação ou identificação de palavras, como a leitura, compreensão de leitura, raciocínio matemático, atividades de soletração e escrita de palavras e textos.

Sideridis (2007) conforme citado por Silva e Capellini (2011) indicam que os fatores pedagógicos, psicológicos, socioeconômicos e culturais estão implícitos ao distúrbio de aprendizagem e são considerados fatores agravantes nas manifestações comportamentais e de linguagem do distúrbio de aprendizagem. Desta forma, segundo o autor, o distúrbio de aprendizagem é uma condição que se prolonga por toda a vida, e o impacto da dificuldade no desenvolvimento do indivíduo vai depender de fatores sociais, emocionais e educacionais e das funções ocupacionais, que por sua vez dependem das circunstâncias diárias, das relações interpessoais, do domínio de habilidades e de dificuldades individuais.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, Silva e Capellini (2011) concluíram que o desempenho cognitivo-linguístico de escolares com distúrbio de aprendizagem nas habilidades de leitura, escrita, processamento auditivo, processamento visual e velocidade de processamento apresenta-se alterado, apontando para uma limitação no desempenho linguístico desses escolares em comparação com os escolares com bom desempenho acadêmico. No que se refere à habilidade de consciência fonológica, os escolares com distúrbio de aprendizagem apresentaram dificuldades semelhantes às mostradas pelo grupo de escolares com bom desempenho acadêmico, o que sugere que essa dificuldade não é específica de escolares com esse quadro.

2.2.1. - A consciência sintática na aquisição da língua escrita

De acordo com pesquisa realizada por Rego (1991),

“uma hipótese que vem ganhando cada vez mais suporte empírico é a de que crianças que são mais sensíveis à organização sintático-semântica das sentenças não só compreendem melhor a língua escrita como também usam melhor o contexto verbal para ler palavras cuja escrita não lhes é familiar. Na medida em que a criança vai conseguindo ler estas palavras ela vai incorporando novos princípios ortográficos” (p. 79).

Nessa pesquisa foi oferecido maior suporte empírico para a hipótese de que a consciência sintática poderia influenciar a leitura tanto como facilitadora da compreensão como também do uso do contexto para reconhecer palavras de decodificação difícil para a criança, contribuindo, assim, para que as crianças aprendessem mais sobre a representação gráfica, verificando se a consciência sintática teria um papel igualmente relevante no desenvolvimento da decodificação na leitura em crianças brasileiras, por apresentar uma ortografia mais regular e em cuja leitura inicial, as crianças são mais estimuladas a usar o seu conhecimento de correspondências grafo fônicas do que a usar o contexto para reconhecer as palavras.

Os resultados obtidos por Rego (1991) indicaram que as habilidades sintático-semânticas das crianças foram bons indicadores do desempenho delas em tarefas de

compreensão de leitura e que as tarefas cuja resolução exigia uma maior atenção para o componente sintático foram indicadoras não só da compreensão da leitura, como do desempenho em leitura de palavras sem sentido, o qual requer um maior conhecimento da ortografia. No estudo de Rego, replicado com crianças inglesas, tanto a tarefa específica de consciência sintática como aquelas que mediram o uso deliberado do contexto sintático-semântico das sentenças mostraram-se boas preditoras da leitura de palavras sem sentido. Esta divergência de resultados mostrou-se interessante porque sugere que a relação entre consciência sintática e decodificação em leitura se deva ao fato de que tanto as tarefas de consciência sintática quanto a leitura de palavras sem significado exigem uma certa reflexão da criança sobre aspectos formais da linguagem (sua sintaxe e ortografia). Outros resultados deste estudo embora estejam longe de serem considerados conclusivos, sugerem que é preciso ter uma compreensão mais profunda da relação entre consciência sintática e a aquisição da ortografia. Assim, o ensino por meio de metodologias distintas torna-se crucial na compreensão desta relação.

2.3. - O papel da afetividade na aprendizagem e na intervenção psicopedagógica

De acordo com Mahoney (2000), a teoria psicológica de Wallon, bem como seus estudos estão centrados na pessoa completa, analisando-a nos seus domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada. Por sua abordagem ser psicogenética, o estudo da criança é fundamental, pois é nessa fase inicial de desenvolvimento que a maior parte dos processos psíquicos tem sua origem.

A teoria do desenvolvimento infantil de Wallon aponta para duas ordens de fatores que constituirão as condições que emergem as atividades de cada estágio – fatores orgânicos e fatores sociais. Ainda segundo Mahoney (2000), a interação entre esses fatores define as possibilidades e os limites dessas características. A sequência de estágios proposta por Wallon é: impulsivo emocional (zero a um ano); sensorio motor e projetivo (um a três anos); personalismo (três a seis anos); categorial (seis a onze anos) e puberdade e adolescência (onze anos em diante).

Neste trabalho será abordado apenas o estágio categorial, entre seis e onze anos, por tratar-se da fase onde encontra-se o sujeito em situação de estudo e intervenção. Nesse período a criança segue seu desenvolvimento, tanto no plano motor como no afetivo, sendo

que as características comportamentais são determinadas principalmente pelo desenvolvimento intelectual, e nesse domínio é possível perceber grandes avanços, pois a criança aprende a se conhecer como pessoa, pertencente a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variadas. Para Wallon (1989), “ a emergência do pensamento categorial depende da influência conjunta do desenvolvimento biológico e da inserção no meio humano”.

