



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

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

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

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

**A AUTOESTIMA E AS COMPETÊNCIAS PARA LEITURA E
ESCRITA NA PESQUISA DE INTERVENÇÃO**

Apresentado por: Cleane Maria dos Santos Terroso Lopes

Orientado por: Denise de Oliveira Vieira

BRASÍLIA, 2015

Apresentado por: Cleane Maria dos Santos Terroso Lopes

Orientado por: Denise de Oliveira Vieira

ÍNDICE

I/ Introdução.....	1
II/ Fundamentação Teórica	
2.1/A Vulnerabilidade Social.....	3
2.2/ Conhecendo um pouco sobre as Dificuldades de aprendizagem.....	5
2.3/O autoconceito e a autoestima em crianças com dificuldades de aprendizagem....	8
2.4/ O processo da construção da escrita.....	10
2.5/ A intervenção psicopedagógica promovendo o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima.....	13
III/ Método de Intervenção	
3.1/ O Sujeito e a Instituição.....	16
3.2/ O Procedimento Adotado.....	16
IV/ A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção	
4.1/ Avaliação Psicopedagógica	
- 1ª Sessão de avaliação psicopedagógica (18/04/15).....	18
- 2ª Sessão de avaliação psicopedagógica (25/04/15).....	20
- 3ª Sessão de avaliação psicopedagógica (28/04/15).....	22
- 4ª Sessão de avaliação psicopedagógica (09/05/15).....	23
- 5ª Sessão de avaliação psicopedagógica (17/06/15)	23
4.2/ As Sessões de Intervenção	
- 1ª Sessão de intervenção psicopedagógica (09/05/15).....	24
- 2ª Sessão de intervenção psicopedagógica (12/05/15).....	26
- 3ª Sessão de intervenção psicopedagógica (16/05/15).....	27
- 4ª Sessão de intervenção psicopedagógica (23/05/15).....	28
- 5ª Sessão de intervenção psicopedagógica (26/05/15).....	30
- 6ª Sessão de intervenção psicopedagógica (02/06/15).....	32
- 7ª Sessão de intervenção psicopedagógica (06/06/15).....	33
- 8ª Sessão de intervenção psicopedagógica (09/06/15).....	34

V/ Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica.....	36
VI/ Consideração finais.....	38
VII/ Referências Bibliográficas.	40
ANEXOS	44

RESUMO

O presente trabalho apresenta a pesquisa de intervenção, como uma metodologia proposta por Fávero (2012), a qual defende que a estratégia de intervenção é o encadeamento das sessões, no qual os resultados da sessão anterior fornecem subsídios para a sessão seguinte. O sujeito da pesquisa cursava o 3º ano do ensino fundamental, na rede pública do DF e estava inserido em instituição de acolhimento, apresentando dificuldades de aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi aumentar a autoestima do sujeito, com o intuito de desenvolver competências relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita. Os referenciais teóricos utilizados foram relacionados ao conceito de vulnerabilidade social, ocasionando dificuldades de aprendizagem e interferindo na construção do autoconceito. A avaliação mostrou que o sujeito está em transição do nível pré-silábico para o silábico alfabético na construção da escrita, segundo o referencial da Psicogênese, e também que o desenvolvimento cognitivo estava aquém do esperado para sua idade cronológica. Concluímos que o aluno provavelmente possui uma alteração auditiva que pode estar influenciando nas competências relacionadas à aquisição da leitura e escrita. Observamos também que o aumento da autoestima influencia positivamente o autoconceito, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, sendo este um sistema que se retroalimenta. O trabalho contribuiu para a formação da pesquisadora, principalmente revelando o processo de intervir a partir de uma avaliação sistematizada, de modo que os resultados sinalizam os caminhos para a elaboração da proposta de intervenção.

Palavras-chave: pesquisa de intervenção; vulnerabilidade social; dificuldades de aprendizagem; autoconceito

I/ INTRODUÇÃO

Minha graduação em Psicologia ocorreu em 1996. Iniciei, em seguida, o trabalho em uma ONG do Rio de Janeiro, que atuava na defesa dos direitos das crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e em situação de vulnerabilidade social. O meu trabalho era o atendimento às crianças, adolescentes e suas famílias, envolvidas em suspeitas de violência doméstica, no sentido de averiguar a veracidade da alegação e as consequências do fato para as vítimas e os envolvidos. O trabalho apresentou desafios e por isso, decidi aprofundar meu conhecimento nesta área, realizando especialização em Violência Doméstica contra crianças e adolescentes pela Universidade de São Paulo.

Durante esse trabalho, verifiquei que as violências física, psicológica, sexual e a negligência podem trazer consequências físicas e emocionais para as vítimas. Da mesma forma, crianças inseridas em contexto de vulnerabilidade social sofrem consequências danosas para o seu desenvolvimento. Tais consequências, segundo Gomes & Pereira (2005), citando Vicente (1994), referem-se à fragilidade dos vínculos e a banalização da existência, relegando-a a uma mera luta pela sobrevivência.

Tendo em vista que esse tema me sensibiliza bastante, no momento em que me encontro finalizando uma Especialização em Psicopedagogia, optei por realizar uma pesquisa de intervenção, intervindo nas dificuldades de aprendizagem apresentadas por um sujeito em situação de vulnerabilidade social. Os problemas de aprendizagem estão entre as sequelas dessas experiências e a sua superação significa a possibilidade de desenvolvimento e realização pessoal.

O sujeito dessa intervenção tem 10 anos de idade e é morador de um Lar abrigo em Brasília. Com a finalidade de identificar e compreender que dificuldades estão configuradas em seu processo de aprendizagem, trataremos uma fundamentação teórica que nos subsidie entender as mudanças no desenvolvimento deste sujeito e o impacto da situação de vulnerabilidade pela qual passou para sua aprendizagem, autoconceito e autoestima.

Este trabalho divide-se em duas partes: uma fundamentação teórica e a descrição da intervenção psicopedagógica. Na primeira parte, abordarei os temas: a vulnerabilidade social; o autoconceito e a autoestima em crianças com dificuldades de aprendizagem; o

processo de construção da escrita; conhecendo um pouco sobre as dificuldades de aprendizagem; e a intervenção psicopedagógica promovendo o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito. Na segunda parte, a intervenção psicopedagógica será relatada passo a passo, desde a anamnese do sujeito, cada sessão realizada, destacando os objetivos, materiais utilizados, procedimentos, resultados e discussão. Ao final, faremos uma discussão geral relacionando a teoria e a prática da intervenção, e finalizamos o trabalho com nossas considerações finais.

O objetivo da pesquisa foi aumentar a autoestima do sujeito com o intuito de desenvolver competências relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

II/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1/ A Vulnerabilidade Social

A criança vitimada pela situação de vulnerabilidade social pode sofrer prejuízos em seu desenvolvimento, fruto da carência material, afetiva e emocional decorrente desse quadro social.

Petrini (2003), citado por Gomes & Pereira (2004), afirma que as situações de vulnerabilidade são criadas “à medida que a família encontra dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e de amparo/serviços aos seus membros” (p. 360). Gomes e Pereira (2004) acrescentam que “a situação de vulnerabilidade social da família pobre se encontra diretamente ligada à miséria estrutural” (p. 360).

Segundo Poletto, Koller & Dell A’glio (2009), as crianças em situação de vulnerabilidade social costumam vivenciar eventos estressores que afetam seu bem estar físico e psicológico. Citam Masten & Garmezy (1985), os quais definem eventos estressores como “ocorrências de vida que alteram o ambiente e provocam uma tensão que interfere nas respostas emitidas pelo indivíduo” (p. 456)

A pesquisa de Poletto, Koller & Dell A’glio (2009) apontou que “as crianças e adolescentes institucionalizados apresentaram maior número de eventos estressores” (p. 461). Os autores entendem que tal fato pode ser devido “às vivências anteriores destas crianças e adolescentes à entrada na instituição, geralmente determinada por medida de proteção quando a família, por suas dificuldades e limitações, não é capaz de prover segurança, cuidado e carinho” (p. 461)

Poletto, Koller & Dell A’glio (2009) acrescentam que, de acordo com estudos realizados, “as reações ao estresse dependem da idade, do gênero, da fase desenvolvimental e das habilidades cognitivas e emocionais da criança ou adolescente” (p. 456). Sinalizam que algumas crianças conseguem enfrentar e superar os efeitos dos eventos estressores com maior rapidez, enquanto outras sofrem conseqüências negativas mais severas e duradouras.

