



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

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

**PROCESSOS COMUNICACIONAIS E LETRAMENTO NA
PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA: RELATO DE
INTERVENÇÃO**

Apresentado por: OTÁVIO AUGUSTO MOSER PRADO

Orientado por: PROFA. DRA. MARIA HELENA FÁVERO

BRASÍLIA, 2013

Apresentado por: OTÁVIO AUGUSTO MOSER PRADO

Orientado por: PROFA. DRA. MARIA HELENA FÁVERO

RESUMO

Considerando a função do texto na abordagem da Semiótica da Cultura este trabalho considerou o texto como gerador de significados e a relação o leitor como um processo de comunicação no qual o leitor comunica-se com o texto e gera, por sua vez, novas dimensões do escrito (Fávero , 1995, 2008, 2009b). Descrevemos o desenvolvimento de uma prática psicopedagógica com uma criança de nove anos, aluna de uma escola rural da Rede Pública do DF que apresentava dificuldades em leitura e escrita tendo sido reprovada no 3º ano do Ensino Fundamental. Desenvolvemos sessões cujo foco central foi estabelecer a mediação de A. com o mundo letrado através de vários instrumentos formais semióticos tais como dicionário, alfabeto, histórias em quadrinhos, visando à leitura e à escrita. Em outros termos nossa abordagem psicopedagógica visou, através do processo de comunicação realizado através da mediação de instrumentos de escrita e leitura semióticos, a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e a inserção no mundo letrado. Desse modo, o processo de letramento se deu concomitantemente ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Ou seja, o uso do dicionário, por exemplo, no início do processo que descreveremos aqui serviu como instrumento de pesquisa no que se refere ao sentido e a forma de palavras. Mais adiante, este mesmo instrumento tornou-se fonte de reelaboração textual de palavras e depois de frases, na descrição de características da personagem criada por A. Os resultados evidenciaram, através da análise das sessões desenvolvidas sequencialmente e articuladas entre si, que A. pode compreender a função comunicativa do seu texto, pois demonstrou preocupação em escrever com as próprias ideias e estabeleceu relação entre discurso oral e a escrita com melhor reflexão do SEA.

Palavras-Chave: Processos Comunicacionais. Letramento. Alfabetização. Prática Psicopedagógica.

Índice

I Colocação do Problema.....	6
II Fundamentação	
Teórica.....	8
2.1 Letramento e alfabetização.....	9
2.2 Letramento e educação pelo trabalho.....	10
2.3 Desenvolvimento psicológico, letramento e texto.....	17
III Método de Intervenção.....	20
3.1 Sujeito e Instituição.....	20
3.2 Procedimento Geral de intervenção.....	20
IV A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção.....	21
4.1 Avaliação psicopedagógica.....	21
4.1.1 Avaliação psicopedagógica 1.....	21
4.1.2 Avaliação psicopedagógica 2.....	24
4.1.3 Avaliação psicopedagógica 3.....	25
4.2 Intervenção psicopedagógica.....	27
4.2.1 Intervenção psicopedagógica 1.....	27
4.2.2 Intervenção psicopedagógica 2.....	28
4.2.3 Intervenção psicopedagógica 3.....	29

4.2.4 Intervenção psicopedagógica 4.....	31
4.2.5 Intervenção psicopedagógica 5.....	32
4.2.6 Intervenção psicopedagógica 6.....	35
4.2.7 Intervenção psicopedagógica 7.....	36
4.2.8 Intervenção psicopedagógica 8.....	37
4.2.9 Intervenção psicopedagógica 9.....	39

V Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica.....	41
---	-----------

VI Considerações finais.....	47
-------------------------------------	-----------

VII Referências bibliográficas.....	49
--	-----------

I Colocação do Problema

Segundo a nossa experiência como pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) as dificuldades de leitura e escrita têm sido recorrentes nas escolas públicas do Distrito Federal.

Em decorrência deste problema, o SEAA tem recebido encaminhamentos constantes referentes a esta queixa escolar principalmente das séries do início da escolarização.

Nesse trabalho buscamos compreender e intervir em um desses inúmeros casos que enfrentamos todos os dias no cotidiano escolar. Trata-se de uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental, reprovada nessa mesma série e que segundo a queixa da sua professora estava no estágio “pré-silábico”¹.

Vamos chamar essa aluna daqui pra frente de A. Quando começamos a trabalhar com A. observamos que ela se comunicava adequadamente, isto é, era capaz de relatar fatos e vivências cotidianos, incluindo a referência aos amigos, família, escola e atividades sociais em geral. Observamos também que A. apresentava dificuldades no que se refere à compreensão do uso do calendário, do ponto de vista de dias da semana e meses. Por exemplo, não sabia dizer qual era o seu dia de aniversário, bem como o dia da semana corrente. Observamos ainda que A. tinha dificuldades em estabelecer relações entre idade maiores e menores. Por exemplo, ela não sabia dizer a idade dos irmãos e a respectiva relação com a sua própria. Assim, ela não identificava o irmão mais velho.

Este trabalho relata um procedimento psicopedagógico desenvolvido individualmente com A com ênfase na leitura e escrita, através do contexto e significados múltiplos que o mundo letrado pode ter. Assim, através de nossa fundamentação teórica na perspectiva desenvolvimental, consideramos A. com competências e dificuldades relacionadas no processo de desenvolvimento (Fávero, 2011).

¹ Termo de uso corrente nas escolas da SEEDF para nomear crianças que escrevem com letras aleatórias ou grafismos que imitam a escrita cursiva. Para mais informações sobre estas formas de escrita ver a obra de FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 4a. edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Como consequência, as sessões desenvolvidas foram planejadas levando em consideração uma em relação às outras. Ou seja, os dados obtidos em uma sessão fundamentava a sessão seguinte (Fávero & Pimenta, 2006).

Dessa forma, as sessões foram planejadas com foco na leitura e na escrita, mas também consideramos outras competências e dificuldades que A. poderia apresentar ao durante as sessões psicopedagógicas.

II Fundamentação Teórica

O fracasso escolar em alfabetização foi descrito por Soares (2010)² de duas formas complementares. A primeira condiz com os dados realizados em 1975 que a cada 1000 crianças no Brasil que ingressavam na 1ª série do ensino fundamental apenas 438 delas chegavam à série seguinte.

Segundo a mesma autora, o alto índice de reprovação no ensino formal e a consequente repetência não garantem a aprendizagem por si só. Uma das razões é que esta reprovação ocorre no final do ano letivo, depois que os alunos frequentaram a escola o ano inteiro. Consequentemente, o segundo argumento da autora é que assim, quase metade dos alunos eram retidos na mesma série apenas no fim do ano. O terceiro argumento é que no início do século XXI, as crianças passavam de série ou ciclos de aprendizagem sem estarem devidamente alfabetizadas. Por conseguinte, diz ela, era mantida a situação de fracasso dessas crianças embora elas estivessem frequentando séries posteriores do Ensino Fundamental.

Diante dos argumentos colocados acima, a autora descreve que foram realizados inúmeros estudos sobre o tema alfabetização com uma multiplicidade muito vasta de enfoques que envolviam diferentes atores (professores e alunos), contextos culturais, materiais, métodos e meios. Isso dificulta que se tire uma conclusão sobre essa multiplicidade de enfoques. O ponto principal que a autora defende é que é necessário uma articulação entre os diferentes métodos e um consenso sobre o conceito de letramento.

Dessa forma, Soares (2004) defende que por trás desta mesma multiplicidade há dois conceitos - alfabetização e letramento- que devem ser tratados como indissociáveis na prática educacional, uma vez que o processo de aquisição do sistema alfabético não pode acontecer apartado das práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a alfabetização tem a sua especificidade e, por isso, não se pode ter a falsa ideia de que o conhecimento e reconhecimento do processo de tradução da sonoridade da fala para a forma gráfica de escrita dá-se de maneira incidental.

² A obra é uma coletânea de artigos da autora de 1985 a 1998. Assim, ela realiza uma releitura dos conceitos e informações deste período.

Em suma, a autora defende que a alfabetização aconteça em um contexto letrado onde o sujeito em processo de alfabetização participe das mais variadas formas de leitura e escrita e concomitantemente se aproprie do sistema de escrita alfabético.

Neste trabalho nós levaremos em consideração a proposta de Soares que tomamos abaixo em detalhes. Porém, consideraremos igualmente a proposta de Fávero e Trajano (1998) e Fávero (1995,2005) sobre o conceito de texto na semiótica da cultura, um conceito fundamental para a questão que está sendo tratada aqui. Essa abordagem será retomada no item sobre a relação entre letramento e desenvolvimento psicológico.

2.1 Letramento e Alfabetização

Diante dos aspectos acima, Soares (2009) relaciona o conceito de letramento a um poema escrito por uma estudante asiática nos Estados Unidos, que sintetizou da seguinte forma:

O poema mostra que letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (Soares, 2009, p.44)

Dessa forma, Soares (2004) defende que os dois conceitos de alfabetização e letramento devem ser tratados como indissociáveis na prática educacional, uma vez que o processo de aquisição do sistema alfabético não pode acontecer apartado das práticas sociais de leitura e escrita.

Compatível com Soares (2004), Santos e Albuquerque (2007) entendem que as práticas de leitura e escrita podem ser trabalhadas pela expressão *alfabetizar letrando*, isto é, levar a criança a se apropriar do sistema alfabético ao mesmo tempo em que faz uso das práticas sociais de textos que circulam na sociedade. Dessa maneira, afasta-se de duas tendências equivocadas: 1.utilizar a leitura apenas como pretexto para o

trabalho com as palavras que após escolhidas são divididas em sílabas e podem ser estudadas como famílias silábicas; 2. crer que apenas o trabalho com leitura e produção coletiva de textos propiciará a aquisição do sistema alfabético pela criança (Santos & Albuquerque, 2007).

Diante dos aspectos acima referidos, compreendemos que na prática psicopedagógica em sala de aula ou em atendimento clínico, as crianças devam ser levadas a pensar sobre as palavras que escrevem e leem ao mesmo tempo em que se trabalha dentro de um contexto letrado, através de práticas de sociais da leitura e escrita.

Na nossa experiência profissional constatamos que esse discurso entra na instituição escolar, porém não se converte em atividades na sala de aula. Por isso, é que neste trabalho consideramos além da abordagem de Soares (2004), o conceito de texto conforme proposta de Fávero e Trajano (1998) e Fávero (1995).

Por isso, na intervenção psicopedagógica que relatamos neste trabalho utilizamos uma amplitude de instrumentos do mundo letrado – história em quadrinhos, dicionário, alfabeto móvel, lista alfabética, construção de personagem e assim por diante.

2.2 Letramento e educação pelo trabalho

O que temos aprendido na nossa experiência profissional é que uma das dificuldades no planejamento das atividades segundo o que defendemos acima é que os profissionais da educação não consideram essas atividades como um trabalho de realização humana. Assim, vamos completar nossa abordagem articulando letramento e trabalho segundo a abordagem de Josette Jolibert (1994).

Segundo Jolibert (1994) a criança em seu processo de alfabetização está em contínua busca de sentido aos textos e usos de escrita. Ademais, essa autora amplia esta discussão sobre leitura e escrita, questionando o significado da própria instituição escolar. Dentro desta discussão, a autora defende que o fracasso escolar é muitas vezes fruto da ausência de significados de determinadas atividades escolares descontextualizadas – leitura em voz alta de palavras ou frases e exercícios de gramática, por exemplo.

Nesse sentido, Jolibert define que a chave para o sucesso escolar é justamente o engajamento das crianças em projetos de conhecimento dentro de sala de aula. Tais

projetos propiciam experiências com leitura e escrita, na busca constante de sentido ao mundo letrado.

Assim, Jolibert considera que ler é dar significado ao texto e escrever é comunicar. Como veremos adiante, essa abordagem dialoga com a análise de Fávero (1995) e Fávero e Trajano (1998) sobre conceito de texto.

Após estas considerações, concluímos que a função da leitura e da escrita está ligada a própria forma como o trabalho escolar é mediado e que por vezes carece de sentido para os alunos (Jolibert,1994).

Em virtude dessa discussão, recorremos a Vygotsky (2004) que compreende o sentido que as atividades escolares podem exercer na vida dos estudantes. De maneira específica, o autor elabora as consequências psicológicas que o sentido pode exercer em relação ao desenvolvimento humano. Para isso, ele se utiliza do conceito de trabalho marxista aplicado na prática educativa, a fim de fundamentar na filosofia sua concepção de homem e sociedade. Mas não cabe a este trabalho abordar esta ampla concepção. Restringimos a sua contribuição ao conceito de trabalho e sua relação com o psiquismo humano.