Amaral (2000) destaca que outro fator a ser levado em conta na formação da personalidade da criança é o meio de onde provém, os diferentes grupos em que inicia suas práticas sociais, além de outros aspectos como a semelhança de interesses, obrigações e costumes, de modo que um meio local pode coincidir com um meio funcional, no caso a escola. Na escola será exigida a participação em relações diversificadas, mais flexíveis que as relações mantidas na família, até então. O exercício de diferentes papéis coloca em conflito a relação entre o eu e os outros, um processo oscilante entre cooperação e conflitos com os demais.

É no estágio categorial que uma nova estrutura mental se organiza e é caracterizado por duas etapas. A primeira, indo até os nove anos, corresponde ao pensamento pré-categorial, ainda marcado pelo sincretismo e a segunda, entre os nove e 10 anos, onde, segundo Wallon (1989), ocorre a formação de categorias intelectuais como elemento de classificação, permitindo à criança se posicionar no mundo que acerca, ordenando a realidade, é caracterizada pela inteligência discursiva.

Para Wallon (1989), a escola é o meio onde convivem diferentes grupos e onde a criança exercita suas potencialidades, transforma ou confirma a sua autoimagem, construída na convivência familiar, porém ainda necessita de confirmação de seu trabalho, sendo estimulada a participar de novos grupos, a divisão de tarefas, o trabalho em equipe. É fundamental que o adulto, no caso o educador, leve em conta essas necessidades infantis, fortalecendo a função afetiva, preponderante na próxima etapa do desenvolvimento. A criança, de posse do equilíbrio afetivo, poderá lidar mais adequadamente com as inquietações e questionamentos que começaram a se instalar com a chegada da puberdade e da adolescência (Wallon, 1989).

A consideração dos diferentes aspectos discutidos nessa seção são imprescindíveis para a compreensão de possíveis dificuldades do processo de alfabetização. Muitas vezes

questões relacionais podem interferir em questões da aprendizagem e repercutir no desenvolvimento global da criança, percepção que nem todos os educadores possuem.

III - Método de Intervenção

3.1/ Sujeito(s) e/ou Instituição.

D. R. M. D é um menino, de oito anos que cursa o segundo ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Mora com os pais no Plano Piloto e tem um irmão com quatro anos. Segundo sua família, ele apresenta um gênio forte e insistente até conseguir o que deseja. Na escola, em anos anteriores, as professoras apresentaram queixas de troca de fonemas, timidez e dificuldade de interação com pares, evidenciando comportamento muito adulto. Frequenta aulas de reforço pedagógico na escola e foi indicado pela professora regente por apresentar dificuldade no processo de aquisição de leitura e de escrita, de interpretação de textos. As aulas são oferecidas duas vezes por semana, durante duas horas, no horário oposto ao que o aluno está matriculado.

3.2/ Procedimento(s) Adotado(s).

Foram realizadas quatro sessões de avaliação psicopedagógica e seis sessões de intervenção psicopedagógica. As sessões foram realizadas na escola do estudante e tiveram a duração média de 1h30.

O processo de avaliação incluiu análise da ficha individual do aluno, discussão do caso com a professora regente, atividades individuais e em grupo. Atividades foram propostas em um grupo de até três componentes e uma privilegiando a turma toda, composta por 16 alunos.

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

4.1. Avaliação Psicopedagógica

- Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (23/8/2011).

Objetivo:

Observar e criar familiaridade com um grupo de alunos em aula de reforço pedagógico.

Procedimento e material utilizado:

Após contato com a coordenadora e a professora do grupo de alunos, foi autorizada a permanência da autora em sala de aula para acompanhamento da intervenção realizada: A aula iniciou com a atividade proposta pela professora, colocando sobre a mesa algumas caixas contendo material dourado. Desenvolveu a exploração das unidades, das dezenas e das centenas, sempre indagando os alunos sobre o que já conheciam. Depois, foi a vez dos alunos explorarem os materiais, respondendo aos pedidos da professora sobre a formação dos numerais, composição e decomposição dos mesmos. No segundo momento, a professora explorou a leitura individual, ouvindo cada aluno e depois fazendo alguns questionamentos sobre o texto escolhido por cada criança com a intenção de perceber a compreensão de cada uma e tentando perceber algum ponto principal para intervenção.

De um grupo de oito alunos, do 2º ano do Ensino Fundamental, um menino mostrou dificuldade em interpretar o havia acabado de ler. Era um texto relativamente pequeno e o aluno, questionado pela professora sobre o texto e de tratava o mesmo, a criança fez um longo silêncio e não soube recontar; depois respondeu algumas perguntas direcionadas pela professora e sobre a história do texto sem mostrar a compreensão do que havia lido.

Resultados obtidos e discussão:

Observou-se dificuldade de compreensão de texto, caracterizando necessidade de avaliação mais específica. No segundo encontro pretende-se identificar como se deu o

processo de aquisição da leitura, observando e lendo os relatórios dos anos anteriores e da trajetória da criança na escola.

- Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (29 de agosto).

Objetivo:

- Investigar sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita do sujeito identificado com suspeita de dificuldade no processo de aquisição da leitura e da escrita.

- Obter mais informações sobre o desenvolvimento do aluno, fazendo a leitura dos documentos do mesmo que constam na pasta do aluno, na escola.

Procedimento e material utilizado:

Com a autorização da coordenadora da escola, a autora procedeu a leitura dos documentos contidos na pasta do aluno sob investigação: D. R. M. D. apresenta um relatório elaborado por fonoaudióloga, do ano de 2007, onde informou que seu paciente iniciou tratamento fonoaudiológico por apresentar distúrbio articulatorio com omissões e trocas fonêmicas, sendo a fala, muitas vezes, ininteligível. Apresentou anteriorização da língua na emissão dos fonemas linguodentais e disfunção orofacial ou hipotonia e pouca mobilidade. Na avaliação da comunicação mostrou dificuldade na estruturação da linguagem expressiva e compreensiva. Também foi solicitado exames complementares feitos por neurologista que informa sobre seu paciente: uma criança sem antecedentes patológicos neonatais e gestacionais, que vem evoluindo com atraso da fala e dificuldade escolar. Na avaliação mostrou alteração da coordenação motora fina, sem qualquer sinal neurológico focal, apresentou dificuldade na compreensão de alguns comandos, alteração na percepção figura fundo, dislalia por troca e omissão de fonemas, além da fala bastante infantilizada para a faixa etária.