Poletto, Koller & Dell A’glio (2009) informam ainda, que eventos estressores são considerados fatores de risco quando possuem a capacidade de comprometer o desenvolvimento da criança ou adolescente, expondo-os ao aumento da probabilidade de

problemas físicos, emocionais ou sociais. Contudo, esclarecem também que o risco deve ser considerado como um processo, que se agrava quando associado “à percepção de precariedade, ausência de possibilidades e esperança em superar desafios e barreiras”, dificultando o “acionamento de processos de resiliência” e agravando a vulnerabilidade. (p. 456).

Quando a vulnerabilidade social gera afastamento da família de origem, pode ocorrer maior fragilização psicológica da criança, tendo em vista os vínculos estabelecidos com as figuras parentais e de seu meio social e cultural.

Gomes & Pereira (2004) afirmam que “a família faz parte do universo de experiências (real e/ou simbólica) dos seres humanos no decorrer de sua história (...). Remete a lembranças, emoções, sentimentos, identidade, amor, ódio (...)” (p. 358). Sinalizam para as consequências da perda ou rompimento dos vínculos familiares, afirmando que tal situação “produz sofrimento e leva o indivíduo à descrença de si mesmo, tornando-o frágil e com baixa autoestima” (p. 360).

Amaral Costa & Rossetti-Ferreira (2009), sinalizam para a importância do critério rigoroso ao se decidir pela separação familiar, recomendando que deve ser baseada em “estudo diagnóstico (...) realizado por equipe interdisciplinar (...)” (p. 116).

Para Bowlby (1982), a criança, principalmente nos seus primeiros anos, necessita ter um ambiente seguro, afetivo, no qual possa confiar, para desenvolver o sentido de continuidade da personalidade. As políticas atuais de abrigo a crianças, segundo Amaral Costa & Rossetti-Ferreira (2009), se basearam na Teoria do Apego, de Bowlby (1969/1990/1952/1995/1979/1997), a qual defende que “a constância dessa primeira relação afetiva crucial ao seu desenvolvimento psicossocial saudável” (p. 115).

De acordo com os referenciais teóricos supracitados, o abrigo em família substituta, em virtude de situação de vulnerabilidade social, pretende minimizar os prejuízos decorrentes da perda ou afastamento da família de origem, oferecendo à criança ou adolescente um convívio familiar com uma figura materna substituta.

A importância da família é ressaltada por Petrini (2003), citado por Gomes & Pereira (2004), o qual afirma que “a educação bem-sucedida da criança na família é que vai

servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto” (p. 358).

2.2/ Conhecendo um pouco sobre as Dificuldades de aprendizagem

Segundo Smith & Strick (2012), as dificuldades de aprendizagem são “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” (p. 14) Machado (1992) considera que as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer com crianças “que estão livres de desordens físicas ou emocionais significativas”, sendo a dificuldade “devida a déficits em processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita e em habilidades matemáticas” (p. 16)

Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto & Barbosa (1995), citado por Molina & Del Prete (2006) abordam o tema das dificuldades de aprendizagem, afirmando que “as considera como decorrentes de uma constelação de fatores de ordem pessoal, familiar, pedagógica e social que só adquire sentido quando referida à história de relações e interações do sujeito com seu meio, sobretudo, o escolar” (p. 54).

Zucoloto & Sisto (2002) informam que as dificuldades de aprendizagem podem ser transitórias ou permanentes, ocorrer a qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem e corresponder “a déficits funcionais superiores, tais como cognição, linguagem, raciocínio lógico, percepção, atenção e afetividade” (p. 156).

Machado (1993) sinaliza para a imprecisão sobre a etiologia das dificuldades de aprendizagem, a insatisfatória classificação das crianças com esse problema e a dificuldade na prescrição de tratamentos, alertando para o risco dos insucessos acadêmicos e do surgimento de outros problemas oriundos desses últimos.

Molina & Del Prete (2006), citando Sánchez (2004), enfatizam que independente da causa da dificuldade de aprendizagem, esses alunos “apresentam necessidades educativas especiais e, portanto, requerem atendimento especializado, oferecido pela Educação Especial, para o desenvolvimento de todos os aspectos de sua vida” (p. 54).

Molina & Del Prete (2006), em pesquisa sobre a funcionalidade da relação entre dificuldades de aprendizagem e habilidades sociais, afirmam que uma vez que “a aprendizagem é um processo de construção social do conhecimento que ocorre na interação do sujeito com seu meio, é razoável supor a existência de relações entre dificuldades de aprendizagem e déficits em habilidades sociais” (p. 54-55)

Molina & Del Prete (2006) ressaltam que as interações sociais são educativas “na medida em que representam condições para a aquisição de conceitos, habilidades e estratégias cognitivas que afetam o desenvolvimento social e a aprendizagem” (p. 54).

Molina & Del Prete (2006) mencionam pesquisas que descrevem as características interpessoais das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, sinalizando para a tendência a “apresentarem um repertório menos elaborado de comportamentos interpessoais apropriados e desejáveis socialmente” (p. 55).

Machado (1992) sinaliza a importância de se atentar para o aspecto interacional na atuação pedagógica junto às crianças com dificuldades de aprendizagem, visto que “é através desse processo de relações que são construídas a auto-imagem e o auto conceito de cada pessoa, e é também através dessas relações que se estabelece um funcionamento cognitivo independente” (p. 17).

Machado (1992) alerta que tais concepções são normalmente desenvolvidas em sala de aula, na interação com o professor que muitas vezes percebe a criança com dificuldade como “incapazes, desagradáveis e perturbadoras” (p.18). Desse modo, a autora enfatiza a importância da interação professor-aluno, afirmando que é “no contexto desta relação que os obstáculos à aprendizagem serão removidos” (p. 19).

Mattos (2005) observou que “as educadoras atribuíam muito facilmente a causas psicológicas o fraco desempenho escolar de alunos e alunas, sem possuírem nem os elementos, nem os conhecimentos necessários para tal afirmação” (p.218) Dessa forma, segundo Mattos (2005), os professores tendiam a encaminhar os alunos com dificuldades para tratamentos diversos, inviabilizando “qualquer busca coletiva de soluções em termos escolares” (p.218). Mattos (2005) resalta ainda, que o discurso dos educadores, “que

caracteriza as dificuldades educacionais como distúrbios cognitivos fundados em aspectos psicológicos, visa a comprovar a incapacidade da criança em aprender o que lhes é ensinado, sem que a professora se coloque em questão” (p. 219)

Travi, Oliveira-Menegotto & dos Santos (2009) também exploraram a questão do fracasso escolar e esclarecem que “as frágeis condições tanto estruturais quanto funcionais de muitas escolas contribuem em grande parte para o fracasso escolar” (p.426) Acrescentam que as escolas, “na maioria das vezes, não conseguem lidar com as responsabilidades que lhes são delegadas” e os professores, nesse contexto, “não raras vezes, se vêem oprimidos, angustiados e com inúmeras incertezas, fato esse que, em geral, se reflete na relação com os alunos” (p. 426).

Diante desse quadro, Travi, Oliveira-Menegotto & dos Santos (2009) expuseram sobre o trabalho realizado com professores, no sentido de que os encontros realizados com eles pudessem constituir “um espaço de fala, de escuta, enfim, de trocas” (p. 432). O objetivo, segundo as autoras:

refletir sobre o fracasso escolar como não sendo apenas produto de funções parentais fragilizadas e de problemas de constituição subjetiva, mas também produto institucional, pensando aqui as relações estabelecidas na escola, pois elas facilmente podem reproduzir a questão sintomática, aprisionando-se nas limitações do aluno, sem conseguir, portanto, investir nas suas reais capacidades e potencialidades. É nesse sentido que aqui postulamos que a escola pode se colocar num lugar de (re)produção do fracasso. (Travi, Oliveira-Menegotto & dos Santos, 2009, p. 432)

Smith & Strick (2012) ressaltam a significativa influência do ambiente doméstico e escolar para a superação de tais dificuldades, sinalizando que diante uma boa estimulação e incentivo ambiental, as áreas de maior potencial da criança podem compensar as dificuldades ou auxiliar na superação das mesmas.

Entendo que a superação do problema do fracasso escolar, oriundo das dificuldades de aprendizagem, reside na mudança de atitudes e práticas pedagógicas, associada à

mudança do sistema escolar, na qual o compromisso com o acolhimento e o aprendizado do aluno prevalece, em detrimento da busca de rótulos e problemas que justifiquem suas dificuldades e seu fracasso. Entretanto, não verificamos mudanças nas práticas pedagógicas tampouco no sistema escolar, o que mantém os índices de fracasso e de abandono escolar.