Assim, para Vygotsky, a educação pelo trabalho possui três abordagens muito diferentes. A primeira é a chamada escola profissionalizante, onde o trabalho é o próprio objeto de aprendizagem da escola. Isto é, o trabalho é a finalidade educativa destas instituições. Estas escolas preparam para atuações artesanais diversas como: sapateiro, serralheiro, padeiro e etc.. Assim, é evidente o caráter restrito destas escolas, pois a aplicação de seus conhecimentos está ligada apenas ao trabalho manual que executam na sociedade e não em conhecimentos sociais e científicos que formam o cidadão para sua ampla atuação no mundo.

A segunda abordagem é o trabalho como meio para o estudo do objeto. Em palavras mais claras, nesta visão, o trabalho é aditivo ou auxiliar em relação ao conhecimento. Dessa forma, por exemplo, a disciplina de história é adicionada de meios auxiliares de trabalho artesanais através da confecção de roupas de época, mapas, armamentos e maquetes. Porém, esta abordagem é fechada em si mesma e não faz avançar o aluno no conhecimento, uma vez que os fatos estudados já foram aprendidos anteriormente pela explanação do professor. A função do trabalho é meramente ilustrativa dos conceitos já elaborados pelos alunos.

A terceira abordagem sobre o trabalho é uma mirada totalmente inovadora. Assim, Vygotsky (2004) coloca como sua tese para a formação integral do sujeito: O trabalho é inserido na escola como matéria de educação.

Dessa forma, o trabalho é o próprio objeto de estudo dos alunos. Toda a produção material e humana está inserida dentro das práticas escolares. Assim, “segundo a expressão feliz de um pedagogo, não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho” (Vygotsky, 2004, pp. 248-249). Em nossas palavras, não basta levar a vida social para dentro da escola, mas, sobretudo, trazer a escola para o seio do mundo produtivo da sociedade.

Assim sendo, para o mesmo autor, este conceito de trabalho na escola está ligado à formação integral do homem. Isto é, está a serviço da formação intelectual e prática do ser humano. Assim, a concepção geral de trabalho pode ser definida com a união da técnica e da ciência, as quais carregam sentidos para a execução de determinados procedimentos de produção. Em busca deste sentido, a técnica e a ciência passam de uma para outra através de formas imperceptíveis, pois a produção material da sociedade é articulada por estes dois conceitos, que se tornam indivisíveis pela própria condição da industrialização moderna.

Diante desses aspectos, o trabalho é conhecimento científico, onde é necessário “dominar um imenso capital de conhecimentos acumulados sobre a natureza, que são utilizados em cada aperfeiçoamento técnico” (Vygotsky, 2004, pp. 257-258). O trabalho toma a dimensão de plena fusão com a cultura humana e a ciência. O operário não necessita realizar o trabalho repetitivo em uma cadeia de produção, mas entender como todo o processo é realizado através de máquinas e, precisa também, aperfeiçoar sua execução. Os conhecimentos sobre a natureza são imprescindíveis para o correto entendimento deste complexo sistema. (Vygotsky, 2004)

No âmbito das instituições escolares, através dessa não divisão entre técnica e ciência, podemos enfatizar que os procedimentos adotados são relacionados diretamente com o meio produtivo e os conhecimentos necessários para sua execução. Esta forma de pensar o trabalho gera uma importante consequência educativa: o princípio de realidade. Vygotsky compreende este princípio através do trabalho que mobiliza todos os conhecimentos necessários que estão na realidade que cerca a criança. Assim, ela acompanha e elabora a aplicação científica e técnica do mundo produtivo.

Na fábrica moderna bate o pulso da vida e da ciência universais, e a criança, colocada nesse espaço, aprende por si só a tomar o pulso da atualidade. É de extrema importância organizar de tal modo as formas da vida no trabalho e da atividade no trabalho da criança para colocá-la em relações ativas e criadoras com os processos que lhe cabem. Isso se consegue não ministrando à criança um ensino profissionalizante gradual através de habilidades para tratar com as máquinas, mas com o fato de que a criança penetra imediatamente no sentido de toda a produção e, com isto, começa a descobrir um lugar e o significado de determinados procedimentos técnicos como partes indispensáveis de uma totalidade. (Vygotsky, 2004, p. 259)

Para chegar a essa conclusão em termos psicológicos, o autor discorre que, anteriormente se pensava que cada habilidade mental era desenvolvida separadamente como na teoria das capacidades. A título de exemplo podemos citar o modelo frenológico de Franz Joseph Gall(1758-1828) que preconizava que o cérebro era um conjunto de órgãos distintos e que cada um controlava uma habilidade (Metring, 2011). Assim, Vygotsky (2004) critica essa abordagem do psiquismo humano, pois tal tese não resistiria ao estudo de apenas uma faculdade, como a memória, pois ela nunca trabalha sozinha, mas em colaboração com a atenção e o pensamento.

Considerando este aspecto, concluímos que a mente humana é desenvolvida de modo amplo e complexo, não podendo ser dividida em habilidades específicas por região cerebral. Dessa forma, o ensino não pode estar baseado no treinamento de determinadas habilidades, já que, como dito antes, o desenvolvimento de uma faculdade mental não pode ser generalizado para todas as áreas de conhecimento. Exemplificamos através do sujeito que é bom de memória em fórmulas matemáticas, mas isto não significa que ele terá o mesmo sucesso com palavras desconhecidas de um novo idioma.

Sendo assim, concluímos que a utilidade dos conhecimentos para a vida tem seu fundamento que o cérebro funciona como um todo. Por isso, segundo Vygotsky, a natureza do conhecimento é vital para a escola, já que o desenvolvimento de

determinadas competências está vinculado ao objeto ou área do conhecimento específico.

Por este fato mencionado acima, ainda com o autor, a questão do princípio de realidade é importante para compreender a função da escola, por que o conhecimento só tem valor na sua aplicação na vida cotidiana, uma vez que as faculdades mentais são dependentes entre si e são desenvolvidas conforme o objeto de estudo.

Assim, segundo Vygotsky (2004), o sentido da escola está ligado ao conhecimento que oferecemos aos estudantes. Como consequência, este conhecimento possui estreita ligação com o sentido e o esforço individual, pois é oriundo do princípio de realidade – aplicação dos conhecimentos da vida da criança. Dessa forma, o esforço está ligado ao próprio sentido que possui o trabalho escolar.

A excitação, que começou com a estimulação dos órgãos externos, passa pelas vias nervosas centrais e sai à superfície em um ato responsivo do órgão executivo ou de trabalho. Nada encalha no interior o organismo, nele não restam quaisquer vestígios de trabalho psicológico e todas as suas excitações são respostas integrais.

Isso é como condutos de água corrente que canalizam algum líquido, desviam tudo o que neles chega e não retêm um mínimo de sedimentos, resíduos ou misturas da massa que neles penetra. A própria existência do esforço é uma prova do funcionamento absolutamente correto e infalível no organismo, porque o esforço é aquele agulheiro que orienta qualquer excitação e qualquer reação para os devidos trilhos.

O resultado mais importante que se obtém nesse processo consiste em que o trabalho é assimilado e o aluno que trabalha não se pergunta em nenhum momento qual o sentido que deve ter o seu trabalho. O sentido é dado de antemão antes de ser suscitado o esforço, e a existência do esforço já é uma prova da existência do sentido. (Vygotsky, 2004, p. 266)

Dessa forma, continua o autor, a busca de sentido está ligada ao processo de produção de determinada atividade, que resulta em um produto final que não está nas

mãos do professor, mas do aluno. O sentido do processo percorrido pela criança, que se enriquece deste caminho, e que chega ao objetivo e retorna ao ponto de partida na condição de que “vê as mesmas coisas com novos olhos” (Vygotsky, 2004, p. 265).

Segundo Vygotsky (2004), o sentido da escola, através desta tomada de consciência, é importante por que fecha um círculo integrado pela unificação orgânica de todas as partes que compõe o processo pedagógico. O caminho formaliza a união entre seu esforço, sentido e tomada de consciência, pois a criança percorre o trabalho executado para a realização de um produto final. Sem este processo, as notas, os exames, as disciplinas, as explicações em aula e o aprendizado de memória carecem de uma unificação em um processo global.

Após esta consideração sobre o sentido da escola, retomamos dois conceitos chave—para abordamos letramento e educação pelo trabalho: 1. Princípio de realidade através de conhecimentos que cercam a criança; 2. Protagonismo infantil na produção final de uma atividade escolar.

Clanche (1978) compreende estes dois conceitos na prática da escrita do texto livre.³ Assim, os textos são escritos conforme a criança pensa a realidade que a cerca ou sobre si mesma. De qualquer forma, a escrita é sempre um discurso que goza de liberdade, pois entende que a criança está inserida na vida ou realidade. Assim como, a criança se coloca no lugar de escritora, pois produz realmente um texto. Este produto passa por sua elaboração do início ao fim e tem sempre ao final a sua marca e o sentido do seu trabalho.

Por consequência, para Clanche (1978), os textos livres produzidos dessa maneira são qualificados pelo seu valor literário ou artístico⁴, isto é, a relação da criança com o seu texto é particularizada, pois possui as reais intenções do escritor para comunicar a sua mensagem. Assim, o texto é utilizado como um instrumento social entre criança e a vida.

³ Termo cunhado por Celestín Freinet para designar todos os textos produzidos pela criança através do processo de expressão livre. A criança produz um texto que tem todo o sentido para ela. Seja para comunicar algo ou para sua própria necessidade interna. Não há nenhuma imposição de tema, formato ou gênero textual por parte do professor. Para maior aprofundamento estudar a obra Freinet, C. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1976.

⁴ Estes termos usados foram substitutos do conceito “valor de uso”, pois consideramos que tal nomenclatura está inserida dentro da filosofia marxista, mas, como dito antes, foge dos objetivos deste trabalho a explicação detalhada deste conceito. Simplificamos para melhor entendimento do leitor.

Por outro lado, continua Clanche, os textos produzidos sempre com consigna do professor ou impostos por ele geram apenas seu valor de troca. Ou seja, a criança faz o texto porque receberá uma compensação por isso. Seja através de uma nota ou apreciação. Não é uma verdadeira comunicação, pois o texto será devolvido para o professor que o retornará com uma menção. O texto não será comunicado para a realidade fora da escola e por isso não será utilizado como um instrumento social.

Diante desses conceitos articulados por Clanche, entendemos que o letramento e a educação pelo trabalho são condições fundamentais para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita. Na prática psicopedagógica, defendemos que a leitura e a escrita sejam tratadas sempre através do princípio de realidade. Ou seja, afirmamos que a criança poderá ler textos que circulam na sociedade de maneira geral, bem como escreverá textos que serão lidos verdadeiramente pelos colegas e toda a comunidade escolar.

Dessa forma, a educação será feita através do trabalho que se configura como a produção autêntica de um texto que foi trabalhado do início ao fim. Isso por que foi realizado com esforço, com a presença do sentido que precede a própria realização da atividade. Esse sentido está na própria constatação da criança que o seu texto escrito tem a mesma função comunicativa que os textos que circulam na sociedade. O seu texto é igual, em termos de função, que os textos dos adultos.

Dessa maneira, o princípio de realidade, descrito por Vygotsky (2004), tem estreita ligação com o texto produzido pela criança. O esforço para a realização da escrita possui uma ligação direta com a função comunicativa do texto. A criança só vai empreender o esforço necessário para a escrita, se ela sentir o pleno sentido dessa atividade. Ora, é evidente que o sentido aqui descrito está na comunicação ou socialização do texto que a criança escreve. Isto precede a própria realização da atividade. O professor que ignorar esta função comunicativa do texto, necessariamente, estará ignorando o próprio sentido da atividade e o conseqüente esforço da criança para realizá-la.

Também compreendemos que a prática psicopedagógica de leitura e escrita seja abordada com a produção final de um texto. Segundo Vygotsky (2004), este processo de produção textual é a verdadeira concepção de trabalho na escola. O trabalho que realiza a criança. O trabalho que propõe a tomada de consciência através do caminho

percorrido por ela mesma. O trabalho que fornece novas dimensões do texto produzido, pois a criança sentirá que seu texto foi pensado e executado pelas próprias mãos. O trabalho consistirá no motor do seu desenvolvimento.

2.3 Desenvolvimento psicológico, letramento e texto

Nesse trabalho levamos tais questões em consideração e articulamos com a proposta de Fávero (1995; 2005; 2012), que defende a integração entre a Psicologia do Desenvolvimento, a Mediação Semiótica e as Representações Sociais (Fávero, 2005).