Foi sugerido pela neurologista que seu paciente fosse inserido em processo de estimulação com fonoaudióloga, psicopedagoga e psicomotricista e reavaliado dentro de um ano.

Na escola, os relatos feitos pelas educadoras apresentam queixas de agitação, dificuldade em manusear a tesoura, alguma dificuldade em pronunciar palavras com R. Há relato de que pratica atividade esportiva como natação e futsal, gosta de brincadeiras que

envolvem luta, joga areia nos colegas, não queria ficar na rodinha e nem na fila, que na hora da sessão de cinema costuma cutucar os colegas. As professoras relatam sua evolução e também solicitam que a família continue estimulando seu filho em casa e trabalhando com ele a pronúncia das palavras.

No final de 2009, família e escola se encontraram para avaliar o ano de D. R. M. D. e foi informado pela professora que o aluno apresentou um desenvolvimento cognitivo muito bom, que cognitivamente encontra-se dentro do esperado para sua idade. Porém, foi dito que a professora do próximo ano precisará dar continuidade ao trabalho realizado pela escola, dando ênfase no trabalho de compreensão de comandos e dar sequência no seu processo de alfabetização. Foi levantada a possibilidade de que talvez necessite de um professor para dar-lhe assistência particular.

Resultados obtidos e discussão:

Diante de todas as informações a autora acompanhará mais uma aula de reforço pedagógico oferecida pela escola, antes de propor atividades de intervenção com o aluno descrito.

- Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (31 de agosto).

Objetivo:

Observar o desenvolvimento do sujeito em atividades que envolvam leitura e escrita e realização de comandos.

Procedimento e material utilizado:

A autora retornou a sala de aula onde o grupo de alunos em reforço escolar desenvolve suas atividades. Nesse dia a professora trabalhou com construção de frases: entregou várias gravuras de objetos aos alunos e solicitou que observassem, escolhessem algumas e depois criassem frases sobre o que estavam vendo nas gravuras. D. R. M. D. escolheu duas gravuras, uma bola e uma gravura de uma bicicleta, e registrou: “- Eu gosto de bola”; “Eu gosto de bicicleta”.

No momento em que a professora fez a intervenção individual com o aluno questionou sobre o fato de ele utilizar a mesma idéia e as mesmas palavras, apenas diversificando os objetos. D. R. M. D. não respondeu. A professora foi interrogando-o sobre o que mais o aluno poderia escrever sobre os objetos (gravuras) escolhidos. Só então o aluno ampliou suas frases para: "Eu gosto de jogar bola com meus amigos"; "Eu tenho uma bicicleta verde."

Resultados obtidos e discussão:

Diante da observação feita foi possível verificar a necessidade de o professor retomar com o aluno a atividade que, a partir de seu registro, várias hipóteses podem ser consideradas: o aluno não compreendeu o comando, o aluno não mostrou interesse pela atividade, o aluno sentiu dificuldade em ampliar suas frases.

Sessão de avaliação psicopedagógica 4 (13 de setembro).

Objetivo:

Observar o desenvolvimento do sujeito em atividades que envolvam leitura e escrita e realização de comandos.

Procedimento e material utilizado:

A autora retornou a sala de aula onde o grupo de alunos em reforço escolar desenvolve suas atividades. Nesse dia a professora trabalhou com construção de histórias e na sequência com material dourado.

Foi possível constatar que o sujeito, foco da observação, mostrou-se mais desinibido e falante nos momentos onde é solicitado que relate seus pensamentos e idéias sobre as atividades propostas e demonstra ainda, maior proximidade com a autora, facilitando e dando sinais de que já é possível iniciar com as atividades de intervenção planejadas.

D. R. M. D., quando questionado pela professora, mostrou certa compreensão sobre a transposição de quantidades e do valor posicional dos números, do material dourado para o algoritmo, a partir da exploração de quantidades e situações de cálculo propostas, registrando corretamente as situações para seu caderno.

O segundo momento da aula foi, novamente, de produção textual a partir de gravuras, retratando situações e lugares distintos para que os alunos opinassem sobre tais cenas, sugerindo nomes para os personagens e fatos que poderiam estar acontecendo nas cenas observadas. Depois da exploração oral, a professora solicitou que as crianças escolhessem uma cena das apresentadas e exploradas e registrassem a história contada ou produzissem uma nova história/ situação a partir da gravura escolhida.

Resultados obtidos e discussão:

Neste terceiro encontro da autora com o grupo de alunos, pode-se perceber que as crianças encontram-se mais autônomas, mais falantes, arriscando-se mais quando são questionadas, algumas crianças estão mais ágeis para desenvolver as atividades propostas, incluindo o aluno observado. Enquanto expressava suas idéias sobre o tema explorado pela professora, D. R. M. D. Falou com clareza, sem fazer trocas na fala, apenas quando falou a palavra viaduto, foi possível escutar (viadudo), mas quando a professora solicitou que repetisse o que havia dito, fazendo de conta que não havia escutado, a criança fez um momento de silêncio e então pronunciou corretamente a palavra, porém foi possível perceber uma certa inibição ou desconforto.

Diante do exposto, na próxima sessão a autora fará a primeira intervenção individual com o participante.