2.3/ O autoconceito e a autoestima em crianças com dificuldades de aprendizagem

Autoconceito e autoestima são conceitos muitas vezes utilizados de forma semelhante, mas que possuem diferenças conceituais importantes. Com o intuito de estabelecer diferença entre esses conceitos, Peixoto (2003) cita a distinção realizada por Campbell & Lavalley (1993) acerca dos mesmos:

definem o autoconceito como um conjunto de crenças que os indivíduos possuem acerca de si próprios, assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo, enquanto que a auto-estima se assumiria como uma componente predominantemente afectiva da representação que a pessoa constrói sobre si. (p. 12)

Peixoto (2003) evidencia a importância da escola, como um espaço que “obriga” a interação entre os pares, a partir da qual surgem as comparações acerca do desempenho de cada um e o desenvolvimento do autoconceito.

Em sua tese, Peixoto (2003) cita Marsh (1993), o qual evidencia que “um autoconceito acadêmico positivo está relacionado com um bom rendimento escolar, com impacto nas opções vocacionais, aspirações educacionais (...)” (p. 15)

Através das pesquisas realizadas, observa-se que há uma relação de reciprocidade entre a vida escolar e o autoconceito e a autoestima, na qual um afeta o outro, de maneira positiva ou negativa, dependendo da qualidade da experiência vivenciada na escola, do desempenho escolar do aluno e da qualidade de seu autoconceito e autoestima.

Stevanato, Loureiro, Linhares & Maturano (2003), afirmam que “a experiência escolar tem um papel crucial na formação das autopercepções das crianças” (p. 68). Citam Elbaum & Vaughn (2001), os quais afirmam que “as crianças com dificuldades de aprendizagem têm um risco elevado de terem um autoconceito negativo, particularmente quanto à área acadêmica” (p. 68).

Stevanato, Loureiro, Linhares & Maturano (2003), citando Roeser & Eccles (2000), apontam os sentimentos experienciados pelas crianças que consideram que o desempenho escolar insatisfatório é fruto de sua incompetência pessoal: “sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa estima e distanciamento das demandas da aprendizagem, caracterizando problemas emocionais e comportamentos internalizados” (p. 67).

Machado (1993) aponta consequências das dificuldades de aprendizagem: “medo, frustração, raiva, atitudes negativas perante si mesma e a escola, levando a comportamentos de passividade, apatia, agressão (...)”, além do desenvolvimento de “concepções sobre seu próprio desempenho como inadequado e de si própria como incapaz gerando expectativas de falha e desvalorização de oportunidades de aprendizagem acadêmica e, conseqüentemente comportamentos de esquiva à escola, ao professor e à tarefa” (p. 18).

Segundo Silva & Fleith (2005), independente das causas associadas à dificuldade de aprendizagem, o aluno que não alcança rendimento escolar satisfatório e tem dificuldades de relacionamento com o grupo, pode vivenciar sentimentos de inferioridade, insegurança, bloqueios emocionais, timidez, agressividade e, especialmente autoconceito negativo. Em contrapartida, citam Silva e Alencar (1984), que apontam para uma correlação significativa entre autoconceito e rendimento escolar, “ressaltando que quanto mais positivo o autoconceito do aluno, melhor foi seu desempenho escolar” (p. 236)

Okano, Loureiro, Linhares & Maturano (2004) citaram Chapman & Tunner (1997), que verificaram uma associação entre a aprendizagem da escrita e da leitura nos dois primeiros anos e meio com o desenvolvimento de autoconceito positivo. Por outro lado, foi observado pelos autores que, as crianças que experimentaram dificuldades nessa fase, desenvolveram autoconceito negativo.

Silva & Fleith (2005) apud Estevão & Almeida (1999), a qual sinalizou, entre outras conclusões, que “os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que experienciam situações de insucesso escolar são menos aceitos e mais rejeitados que os alunos sem problemas escolares.” (p. 237)

Sendo os alunos com dificuldades de aprendizagem menos aceitos e mais rejeitados, conforme afirma Silva & Fleith (2005), podemos concluir que o autoconceito e a autoestima se desenvolvem na relação com e a partir da reação dos pares e meio social em geral diante do desempenho do indivíduo. A partir daí, o mesmo estabelece ideias, percepções e sentimentos acerca de suas capacidades e valor, que interferem em sua relação com as tarefas que precisa desempenhar. Dessa forma, gera-se um círculo vicioso, alimentado pela baixa autoestima e insegurança, que reforça as dificuldades de aprendizagem. Portanto, torna-se claro que auxiliar o aluno a superar dificuldades de aprendizagem e valorizar suas capacidades, vai repercutir positivamente em seu autoconceito, o que aumenta a possibilidade do mesmo ter um melhor desempenho acadêmico.

2.4/ O processo de construção da escrita

Segundo Gontijo & Leite (2002), no processo de alfabetização, ocorre uma apropriação da linguagem escrita pela criança, sendo a prática educativa a mediadora do processo. Ressaltam que para Vigotski (1993), “a escrita deve ter significado para as crianças (...) deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (p. 165).

As autoras Gontijo & Leite (2002), informam que, segundo Luria (1988), o desenvolvimento da escrita não ocorre em “linha reta”, ou seja, “por crescimento e aperfeiçoamento contínuos” (p. 146), mas que é efetuado por substituição de uma técnica por outra, na medida em que é exposta às formas culturais de escrita. Informam que, mesmo antes de participar de um processo escolar de alfabetização, a criança já entende que pode usar sinais, marcas e desenhos para expressar seus significados.

Gontijo & Leite (2002) ressaltaram a linguagem escrita como um recurso mnemônico. Observaram, em sua pesquisa, que as crianças com escrita indiferenciada, demonstravam que não tinham compreendido ainda que a escrita poderia ajudá-las a recordar os significados anotados. Ressaltam que para Luria (1988) o surgimento da escrita

diferenciada representa a “emergência da escrita simbólica”, uma vez que essa adquire “um significado funcional”, daquilo que a criança deseja anotar (p. 159).

Gontijo & Leite (2002) defendem que “a escrita exige que as crianças comecem a tomar consciência da linguagem” (p. 156), estendendo o uso da linguagem para fins comunicativos para passar também a pensar sobre ela. Citam que Vigotski (1993) orienta que ao tomar consciência da linguagem, a criança passa “a tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, desmembrá-la e reproduzi-la, voluntariamente em signos” (p. 156).

Gontijo & Leite (2002) ressaltaram o surgimento da consciência fonológica durante o trabalho de desenvolvimento da escrita, informando que “as crianças elaboravam, no plano verbal, a análise das unidades constituintes da linguagem oral e escreviam letras correspondentes às unidades analisadas” (p. 157).

Maluf & Barrera (1997) esclarecem que a consciência fonológica “abrange habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas” (p. 2). Acrescentam que “o desenvolvimento da consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido dela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento de seu aspecto semântico (significado)” (p. 2)

Maluf & Barrera (1997) citaram Carraher & Rego (1981;1984), os quais sugeriram “que a base cognitiva necessária para que a criança possa perceber as palavras enquanto sequências de sons a serem representados graficamente, estaria na superação do realismo nominal” (p. 2) Informam que o conceito de realismo nominal foi desenvolvido por Piaget (1926) e esclarecem que “refere-se à confusão estabelecida pela criança pequena entre significantes e significados, com tendência a atribuir às palavras características daquilo que elas representam, pela dificuldade em perceber o caráter convencional e arbitrário dos nomes” (p. 2)

Gontijo & Leite (2002) evidenciaram ainda dois tipos de linguagem presentes nos registros das crianças: a comunicativa e a egocêntrica. Esclareceram que a linguagem

comunicativa “tinha por objetivo estabelecer contato com os pesquisadores” para confirmação de uma ideia da criança, enquanto a linguagem egocêntrica diz respeito à comunicação da criança consigo mesma, num processo de orientação mental para chegar à sua compreensão e resposta consciente. Sinalizam que para Vigotski (1993), essa linguagem representa uma “transição das formas sociais de atuação para a esfera da atividade psíquica é uma lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, sendo o seu destino “transformar-se em linguagem interna” (p. 158)

Gontijo & Leite (2002) acreditam que a análise da linguagem egocêntrica pode contribuir para a compreensão de como as crianças elaboram e analisam para si mesmas as unidades da linguagem oral e “como as representam por meio dos símbolos alfabéticos” (p. 159).