Dessa forma, a autora considera o desenvolvimento humano no contexto sociocultural, evidenciando as ações humanas com significados atrelados a este contexto. Desse modo, **as ações dos sujeitos não são aleatórias, mas podem ser modificadas**, uma vez que ele **é ativo** neste processo. (Fávero, 2010; 2012)

Nessa integração interdisciplinar a autora fundamenta a Psicologia do Conhecimento e defende que, embora as regulações nas situações de ensinar e aprender se situem em uma **dinâmica sóciocognitiva**, devemos considerar seu papel na aprendizagem, do ponto de vista das construções cognitivas elaboradas e exploradas por cada indivíduo nesta situação. Ou seja, a autora, recupera a importância da autorregulação no funcionamento cognitivo de **cada sujeito no contexto interacional** (Fávero, 2009b).

Como consequência deste processo, Fávero (2005; 2012) faz referência a Piaget e Vygotsky, e defende que nessa autorregulação a **tomada de consciência** desempenha um papel primordial, uma vez que promove a **internalização a partir da ação** (Fávero, 2005; 2012).

O que isto quer dizer? Quer dizer que, embora as regulações em situação escolar se situem sempre em uma dinâmica sociocognitiva, devemos considerar seu papel na aprendizagem, do ponto de vista das construções cognitivas elaboradas e exploradas por cada indivíduo nesta situação. Em outras palavras, temos procurado defender a recuperação da importância da autorregulação no funcionamento cognitivo de cada sujeito no contexto interacional. (Fávero, 2009b, p. 14)

Foram nestes fundamentos que desenvolvemos nossa prática psicopedagógica com uma criança de nove anos, que daqui para frente nomearemos de A. Procuramos em primeiro lugar disponibilizar diferentes portadores textuais de mediação do mundo letrado e concomitantemente, tutorar sua produção textual propondo-lhe a criação de uma personagem a partir da qual narrativas e diferentes vozes foram produzidas. Estamos, assim, considerando o conceito de texto elaborado por Fávero (1995), que com base na Semiótica da Cultura considera, tanto no que se refere à compreensão textual, como no que se refere à sua produção, a **função sociocomunicativa do texto**. (Fávero & Trajano, 1998).

Para as mesmas autoras, esta reformulação da função do texto é importante, pois não se trata de considerar a relação o leitor decifra o texto, mas, sobretudo, **o leitor comunica-se com o texto**. Dessa forma, o texto é gerador de muitos significados, pois há a interlocução com o leitor e gera, por sua vez, novas dimensões do escrito.

Dessa forma, para aprofundarmos sobre esta função do texto, Fávero (2008) afirma que “forma e conteúdo não se desvinculam” (p.53). Com isso, a autora argumenta que o texto é uma estrutura linguística com formato textual específico, e que ao mesmo tempo, media conteúdos e significados. Assim, a estrutura linguística de um texto partilha e negocia significados, que podem ser acessados através dela.

Diante desse aspecto, o texto é um veículo importante de mediação da sociocultura, pois através dele podemos acessar conteúdos de significações. Através da malha textual, o texto pode mediar significados importantes para o leitor. Por isso, utilizamos a história em quadrinhos como mediador de significados entre A. e o mundo letrado. Assim, buscamos partilhar e negociar significados com A., através da leitura dos desenhos e dos pequenos diálogos na história em quadrinhos. Assim como, buscamos mediar o significado de que ela era competente em interagir com este texto que circula na sociedade.

Através dessa abordagem, segundo Fávero (2008), buscamos acessar formas mais simples do texto através das suas formas linguísticas mais complexas. Assim, compreendemos que era importante A. dizer com suas próprias palavras o seu entendimento da história em quadrinhos, realizando ou não a leitura decodificada. Esta forma de acesso aos conteúdos de um texto, Fávero (2008) entende que são proposições para articulação de sentido. Em outras palavras, é a compreensão do texto evidenciada

através de frases afirmativas que A. dizia na sua interação com a história em quadrinhos. Do mesmo modo na escrita, as proposições ou frases afirmativas que A. articulou oralmente para desenvolver a sua personagem.

Neste processo de interlocução, ficamos atentos aos relatos de Fávero & Trajano (1998) e Fávero (2008) sobre a impermeabilidade textual. Os estudos indicaram que os adolescentes durante o processo de compreensão textual apenas repetiam o título do texto em suas respostas. Dessa forma, não houve uma efetiva interlocução com o texto, pois os adolescentes repetiam suas próprias ideias de senso comum sobre o tema.

Para buscar uma compreensão sobre este fenômeno, as autoras elucidam que esta impermeabilidade textual ocorre através do processo de mediação que a escola promove com os estudantes. Assim, nas pesquisas em questão, os adolescentes não interagiram com o campo conceitual do texto argumentativo, já que a própria escola media a leitura baseada exclusivamente em regras. Dessa forma, Fávero (2008) propõe a real interação dos estudantes com o conhecimento, através da análise dos processos envolvidos nesta comunicação dos estudantes com o texto.

Embora estes estudos não sejam focados em crianças e nem no processo de alfabetização, compreendemos que é possível ampliar as conclusões de Fávero (2008) a comunicação do leitor com o texto. Assim, compreendemos que a escola pode mediar a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) de maneira eficiente através da interlocução da tríade professor, texto e criança. Sendo assim, é possível que as crianças reflitam sobre o princípio alfabético juntamente com a articulação de sentido dos textos oferecidos. A seguir, nas sessões de avaliação e intervenção psicopedagógica, relatamos a construção deste processo de mediação.

III Método de Intervenção

3.1. Sujeito e Instituição

Esse trabalho foi desenvolvido com uma criança de nove anos, aluna de uma escola rural da Rede Pública do Distrito Federal (DF) que apresentava dificuldades em leitura e escrita tendo sido reprovada no 3º ano do Ensino Fundamental.

3.2. Procedimento geral da intervenção

Tendo em vista a fundamentação acima, compreendemos que o foco central desse trabalho foi estabelecer mediação de A. com o mundo letrado, através de vários instrumentos formais semióticos tais como dicionário, alfabeto, histórias em quadrinhos, visando à leitura e à escrita. Desse modo, o processo de letramento se deu concomitantemente ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Ou seja, o uso do dicionário, por exemplo, no início do processo que será descrito aqui serviu como instrumento de pesquisa no que se refere ao sentido e à forma das palavras. Mais adiante, este mesmo instrumento tornou-se fonte de reelaboração textual de palavras e depois de frases, na descrição de características da personagem criada por A.

Utilizamos a proposta de Fávero (2004) para análise de cada sessão desenvolvida em detalhes de modo que os dados dessem fundamento para a sessão seguinte. Assim, todas as sessões são sequenciais e articuladas entre si.

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

4.1. Avaliação Psicopedagógica

4.1.1 Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (13/03/2013)

Objetivo

Compreender a experiência de letramento da criança através do uso de embalagens e rótulos de produtos conhecidos e desconhecidos. Dessa forma, observar as inferências realizadas sobre o material disponível. De modo específico, podemos elencar algumas metas:

- Observar as embalagens e suas características.
- Identificar de logotipos e marcas.
- Localizar e identificar palavras ou letras significativas.
- Identificar a utilização de simbologia de peso, medida, quantidade e validade.
- Fazer comentário crítico sobre as embalagens.

Material utilizado

Foram utilizados diferentes tipos de embalagens do gênero alimentício, material escolar e de artigos de escritório. Abaixo descrevemos cada embalagem.

- Caixa de Leite: com desenho de um copo de leite, logotipo da marca *Piracanjuba* e letras escritas em formato de imprensa minúsculas. Destacamos o texto com as palavras: *Piracanjuba, desnatado, leite uht desnatado, 1L e 70 calorias*.
- Tinta do tipo guache de uso escolar: com desenhos de riscos de pintura de diferentes cores, espaço para seis potes pequenos de tinta e retângulos com cores primárias e secundárias na lateral. Destacamos o texto com palavras em letra de imprensa maiúsculas: *TÊMPERA GUACHE e ACRILEX*.
- Pacote de Bombons: feito de plástico maleável e transparente, desenho de um bombom mordido e logotipo da marca *Sonho de Valsa*. Destacamos o texto com palavras em letra de imprensa maiúsculas: *LACTA e CROCANTE POR + TEMPO*.
- Embalagem de haste flexível de algodão: feito de papelão e plástico, imagens de exemplares do produto, logotipo da marca *Johnson & Johnson*, logotipo do produto escrito em letras maiúsculas *COTONETES*. (importante ressaltar que a marca *Cotonete* já tem seu uso difundido comumente como o nome do produto).
- Embalagem de óleo de cozinha: em formato de uma garrafa e feita de plástico flexível, logotipo da marca *SALADA* e desenho de uma flor de canola. Destacamos em letra imprensa maiúscula a palavra *SALADA* e em letra cursiva minúscula *canola* e o termo *900 ml*.

- Embalagem de chocolate crocante: feita em plástico e papelão, marca de chocolate *BIS*, desenho do produto, marca *LACTA* e desenho de exemplares do produto. (importante relatar que a marca de chocolate *BIS* já se tornou o nome do produto no uso comum no supermercado).
- Embalagem de grampeador: feita de papelão, logotipo da marca *Adeck* e foto grande do produto. Destacamos no texto para a palavra *GRAMPEADOR*, escrita em letra de imprensa maiúscula e número e letras grafados *GE 310 e 12,5 cm*.
- Embalagem de chocolate tipo confete: feita em papel alumínio flexível, com desenhos do produto e com marca *M&Ms* em destaque. No texto podemos elencar a simbologia de peso *80g e 123 kcal*.
- Embalagem de amendoim: feita em papel alumínio flexível, com foto do produto e desenho de uma cebola e salsa em destaques. No texto podemos elencar as palavras em imprensa maiúscula: *PETIZ e AMENDOIM CROCANTE*. Além disso, a simbologia de peso *150g*.
- Embalagem de biscoito: feita de papelão com destaque a marca *BELVITA* e imagem do produto. Destaque no texto em letra de imprensa e minúscula: *Bom-dia, Ao leite com grãos de aveia e Fonte de vitamina E*. Além disso, a simbologia de validade imprensa com caracteres rudimentares de impressão *VAL: 27/09/13* também é um elemento importante.

Procedimento

Inicialmente foi perguntado a A. se ela conhecia algumas embalagens que estavam a sua disposição. Ela disse que já conhecia a embalagem de caixa de leite e tinta tipo guache de uso escolar. Em seguida, ela pega o pacote de bombons. Perguntamos se já havia comido aquele bombom. Afirmou positivamente, mas não conseguiu dizer qual o tipo do bombom. Fizemos muitas perguntas neste momento sobre esta embalagem, mas todas as respostas de A. foram negativas ou ela ficava calada. Posteriormente, colocamos em frente de A. a embalagem de haste flexível de algodão e foi perguntado se ela podia ler o que estava escrito em destaque. No caso era a palavra *COTONETE* em letras de imprensa maiúsculas. A. acena que não consegue ler. Experimentamos dividir a palavra em sílabas e letras para a criança decodificar o que estava escrito. A. confundiu a *letra C* com a *letra S* no início da palavra. Induzimos A. a formar a sílaba *CO* com várias perguntas que pedia que ela juntasse a *letra C* com a *vogal O*. Por fim, ela lê a palavra *COTONETE* de maneira silabada. Em seguida apontamos para a embalagem de óleo de cozinha e perguntamos onde estava escrito óleo. Ela aponta para a palavra *SALADA*. Depois, perguntamos se havia outras palavras escritas no rótulo. Fizemos uma série de perguntas sobre as letras e sílabas da palavra *canola* em letra cursiva minúscula. Voltamos a perguntar se ela sabia onde estava escrito óleo. Realizamos uma série de perguntas para tentar decodificar a palavra *SALADA*. Neste momento A. afirmou várias vezes que não sabe ler alguns pedaços da palavra e se mostra desanimada. Após esta tentativa, disponibilizamos a embalagem de caixa de leite. Perguntamos se ela sabia o que estava escrito na palavra *desnatado*. Ela afirma que *é leite*. Argumentamos que a palavra era muito grande para estar escrito *leite*. A. não responde, fica calada. Tentamos uma tentativa de decodificar a palavra *desnatado*, mas frente ao desânimo de A. resolvemos parar com esta abordagem.

Escolhemos outra embalagem para ser trabalhada. Dessa vez tentamos a embalagem de chocolate crocante. Perguntamos se ela sabia o nome daquele chocolate.