4.2/ As Sessões de Intervenção.

- Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (6 de outubro).

Objetivo:

- Explorar a oralidade e o registro da história a partir da expressão oral narrada.
- Observar a motricidade fina e grossa.
- Perceber, por meio da escuta, possíveis trocas orais e confrontá-las com a produção escrita.
- Observar a capacidade de compreensão e seguimento de comandos.

- Procedimento e material utilizado:

A atividade foi desenvolvida com um grupo de três crianças que fazem parte da turma de D. R. M. D. O jogo escolhido foi Trânsito Inteligente e teve a intenção de estimular a participação do grupo e, a partir dele, realizar a intervenção planejada.

- Material utilizado:

Um tabuleiro proposto pelo jogo; três carrinhos de brinquedo (pequenos) para movimentar pela rua desenhada no tabuleiro; um dado; peças pequenas para concluir a montagem do cenário (radar, viaduto, triângulo de sinalização).

- Procedimento:

As crianças escolheram quem deveria iniciar e começaram o jogo: cada aluno de uma vez, escolheu o carrinho, posicionou-o no local indicado e a criança escolhida no par ou ímpar iniciou a jogada com o dado e foi avançando as casas de acordo com a indicação do dado e realizando os comandos registrados no percurso do jogo, até chegar ao pódio.

- Resultados obtidos e discussão:

As três crianças ficaram muito animadas quando foi apresentado o jogo e, D. R. M. D apressou-se em dizer que já conhecia o jogo, mas que havia jogado há muito tempo.

A autora, aproveitou-se da iniciativa da criança pediu que ela explicasse o jogo para os demais, uma oportunidade de escutá-lo novamente. O jogo foi explicado com desenvoltura e acompanhada por muitos gestos e animação. Os demais companheiros de jogo quiseram iniciar rapidamente, dando boas risadas enquanto escolhiam a cor dos carrinhos e montavam a ponte no tabuleiro. D. R. M. D e sua colega de jogo falavam o tempo todo e tiveram dificuldade em aguardar a vez de jogar, cuidando e cantando a quantidade que aparecia no dado e antecipando-se ao outro colega, e, em pé junto à mesa, seguiam contando e avançando as casas a serem percorridas por ele. Foi preciso intervir várias vezes e solicitar que, registrassem o que acontecia com cada um, à medida que

jogavam porque seria necessário para a próxima etapa da atividade. Prontamente as crianças começaram a registrar cada jogada.

Durante a execução do jogo não foi percebida nenhuma dificuldade na fala (pronuncia), na compreensão da dinâmica do jogo, na identificação da quantidade apresentada nos dados e na movimentação das casas, incluindo quando o comando era de voltar ou ficar alguma vez sem jogar. Apenas a menina do grupo mostrou-se mais ansiosa por aguardar sua vez e na hora do resultado, quando ficou em segundo lugar. Registrou que ganhou em segundo lugar. D. R. M. D ficou em último lugar, mas não se mostrou frustrado, nem triste.

A segunda parte da atividade foi iniciada, foi solicitado às crianças que realizassem as operações realizadas de acordo com cada jogada, por exemplo: se na primeira jogada saiu o três e a casa pedia para voltar uma casa, a autora ia questionando sobre a operação usando expressões como a mais ou a menos, quanto a mais e quanto a menos, se foi voltar, andar para trás, como vamos representar essa conta! De mais ou de menos;

Ficou combinado com o grupo que a cada jogada que precisassem voltar, indicariam com uma continha de menos, de acordo com o número de casas a avançar (somando os valores) ou voltar(continha de menos). Observar os registros

A atividade durou cerca de uma hora e ficou combinado a volta na semana seguinte. As crianças se despediram sugerindo jogos. A autora despediu-se avisando que seria surpresa.

- Sessão de intervenção psicopedagógica 2 - 25/ 10/ 2011.

Objetivo:

Identificar, por meio da exploração de texto, as possíveis dificuldades na leitura e na interpretação.

Procedimento e material utilizado:

A atividade proposta constou de um texto (parlenda) que explorava o uso ortográfico da letra X, um caderno, lápis e borracha.

Em dupla, foi distribuído o texto retirado do livro didático adotado e solicitado a leitura de um para o outro, iniciando pela criança em processo de investigação. Em seguida

a dupla foi questionada sobre as informações trazidas no texto, mediante as respostas e o diálogo existente entre as crianças e a autora. Ao final da leitura das duas crianças, a autora fez perguntas sobre o texto lido, como: De que fala o texto? Tem personagens? O que aconteceu? Você(s) conhecem outra história que seja parecida com essa?

Resultados obtidos e discussão:

A atividade de leitura transcorreu da forma esperada. Ambas as crianças efetuaram a leitura sem cometer erros de pronúncia. Apenas D. R. M. D leu de forma lenta e acompanhando sua leitura com o dedo.

As crianças responderam às perguntas sem dificuldade, mostrando a compreensão do texto lido. Cabe salientar que o texto oferecido era uma parlenda, de pequena extensão e de palavras consideradas fáceis por serem de uso cotidiano.

Diante do resultado, a próxima intervenção será feita com o mesmo objetivo, porém o texto a ser escolhido terá um grau de dificuldade maior, tanto em extensão como em vocabulário.

- Sessão de intervenção psicopedagógica 3 - 28/ 10/ 2011.

Objetivo:

- Identificar, por meio da exploração de texto, as possíveis dificuldades na leitura e na interpretação.

Procedimento e material utilizado:

História partilhada: na aula que acontece na biblioteca, a atividade proposta pela autora em conjunto com a bibliotecária foi a contação de história com a participação dos alunos. A autora escolheu a história – A princesa que bocejava o tempo todo – e foram escolhidos os personagens da história.