Machado (2004) cita Ferrero & Teberosky (1999), as quais levantaram em suas pesquisas com crianças, quatro hipóteses sobre a forma como as crianças desenvolvem a escrita: pré-silábica; silábica; silábica-alfabética; alfabética. Esclarece que, segundo a teoria de Ferrero & Teberosky (1999), no nível pré-silábico, a criança entende que “escrever é desenhar o objeto”. No nível silábico, a criança busca “associar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita (...)”. Percebe ainda que “cada letra vale por uma sílaba”. No nível silábico-alfabético, sendo uma fase de transição entre o nível silábico e o nível alfabético, a criança percebe que precisa analisar outras formas de escrita, “uma vez que ela vai muito além da sílaba”. Quanto ao nível alfabético, afirmam que corresponde à etapa em que a criança “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que necessita escrever”.

Santamaria, Leitão & Assencio-Ferreira (2004) também relataram sobre os níveis do desenvolvimento da escrita. Esclarecem que o nível pré-silábico “consiste na etapa onde a criança não realiza a correspondência entre a fala e a escrita”, sendo a escrita para a criança uma reprodução de traços. No nível seguinte, o silábico consideram que “a criança compreende que para ler ‘coisas’ diferentes, deve escrevê-las de formas diferentes”, havendo “maior preocupação em fazer correspondência com o número de letras e o número

de sílabas” e estando os grafismos mais semelhantes às letras. Sinalizam que é nessa etapa que surge o conhecimento da relação entre a fala e a escrita e a possibilidade da criança criar uma representação silábica contendo ou não “valor sonoro convencional, fonetização da escrita” (p. 237-238). Referem que no terceiro nível, denominado silábico-alfabético:

a criança descobre que a sílaba não é mais considerada como uma unidade, mas pode ser segmentada em unidades menores, onde uma letra não substitui uma sílaba e que também não pode acrescentar letras a estas, porém o fonema não corresponde necessariamente ao grafema correspondente.” (p. 238)

Santamaria, Leitão & Assencio-Ferreira (2004) expõem finalmente sobre o quarto nível de desenvolvimento da escrita, destacando que no nível alfabético “a criança dá início a uma escrita mais regular e regida pelos princípios alfabéticos” (p. 238). Esclarecem que a consciência fonológica passa a se concentrar “ao nível dos fonemas, se tornando um processo mais analítico e não automático” (p. 238).

Maluf & Barrera (1997) defendem o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica como forma da criança estabelecer a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita e assim desenvolver esta última.

Machado (2004) citando Ferrero & Teberosky (1999), ressalta o risco do engano dos educadores, ansiosos por alfabetizarem as crianças, ignorando “a progressão natural do desenvolvimento da criança em relação à aquisição da língua escrita”. Machado (2004) indica a importância da capacitação dos educadores, no sentido de que possam superar a visão de adulto alfabetizado, que confunde o escrever com desenhar letras, para tornarem-se seres reflexivos e construtores de hipóteses sobre a alfabetização. Segundo Machado (2004), Ferrero & Teberosky (1999) acreditam que “somente o conhecimento da evolução psicogenética pode obrigá-los a abandonar a visão errônea do processo.”

2.5/ A intervenção psicopedagógica promovendo o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima

Considerando que Fávero (2012) defende que o conhecimento é “resultado de um processo psicológico ativo”, entendo que a intervenção psicopedagógica deve viabilizar, conforme diz a autora, “situações que favoreçam o desenvolvimento de competências conceituais” (p. 104).

As autoras Stevanato, Loureiro, Linhares, Maturano (2003), enfatizaram a relevância do apoio psicopedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que, ao reconhecerem as suas dificuldades e a importância da aprendizagem para suas vidas, estes tendem a aceitar bem os serviços de apoio oferecidos.

Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano (2003) citaram Kloomok & Cosden (1994), os quais relataram que “as crianças com autoconceito negativo apresentam uma menor percepção de suas habilidades intelectuais em comparação com as crianças com autoconceito positivo” (p. 74).

O apoio psicopedagógico para crianças com dificuldades de aprendizagem tem o objetivo de superar tais dificuldades, o que resulta em melhora do autoconceito, uma vez que segundo Okano, Loureiro, Linhares & Marturano (2004), as dificuldades escolares associadas ao baixo rendimento escolar podem reforçar “sentimentos de inadequação e baixa auto-estima, favorecendo outras situações conflituosas e dificultando a aquisição dos conteúdos formais e assim ampliando as dificuldades afetivas” (p. 127).

Silva & Fleith (2005) ressaltam a importância da escola desenvolver atividades que estimulem nos alunos “atitudes de autonomia, iniciativa e criatividade para a solução de problemas, autocrítica, autopercepção de suas habilidades, autoavaliação dos seus atributos como pessoa, bem como o respeito por si mesmo e pelo próximo” (p. 237).

Okano, Loureiro, Linhares & Marturano (2004) mencionam resultados de pesquisas, os quais apontam que “conhecimentos e sentimentos positivos com relação a si próprios repercutem no bom funcionamento individual, na motivação e na forma como os indivíduos respondem às demandas de aprendizagem” (p.121)

Diante dessas considerações teóricas, percebe-se que a intervenção psicopedagógica em dificuldades de aprendizagem deve trabalhar tanto o contexto escolar, quanto o contexto individual e familiar do aluno, no sentido de que haja a confiança de que as dificuldades podem ser superadas. Essa confiança transmitida aos alunos os fortalece e prepara para o enfrentamento e superação de suas dificuldades, desenvolvendo autoconceito satisfatório e que retroalimenta o sistema pessoal de aprendizagem.

No que se refere ao contexto escolar, de acordo com Travi, Oliveira-Menegotto & dos Santos (2009), ressalta-se a relevância de trabalhos com professores e educadores, no sentido de estimular uma atitude mais confiante e comprometida dos mesmos diante dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Alves (2009) sugere para o trabalho com professores, a elaboração de “atividades pedagógicas coletivas com diálogos permanentes e outras atividades como seminários, palestras, conferências, etc (...)” (p. 4495).

Dessa forma, acredito que, os psicopedagogos podem desenvolver grupos de trabalho com os professores, a partir dos quais possam se construir conhecimentos com os educadores sobre como lidar com os alunos e a situação de ensino-aprendizagem, além de colaborar para o aumento da autoestima do professor no desempenho de sua função, pela percepção do valor de seu trabalho para a vida do aluno.

Quanto ao trabalho individual com o aluno com dificuldades de aprendizagem, penso que o psicopedagogo deverá estar atento tanto às atividades que visem à superação dos déficits cognitivos, quanto àquelas que também estimulem qualidades pessoais importantes para a aprendizagem, tais como autoconceito satisfatório, autoconfiança, concentração, atenção, disciplina, entre outras.

Sobre a importância da família no processo de aprendizagem, Abbud & Santos (2002), cientificam que famílias que exigem “acima da capacidade e maturidade da criança também podem gerar problemas de aprendizagem”. (p.46) Ressaltam que “quanto mais a família valoriza o aprender, mais ela levará a criança a se interessar pelo conhecimento e mobilizar dentro de si mesma os recursos para buscar esse conhecimento. (p. 46)

III/ MÉTODO DE INTERVENÇÃO

3.1 – Sujeito e instituição

A instituição Lar Abrigo Casa de Ismael foi fundada em 1964, com o objetivo de trabalhar com crianças e idosos. Sua missão é: “cuidar e educar crianças, adolescentes e respectivas famílias, em situação de risco e vulnerabilidade social, mediante sua inclusão na sociedade com qualidade e vida, por meio de uma proposta transdisciplinar de assistência, educação, preparação e capacitação para o mercado.” (site institucional)

O sujeito tem 3 irmãos, todos abrigados após a rede de apoio social ter sido notificada de que a mãe os havia abandonado, por problemas com dependência química. O sujeito está no 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Classe 411 Norte. Ficou um ano sem estudar, devido à situação familiar que vivenciava. Foi informado pelo Lar Abrigo que o sujeito, sendo mais velho, cuidava dos três irmãos na ausência da mãe e de adultos que pudessem oferecer-lhes cuidados. Outros dados de anamnese não foram coletados por desconhecimento por parte dos profissionais do abrigo acerca da história do sujeito.

Foi realizada uma entrevista na escola onde o sujeito estuda, com sua professora atual. A professora informou que, embora procure oferecer apoio pedagógico individualizado ao sujeito, ele não demonstra aprendizado, o que a faz acreditar que ele tenha algum problema de aprendizagem. Expôs que o sujeito não domina o alfabeto e não escreve palavras completas, não podendo ser considerado alfabetizado. Quanto ao comportamento do sujeito, descreveu-o como amável e interessado em aprender.

A subdiretora da escola informou que o método de alfabetização aplicado varia de acordo com a resposta de cada aluno.