A. tenta decodificar silabando, mas desiste. Frente a essa tentativa frustrada de A., resolvemos perguntar se ela lembrava o nome e se já comeu o chocolate. Ela afirma que já comeu, mas que não lembra o nome do produto. Logo depois, a criança escolhe a embalagem de tinta escolar tipo guache. Perguntamos se ela sabia quantas tintas vinha naquele pacote. Ela disse que poderia ter seis potes. Ela vê os retângulos com cores na lateral e afirma que todas aquelas cores estão na caixa. No entanto, ela cita oito cores, falou além da quantidade de seis potes que havia dito anteriormente. Ela deduz que está escrito *Tinta Guache* nas palavras da embalagem *TEMPERA GUACHE* em letras de imprensa maiúsculas. Indagada sobre a razão dessa ideia, A. disse que primeiro vem a palavra tinta e depois vem guache. Posteriormente, A. escolhe a embalagem do grampeador. Ela disse que nunca havia usado, por isso buscamos um grampeador para ela experimentar o produto. A. compara o tamanho do grampeador real e o da embalagem. Disse que havia também diferenças nos dois grampeadores. Ela lê que está escrito grampeador na palavra da embalagem *GRAMPEADOR* escrita em letra de imprensa maiúscula. No entanto ela não soube justificar sua resposta.

Perguntamos a A. se havia algum número na embalagem. Ela aponta para a simbologia *12,5 cm* e diz que é a quantidade do peso. Em seguida, disponibilizamos a embalagem de chocolate tipo confeite. Fazemos uma série de perguntas sobre as características do produto. Perguntamos sobre a simbologia que havia na embalagem. Eram *123 kcal* e *80g*. Perguntada sobre o primeiro símbolo, A. diz que é um número pequeno por estar em um quadrado menor. Já sobre o segundo, ela diz que é um número grande porque tem muito no pacote e que é a quantidade que confetes que tem na embalagem. A. observa as palavras *M&Ms* e afirma que o nome é engraçado do produto. Disponibilizamos a embalagem de amendoim. Ela afirma que o gosto é de cebola, em virtude do desenho no produto. Além disso, diz que é amendoim pasto, por que na casa dela já ouviu falar assim deste produto. Em seguida, dialogamos sobre o sentido da palavra pasto e a razão do amendoim ser verde. A. aponta para a palavra *AMENDOIM* em letras maiúsculas e diz que está escrito amendoim por que começa com A. Perguntada sobre a palavra *CROCANTE* ela diz que não sabe o que pode estar escrito. Mas fornecemos a informação que a palavra começa com *CRO* e a A. afirma que está escrito crocante. Perguntada várias vezes sobre a marca *PETIZ* ela afirma que não sabe o que quer dizer esta palavra. Por fim, utilizamos a embalagem de biscoito. A. afirma que o que está escrito em *Belvita* é café. Em seguida, pedimos para ela e-dizer o que está desenhado. Ela afirma que é chocolate. Pedimos que olhe bem o formato e o desenho. Dessa forma, ela afirma que é biscoito. A. observa a validade na lateral *VAL 27/09/13* e diz que é a realmente a validade. Fazemos outras perguntas sobre a embalagem, mas A. fica tensa e não responde.

Resultados e Discussão

Os dados da sessão evidenciaram que as nossas perguntas estavam, em sua maioria, centradas nas palavras escritas nos rótulos, esse fato mostra que a abordagem não facilitou o desempenho da aluna. Assim, avaliamos que o foco apenas no processo de decodificação de sílabas e letras não é um recurso adequado para A. Avalia-se que ela não ficou à vontade com este recurso. É necessário registrar que A. demonstrou maior facilidade em falar sobre os produtos das embalagens do que propriamente ler os rótulos. Dessa forma, observamos que a atividade de letramento foi mais favorável do

que o exercício próprio de leitura decodificada. Isto é, A. argumentou mais sobre os produtos e seu contexto, do que propriamente sobre as letras ou sílabas que estavam escritas nos rótulos.

4.1.2 Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (20/03/2013)

Objetivo

Desenvolver narrativa na modalidade oral e colocar A. em situação de escrita, mesmo que ela escreva de forma não convencional. De maneira específica, podemos elencar alguns objetivos:

- Possibilitar situação de interação que envolva o letramento e a vivência com a escrita.
- Promover uma comunicação efetiva de A. conosco, afim de que ela possa expressar suas ideias e sentimentos com relação ao ato de escrever.

Material utilizado

Foram utilizadas diferentes embalagens já descritas na sessão anterior, porém foram acrescentadas outras que descrevemos abaixo:

- Embalagem de salgadinho: em destaque a marca *EQUILIBRI PANETINI* com desenhos de pequenas torradas crocantes.
- Embalagem de Creme de Leite: em caixa e com destaque a marca *NESTLÉ* e a descrição do produto *Creme de leite leve*
- Embalagem de suco em pó: em destaque a marca *TANG* e a descrição do sabor *jabuticaba* acompanhada da foto da fruta.
- Embalagem de batata chips: em destaque a marca *CRONY* e a descrição do produto *toque de sal* acompanhada de desenhos do próprio produto.
- Embalagem de chá gelado: em destaque a marca *NESTEA* e a descrição do produto *CHÁ VERDE COM LIMÃO* acompanhada dos desenhos de vários limões.
- Embalagem de iogurte: em destaque a marca *ACTIVIA* e o desenho de iogurte com aveia.
- Material para desenho: lápis de cor, giz de cera e canetas hidrográficas de várias cores.

Procedimento

Foram separadas as embalagens entre nós e A. A ideia foi que tanto nós como A. escolhêssemos os produtos que gostaríamos de provar. Assim, nós escolhemos algumas embalagens e A. escolheu outras do seu gosto. Ficamos com as embalagens de bombom *SONHO DE VALSA*, salgadinho *EQUILIBRI*, Creme de leite *NESTLÉ*, biscoito *BELVITA*, suco em pó *TANG* e material de escritório *GRAMPEADOR*. A. ficou com as embalagens de amendoim *PETIZ*, chá gelado *NESTEA*, batata *chips CRONY*, chocolate *BIS*, iogurte *ACTIVIA* e chocolate *M&Ms*. Depois, dissemos que gostaríamos de

inventar uma história com as embalagens de nossa escolha. Assim, contamos uma história engraçada envolvendo todas as embalagens como se as mesmas fossem personagens. A. interagiu com a história, riu das situações cômicas e demonstrou entender o enredo. Com o final dessa narrativa, propomos que A. também inventasse uma história. Ela atendeu com entusiasmo e iniciou a narração envolvendo todos os itens escolhidos. Assim, ela inventou uma história de vários amigos que não estavam gostando de brincar com o chá *NESTEA*, por que ele tinha gosto de limão. No final, um dos personagens fala que desprezar o amigo era errado e que Deus castigava, sendo assim todos ficaram amigos do chá.

Dissemos para A. que ficamos com vontade de escrever a história que inventamos e propomos que ela fizesse o mesmo. A. aceitou com entusiasmo. Foram oferecidos os materiais para desenhar como forma de tornar mais lúdica a sessão. Escrevemos nossa história marcando bem as sílabas na fala de modo que A. pudesse perceber a relação entre fala e escrita. A. continuava a escrever a história dela emitindo poucas marcas da fala na escrita. Ela interagiu algumas vezes lembrando-nos do enredo da nossa história e dos personagens que criamos. Porém, no discurso oral de A. não houve relação entre fala e escrita que pudessem ser observadas ou analisadas.

Resultados e discussão

Os dados da sessão mostraram que fizemos menos perguntas para A. e deixamos um espaço apropriado para que ela pudesse falar mais livremente. Este fato gerou um clima de melhor interação com A., que pôde ser evidenciado por sua fala mais espontânea. Além disso, a escolha das embalagens facilitou a aceitação da nossa proposta. O mesmo fato ocorreu na escrita. A. ficou mais à vontade para escrever sua narrativa depois que começamos a nossa. Observamos que A. teve facilidade em construir um texto oralmente e sua dificuldade ficou evidenciada na escrita da narrativa.

Em outras palavras, compreendemos que A. demonstrou ter competência em narrar uma história oralmente. Apesar disso, ela evidenciou dificuldades em colocar elementos da sua história no papel. A. escreveu um texto com pouca relação com seu discurso oral. Além disso, copiou o título da nossa história mostrando certa insegurança no ato de escrever.

Nos aspectos gerais do texto, A. demonstrou que diferencia as palavras em uma frase texto, pois as separava todas com facilidade. As palavras foram todas separadas por um espaço adequado, mesmo não sendo possível a nossa interpretação do ponto de vista da legibilidade.

4.1.3 Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (02/04/2013)

Objetivo

Avaliar como A. utiliza o dicionário para verificar a escrita de palavras.

Material utilizado

- Dicionário Global escolar Silveira Bueno da língua portuguesa. 2ª. edição. Ano: 2007.
- Texto de A. escrito na sessão anterior.

- Lápis nº 2 e borracha.

Procedimento

Iniciamos a sessão lendo o texto que havíamos escrito na sessão anterior. Assim, depois da leitura, buscamos encontrar algumas palavras da nossa história no dicionário com a justificativa de ver se as nossas palavras estavam corretas. É importante ressaltar que A. estava refletindo sobre o nosso texto e não sobre o texto dela. Assim, logo no início desta atividade, explicamos sobre o uso do dicionário para procurar palavras.

Em seguida, buscamos as palavras do nosso texto dialogando com A. sobre a letra inicial das mesmas. Encontramos três palavras no total: embalagem, jabuticaba e grampeador.

Depois pedimos que A. lesse a sua história e propomos buscar junto dela as palavras que não haviam sido escritas de forma correta. A. identificou palavras no seu texto sem a correspondência convencional de escrita: *comunaraurgi*, *ummaca* e *eucar*. Segundo A., estas palavras significavam respectivamente: amigo, pique-pega e triste. Para que ela fizesse esta interpretação, tivemos que ler a transcrição da gravação da sessão anterior para que A. lembrasse de sua história, pois ela não conseguia encontrar pistas para dizer o significado das palavras. Comparamos as palavras escritas no texto com aquelas que estavam no dicionário. Comparamos por letras iniciais e tamanho das palavras.

Resultados e Discussão

A. ficou interessada na leitura quando lemos a história que criamos. Assim, realizamos a leitura acompanhando com o dedo ao seu lado. Em seguida, na busca das palavras com o dicionário, A. começou a refletir sobre algumas propriedades da escrita alfabética. De forma específica, ela perguntou sobre a diferença de *embalagens* escrita no texto e *embalagem* no dicionário. Ela perguntou sobre a diferença da *letra S* nas duas palavras. Assim como, após uma interlocução conosco, A. falou que as a *sílaba LI* escrevia a palavra que era procurada - limão – e também escrevia a palavra lima. Dessa forma, ela refletiu sobre a mesma origem das palavras e pode confirmar este fato com a identificação de *lima* e *limão* no dicionário.

Através da busca das palavras no dicionário, A. demonstrou tomar consciência que havia escrito um texto sem relação com o discurso oral que havia feito na sessão anterior. Dessa forma, pela pesquisa de palavras e comparação com aquelas escrita no texto de A., refletimos sobre seus significados e atribuições das palavras como: letras iniciais, finais e o tamanho delas.

Para concluir, avaliamos o uso do dicionário como uma proposta eficaz para mediar A. com os conhecimentos do mundo letrado e o sistema de escrita alfabética. Isso por que verificamos que A. indagou constantemente durante a sessão sobre algumas características das palavras que buscávamos. Dessa forma, utilizamos nas sessões seguintes o dicionário como um instrumento privilegiado de A. com a verificação de suas hipóteses de escrita.

4.2 Sessões de Intervenção psicopedagógica

4.2.1 Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (08/04/2013)

Objetivo

Desenvolver a compreensão textual de A. através do gênero textual de história em quadrinhos. Assim, a intenção foi mostrar a relação que há entre os diálogos e as imagens do texto. Além disso, favorecer o prazer da leitura com esta atividade.

Material utilizado

- História em quadrinhos *Cascão*. Edição dezembro de 2002. Foram utilizadas duas histórias. A primeira com o título *Barquinho diferente* com apenas duas páginas de enredo e poucos diálogos. A segunda com o título *O amor é cego, mas...(parte dois)* com doze páginas de enredo e maior quantidade de diálogos.

Procedimento

Oferecemos uma história em quadrinhos curta para que A. pudesse descrever a narrativa somente com a sequência de imagens. Depois lemos pausadamente ao lado de A. e acompanhamos com o dedo esta pequena história de modo que ela pudesse acompanhar a leitura de cada diálogo. Em seguida, perguntamos se ela poderia relatar o que mudou no seu entendimento antes e depois da nossa leitura.

Em um segundo momento, propomos que A. escolhesse uma história do gibi para que ela observasse e relatasse a sequência de imagens. Ela escolheu uma história maior que a primeira. Assim, ela narrou a história através dos desenhos. Após este fato, lemos para A. todos os diálogos para que ela acompanhasse e no fim perguntamos o entendimento que ela havia tido antes e depois da leitura.