A autora iniciou a história e quando chegava a vez da fala de cada personagem, eles se aproximavam do livro e liam suas falas, fazendo a expressão corporal sugerida. Todos estavam caracterizados de acordo com o personagem e assim aconteceu até o final da história.

No próximo momento, em pequenos grupos, receberam tarefas sobre a história lida e encenada: reconto, ilustração, questões de interpretação da história, releitura oral e escolha das partes para desenhar, indicando início, meio e final.

Resultados obtidos e discussão:

O grupo que a autora escolheu para intervir foi onde o aluno D. R. M. D. estava e a atividade escolhida foi a de releitura da história e ilustração das partes, indicando início, meio e final.

Quando chegou a vez de D. R. M. D ler, sua leitura foi feita sem pausa e de forma fragmentada, sobretudo quando as palavras apresentavam quatro sílabas ou mais, o mesmo acontecendo quando a palavra parecia não fazer parte de seu vocabulário diário. O resultado de sua leitura refletiu na hora de recontar oralmente a história e escolher como ilustraria a história. A cada questionamento feito sobre a sequência da história, D. R. M. D não expressou mais do que três ou quatro palavras, narrando sem riqueza de detalhes e de forma muito resumida os acontecimentos, sempre após a instigação da narradora e nunca espontaneamente.

O procedimento escolhido deixou claro que existe uma lacuna entre a leitura e a interpretação do texto lido, apesar de ter sido relido e dramatizado.

- Sessão de intervenção psicopedagógica 4 - 05 / 11/ 2011.

Objetivo:

Explorar atividades de leitura e interpretação, visando a agilidade dessas habilidades.

Procedimento e material utilizado:

Oficinas de leitura e escrita: para essa atividade de intervenção a autora elaborou quatro atividades de exploração de leitura e escrita, a serem realizadas em forma de circuito. A turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo de alunos, a cada tempo indicado, trocava a atividade:

- Grupo 1: quebra-cabeça – recortar e montar um quebra-cabeça, identificar e nomear personagens e iniciar o registro de uma história com os personagens e cena observada. O grupo que viria a seguir, continuaria a história;

- Grupo 2: leitura de uma imagem – cada grupo, um de cada vez, teria que observar a cena e elaborar ao menos 10 perguntas para a cena observada. O grupo seguinte teria que responder às perguntas, observando a cena;
- Grupo 3: jogo Trânsito inteligente - esse jogo teve que ser repetido pela cobrança dos demais alunos da sala que ficaram de fora da outra vez;
- Grupo 4: Jogo de perguntas e respostas – um jogo com fichas prontas sobre vários assuntos: conhecimentos gerais, esporte, inglês, ciências, matemática, geografia, língua portuguesa e outras fichas em branco para que os jogadores pudessem escolher o tema e elaborar as perguntas e as respostas que seriam respondidas por outros grupos.

Resultados obtidos e discussão:

Iniciadas as atividades, desta vez atuando com a turma toda e auxiliada pela professora regente, os grupos foram formados e a autora concentrou a intervenção no grupo da criança D. R. M. D, foco da intervenção e estudo.

A atividade escolhida foi o jogo de perguntas e respostas e, depois de explicar os procedimentos, a autora propôs que o grupo, formado por três crianças, iniciasse, primeiramente jogando com as perguntas e respostas já propostas pelo jogo para depois conduzi-los à elaboração. O tema escolhido foi esportes. Cada aluno, a sua vez, lia a pergunta para o grupo e aguardava a resposta escolhida dentre as várias possibilidades sugeridas no quadro de respostas. Em alguns momentos a autora precisou repetir a pergunta, fazendo observações esclarecedoras para auxiliá-los a encontrar a resposta. Passadas duas rodadas, a autora propôs ao grupo escolher um tema e preparar as perguntas, situações problema e colocar as respostas no outro quadro, preparando o jogo para o próximo grupo. O tema escolhido foi matemática e cada um dos três participantes elaborou duas perguntas, fez o cálculo para encontrar as respostas e preencheu o quadro.

D. R. M. D elaborou uma questão simples $17 - 6 = \dots$ e para resolver a própria questão precisou armar a conta. Foi desafiado pela autora a ouvir a situação problema criada pelo colega de grupo e encontrar a resposta. Como ficou pensativo e o terceiro colega já havia demonstrado interesse em falar a resposta, sem necessidade de realizar cálculo escrito, a autora fez sinal para que aguardasse até que todos encontrassem a solução

para então ouvir as respostas e confrontá-las. A autora então perguntou a D. R. M. D se sabia como resolver e ele balançou a cabeça positivamente e em seguida falou que era uma conta de menos. Foi encorajado a resolver. A criança armou a conta e lentamente foi realizando os cálculos até encontrar a resposta. Nesse momento os outros dois membros do grupo cochicharam entre si (Ele precisa fazer conta!) com ar de indignação, o que a autora tratou de intervir, acarinhando-lhes nas mãos e dizendo: (Cada um tem seu tempo, vamos esperar um pouquinho...) Os colegas acolheram e se calaram, esperando. Quando D. R. M. D terminou, a autora observou a resposta e, percebendo que estava correta, encorajou-o a falar para o grupo, em seguida foi elogiado e encorajado a elaborar sua questão para que os outros colegas resolvessem. D. R. M. D balançou a cabeça positivamente e pôs-se a pensar novamente. O jogo continuou do mesmo jeito por mais duas jogadas e então foi o momento de trocar de grupo.