3.2/ Procedimentos adotados

A criança será atendida duas vezes por semana, por aproximadamente 50 minutos, em sala previamente estabelecida. As sessões serão transcritas como relato da sessão, com os objetivos da sessão; os materiais e procedimentos utilizados; e os resultados e a discussão.

A metodologia adotada neste estudo será a pesquisa de intervenção, proposta por Fávero (2012). Por pesquisa de intervenção, a autora entende como: “uma reconstrução polissêmica que considera a dinâmica sociocognitiva e seus efeitos reguladores” (p. 103).

Fávero & Oliveira (2004) propõe uma metodologia que “requer três tarefas distintas e articuladas”, começando pela avaliação das competências do sujeito e de suas dificuldades e prosseguindo com:

“a sistematização de cada uma das sessões de trabalho, em termos de objetivos e descrição das atividades propostas; e uma análise minuciosa do desenvolvimento das atividades para cada sessão, explicitando: a sequência de ações do sujeito; o significado destas ações em relação às suas aquisições de estruturas conceituais; o tipo de mediação estabelecida entre o adulto e o sujeito.” (p. 71)

Conforme citam Fávero & Oliveira (2004):

”Trata-se, assim, de uma proposta que articula a intervenção e a pesquisa, numa abordagem cognitivo-desenvolvimental, como proposto no estudo descrito por FÁVERO e SOARES (2002), e que fundamenta um procedimento de tutoramento em situação de interação, com um duplo objetivo: proporcionar a ocasião para o sujeito desenvolver novos esquemas cognitivos e, ao mesmo tempo, colocar em evidência o processo desse desenvolvimento.” (p. 71)

Ao falar de seu método de pesquisa, Fávero (2012) afirma que são os resultados da análise da sessão anterior que fornecem subsídios para a definição dos objetivos da sessão seguinte. Portanto, torna-se indispensável a observação e a análise minuciosa do conteúdo e dos resultados de cada sessão, visto que a partir dessa compreensão, o psicopedagogo poderá definir os recursos, técnicas e objetivos que serão utilizados e explorados na sessão seguinte.

IV/ INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

4.1/ Avaliação Psicopedagógica

1ª Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (18/04/15) – 40 minutos

Objetivo 1: Avaliar a escrita espontânea, a utilização do espaço físico no papel e a representação.

Material utilizado: Papel A4, lápis de cor, caneta hidrocor; recortes de imagens de revistas.

Procedimentos:

Realizada a apresentação da pesquisadora e da proposta de intervenção. Como primeira atividade, foi sugerido que a criança realizasse um desenho livre.

Para a segunda atividade, foi proposto que ela escolhesse uma imagem de um grupo de 5. Posteriormente à escolha da criança, a mesma foi solicitada a descrever a figura e a dar nomes às pessoas observadas. Foi solicitado também que elaborasse duas frases sobre a figura e que escolhesse uma delas para escrever.

Resultados obtidos e discussão:

O sujeito mostrou-se inibido, porém receptivo para a intervenção. Realizou as atividades conforme solicitado pela pesquisadora. Na primeira atividade, colocou o papel na horizontal, centralizou o desenho, distribuindo-o bem sobre o papel. Iniciou o desenho pela parte superior da folha, fazendo o sol e as nuvens. Em seguida, fez a base do desenho, sobre a qual desenhou um indivíduo, começando pelo tronco e finalizando com a cabeça, sem os membros inferiores. Fez o indivíduo no meio da folha. Colocou o nome de José, o que indica que o sujeito possui capacidade de representação, segundo (Piaget?). Peço para ele escrever o nome José e a criança escreve de forma hesitante: Guae. Indagado se estava escrito José, ele disse que não sabia. Observou-se a troca de /J/ por /G/ ou o espelhamento; a utilização do /U/ por /O/, do /A/ por /S/. Foi solicitado que escrevesse seu prenome na folha do desenho, tendo escrito acrescentando a letra /A/ no meio da última sílaba, realizando a grafia incorretamente.

Na segunda atividade, o sujeito escolheu uma imagem, tendo descrito que se tratava de “um cara e um menino em cima do cavalo (...) tem dois cavalos e duas pessoas (...) o

cara está andando reto e o menino está olhando para o cara”. Respondeu que achava que eles estavam indo para a fazenda do “cara”. Nomeou o menino como Bruno e o “cara” como Guilherme. Construímos duas frases sobre a cena e foi sugerido que a criança escolhesse uma delas para escrever. A criança escolheu a frase: O Bruno está olhando para o Guilherme. A escrita do sujeito ocorreu da seguinte forma: Goueratr. Demonstrou hesitação ao escrever e preocupação com a aprovação da pesquisadora, ao observar a reação desta à sua escrita. Foi perguntado sobre qual frase ele escreveu e ele repetiu corretamente a frase que escolheu, demonstrando boa memória de evocação. A seguir, foi apresentada novamente a figura escolhida e solicitado que o sujeito descrevesse o que havia nela. Disse que havia dois cavalos, um homem e um menino. Foi solicitado que escolhesse uma palavra entre essas para escrever, tendo o mesmo escolhido escrever a palavra menino. Escreveu menino desta forma: muoourrim. Indagado, repetiu que escreveu “um menino”. Perguntado se poderia escrever a palavra cavalo, respondeu: acho que sim. Foi solicitado a escrever a palavra cavalo, tendo iniciado um processo de soletração da palavra. Disse: /CA/, /A/, o, não é? Foi dito ao mesmo: /CAVA/ e o mesmo respondeu: /V/ /A/. Eu disse que ele estava indo pelo som da letra e que estava certo. O sujeito disse que havia feito um /O/ ao invés de /A/ e corrigiu. Repetiu a palavra: cavalo e ao dizer a sílaba /LO/, disse que estava faltando a letra /O/. Repetida a palavra com ênfase no /LO/, a criança disse: o /L/ e o /O/, né? Foi confirmada sua percepção.

As escritas da frase e das palavras revelaram que o sujeito está no processo de transição da fase pré-silábica para a fase silábica no processo de construção da escrita, segundo Ferrero & Teberosky (1999). Os seus questionamentos quanto a estar certo ou errado demonstram sua preocupação em acertar e o medo de errar.

Objetivo 2: Verificar como a criança constrói suas ideias.

Material: Dois quebra-cabeças: um de 16 peças e um de 25 peças

Procedimentos: Foi oferecido o quebra-cabeças de 16 peças.

Resultados e discussão:

A criança inicialmente usou a estratégia de começar montar pelas bordas, posteriormente parecia estar num processo de ensaio e erro. Em determinado momento,

colocou uma peça de borda no meio do quebra-cabeça. demonstrando não perceber a inadequação do fato. Em seguida, percebeu e disse: “essa aqui tá atrapalhando”. Perguntado se quando a peça atrapalha, ela está no lugar certo ou errado, o sujeito disse: no lugar certo. Neste momento, podemos perceber que o sujeito possui atraso no desenvolvimento cognitivo, devido à resposta ser muito primitiva, característico de idade inferior aos seus 10 anos. O sujeito continuou tentando e ao perceber que não conseguia encaixar nenhuma peça, decidiu tirar a peça que “atrapalhava” para tentar encaixar uma que estava em sua mão, tendo conseguido o encaixe. Concluiu a tarefa. Evidenciou movimento de assertividade ao afirmar sua escolha, tendo logo depois demonstrado flexibilidade ao tentar novas possibilidades a fim de atingir seu objetivo.

Foi oferecido outro quebra-cabeças, sendo que de 25 peças, tendo o sujeito dito de imediato que seria mais difícil. Aceitou e conseguiu montá-lo também sozinho, utilizando-se de ensaio e erro e às vezes estratégias de cores parecidas. Ao final da sessão, foi solicitado que contasse as peças do quebra-cabeça, tendo contado corretamente até 40, pulando uma peça, aparentemente por distração.

2ª Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (25/04/15) – 40 minutos

Objetivo: Verificar o nível de leitura, escrita e compreensão do texto.

Materiais utilizados: dois livros infantis, intitulados “Lino” e “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”; e letras emborrachadas.

Procedimentos:

Na primeira atividade, foi sugerido que a criança escolhesse um entre os dois livros infantis apresentados. Na segunda atividade, foram apresentadas as letras emborrachadas.