Resultados e Discussão

Logo no início da sessão A. relatou espontaneamente que havia gostado de realizar a atividade com dicionário na sessão anterior. Perguntou se iríamos continuar usando este tipo de livro. Dissemos que iríamos continuar utilizando o dicionário nas próximas sessões. Este foi um dado relevante, pois mostrou que o dicionário seria um importante instrumento semiótico para o desenvolvimento de A.

As interlocuções que tivemos antes e depois da leitura dos diálogos das histórias revelaram que A. compreendeu bem o texto. Assim, antes da leitura, ela soube relatar uma narrativa coerente com os desenhos. Depois da leitura que fizemos A. soube dizer os elementos novos da narrativa que a fizeram compreender melhor o texto.

Analisamos que A. é competente para compreender este gênero de texto oralmente. Assim, não há nenhuma dificuldade para compreensão de textos orais. Além disso, evidenciamos que ela teve muito prazer em realizar esta atividade nesta sessão.

4.2.2 Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (10/04/2013)

Objetivo

Abordar o prazer e o interesse do mundo letrado através da história da criação da personagem Mônica pelo escritor e desenhista Maurício de Sousa. Com isso, incentivar A. a criar a sua própria personagem de história em quadrinhos.

Material utilizado

- Fotos do autor e desenhista Maurício de Sousa
- Vídeo descrevendo como foi a criação da personagem Mônica e a sua relação com a filha de Maurício de Sousa.⁵
- Cópias de esboços dos desenhos de Maurício de Sousa e a evolução dos traços da personagem Mônica até os dias atuais.

Procedimento

Começamos a sessão mostrando para A. a personagem Mônica e os outros personagens que a acompanham nas histórias em quadrinhos disponíveis. Em seguida, A. relatou que já havia visto a personagem Mônica na televisão. Após este comentário, começamos a explicar a história da criação desta personagem. Dissemos que quem a criou foi Maurício de Sousa, contamos a história de vida do autor e mostramos a foto dele. Logo depois, por meio de esboços de desenhos antigos, mostramos que a personagem Mônica passou por muitas mudanças no traçado. Assim, relatamos que Maurício de Sousa foi aperfeiçoando o desenho até o formato da Mônica atual. Logo em seguida, explicamos que a ideia da personagem de Maurício foi inspirada na filha dele. Assim, convidamos A. para assistir ao vídeo onde a filha explica a história da criação da personagem Mônica. Após este pequeno vídeo, A. relatou que entendeu que o vídeo explicava que a Mônica não queria casar com o Cebolinha. Este aspecto foi secundário no vídeo, sendo que a principal ideia abordada é a filha de Maurício de Sousa contando a história da criação da personagem. Explicamos esta ideia central para A. e depois convidamos para assistir novamente ao vídeo. Após, focamos nos minutos finais do vídeo em que um desenhista cria a Mônica com cinquenta anos de idade. A personagem usava aparelho dental, bola de coelho, óculos e tinha o cabelo pintado. Assim, propomos para A. que criasse a sua própria personagem enfocando nas características físicas da mesma. A. entendeu que era para desenhar a Mônica. Explicamos que a personagem Mônica já existia e que ela devia criar outra personagem. Neste momento, A. pergunta o que era uma personagem. Explicamos que era alguém que se cria ou imagina. A. indagou se o conceito de personagem tinha relação com o teatro de fantoches que ela havia apresentado no ano anterior. Dissemos que o boneco era um personagem. Em seguida, A. perguntou se poderíamos apresentar para a escola a personagem que ela iria criar. Respondemos que isso poderia ser feito sim, após A. ter criado a personagem e escrito a sua história em quadrinhos.

Após esta conversa, A. começou a desenhar e a descrever oralmente a sua personagem. A. caracterizou a personagem com olho azul e cor *marronzinha* e colocou

⁵ Vídeo produzido pela TV Folha com acesso no endereço:
<http://www.youtube.com/watch?v=VATMcks9Mkw>

o nome de Lili. A. escreveu espontaneamente o nome como *ii*. Perguntamos para A. se ela não achava estranha uma palavra pequena e com duas letras repetidas. A. afirmou que também achava estranho, mas não soube dizer corretamente qual letra colocar junto a *ii*. A. quis apagar, mas explicamos que não estava errado, mas ela precisava acrescentar outras letras e não retirar. A. sugeriu duas letras aleatoriamente que não eram a *letra L*. Assim, respondemos que era a *letra L* e explicamos que uma letra vem sempre acompanhada de outra. Em seguida, A. demonstrou que gostaria de encerrar a sessão.

Resultados e discussão

Comprendemos que A. desfrutou da sessão, pois ela apreciou a história da criação de uma personagem que havíamos trabalhado. Assim como, A. teve o prazer de conhecer o autor das histórias e dos desenhos. Assim, estes fatos evidenciam a abertura do mundo letrado para A. Isso porque contextualizamos as histórias em quadrinhos através da história de vida de Maurício de Sousa e a história da criação da personagem Mônica. Para isso, utilizamos recursos visuais como: fotos, vídeos e desenhos. Esta abertura dos bastidores da produção das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica possibilitou que A. ficasse motivada para atividade proposta de criação de uma personagem. Sobretudo, A. teve prazer em realizar a atividade, pois a colocamos no lugar de criação de sua própria personagem. Neste processo de criação, A. teve dificuldade para entender o conceito de personagem, pois A. quis copiar a personagem Mônica apresentada. Sendo assim, explicamos o conceito de personagem e A. não teve mais dificuldade em criar. Percebemos que na criação da sua personagem, A. pintou com marrom escuro e disse que a menina era marronzinha. Entendemos que a ausência da nomeação “negra” pode ser uma influência de conceitos da sociedade em negar este termo para pessoas de pele escura.

Por fim, ao escrever o nome Lili, A. mostrou que já há correspondências mais próximas do sistema de escrita alfabética (SEA), pois ela colocou *ii*. A. refletiu sobre a escrita, já que teve o estranhamento de uma palavra escrita com duas letras e ainda iguais. Porém, quando indagamos sobre qual letra colocar, ela respondeu com letras aleatórias e não demonstrou que estava pensando nas possibilidades. Nesta sessão ainda não ficou claro se foi por ansiedade, por uma pergunta sobre escrita ou pela ausência do conceito de quais letras poderiam acompanhar *ii* para formarem sílabas.

4.2.3 Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (17/04/2013)

Objetivo

Utilizar o dicionário para escrever e ler palavras que caracterizem fisicamente a personagem criada por A. Assim, buscamos o apoio do dicionário para refletir sobre a escrita realizada por A. de maneira que fossem articuladas algumas compreensões sobre o sistema de escrita alfabética (SEA).

Material utilizado

- Dicionário Global escolar Silveira Bueno da língua portuguesa. 2ª. edição. Ano: 2007.

- Desenho da personagem iniciado na sessão 2 de intervenção psicopedagógica.
- Vídeo descrevendo como foi a criação da personagem Mônica e a sua relação com a filha de Maurício de Sousa

Procedimento

Iniciamos a sessão propondo que A. relatasse as características físicas da personagem já desenhadas. No primeiro momento, A. teve dificuldades em dizer as características gerais de sua personagem. Em virtude disso, repetimos o vídeo da sessão anterior na parte em que um desenhista caracteriza a personagem Mônica com cinquenta anos de idade. No vídeo, o desenhista puxa setas e escreve as características físicas da Mônica. Dessa forma, propomos que A. fizesse o mesmo na sua personagem Lili. A. começou a desenhar e a puxar setas e a escrever as características: olhos azuis, sandália gladiadora e cabelo loiro. A. pesquisou no dicionário com nossa ajuda as palavras descritas.

Na busca dessas palavras, foi interessante notar que apareceram conflitos relativos ao sistema de escrita alfabética (SEA). Os conflitos evidenciados na sessão foram: confundir nome de letras com fonemas, palavras no singular e que devem ser escritas no plural, acréscimo de letras para compor as palavras, palavras no masculino para serem escritas no feminino, diferenciação entre sílabas e letras e diferenciação entre sílabas e palavras.

Por fim, a busca do adjetivo *loiro* ficou para a sessão seguinte, pois o tempo já havia transcorrido.

Resultados e discussão

Relatamos abaixo os conflitos específicos que A. teve na sessão referente ao SEA:

- Na escrita da palavra *olhos* necessitava acrescentar um *s* ao final da palavra buscada no dicionário que era *olho*.
- Em *azul* A. escreveu *au* e houve a necessidade de pensar em mais letras que compõem a palavra, para buscá-la no dicionário.
- A. confundiu o nome da *letra C* (*cê*) como sendo o fonema da *letra S* na palavra sandália. Mostramos que com *C* a palavra teria outro som como em *candália*.
- A. achou a palavra *gladiador* e teve o conflito de tirar uma letra para ficar *gladiadora*. Mas nesta palavra explicamos que era só acrescentar a *letra A*.
- A. confundiu o nome da *letra K* (*cá*) como sendo a *sílaba ca* para escrever *cabelo*. Explicamos que a letra *K* é usada especialmente para escrever nomes de pessoas. Demos exemplos disso e A. até relacionou com o nome *Katiana*.
- A. mostrou que está começando a tomar consciência da formação das palavras, pois em *loiro* disse que começava com *C*. Argumentamos que assim ficava *Coilo*. Então, A. deu risada e demonstrou ter consciência da mudança que ocorreu na palavra com a troca do *L* por *C*.

Os dados dessa sessão foram suficientes para refletirmos que a reflexão sobre o SEA pode realmente ocorrer dentro de um contexto letrado. Além disso, para este processo, o uso do dicionário demonstrou-se uma ferramenta muito eficaz, pois evidenciou a necessidade de A. reelaborar seus conceitos sobre determinados aspectos da leitura e da escrita.

4.2.4 Sessão de intervenção psicopedagógica 4 (22/04/2013)

Objetivo

Continuar utilizando o dicionário para escrever e ler palavras que caracterizaram fisicamente a personagem criada por A. Assim, buscamos o apoio do dicionário para refletir sobre a escrita realizada por A. de maneira que fossem articuladas algumas compreensões sobre o sistema de escrita alfabética (SEA).

Além disso, propor que A. relate oralmente as características psicológicas da personagem Lili.

Material utilizado

- Dicionário Global escolar Silveira Bueno da língua portuguesa. 2ª. edição. Ano: 2007.
- Papel rascunho para escrita de palavras.
- Lista de ordem alfabética com letra cursiva e imprensa.
- Desenho da personagem iniciado na sessão 3 de intervenção psicopedagógica.
- Lápis e borracha nº. 2
- Régua de 30 cm

Procedimento

Iniciamos a sessão recordando as palavras já escritas sobre as características da personagem. Em seguida, buscamos a palavra *morena* no dicionário para descrever a cor da pele da personagem. Também propomos que A. escrevesse com as letras que achava necessário para a escrita da palavra. Perguntamos para A. se ela gostaria de colocar que a pele era negra. A. respondeu que não. Assim, propomos a busca da palavra negra no dicionário para ver o significado. Após a leitura do significado de *negra*, perguntamos a razão de A. não querer colocar esta palavra no desenho. A. disse que a personagem tinha sido pintada de marrom claro. Argumentamos que as pernas estavam bem escuras e que poderia ser uma negra. Mesmo assim, A. quis manter o termo “morena” ao invés de “negra”.

Em seguida, propomos a busca das palavras *pele, marrom, vestido, longo e bolso*. As características físicas descritas da personagem foram: *pele morena, vestido marrom e longo e bolso*. Notamos que na busca dessas palavras, A. utilizou o alfabeto móvel para escrever a primeira sílaba e procurou adequadamente no dicionário conforme a escrita de que tinha realizado com as letras móveis. Na busca das palavras, A. ficava focada na primeira sílaba das palavras sem a nossa intervenção.

No final, propomos que A. começasse a dizer as características psicológicas da personagem. Neste momento, A. disse que a personagem Lili gostava de brincar com o ursinho dela, tinha nove anos de idade e gostava de hambúrguer e refrigerante. Disse

que Lili batia nos meninos porque eles a incomodavam. A. argumentou que os meninos chamavam Lili de *chatonilda*. Lili também morava com o pai, a mãe e não tinha irmãos. Gostava de ir à escola e de estudar português e matemática. Lili era boa aluna porque ficava quieta na escola. A melhor amiga de Lili era a Magali e elas brincavam de boneca e carrinho.

Resultados e discussão

Compreendemos que o uso do papel de rascunho facilitou com que A. refletisse melhor sobre a escrita das palavras. Assim, ela demonstrou que já tinha consciência da escrita das primeiras sílabas e buscou corretamente as palavras no dicionário. Ela comparava as palavras escritas no alfabeto com aquelas disponíveis no dicionário. Muitas vezes ela achava de forma autônoma as palavras corretas. Assim, A. mobilizava estratégias de leitura para encontrá-las. Comparava as palavras no tamanho, primeira sílaba e com letras parecidas.