Com o exposto e com a observação da professora regente, com a qual foi discutido enquanto os grupos trocavam de atividade, foi percebido que o tempo de elaboração mental para D. R. M. D é maior e tem se constituído um desafio no grande grupo porque, em geral as outras crianças da turma são muito falantes e espontâneas e a opção de D. R. M. D tem sido a de manter-se mais calado em sua carteira, realizando tudo o que é pedido, de forma muito sistemática e organizada. Pode-se perceber pela forma como mantém sua carteira organizada e o ritual que realiza para guardar seus materiais, e desenvolver as tarefas diariamente. A autora seguiu para outra observação e atividade interventiva.

- Sessão de intervenção psicopedagógica 5 - 11 / 11/ 2011.

Objetivo:

Explorar atividades de leitura e interpretação, visando a agilidade destas habilidades.

Procedimento e material utilizado:

A atividade dirigida foi a do grupo 2, elaborar perguntas a partir da observação de uma cena. Como combinado na atividade proposta, esse grupo teria que responder às perguntas elaboradas pelo grupo anterior. Um por um, cada criança lia a pergunta e o outro

companheiro do grupo tinha que responder, apoiado na observação da imagem, até finalizarem a resolução das questões.

Resultados obtidos e discussão:

A atividade transcorreu de forma mais homogênea, tanto na leitura como na busca pelas respostas, cabendo ressaltar que as questões elaboradas eram bastante simples e também com o foco matemático, ou seja, as crianças do grupo anterior elaboraram perguntas do tipo: Quantos peixes têm no rio? Quantos passarinhos estão na árvore?...

Após responderem, a autora desafiou o grupo a elaborarem outras perguntas sobre o que imaginam que estariam fazendo os personagens da cena e ainda trazendo uma situação problema mais difícil, partindo do comentário expresso pelas próprias crianças de que as perguntas estavam muito fáceis. As crianças manifestaram animação e D. R. M. D abriu um sorriso e inclinou a cabeça para o lado, dizendo Vamos!. As questões criadas foram:

1. Estela (nome criado) estava brincando perto do rio com seus primos Antonio e Paula. Foram pegar borboletas e cada um conseguiu pegar 12 borboletas ao todo. Cinco eram azuis. Quantas eram de outras cores?
2. Na floresta tem muitos animais. Quantos bichos têm ao todo?

As próximas atividades continuarão com o mesmo foco, porém, diante do observado pela autora com relação à apreensão dos colegas de grupo de D. R. M. D, por acreditarem que seu colega é muito lento para dar respostas, a autora realizará atividades com fichas de leitura e interpretação oral, individualmente.

- Sessão de intervenção psicopedagógica 6 - 16/ 11/ 2011.

Objetivo:

Explorar atividades de leitura e interpretação, tendo em vista o treino de agilidade e a melhora na compreensão de textos lidos.

Procedimento e material utilizado:

Para essa atividade foram usadas fichas de leitura, com média de 20 linhas escritas, plastificadas e com questões de exploração da interpretação textual no verso do texto. No

momento de atividades individuais, foi solicitado pela autora que D. R. M. D realizasse a leitura do texto e depois foi submetido a questionamentos orais sobre o texto lido. A autora extrapolou as perguntas contidas nas fichas de leitura.

Resultados obtidos e discussão:

Durante a sessão, D. R. M. D realizou a leitura de forma um pouco mais rápida e acompanhada pelo dedo, indicando onde estava com a leitura. Após a leitura foi questionado sobre o que achou do texto e da história narrada e foi respondido: “Legal!”. A autora iniciou, fazendo comentários com a finalidade de obter um bate papo exploratório do texto. Não houve sucesso, pois a criança apenas respondia “sim”, “não”, “é bom”, “não conheço”.

Ao ser questionado sobre a interpretação do texto lido, utilizando as questões sugeridas, a criança voltou ao texto duas vezes para buscar ajuda e então respondeu sem dificuldade.

Durante a atividade foi possível perceber que D. R. M. D mostrou-se mais tranquilo, descontraído, diferente das situações anteriores, quando estava em grupo e sofrendo pressão para ser mais ágil. Assim, será mantido o acompanhamento individual.

V - Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica

O aluno do presente estudo de caso tem um histórico de dificuldade de fala, atestado por laudo fonoaudiológico e de coordenação motora. Avaliações específicas foram realizadas quando ele tinha quatro anos. Embora atualmente tais dificuldades não tenham sido observadas, elas podem direcionar de forma negativa a atenção sobre a criança, por seus familiares ou educadores, e mesmo comprometer a noção que ela tem sobre suas próprias capacidades.

Ao longo do processo diagnóstico e de intervenção foram utilizados recursos reforçados pela literatura como essenciais para o desenvolvimento da alfabetização: exploração das situações apresentadas associadas às situações do cotidiano, abordagem da percepção do vivido pela criança, vivências narradas e dramatizadas de histórias adequadas a essa faixa etária, jogos diversos. Cabe ressaltar que a escolha por essas atividades está respaldada na perspectiva do letramento, que segundo Soares (2003), alfabetizar não significava só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita em práticas sociais que a criança faz uso diariamente. Letrar, então, pressupõe ensinar com exemplos práticos voltados para a própria realidade da criança, fazendo leituras, apresentando o mundo através dos mais variados tipos de textos como contos, fábulas, revistas e jornais, entre muitos outros.

Contribuindo e reforçando a concepção do letramento, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) destacam que a aquisição das habilidades de ler e escrever dependem basicamente da relação que a criança estabelece, desde pequena, com a cultura escrita, presente nas mais diversas formas, como por exemplo, leitura de imagens contida nas propagandas e nos rótulos de produtos.