Resultados e Discussão:

A criança lembrou que já havia ouvido essas histórias na escola, no ano passado, evidenciando boa memória de evocação. Relatou suas lembranças de cada livro. Solicitado a escolher um deles para ler, escolheu o livro “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”. Fez sua leitura, baseando-se nas ilustrações do livro, tendo contado a história até o fim, sem nenhuma referência às palavras escritas. Quanto ao título,

respondeu que era: “o ratinho que tentava pegar o morango”. Indagado se contou a história baseado nas figuras ou nas palavras escritas, não respondeu. Solicitado a escrever algumas palavras da história, escreveu “rato, urso e tudo”. Escreveu as primeiras palavras corretamente e a terceira da seguinte forma: utoar.

Solicitado a ler o título do outro livro, disse: “o porquinho triste”. Ao ser perguntado sobre as letras do nome Lino, que é o título do livro, respondeu /L/ /I/ /N/ /O/. Sobre a palavra que aquelas letras formavam, ele respondeu: “o porquinho”. Neste momento, observou-se que o sujeito, embora reconheça o nome das letras das palavras, não associa o grafema da letra ao seu fonema. Esse fato ratifica a observação de que o mesmo encontra-se em fase de transição do nível pré-silábico para o nível silábico de aquisição da escrita, uma vez que ainda não alcançou a percepção do valor sonoro das letras, segundo Ferrero & Teberosky.

Na segunda atividade, o sujeito identificou todas as letras do alfabeto. Ao ser solicitado que colocasse as letras em sequência, mostrou certa dificuldade, principalmente a partir da letra /L/, trocando várias letras de lugar, demonstrando que embora conheça as letras do alfabeto, não constrói a sequência alfabética.

Foi solicitado que escolhesse uma letra e uma palavra que começasse com ela, tendo escolhido a letra /A/ e dito que “Luisa”, enfatizando a letra /A/. Ao ser novamente perguntado sobre uma palavra que começasse com /A/, ele respondeu: “abelha” e escreveu a palavra: abola. Indagado sobre outra palavra que começa com /A/, voltou a dizer Luisa, mostrando dúvida ao dizer perguntando “Luisa começa com /A/? Indagado com que letra o nome Luisa começava, respondeu: eu acho que é /A/. Solicitado a soletrar o nome, disse: /A/ /L/ /I/ /N/. Solicitado a escrever o nome “Luisa”, desistiu e disse que começava com /E/, evidenciando ignorar a noção de início da palavra. Indagado sobre outra palavra que começasse com /A/, disse armário e escreveu: aouou. Escolheu a letra /B/ e disse que “bola” começava com /B/, tendo escrito: bla. Outra palavra que começa com /B/, disse filme, depois esponja. Ao ser indagado, disse logo que não, tendo dito que esponja começava com /E/. Disse que banheiro começava com /B/, tendo escrito boosiug. Depois escolheu a letra /P/, tendo escolhido escrever “pato” e “peixe” e escrito, respectivamente: “ptosauirm” e “posoasr”.

Solicitado a dizer o alfabeto, disse: a, b, c, d, f, g,h, i , j, k, n, o, p, q, s, t, u, v, w, x, y, z. Demonstrou novamente que não constrói a sequência alfabética, embora conheça as letras.

Observou-se que a escrita do sujeito mantém o padrão de transição da fase pré-silábica para a silábica, segundo Emilia & Teberosky (1999).

3ª Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (28/04/15) – 30 minutos

Objetivo: Avaliar a escrita no exercício de completar palavras.

Materiais utilizados: Recortes de figuras e letras do alfabeto em madeira.

Procedimentos:

Foram apresentadas figuras para que o sujeito identificasse, sendo colocadas abaixo de cada figura, a escrita do nome somente com as consoantes. Solicitou-se que o sujeito completasse as palavras com as vogais.

Resultados e discussão:

Inicialmente foi colocada a figura bola. Após serem colocadas as consoantes /B/ e /L/, o sujeito foi solicitado a completar com as vogais. Foi observado que ele identificou que faltavam as vogais /A/ e /O/, porém ao colocar as letras, posicionou-as da seguinte forma: bloa. Na segunda figura, representando um gato, a criança completou a palavra da seguinte forma: gator. Na palavra casa, a mesma completou: casz; cavalo, completou: covalu; menino, completou: munena. Ao ser indagado sobre as letras /M/ /U/, disse que formava /MU/ e sobre o que formaria /ME/, disse que eram as letras /M/ /E/, respondendo corretamente sobre as outras sílabas da palavra. Lembrou que já havia utilizado uma figura em outra atividade, lembrando também dos nomes dados aos personagens. A palavra peixe, completou: pixi. Ao ser solicitado a colocar as consoantes nas palavras, manteve a mesma formação de palavras. No caso de bola, formou: bloa. No caso de gato, formou: gtalo.

A criança demonstrou boa memória de evocação. Evidenciou estar em transição entre a fase pré-silábica e a silábica de aquisição da escrita, segundo Ferrero & Teberosky (1999), havendo troca e omissão de letras nas palavras. Ao ser indagado sobre a escrita das sílabas da palavra MENINO, escreveu corretamente. Entretanto, no momento da construção da palavra como um todo, exibiu dificuldade de seqüenciamento das letras e sílabas.

Manteve a preocupação em acertar. Para corroborar com esta análise, na próxima sessão será aplicado um teste da psicogênese da escrita para verificar o nível de desenvolvimento em que se encontra.

4ª Sessão de Avaliação Psicopedagógica – 09/05/15 – 20 minutos

Objetivos: Avaliar o nível de desenvolvimento da escrita do sujeito

Materiais utilizados: Papel A4, lápis, borracha e recortes de figuras; jogo da memória de 40 peças.

Procedimentos:

Foi realizado teste de memória do trabalho com o sujeito, no qual foram apresentadas peças do jogo da memória para o sujeito gradualmente, uma a uma, para que ele reconhecesse a figura e posteriormente a recordasse, sozinha e juntamente com outras. Em seguida, realizou-se o teste do nível de construção da escrita, de Emília Ferrero, sendo oferecido ao sujeito três recortes de figuras para que a mesma escolhesse uma. Após escrever as palavras, foi solicitado que pensasse uma frase sobre a figura para escrever.

Resultados e discussão:

No teste para avaliar a memória de trabalho, o sujeito apresentou memória para seis fatos, o que indica prejuízo dessa função executiva, segundo ...

No teste Psicogênese da escrita, o sujeito escolheu uma figura e a descreveu, observando que havia boi, menino, homem, fazenda, grama, etc, na figura. Solicitado, escolheu quatro palavras, sendo uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e outra polissílaba, referentes à figura. Na sequência, as palavras foram boi, grama, menino e fazendeiro. A criança escreveu as palavras da seguinte forma: /boari/, /Gam/, /moors/, /fmoe/. A frase que o sujeito disse foi: “A fazenda do Guilherme”, o que escreveu da seguinte forma: Afta Genil. A escrita do sujeito confirmou que ele se encontra na transição do nível pré-silábico para o silábico, segundo Ferrero & Teberosky (1999).

5ª Sessão de Avaliação Psicopedagógica – 17/06/15 – 40 minutos

Objetivos: Avaliar a evolução da criança quanto à aquisição da leitura e escrita.

Materiais: Figuras, folha A4, lápis e borracha.

Procedimentos: Reaplicação do Teste do nível de construção da escrita, de Emília Ferrero.

Resultados e discussão:

Para avaliar o progresso do sujeito quanto à aquisição da leitura e da escrita, foi solicitado que escrevesse as mesmas palavras e a frase que escreveu no teste anterior. As palavras são: boi, grama, menino, fazendeiro; e a frase é: A fazenda do Guilherme. O sujeito escreveu as palavras da seguinte forma, respectivamente: BEAI, MAION, MNOAIL, FAOT. A frase escreveu: A FAOT D GMARM.

Observou-se que o sujeito permanece na transição do nível pré-silábico para o nível silábico, porém com maior organização das letras e das palavras.

4.2/ As sessões de intervenção

- 1ª Sessão de intervenção psicopedagógica – 09/05/15 – 40 minutos

Objetivos: 1) aprimorar o conhecimento do alfabeto e a noção de sequência e ordem das letras;

2) estimular o desenvolvimento da percepção das letras iniciais de cada palavra;

3) desenvolver a noção de que cada palavra é lida separadamente;

4) realizar leitura incidental de palavras.

Materiais utilizados: Foram utilizados recortes de revistas; letras do alfabeto em madeira; figuras com imagens cujas palavras começavam com vogais; cartazes com as palavras: rato, gato, bola, sapo.