Além disso, observamos que A. estava demonstrando mais sua forma de pensar, fato este que facilitou com que ela encontrasse as palavras no dicionário. Por fim, o relato das características psicológicas de Lili confirma o comportamento mais expansivo em relação às atividades propostas.

4.2.5 Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (24/04/2013)

Objetivo

Utilizar o dicionário como instrumento de auxílio na escrita com a finalidade de descrever as características psicológicas da personagem criada por A. Esta descrição foi abordada através da redação de um texto. Sendo assim, foi objetivo desta sessão, também, a elaboração do discurso oral e escrito para a realização da atividade proposta.

Material utilizado

- Papel sulfite pautado
- Lápis nº. 2 e borracha
- Lista de ordem alfabética com letra cursiva e imprensa.
- Dicionário Global escolar Silveira Bueno da língua portuguesa. 2ª. edição. Ano: 2007.

Procedimento

Propomos que A. terminasse a escrita da palavra *loiro*, que havia começado na sessão anterior. Ela achou sem dificuldade no dicionário, pois havia já pensando e escrito a primeira *sílaba lo*.

Após a escrita desta palavra, começamos a atividade de descrição das características psicológicas da personagem Lili. No primeiro momento, explicamos que tais características descrevem como a pessoa é *por dentro*. Isto é, são descrições de como é o *jeito* da pessoa. A. escutou junto conosco uma parte da gravação anterior, em

que ela relatava as características psicológicas da personagem. Em seguida, fizemos algumas perguntas sobre estas características. A. relatou que a Lili gostava de bater nos meninos e também havia dito que ela gostaria de ter um urso de pelúcia.

Depois desse diálogo, A. começou a escrever o texto pelo nome da personagem Lili. Indagamos sobre o que ela gostaria exatamente de escrever. A. disse *Ela gosta do ursinho dela*. Além disso, perguntamos de que cor era o urso. A. respondeu que era azul. Em seguida, A. começou a escrever o pronome pessoal *Ela*. A. observou

que esta palavra tinha o *L* e o *A*. Afirmamos que ela estava esquecendo uma letra anterior. Assim, A. afirmou que faltava a letra *E*.

A próxima palavra escrita foi *gosta*. Primeiro A. afirmou que esta palavra começava com *Q* de queijo. Relatamos que esta ideia dela estava errada e propomos que A. pensasse nas partes das palavras. Pedimos que ela pensasse no início da palavra *gosta* e na sílaba *GO*. Pedimos que ela apontasse na lista alfabética a primeira letra desta sílaba. A. apontou adequadamente para a *letra G*. Após, perguntamos que letra acompanhava a *letra G* para fazer o *GO*. A. disse que era a *letra O*. Propomos, então que A. procurasse no dicionário a palavra *gosta* apenas com a primeira sílaba escrita *GO*. A. teve um pouco de dificuldade, pois havia muitas palavras com esta sílaba. Dissemos que esta palavra tinha o *S* na terceira letra. Após esta informação, A. afirmou que *gosta* era uma palavra pequena e logo depois achou a palavra correta. Explicamos para A. que a palavra *gosta* não havia no dicionário, mas a palavra *gosto* e que era necessário trocar o *letra O* pela *A*.

Outra palavra buscada foi *urso*. Perguntamos qual a primeira letra. A. afirmou sem dificuldade que era a *letra U*. Após, indagamos como ela pensava que era o *SO*. A. afirmou que era a *letra C* e o *U*. Escrevemos no papel e dissemos que esta palavra seria *UCU*. A. deu risada da palavra inventada. Informamos para A. que era a *letra S* que deveria substituir a *letra C*. Em seguida, fornecemos a informação que a *letra R* estava na segunda letra da palavra. Após, A. buscou no dicionário a palavra *urso* e a achou. Para escrever a palavra, A. perguntou se era necessário trocar a *letra O* pela *U*. Perguntamos se ela queria escrever *urso* ou *ursinho*. A. disse que era *ursinho*. Então, sugerimos que ela pensasse em uma parte da palavra *ursi*. A. disse que era necessário colocar a *letra I*. Para colocar a última sílaba *NHO* foi necessário escrever a sílaba para ela copiar. Em seguida, A. tentou escrever a palavra *azul* na frase *Ela gosta do ursinho azul*. Dissemos que ela já havia escrito esta palavra antes quando tinha escrito *olho azul* nas características físicas da personagem. Depois, A. propôs a escrita da frase *Ela brinca com o urso dela*. Informamos que a palavra *Ela* já tinha sido escrita na frase anterior e que era só necessário ela encontrar a palavra e copiar. A segunda palavra, *brinca*, já foi necessário pensar na sua escrita. A. afirmou que começava com *I*. Afirmamos que havia mais uma letra para acompanhar o *I*. Novamente solicitamos que A. pensasse nas sílabas das palavras que no caso era *BRI*. Ela afirmou que eram *as sílabas B e o I*. Em seguida, dissemos que a sílaba necessitava da *letra R*, pois se não ficaria *binca*. A. começou a pensar no final da palavra *brinca*. Disse que faltava a *letra K*. Explicamos que a *letra K* serve somente para escrever nome de pessoas e que era outra letra. Assim, pedimos que A. escrevesse *CA*. Ela escreveu corretamente. Porém, quando foi solicitada a escrever *CA* no final de *brinca*, A. voltou a insistir que era com a *letra K*. Por fim, solicitamos que A. procurasse no dicionário a palavra para descobrir como realmente era escrita.

Para a palavra *COM* na frase *Ela brinca com o urso dela* foi necessário intervir com A., pois ela afirmava em vários momentos que se escrevia com *Q*. A. continuou a

insistir na ideia da escrita de *COM* com a *letra Q*. No final, com a nossa insistência ela resolveu pensar na *letra C* como sendo possível de compor a palavra *COM*. Após, perguntamos que outra letra poderia acompanhar o *C*. A. respondeu que poderia ser o *O*. Afirmamos que faltava a *letra M* no final na palavra *COM*. Em seguida, afirmamos que a palavra *urso* poderia ser escrita com ajuda da palavra *ursinho*. A. escreveu *URS* e perguntou se era necessário colocar a *letra O* no final. Afirmamos que estava correta a ideia dela. Também afirmamos para A. que escrita da palavra *dela* poderia ter relação com a palavra *ela*. A. disse que faltava a *letra D*, mas colocou no final da palavra. Afirmamos que não era no final da palavra e A. colocou no começo escrevendo corretamente *dela*

Resultados e discussão

Os dados dessa sessão foram suficientes para enfatizar que era necessário utilizar mais o dicionário como um instrumento para auxílio para a escrita. Isso por que a utilização da consciência dos fonemas das sílabas ou letras parece não ser uma forma eficiente de A. refletir sobre sistema escrita alfabética (SEA). Dessa forma, as relações erradas entre o nome da letra e seu fonema correspondente podem ser trabalhadas com o uso do dicionário para esta tomada de consciência. Nós utilizamos a abordagem dos fonemas com A. nesta sessão e não foi suficiente para que ela mudasse a forma de relacionar algumas letras e fonemas. Neste caso, ela manteve a ideia que a *sílaba CA* em *BRINCA* era escrita com a *letra K*. Assim como, a utilização da *letra Q* para escrever a palavra *COM*. Em ambos os casos, A. entende que os nomes dessas letras correspondem necessariamente aos seus fonemas. Dessa forma, torna-se necessário pensar uma nova abordagem para que A. tome consciência deste erro. Assim, refletimos que a utilização do dicionário seria uma proposta interessante para pensar neste erro de A. Seria possível demonstrar que as palavras com *Q* e com *K* eram muito reduzidas na língua portuguesa e possibilitar A. a reflexão que provavelmente a escrita dos fonemas que ela associava com tais *letras Q* e *K* poderia estar associado a *letra C*. Assim como, fazê-la pensar que a utilização da *letra K* poderia estar restrita a um número relativamente pequeno de palavras se comparado com a *letra C*.

Por outro lado, a sessão teve muito êxito na elaboração do discurso oral e escrito de A. entendemos que A. já compreende que para escrever é necessário elaborar uma sentença oralmente e que deve escrevê-la conforme foi falada. Neste aspecto, necessitamos intervir para que A. pensasse nas palavras ou nas partes delas para que ela conseguisse transpor a fala para a escrita. Assim, foi necessário colocar para A. a diferença entre pensar uma frase, palavra ou sílaba.

Nos aspectos afetivos, A. demonstrou estar muito satisfeita com o trabalho de escrita realizado. Ela provavelmente ficou mais entusiasmada ao ver o texto pronto com as características físicas da personagem. Em cada acerto no novo texto, nós fazíamos um elogio e encorajamos A. a prosseguir na escrita. Este fato foi importante para que A. mantivesse-se ativa nas propostas e perguntas que realizamos.

4.2.6 Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (29/04/2013)

Objetivo

Utilizar o dicionário e o alfabeto móvel como instrumentos de auxílio na escrita para A. descrever as características psicológicas da personagem em formato de texto. Para a elaboração da escrita, também foi objetivo desta sessão a elaboração do discurso oral e para realização da atividade proposta.

Material utilizado

- Dicionário Global escolar Silveira Bueno da língua portuguesa. 2ª. edição. Ano: 2007.
- Texto iniciado na sessão de intervenção 5.
- Alfabeto móvel com divisórias para cada letra, sendo que as letras estavam todas grafadas em imprensa maiúscula.

Procedimento

Iniciamos a sessão lembrando A. da necessidade da continuação da descrição das características psicológicas da personagem, pois o texto iria ser lido pelos colegas ou quem mais ela quisesse. Em seguida, lemos pausadamente ao lado de A. e acompanhando com o dedo as duas frases que ela já tinha escrito: *Ela gosta do ursinho azul* e *Ela brinca com o urso dela*.

Depois, houve um diálogo com A. sobre as próximas frases a serem escritas. A. concluiu que a frase escolhida para escrever era *Ela gosta de brincar demais com a amiga até escurecer*. Assim, A. começou a escrever a frase utilizando-se de palavras conhecidas que já havia escrito nas frases anteriores. No texto eram as palavras *ela*, *gosta* e *brinca*.

Após escrever essas palavras, A. teve dificuldade em relacionar o discurso oral com a escrita da palavra *demais*. Isso por que ela não pensava na palavra em si, mas elaborava oralmente a frase toda: *Ela gosta de brincar demais com a amiga até escurecer*. Foi necessário intervir e explicar a diferença entre uma palavra e uma frase. Explicamos, também, que na frase que ela estava falando já havia sido escritas muitas palavras. Afirmamos que era importante ela pensar na palavra *demais* e que era a que faltava. A. utilizou o alfabeto móvel para escrever a palavra *demais* que chegou bem próximo da escrita convencional. A. buscou no dicionário com a nossa ajuda para escrever as três primeiras letras da palavra. Nesta busca, foi preciso praticamente dizer onde estava a palavra, pois A. não entendeu a nossa estratégia para achar a palavra *demais*. A mesma situação ocorreu na busca da palavra *amiga*. Desta vez A. teve maior facilidade para entender a diferença entre palavras masculinas e femininas, pois no dicionário estava escrito *amigo*. Ela concluiu que era necessário trocar a última letra.

Em seguida, A. escreveu a palavra *até* com alfabeto móvel e com a nossa interlocução. A palavra *escurecer* também foi escrita dessa forma, sendo que ortograficamente necessitava adicionar duas letras pois a palavra escrita era *ECURECE*. Dissemos para A. colocar as *letras R e S* nos lugares devidos para formas *ESCURECER* de maneira ortográfica correta. Depois, solicitamos que A. procurasse no dicionário esta

palavra da mesma forma que as outras, indicando quais eram as três primeiras letras. Novamente esta ideia não ajudou A. na busca. Foi necessário informar o local em que esta palavra estava no dicionário.

Resultados e discussão

Compreendemos que a escrita de palavras já conhecidas no texto, novamente foi uma boa ideia porque A. teve que procurá-las evidenciando o uso de estratégias de leitura. Assim como, foi muito importante a utilização do alfabeto móvel, uma vez que A. conseguiu pensar com maior facilidade nas letras que compunham as palavras.

Por outro lado, a utilização da consigna que demos de **escrever as três primeiras letras** foi uma proposta que A. não compreendeu bem, por isso, ela elaborou a busca das palavras de maneira própria, através da pesquisa do final das palavras e não do começo. Além disso, ela tentava estabelecer a relação do tamanho tipográfico das palavras. Dessa forma, evidenciamos que nesta sessão poderia ter sido realizada uma intervenção mais livre do ponto de vista das estratégias de leitura de A. Poderíamos ter deixado que A. mostrasse suas próprias estratégias e nosso papel seria o de incentivá-la a enriquecer sua produção cada vez mais.