A despeito da queixa de dificuldade do aluno, objeto da observação e intervenção foi percebido que, em situação de interação, diante de situações estruturadas e de conhecimento prévio, o cumprimento de regras de jogos e respeito à participação dos colegas foi satisfatória. Contudo, em situações onde não dominava o conteúdo, seu desempenho gerou irritação nos colegas, percebida como pressão sobre seu comportamento levando à necessidade de interferência para não instalação de um conflito.

D. R. M. D., à luz do objetivo esperado, oscilou entre momentos de maior alegria na relação com os colegas e com as professoras, apresentando-se mais falante e arriscando-se mais na construção de respostas tanto orais quanto escritas, propostas como atividades de intervenção e outros, mais retraído, sobretudo quando o desafio exigiu um nível maior de agilidade de raciocínio para encontrar as respostas. Uma hipótese levantada pela autora pode estar no fato de que esta criança ainda realiza uma leitura lenta, em alguns momentos, soletrada, o que pode causar a perda do todo interpretativo. Outra hipótese pode estar associada à baixa estima, originada desde a sua relação familiar, uma vez que foi narrado pela professora que, em reuniões com a família, foi percebida uma cobrança excessiva por parte da mãe, combinada com uma fala que desvaloriza o desenvolvimento da criança em estudo.

A opção pela realização de atividades de exploração da leitura e da linguagem em pequenos grupos possibilitou a experiência de aprendizagem mediada, por meio das interações entre o aprendiz e os componentes do grupo, incluindo o mediador (Goulart, Guhur & Mori, 2001). Contudo, em função da lentidão identificada foi preciso rever a proposta. A lentidão pode ser o fator que compromete a motivação para as atividades, bem como a compreensão do que precisa ser feito ou do conteúdo.

Partindo do pressuposto do papel mediador da cognição, o que se espera é perceber e reestabelecer o senso de competência da criança em investigação, fortalecendo sua autoestima à medida que participa das aulas e experimenta situações de sucesso, concordando com Wallon (1989) quando afirma que a escola é meio onde convivem diferentes grupos e onde a criança pode exercitar suas potencialidades, transformando e confirmando a imagem que traz de si.

Assim, para a intervenção nas atividades propostas foi importante levar em conta os critérios de experiência de aprendizagem mediada. A intenção interventiva com o foco no desenvolvimento da agilidade leitora e da exploração interpretativa teve a intenção de utilizar os critérios citados e detalhados por Linhares (1998) e Goulart, Guhur e Mori (2001) quais sejam: (a) intencionalidade e reciprocidade – existe a intenção de transmitir uma mensagem e compartilhar essa intencionalidade com o aprendiz, promovendo uma interação do material apresentado pelo mediador; (b) significado – quando o mediador mostra ao aprendiz o sentido de se aprender algo, estabelecendo com o aprendiz um

significado afetivo, cultural ou social para o que está sendo proposto como tarefa; (c) transcendência – a atividade escolhida e a situação vivenciada devem transcender à atividade escolar, servindo como informação e aprendizagem de situações similares e reais no cotidiano; (d) competência – informar a criança de que ela é capaz de funcionar, construir situações de maneira independente e bem sucedida, cabendo ao mediador organizar situações para que essas possibilidades de aprendizagem sejam alcançadas; (f) autorregulação – ao mediador caberá assistir o aprendiz na regulação de características impulsivas ou inibidas, bem como de seu ritmo, conforme as demandas da situação, porém ainda é cedo para apontar se as intervenções escolhidas surtirão o efeito necessário, possibilitando resgatar as dificuldades observadas apontadas pela autora. Embora todos os critérios tenham sido adotados nas intervenções, a autorregulação e o significado não foram completamente atingidos.

Ainda sobre a dificuldade no processo de leitura e interpretação desenvolvidas nesta intervenção, as pesquisas desenvolvidas por Braibant (1997), propõem três fatores essenciais para explicar a presença de dificuldades de compreensão, quando as capacidades de identificação de palavras são eficientes: (1) capacidades lingüísticas (vocabulário, sintaxe) e cognitivas (elaboração de inferências) insuficientes; (2) falta de automatização na captação de informação escrita e (3) incapacidade para adaptar suas estratégias ao objetivo procurado, ou seja, privilegiar a exatidão da decodificação em detrimento da busca de um sentido geral mais amplo do que a palavra isolada.

De acordo com Kintsch (1988), a compreensão de um texto ou discurso implica a criação de um texto base, que organiza hierarquicamente todas as proposições explícitas no texto. Textos base combinam duas fontes de informação: conhecimento sobre linguagem, bem como conhecimento sobre o mundo. Assim, a construção do texto base permite ao leitor relatar as proposições contidas na história, implica a elaboração de uma série de inferências que proporcionam a coerência semântica local entre proposições (Graesser, Swamer, Baggett, & Sell, 1996).

A partir do repasse de informações sobre a dificuldade de leitura apresentada pela criança à professora regente, essa passou a observar melhor a criança e interessar-se mais por seu desempenho. Foi perceptível o desconhecimento das situações observadas e relatadas pela autora, o que reforça a necessidade de que os educadores sejam

sensibilizados para uma atenção mais integral aos estudantes e não a ênfase nas dificuldades evidenciadas.

VI - Consideração finais

Retomando o objetivo inicial deste relato, a intenção da autora esteve centrada no processo do desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a etapa de observação e avaliação psicopedagógica realizada com alunos do segundo ano do ensino fundamental de uma escola privada, nas aulas de reforço escolar que aconteceram dentro da própria escola onde as crianças estudam, foi possível perceber que o centro das dificuldades narradas pela professora tinham o foco no processo da aquisição e sistematização da leitura e escrita, que podem ou não estar relacionada a um déficit cognitivo, motor, afetivo ou ainda, a uma combinação destes três fatores, resultando em um quadro de baixa estima neste grupo de crianças.