Procedimentos:

A primeira atividade proposta foi organizar o alfabeto, com a instrução de que seria colocada uma letra e o sujeito deveria dizer que letra viria antes e que letra viria depois, na sequência do alfabeto. A segunda atividade, utilizou-se recortes de figuras cujas palavras começavam com vogais e as letras em madeira, sendo solicitado que o sujeito colocasse as vogais em ordem e posicionasse as figuras abaixo da vogal correspondente à letra inicial do seu nome. A terceira atividade foi a leitura do livro “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”.

Resultados e discussão:

Na primeira letra colocada B, o sujeito disse que antes vem a letra A e depois de B vem a letra C. Em seguida, foi sendo perguntado o que vinha depois, tendo respondido corretamente até a letra H. Após o H, disse que vinha o S, depois que era o I. Solicitado a dizer o alfabeto para memorizar a sequência, disse F, após a letra D, tendo sido reforçada a sequência correta. Continuou a sequência do alfabeto corretamente até a letra L, quando disse que depois do L vem o N, mostrando dúvida, trocando pelo P, até dizer corretamente o M. Reforçamos quando acertou. Prosseguiu corretamente até o Q, quando na sequência disse /S/. Diante da correção, prosseguiu corretamente até finalizar. Solicitou-se que a criança dissesse todo o alfabeto, na ordem, e ainda que copiasse o alfabeto para continuar estudando após a sessão.

A criança evidenciou dificuldade quanto à sequência do alfabeto, principalmente na sequência das letras D, L e Q. Demonstrou abertura para treinar o alfabeto copiado em casa, conforme solicitado, assim como também se mostra persistente diante das atividades.

Na segunda atividade, o sujeito colocou as vogais em ordem e diante das figuras, colocou cada figura abaixo da letra vogal correspondente à letra inicial do seu nome. A criança não apresentou dificuldade nessa atividade, identificando a letra inicial dos nomes das figuras.

Na terceira atividade, a pesquisadora realizou a leitura do livro “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, indicando cada palavra da história. A criança acompanhava a leitura e procurava repetir o que era falado.

Na quarta atividade, foram apresentados quatro cartazes para a criança com palavras escritas: bola, gato, sapo e rato. Simultaneamente à apresentação, era realizada a leitura de cada palavra pela pesquisadora. As palavras gato, rato e bola foram reconhecidas pela criança, antes da pesquisadora realizar a leitura. Não reconheceu a palavra sapo e ouviu atentamente. Em seguida, foram apresentados os cartazes e solicitados que a criança realizasse a leitura sozinha. A criança realizou a atividade sem dificuldade.

- 2ª Sessão de intervenção psicopedagógica – 12/05/15 – 50 minutos

Objetivos: identificar a letra inicial das palavras; estimular a leitura através da associação entre figura e palavra correspondente.

Materiais utilizados: jogo de palavras, figuras e letras, representando um jogo da memória; formulários com figuras e letras para preenchimento do sujeito e para assinalar a palavra correspondente à figura.

Procedimentos: A primeira atividade era um jogo da memória, no qual ao acertar o par de figuras, ainda deveríamos buscar a letra com a qual se iniciava o seu nome. A segunda atividade era para assinalar em um formulário com figuras, cada uma com duas opções, qual a primeira letra de cada palavra. Também deveria escrever quantas vezes se abre a boca para falar a palavra. A terceira atividade era para assinalar em outro formulário a palavra correspondente à figura. Na quarta atividade, foi oferecido ao sujeito um formulário com figuras e palavras incompletas referentes aos nomes de cada figura, faltando as vogais, sendo informado ao sujeito que deveria completar as palavras com as vogais.

Resultados e discussão:

Na primeira atividade, o sujeito mostrou-se entusiasmado, porém durante a atividade, leu com dificuldade os nomes. Valeu-se de sua memória sobre a leitura da pesquisadora para fazer a associação entre figura e nome. Quanto à primeira letra da palavra, mostrou facilidade para identificar. Na segunda atividade, o sujeito identificou a primeira letra, mas teve dificuldade em separar as sílabas oralmente, principalmente das palavras com três letras em uma sílaba, e com palavras terminadas em /ÃO/. Outros erros mostraram claramente o ensaio e erro ao invés da reflexão da criança quanto à resposta a ser dada. A pesquisadora orientou o sujeito a contar nos dedos quantas vezes abria a boca para falar a palavra, como estratégia para obter a resposta.

Na terceira atividade, foi observado que a criança procurou ler as palavras, sílaba por sílaba, conforme fora orientado, buscando a resposta certa. Os erros cometidos dizem respeito às sílabas com três letras como /POL/ que ele trocou por /PO/ da palavra /POLTRONA/, /POR/ que ele trocou por /PO/, da palavra /PORTA/, entre outras. Entretanto, observou-se uma maior capacidade de associação da figura a uma estrutura de

palavra mais completa. Na quarta atividade, o sujeito conseguiu completar a maior parte das palavras, tendo cometido alguns erros de troca de vogais. Ao completar a palavra casa, fez C+A+S+E, mesmo ao se acentuar o som da sílaba /SA/. Ou seja, acertou a primeira sílaba ao associar o som da sílaba CA, com a vogal A, mas errou a sílaba SA, ao associar com a letra E. Modificou a resposta por ensaio e erro. Nesta atividade, o sujeito evidenciou dificuldade quanto à noção de vogal, o que remete à capacidade de distinguir as consoantes e vogais do alfabeto. Contudo, conseguiu, na maior parte das vezes, identificar a vogal correta correspondente a cada som e abertura bucal.

3ª sessão de intervenção psicopedagógica – 16/05/15 – 40 minutos

Objetivos: exercitar o conhecimento do alfabeto; reconhecer as vogais; estimular a associação da abertura bucal, do som e do símbolo gráfico das vogais; aperfeiçoar o reconhecimento da letra inicial das palavras, identificando pelas vogais, as palavras correspondentes e vice-versa; praticar a leitura de textos seguindo palavra por palavra.

Materiais: Folha A4, lápis, borracha, recortes de figuras cujas palavras começam por vogais.

Procedimentos:

Na primeira atividade, foi solicitado que a criança dissesse o alfabeto, no sentido de verificar seu aprendizado. Foi verificado que a criança comete erros a partir da letra L, dizendo que o N vem após o L, o P após o M, finalizando na letra V. Foi sugerido que escrevêssemos o alfabeto juntos, no sentido de praticá-lo. Ao terminarmos essa atividade, foi solicitado que a criança circulasse as letras vogais, o que a mesma fez sem dificuldade.

Na segunda atividade, foi solicitado que a criança repetisse cada vogal junto com a pesquisadora, observando o som e a abertura bucal. Inicialmente cada vogal separadamente, depois formando duplas de vogais. Em seguida, o sujeito escreveu as vogais faladas pela pesquisadora.

A terceira atividade teve dois momentos: inicialmente foram expostas as vogais e entregues à criança as figuras cujas palavras iniciavam com vogais, para que ela colocasse abaixo de cada vogal as figuras correspondentes. Em seguida, foram expostas algumas

figuras e solicitado que a criança colocasse abaixo das figuras, as vogais correspondentes à primeira letra. A criança realizou a atividade com facilidade.

Na quarta atividade, a pesquisadora realizou a leitura do livro “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, tendo a criança acompanhado a leitura e sido estimulada a identificar algumas palavras lidas.

Resultados e discussão:

Foi observado que a criança ainda comete erros na sequência do alfabeto, principalmente de letra L em diante, tendo superado a troca do E pelo F após a letra D, evidenciando possivelmente memória de trabalho insatisfatória. Evidenciou capacidade de identificar as vogais e de representá-las graficamente.

4ª intervenção psicopedagógica – 23/05/15 – 1 hora

Objetivos: seqüenciar o alfabeto; reconhecer as consoantes e as vogais associando grafema a fonema; realizar a correspondência som, abertura bucal e vogal, sendo capaz de completar palavras com as vogais; formar as palavras pela síntese das sílabas, completando a sílaba na palavra.

Materiais: folhas A4, lápis, borracha, canetinha, formulários com exercícios

Procedimentos:

Inicialmente foram apresentadas as letras do alfabeto com lacunas entre uma e outra, sendo solicitado à criança que preenchesse tais lacunas. A criança demonstrou maior facilidade, sendo que ainda troca ordem das letras R e S. Em seguida, foi solicitado que circulasse as vogais, sendo sinalizado que as outras letras se chamavam consoantes. Foi treinado novamente o som das vogais, com atenção para a abertura bucal e o som das letras, sendo a criança solicitada a escrever conforme observava e ouvia cada vogal. A criança realizou a atividade com facilidade.