Diante desse aspecto, exemplificamos a mudança de proposta de intervenção na busca da palavra *escurecer*. Os dados da sessão demonstraram que a conclusão da diferença ortográfica da escrita de A. com o dicionário poderia ter sido estabelecida por ela própria. A intervenção de dizer como a palavra era escrita corretamente não favoreceu a reflexão de A. sobre o sistema de escrita alfabética.

4.2.7 Sessão de intervenção psicopedagógica 7 (08/05/2013)

Objetivo

Desenvolver a percepção de esquema corporal, através da reelaboração do primeiro desenho feito da personagem Lili. Além disso, propiciar momento prazeroso de leitura com história em quadrinhos.

Material utilizado:

- Espelho de corpo inteiro com as dimensões 45 cm x 95 cm
- Desenho da personagem realizado na sessão 2 de intervenção.
- Lápis de cor, giz de cera e caneta hidrocor
- Papel sulfite não pautado
- Lápis nº. 2 e borracha
- História em quadrinhos *Mônica*. Edição novembro de 2012. Foi utilizada a história *Rabo de lagartixa*.
- Fita adesiva

Procedimento

Propomos que A. mudasse o desenho da sessão. nº 2 da personagem. Justificamos que seria importante colocar mais detalhes. Colamos o desenho com fita adesiva no espelho. Pedimos que A. olhasse para o seu corpo e comparasse com o desenho. Assim, perguntamos quais as partes do corpo que ela observou ter desenhado. A. respondeu que havia desenhado mão, cabelos, olhos e nariz. Em seguida, perguntamos quais as partes do corpo que faltavam no desenho. A. respondeu que faltava a blusa, shorts, calça e ombros. Indagamos se ainda estava faltando mais alguma parte do corpo. A. respondeu que não sabia. Dissemos que faltava o pescoço e A. concluiu afirmando que o desenho estava muito diferente. Após esta fala, A. disse também que faltava a coxa, o pé, a orelha e a sobrancelha.

A partir desta reflexão, A. passou a desenhar novamente o corpo, incluindo as partes que faltaram anteriormente. Neste momento, A. estava muito à vontade e até cantarolou algumas músicas que sabia de memória. Pedimos a atenção de A. para os detalhes dos braços e das pernas, pois ambos estavam muito finos em relação ao tamanho do corpo da personagem. Por fim, lemos ao lado de A. pausadamente e acompanhando com o dedo, a história em quadrinhos, e A. riu do enredo cômico evidenciando um momento prazeroso de leitura.

Resultados e discussão

Compreendemos que A. tomou consciência das partes do corpo não desenhadas no primeiro desenho da personagem na sessão. nº 2, pois ela afirmou que o desenho não tinha orelha, sobrancelha e ombros. A abordagem feita através do espelho foi eficiente, já que A. gostou de se olhar e comparar as partes do seu corpo com as do desenho. Também evidenciamos que A. teve prazer em realizar a atividade, por que estava muito à vontade na sessão: cantarolou e conversou espontaneamente.

Entendemos que A. fez um desenho pouco enriquecido em detalhes na sessão 2, por isso foi realizada esta sessão com o objetivo de enriquecer os esquema corporal da personagem. Neste sentido, com esta abordagem, evidenciamos que A. desenvolveu nesta sessão a percepção e a representação mental das partes que compõe o seu corpo.

4.2.8 Sessão de intervenção psicopedagógica 8 (13/05/2013)

Objetivo

Refletir sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) através da descrição escrita das características psicológicas da personagem.

Material utilizado

- Desenho da personagem Lili da sessão de intervenção 7.
- Lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor
- Texto da descrição psicológica da personagem
- Lápis nº. 2

- Texto de A. da sessão de intervenção no. 6

Procedimento

A sessão foi iniciada com a proposta de pintar o desenho da personagem elaborado por A. na sessão 07. A. demonstrou espontaneidade e conversava bastante enquanto coloria o desenho. Neste momento, ela disse que o rosto da personagem estava feio. Perguntamos a razão desta fala. A. argumentou que estava borrado e o rosto estava preto. Em seguida, indagamos de que cor era a pele da personagem. A. disse que era branquinha e logo em seguida disse que era de cor *carvãozinha* e *meia clara*. Depois, A. continuou pintando o desenho. Ela perguntou qual era a próxima atividade que iríamos fazer naquele dia. Dissemos que iríamos continuar a escrita do texto das características psicológicas da personagem Lili. A. relatou o passeio que havia feito dias antes para o teatro. Falou bastante das atrações artísticas e de como havia gostado das apresentações dos palhaços. Em seguida, A. disse que escrevera uma carta para sua mãe no dia das mães. Perguntamos o quê ela havia escrito. A. disse que havia escrito *Mãe, feliz dia das mães. Eu te amo*. Por fim, A. disse que iria com a família no zoológico. Disse também que nunca vira um bicho-preguiça. Explicamos que este animal era bonito e que dava vontade de fazer carinho nele.

Após esta conversa, pedimos que A. dissesse as diferenças do desenho da sessão nº 2 com o da sessão nº 7. A. disse no desenho da sessão 07 já havia orelha, pescoço, sobancelha, mãos e pés.

Em seguida, pedimos a A. que lesse o texto que ela tinha escrito. Ela conseguiu decifrar a maioria das palavras escritas com a nossa ajuda. Propusemos, então, que ela falasse novas frases que gostaria de colocar no texto. Ela elaborou as frases oralmente *As amigas gosta de brincar de pega-pega com os meninos, A Lili tem um irmão e um pai e uma mãe* e *A Lili é uma bonitinha*. Apoiamos A. na escrita de todas as palavras sem necessariamente pedir que ela parasse para pensar cada palavra. Apenas apoiamos quando A. perguntava se estava certa a sua escrita ou necessitava confirmar suas ideias. Quando ela errava, apenas perguntávamos se ela não poderia tentar de outra maneira. Ou seja, ela escreveu de forma bem mais autônoma as três orações por ela propostas.

Resultados e discussão

Os dados desta sessão evidenciaram que A. estava, agora, mais espontânea do que nas sessões anteriores, fato este exemplificado por sua fala de assuntos relativos à sua vida familiar e escolar. Dessa forma, esta espontaneidade propiciou a postura ativa de A. frente aos desafios de leitura e escrita. Assim, foi possível que A. mostrasse melhores resultados no ler e escrever.

Como consequência, estes fatores possibilitaram que A. escrevesse de forma mais autônoma frases próximas do princípio alfabético de escrita. Nesta sessão, não foi necessário usar o dicionário como instrumento de apoio para escrita, pois a aluna não necessitou averiguar se suas hipóteses estavam corretas ou não. Dessa maneira, ela empreendeu a escrita de palavras com maior confiança. Em alguns momentos, A. se apoiou na interlocução conosco, mas esta interação foi um apoio necessário para encorajar de A. na escrita das orações propostas por ela mesma.

Por fim, os dados mostram indícios de mudanças no campo conceitual do sistema de escrita alfabética (SEA), em virtude de A. ter escrito textualmente palavras e orações próximas da intenção do discurso oral realizado por ela. Este fato começou a evidenciar os resultados finais da intervenção psicopedagógica.

4.2.9 Sessão de intervenção psicopedagógica 9 (20/05/2013)

Objetivo

Refletir sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) através da descrição escrita das características psicológicas da personagem.

Material utilizado

- Novo desenho da Lili
- Lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor
- Texto da descrição psicológica da personagem
- Lápis nº. 2
- Texto de A. da sessão de intervenção 8
- História em quadrinhos *Mônica*. Edição novembro de 2012. Foram utilizadas as histórias *Ouvindo coisas* e *Correndo*.

Procedimento

Iniciamos a sessão comparando os dois desenhos realizados nas sessões nº 2 e nº 7. Pedimos para A. observar as diferenças dos dois desenhos e elogiamos as mudanças ocorridas na personagem Lili. Depois, propomos que A. lesse o texto que já tinha escrito. Ela realizou a leitura com nossa ajuda.

Em seguida, propomos que A. relatasse novas frases que gostaria de colocar no texto. Ela elaborou as frases oralmente *O pais da Lili é casado* e *A Lili vai bem nas prova*. Apoiamos A. na escrita de todas as palavras sem necessariamente pedir que ela parasse para pensar cada palavra. Apenas apoiamos quando A. perguntava se estava certa a sua escrita. Quando errava as suas colocações apenas perguntávamos se ela não poderia tentar de outra maneira. Ou seja, ela escreveu de forma bem mais autônoma as duas orações propostas. Em um momento específico, A. confundiu a descrição das características físicas e psicológica da personagem com a história em quadrinhos a ser inventada posteriormente. A. começou a inventar um enredo para a personagem Lili. Dissemos que aquele não era o momento, pois estávamos fazendo a descrição da Lili apenas.

Por fim, propomos a leitura da história em quadrinhos. Afirmamos que A. já conseguia ler e que ela poderia contar a história só com as imagens. No final, propomos que A. lesse o único balão escrito da história em quadrinhos que escolhemos. Então, A. decifrou com nossa ajuda, a fala do personagem.–Tutoramos A. para que pudesse relacionar esta fala com o restante da história. A. demonstrou entender esta relação.

Resultados e discussão

Os dados da sessão sugeriram a continuidade de A. na apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Isso por que ela demonstrou, novamente, no texto que estava escrevendo com maior proximidade ao princípio alfabético. Assim como, ela escreveu de forma mais autônoma e próxima do discurso oral realizado para escrever as orações que desejava.

Por fim, a leitura da história em quadrinhos de maneira geral, particularmente, a decifração com a nossa ajuda, da única fala do personagem na história, evidenciou a postura ativa de A. frente aos desafios da leitura.

V Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica

As três primeiras sessões de avaliação psicopedagógica evidenciaram dados de que A. discorria oralmente sobre assuntos cotidianos. Apesar dessa facilidade, A. mostrou ter dificuldade em escrever próximo ao sistema de escrita alfabética (SEA). Posteriormente, no transcorrer das nove sessões de intervenção, verificamos que a escrita e a leitura já se encontravam mais semelhantes ao SEA.

Portanto, o procedimento de mediação adotado nesta prática psicopedagógica mostrou-se pertinente para propiciar o desenvolvimento de novas competências na leitura e a escrita, através de processos comunicacionais que foram utilizados para trazer A. cada vez mais para o mundo letrado e para a apropriação do sistema alfabético. A seguir retomamos o processo de avaliação psicopedagógica e relacionamos com a intervenção realizada, de modo que, buscamos relacionar a fundamentação teórica e os dados das sessões realizadas.

As sessões de avaliação psicopedagógicas foram claras em mostrar que A. não relacionava o discurso oral com a escrita. Assim, o seu primeiro texto redigido era ininteligível do ponto de vista do seu conteúdo (ver figura 5.1): A. não conseguiu relacionar a intenção da escrita com o seu discurso e nenhuma palavra tinha semelhança com a intenção dela. É interessante observar que apesar dessa dificuldade, A. criou uma narrativa oral coerente com o uso das embalagens como personagens (ver figura 5.2), tal como proposto e descrito antes.



Figura 5.1
 Texto redigido por A. na sessão de avaliação
 psicopedagógica 2

Oi Amiguinho. Oi. Está tudo bem? Deixa eu ser seu amiguinho. Pode. Olá amiguinho. Você está bem? Bora brincar de Pique-pega. Olá, como vocês vão. Vocês estão bem? Ah! tá ! Deixa eu ser amigo de vocês ? Tá bom....Olá amiguinho. Olá amiguinho. vocês estão bem ? Sim. Ah tá, Bora brincar ? Não a gente já está brincando de pique-pega. Ah tá, deixa eu brincar com vocês ? Tá com você tá. Olá amiguinho. Posso ficar amigo de vocês? Não. Por quê? Por que você é laranja, Você é limão. Ah tá, É . Oi Activia. Oi Por quê que foi que você está triste ? Não, por que os meus coleguinhas não querem brincar comigo. Por que eu sou laranja, não limão. Ah tá...EU vou conversar com eles. Eles vão ser seu amigo sim, tá . Olá amigos. Vocês tem quer ser amigos de todo mundo. Não pode discrí....como é mesmo ? Desprezar o seu amiguinho. Não pode. Isso é muito feio. Deus castiga. Tá bom, chama ele aqui. Eu vou brincar com ele. E viraram amigos para sempre.

Figura 5.2
 Discurso oral de A. na sessão de avaliação
 psicopedagógica 2

No final das sessões de intervenção, observamos que o discurso oral referente à personagem criada por A. já possuía relação com a escrita. Dessa forma, na figura 5.3 colocamos o texto de A. criado e ao lado do discurso realizados (ver figura 5.4) nas sessões de intervenção nº 05, 06 e 08 e 09.