Ao longo do processo diagnóstico e de intervenção foram utilizados recursos reforçados pela literatura como essenciais para o desenvolvimento da alfabetização: exploração das situações apresentadas associadas às situações do cotidiano, abordagem da percepção do vivido pela criança, vivências narradas e dramatizadas de histórias adequadas a essa faixa etária, jogos diversos, sempre na perspectiva do letramento.

O que chamou a atenção foi o desconhecimento da professora regente em relação às dificuldades e competências da criança. Ao ser confrontada com dados de seu desempenho foi visível seu interesse pelo processo de aprendizagem do aluno, corroborando impressões e dividindo responsabilidades. O fato da criança ficar mais isolada não representava uma demanda de interação, causada, talvez, por alguma dificuldade que necessitava ser investigada, o que acabou gerando um distanciamento em relação aos outros em função de uma defasagem na leitura. A avaliação psicopedagógica mostrou-se um recurso importante para a caracterização da real dificuldade existente e possibilitou o delineamento de uma intervenção voltada para o desenvolvimento global da criança.

A avaliação e a intervenção psicopedagógica também pode contribuir na orientação de pais, levando-os a repensar suas atitudes como educadores e a perceber a importância de suas ações em casa ou nos contextos vividos pela criança fora no ambiente escolar. Essa conscientização familiar pode favorecer oportunidades de desenvolvimento e o desempenho escolar das crianças nessa fase.

Com o foco no desenvolvimento da aprendizagem humana, o psicopedagogo pode contribuir, com sua intervenção e mediação para atenuar as situações de dificuldade e de risco, bem como atuar na preparação profissional e na melhoria da qualidade do trabalho educativo. Além disso, pode intermediar e facilitar as relações na escola, favorecendo a aprendizagem e, muitas vezes, instrumentalizando a escola, principalmente na figura do professor, para atuar de forma eficiente no que é seu papel durante o processo de alfabetização.

Cabral & Sawaya (2001), ao analisarem as atuações profissionais de psicólogos nos casos de alunos encaminhados por motivos de queixa escolar, reforçam aspectos que são relevantes para a prática do psicopedagogo, quais sejam:

“a qualidade da relação professor-aluno em sala de aula, as formas de transmissão dos conteúdos pedagógicos e as situações de ensino-aprendizagem propostas em classe, os vínculos existentes entre o professor e as famílias, a história pessoal e escolar da criança e como a escola e o professor se apropriaram dela, a definição de critérios para a seleção do aluno por classe e por professor, a concepção de disciplina pelos professores e pela instituição e as formas pelas quais as normas disciplinares definem as relações da instituição com seus alunos, as concepções que a instituição possui de sua clientela e de suas capacidades de aprendizagem” (p. 153).

A intervenção profissional no âmbito escolar e, mais especificamente, no contexto alfabetizador, deve procurar compreender a realidade escolar como um todo, atentando-se para os diversos aspectos que a compõe. Assim sendo, cabe ao psicopedagogo considerar todas estas variáveis e valorizar o aprendiz como sujeito do conhecimento e a escola, como espaço privilegiado de formação deste sujeito.

Finalizando, a atividade de estágio em psicopedagogia apresentou grande valor. A experiência da observação, do processo de avaliação e o exercício da intervenção contribuíram de forma positiva para consolidar a formação acadêmica recebida durante o transcorrer do curso. Aliar a teoria estudada e confrontar com a realidade observada, buscando encontrar pontos de convergência e divergências entre os conhecimentos adquiridos e os estudos dos teóricos é bastante estimulante e, ao mesmo tempo desafiador,

sobretudo quando realizamos, no caso dessa prática, uma situação pontual e rápida de estágio.

Escrever esse relato foi muito importante para o exercício de observação, de análise e da compreensão de se fazer registros detalhados, pois muitas vezes, são esses detalhes que nos indicam pistas de possíveis intervenções bem sucedidas.

VII - Referências Bibliográficas

Braibant, J. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (167-187). Porto Alegre: Artes Médicas.

Cabral, E. E Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 2001, 6 (2), 143-155.

Cagliari, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

Capellini, S. A. & Ciasca, S. M. (2000). Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas Sobre Desenvolvimento*, 8(48), 17-23.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). *Problemas de leitura e escrita*. São Paulo: Menon.

Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo*, 3(9), 449-458.

Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. Deffenbaugh, S. A. (1997).

Dockrell, J. & Mcshane, J. (1997). Dificuldades de aprendizagem en la infancia – un enfoque cognitivo. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goulart, A. M. P. L., Guhur, M. L. P., & Mori, N. N. R. (2001). Mediação em Feuerstein: alguns elementos para a compreensão das diferenças individuais. *Teoria e Prática da Educação*, 2, 93-103.

Kintsch, W. (1988). O uso do conhecimento no processamento do discurso: Um modelo de construção-interação. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (2004) (orgs.). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola

Nutti, J. Z. (2002). Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. *Psicopedagogia Online. Educação e Saúde*. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=339>.

Rego, L. L. B. (1993). O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas psicológicos*, 1, (1), 79-87 .

Romero, J. F. (1995). Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. In: C. Coll., J. Palacios, A. Marchesi. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Salles, J. F. & Parente, M. A. M. P. (2007). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 71 - 80

Silva, C., & Capellini, S. I. (2011). Desempenho cognitivo – linguístico de escolares com distúrbio de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 16 (1), 55 - 66.

Soares. M. (2003). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Wallon. H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Malone.

Zucoloto, K. A. & Sisto, F. F. (2002). A consciência fonológica e a dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 157-166.