<p>NOME:</p> <p>DATA</p> <p>Lili DE Ela gosta do ursinho agora, Ela brinca com uma fofoca Ela gosta Brinca demais com a amiga. Ate esure cer. A zama gato D. Bea D. Peca o Peca. A lili é uma batia e fofoca pega pega cão minimo. A Lili tem um irmão e pai e uma mãe. O meu irmão te um neme. O pai da Lili é casado E geloso. A Lili vai ^{para} de no parque</p>	<p>A - Ela gosta do ursinho dela (sessão 05)</p> <p>A - Ela brinca com o ursinho dela. (sessão 05)</p> <p>A - Ela gosta de brincar demais (sessão 06)</p> <p>A - Ela brinca com a amiga até... (sessão 06)</p> <p>A - Ela brinca com o urso dela (sessão 08)</p> <p>A - A Lili é uma bonitinha (sessão 08)</p> <p>A - A Lili tem um irmão e um pai e uma mãe. (sessão 09)</p> <p>A - O meu irmãozinho tem um aninho (Sessão 09)</p> <p>A - Eles são casados (sessão 09)</p> <p>A - A Lili vai bem nas provas. (sessão 09)</p>
--	---

Figura 5.3
 Texto de A. criado durante as sessões de intervenção 05, 06, 08 e 09.

Figura 5.4
 Discurso oral de A. nas sessões de intervenção 05, 05, 08 e 09.

É interessante notar que a relação entre oralidade e escrita já havia se tornado mais evidente no segundo texto. Ao longo das sessões, este resultado foi possível devido ao modo como mediamos o desempenho da aluna frente ao sistema de escrita alfabética.

Através desse processo de mediação, consideramos que a apresentação do mundo letrado das histórias em quadrinhos, nas sessões 04 e 05, possibilitou o engajamento de A. na proposta de escrita da sua personagem. Além disso, A. pode

compreender a função comunicativa do seu texto, pois em vários momentos demonstrava preocupação em escrever suas próprias ideias, o que se relaciona com o que discutimos conceitualmente sobre o texto visto na perspectiva da Semiótica da Cultura (Fávero, 1995; 2009). Um desses momentos foi especialmente importante nas sessões de intervenção 08 e 09, quando A. estabeleceu a relação discurso e escrita de modo mais autônomo, não necessitando do dicionário e com pouca ajuda nossa. Abaixo na figura 5.5 focamos no texto escrito dessa forma:

CER. A zuma gato D. Bea D.
Peca O Peca. A lili di uma beita
e ~~lapetobela~~ d pegapego cão
mimino. A LILI tá em um irmão i
pai E muano mãe. O mei irmão te um
neme. O pião DALILI E cozado
E gelio. A LILI vai ^{palto} dei na
palácio

Figura 5.5

Trecho do texto de A. realizado na sessão de intervenção 09, sem consultar o dicionário e com pouca ajuda.

O resultado deste trecho de escrita somente foi possível através do processo de construção de frases e palavras com o uso do dicionário. Este processo favoreceu a consciência morfológica que consiste na “habilidade de refletir sobre os morfemas, que são as menores unidades linguísticas com significado próprio” (Mota et al, 2011, p. 144)

Este processo de tomada de consciência morfológica foi favorecido pelo o uso do dicionário que permitiu a aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), pois segundo Mota (2011) a consciência morfológica interage com o processo de

alfabetização. A pesquisa das palavras por A. possibilitaram que ela interagisse com os morfemas explícitos na construção das palavras, principalmente em palavras da mesma família. Compreendemos que esta interação foi uma abordagem privilegiada com A., já que a ela adorava utilizar o dicionário. Como evidência desta interação, citamos as falas de A. na sessão n. 3 *Achei que era aqui (em jabuti) por causa do t e do i* (A. buscava a palavra jabuticaba) e também em *Aí vai dar lima* (na busca da palavra limão). Esta interação com os morfemas das palavras buscadas e aquelas encontradas no dicionário favoreceram que ela se apropriasse mais do princípio alfabético de escrita e de leitura.

Além dessas questões relatadas, o dicionário foi um importante instrumento semiótico, pois favoreceu com que A. elaborasse novas representações de escrita e leitura. Este fato somente foi possível através do nosso processo de comunicação com A., sobretudo, na nossa interlocução na busca e reflexão das palavras escritas e lidas no dicionário. O instrumento em si não possibilitaria esta reflexão, mas o nossa interlocução gradativa dos morfemas das palavras contidas no dicionário fez A. avançar no seu processo de alfabetização.

Em relação aos desenhos criados por A. em referência a sua personagem também se evidenciou um desenvolvimento importante: o esquema corporal da personagem ficou mais enriquecido como pode ser confirmado nas figuras 5.6 e 5.7.

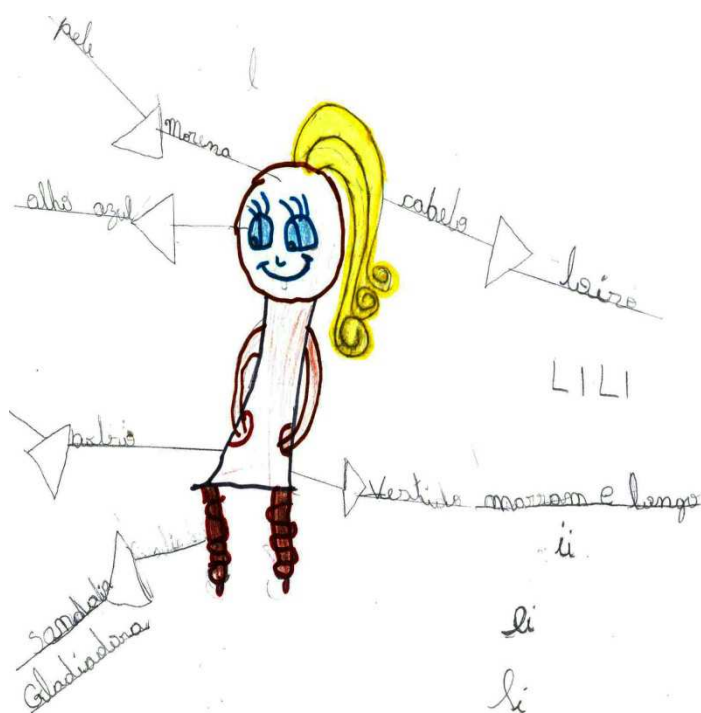


Figura 5.6
Desenho elaborado por A. na sessão de intervenção 05.



Figura 5.7
Desenho reelaborado por A. na sessão de intervenção 07.

Estas produções somente corroboram com a perspectiva de desenvolvimento otimista tal como defendido por Fávero e Oliveira (2004). A. desenhou com maiores detalhes várias partes do corpo da personagem: pés, mãos, sobrancelha, orelha e pescoço.

Para finalizar esta discussão, é importante mencionarmos a mudança de comportamento de A. ao longo da intervenção: ela se mostrou mais à vontade em demonstrar a forma como pensava a escrita e a leitura. Este fato possibilitou que ela ficasse mais ativa durante as sessões e, como consequência, possibilitou uma melhor interação com o dicionário, com alfabeto móvel e com lista alfabética.

A mudança de autoestima frente às situações de leitura e escrita pode ser explicada em boa medida pela mediação que propusemos de A. com estas atividades intelectuais. Demonstramos com atividades práticas para A. que ela era capaz de redigir um texto próprio e fazê-lo ser lido pelos colegas e a professora.

A nossa mediação para que esta postura ativa foi primordial, uma vez que tornamos o ambiente psicopedagógico mais tranquilo e com expectativas adequadas as resposta de A. Isso significa: desenvolver as sessões sem pressa de atingir os objetivos ao longo e médio prazo, o que implica no respeito ao desenvolvimento psicológico do outro.

Atualmente, estamos desenvolvendo a reescrita do texto de A. com o uso do processador de texto no computador. Esta abordagem é inspirada no trabalho de Ferreiro e Luquez (2003) que conceitua a revisão do texto com o uso do computador. Esta ferramenta é especialmente importante, pois possibilita ao revisor buscar diferentes formas de escrever, sem precisar rescrever todo o texto. Esta particularidade permite que A. reelabore sobre o texto já feito, novas hipóteses de linguagem escrita, pois o

processador de texto favorece a possibilidade de rascunhar várias vezes e com variadas correções.

VI Considerações finais

Além dos aspectos já mencionados na discussão anterior, é importante considerarmos outros que também influenciaram no desenvolvimento de A. O primeiro foi a proposição de fazer um texto com intenção de mostrá-lo para a professora e colegas de turma. O segundo foi a nossa mudança de desenvolvimento profissional ao longo das sessões.

Conforme relatado na fundamentação teórica, a educação pelo trabalho preconiza pelo princípio de realidade. Ou seja, o conhecimento deve ter como objetivo o uso que dele é feito no contexto social. Assim, a proposição de escrever um texto pra comunicá-lo com outros leitores é coerente com esta ideia. Além disso, este fato também colabora para a função comunicativa do texto.

O nosso desenvolvimento profissional foi mudando ao longo do processo de desenvolvimento de A. No início, estávamos mais céticos com relação à abordagem do uso do dicionário como instrumento de mediação para aquisição do sistema alfabético de escrita (SEA). Ao longo do processo, as respostas positivas que A. dava frente à facilidade com que lidava com o dicionário forneceu-nos uma perspectiva otimista frente à utilização desse instrumento. Em alguns momentos ficamos reticentes frente algumas situações de dificuldades na abordagem do princípio alfabético com A. Assim, refletimos em torno da questão: A. estaria se apropriando do princípio alfabético através do dicionário? Os resultados demonstraram que este instrumento favoreceu a consciência morfológica das palavras. Dessa forma, A. pode refletir sobre o SEA de maneira eficiente com o uso do dicionário. Da mesma forma em alguns momentos

abordamos A. com tentativas pouco eficientes já tentadas sem sucesso em outras ocasiões. Ou seja, a tutoria dessa intervenção e a possibilidade de ter uma interlocutora para discutir a relação entre o fundamento teórico conceitual da psicologia do desenvolvimento e a prática psicopedagógica levou-nos a elaborar essa relação e traduzi-la em atividades psicopedagógicas.

Dessa maneira, a insistência em tutorar A. a tomar suas próprias decisões e conclusões frente aos desafios propostos deu-nos a certeza de que o desenvolvimento de A. dependia da nossa mediação para que ela se tornasse cada vez mais ativa nas sessões.

VII Referências Bibliográficas

- Clanche, P. (1978). *El texto libre, la escritura de los niños*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Fávero, M. H. (1995) A mediação do conhecimento psicológico na produção de um texto para o professor. *Temas em Psicologia*, (1), 11-21.
- Fávero, M. H. & Trajano, A. (1998) A Leitura do adolescente: mediação semiótica e compreensão textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1, 131-136.
- Fávero, M. H. & Oliveira, D. (2004). A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down. *Educar em Revista*, (23), 65-86.
- Fávero, M. H. (2005) Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 17-25.
- Fávero, M. H., & Pimenta, M. L. (2006). Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 225-236.
- Fávero, M.H. (2008). A mediação do conhecimento nas Ciências da Natureza e na Matemática: questões conceituais, prática de ensino e pesquisa. Brasília: CEAD/UnB.
- Fávero, M. H. (2009a). La psicología del conocimiento y la construcción de competencias conceptuales en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 7(39), 18-22.
- Fávero, M. H. (2009b). Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia do conhecimento. In Fávero, M. H. & Cunha, C.(Orgs.). *Psicologia do Conhecimento. O diálogo entre as ciências e a cidadania*. Brasília: UNESCO; Liber Livro, pp. 9-20.
- Fávero, M. H. (2010) Mediação de conhecimento e gênero: uma hegemonia partilhada. In Guerios, E. & Stoltz, T. *Educação e Alteridade*. Editora Eduscar: São Carlos, pp. 179-194.
- Fávero, M. H. (2011). A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, (se1) 47-62.
- Fávero, M.H. (2012). A pesquisa de intervenção na construção de competências conceituais. *Psicologia em estudo*, 17(1), 103-110.
- Ferreiro, E. & Luquez, S. (2003) La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24 (2) , Recuperado em http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Luquez.pdf

Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. (B. C. Magne, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Metring, R. A. (2011). *Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos necessários para o planejamento do ensino*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Mota, M. M. P. E., Besse, A., Dias, J., Paiva, N., Mansur-Lisboa, S., & Silva, D. A. (2011). O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 144-150.

Santos, C. F. ;Albuquerque, E.B.C. (2007) Alfabetizar letrando. In Santos, C. F. ;Mendonça, M. (org). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 95-109.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 5-17.

Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. (3ª. ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Soares, M. (2010). *Alfabetização e letramento*. (6ª. ed.). São Paulo: Contexto.

Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. (2ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.