Na segunda atividade, foi apresentado o mesmo formulário da segunda sessão, com a solicitação de que completasse as palavras com as vogais. O objetivo do uso do mesmo formulário era superar as dificuldades encontradas na segunda sessão. A criança

demonstrou maior facilidade de identificar as vogais e completar as palavras, apresentando maior dificuldade nas palavras terminadas por /ÃO/.

Na terceira atividade, a criança foi orientada sobre a formação de sílabas através da junção de letras, consoantes e vogais, e fonemas, sendo orientada sobre o som das letras trabalhadas: /B/, /C/, /D/, /F/, /M/, /N/. O sujeito demonstrou entendimento sobre a atividade e, ao ser solicitada, indicou e escreveu palavras começadas com as sílabas BA(banana), BE (Beto), BI (biscoito), BO (bola), demonstrando ainda dificuldade na formação de palavras com três sílabas, como BANANA e BISCOITO, precisando ser orientada sobre a construção de cada sílaba considerando os sons das letras e a síntese das sílabas para formar palavras.

Na quarta atividade, foi apresentado ao sujeito um formulário com as mesmas palavras trabalhadas no formulário supracitado, sendo que neste, faltava uma sílaba em cada palavra, que ele deveria completar, escolhendo a sílaba apropriada localizada na parte inferior do formulário. O sujeito inicialmente demonstrou facilidade na atividade, voltando a demonstrar dificuldade com as palavras terminadas em /ÃO/ e iniciadas com /CH/.

Na quinta atividade, foram apresentadas ao sujeito palavras como BOLA e RATO, sendo propostas trocas de letras para formarmos palavras novas. Foi proposta a troca da letra B da palavra BOLA pela letra C e solicitado que o sujeito lesse a palavra formada. O mesmo foi feito com relação a palavra RATO, sendo sugerida troca do R por S e T por P. O sujeito demonstrou dificuldade com a formação de sílabas e com a junção de sílabas para formar palavras, tendo sido novamente estimulada a identificar os sons das letras e orientada sobre a formação de sílabas e palavras.

Resultados e discussão:

Foi observado um avanço quanto ao domínio do alfabeto, tendo diminuído as situações de erro, o que ocorreu na troca da ordem das letras R e S. O sujeito demonstrou necessidade de continuar treinando a formação de sílabas e palavras, para escrita e leitura, realizando a associação fonema e grafema e a síntese das sílabas para formação de palavras. As atividades desta sessão estimularam esse aprendizado e o sujeito evidenciou ter alcançado o objetivo na formação de sílabas de duas letras, a partir da associação grafema e fonema, nas três últimas atividades. Contudo, não ainda de forma autônoma, uma vez o

mesmo necessitou do apoio da pesquisadora, que ressaltou oralmente o fonema das letras a fim de que ele alcançasse o objetivo. Em outros momentos em que conseguiu sozinho preencher com a sílaba que falta, pode demonstrar que está num processo de memorização, principalmente nos momentos de maior dificuldade como nas sílabas terminadas em /ÃO/ e com três letras. Esses resultados apontam que o sujeito se mantém na transição do nível pré-silábico para o nível silábico do desenvolvimento da escrita, tentando associar fonema ao grafema, segundo Ferrero & Teberosky.

5ª sessão de intervenção: 26/05/15 – 1 hora

Objetivos: seqüenciar o alfabeto; identificar as letras das palavras e realizar leitura incidental; reconhecer o som e da abertura bucal de cada letra do alfabeto; realizar leitura de sílabas; fazer a leitura das sílabas e escrever as palavras por análise e síntese.

Materiais: bola; letras de madeira; palavras digitadas em caixa alta; formulário com palavras separadas em sílabas; folhas A4; formulário com figuras e tabela com letras da palavra aleatórias para a criança completar as letras faltantes; e o livro infantil “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”.

Procedimentos:

Inicialmente foi realizada atividade lúdica. Jogamos bola um para o outro dizendo as letras do alfabeto na sequência, a cada toque na bola. Em seguida, o sujeito organizou as letras de madeira na sequência correta do alfabeto. Em alguns momentos, houve certa hesitação do sujeito em seguir a tarefa, nos quais foi incentivado a confiar no seu aprendizado.

A segunda atividade foi um bingo de palavras. Os cartões tinham as palavras VASSOURA e POLTRONA, as quais o sujeito leu com ajuda da pesquisadora. O sujeito escolheu um cartão para si e outro para a pesquisadora. A orientação da atividade era verificar as letras de cada palavra e ao ouvir as letras sorteadas, verificássemos tínhamos a letra em nossa palavra. Ganharia o jogo quem primeiro completasse a palavra. O sujeito quis jogar duas vezes, demonstrando insatisfação com o empate e desejo de vitória.

Na terceira atividade, o sujeito foi apresentado a um formulário com círculos dentro dos quais havia palavras com as sílabas separadas. A solicitação era para ele ler as sílabas e

juntar de modo a formar uma palavra. Foi observado que o sujeito ainda apresenta dificuldade na leitura de sílabas com três letras, como BRU, VRO e CAL, sendo orientado sobre o som das letras e o resultado da junção delas. Na atividade, foi observado que o sujeito conseguiu ler as sílabas com duas letras, sozinho, conseguindo fazer a associação do símbolo gráfico e fonema de cada letra. Ao juntar as palavras, foi observado que o sujeito acertou a maior parte da atividade, devido a ordem das sílabas já estar na ordem da formação da palavra. Quando a ordem das sílabas estava trocada, a criança errou, como no caso de CAL RÃO DEI. Neste momento, foi solicitado que a criança lesse a palavra formada CALRÃO DEI, tendo a mesma identificado o erro. O sujeito foi orientado que para formar palavras, devemos ler as sílabas e juntá-las conforme a palavra correta.

A quarta atividade foi um tipo de palavra cruzada, sendo que cada palavra tinha sua figura e não se misturava com as demais. Cada palavra tinha duas letras já escritas e o objetivo era a criança completar a palavra. A criança demonstrou maior facilidade com sílabas com duas letras e dificuldade com sílabas com três letras como BRU, VRO, CHA. Também mostrou dificuldade nas palavras terminadas por ão, como FOGÃO, demandando auxílio para completar a palavra. Na sílaba POR reconheceu o fonema /R/, com o apoio da pesquisadora ressaltando o fonema oralmente, tendo escrito a palavra PORTA corretamente.

A última atividade foi a leitura do livro supracitado, na qual a criança manteve a tendência de ler através das imagens. Foi estimulado a ler as palavras escritas, tendo conseguido ler algumas de duas sílabas, com auxílio da pesquisadora, que ressaltava os fonemas das letras reconhecidas por ele e o ajudava a realizar a síntese das sílabas para formar a palavra.

Resultados e discussão:

O sujeito permanece com dificuldade na escrita e leitura, especialmente em sílabas com três letras e com /ão/. Nas sílabas com duas letras, conseguiu identificar, em alguns momentos, sozinho, em outros com apoio da pesquisadora, a qual ressaltava os fonemas para ele identificar os grafemas, demonstrando que ele ainda está em processo de aquisição da escrita, ainda na transição do nível pré-silábico para o silábico, segundo Ferrero & Teberosky. Evidenciou ter alcançado domínio sobre o alfabeto. Durante a leitura do livro,

embora insista com a leitura através de imagens, com o apoio da pesquisadora, evidenciou avanço ao conseguir realizar leitura de algumas palavras de duas sílabas.

6ª sessão de intervenção: 02/06/15 – 1 hora

Objetivos: seqüenciar o alfabeto; diferenciar as consoantes das vogais; associar o grafema com o fonema; aprender a formar sílabas de duas letras, sendo uma consoante e uma vogal; distinguir letras de sílabas; desenvolver a escrita de palavras a partir da formação de sílabas; formar palavras a partir da leitura de sílabas misturadas; incentivar a leitura seguindo palavra por palavra, aprimorando essa capacidade.

Materiais: folhas de papel A4; hidrocor; pandeiro

Procedimentos:

Inicialmente, foi sugerido que cantássemos o alfabeto com um pandeiro. O sujeito aceitou e o fez corretamente. Em seguida, escreveu o alfabeto, trocando a sequência do R e S, e omitindo a letra X, o que observou sozinho e corrigiu. Circulou as vogais e foi orientado sobre a diferença entre vogais e consoantes.

A segunda atividade se utilizou do alfabeto escrito pelo sujeito, sendo solicitado que formasse sílabas juntando as consoantes com as vogais. Realizou a atividade com desenvoltura e corretamente. Após falar todas as sílabas possíveis com as consoantes e as vogais, foi solicitado que escolhesse e escrevesse uma palavra para cada letra consoante. Com o auxílio da pesquisadora, o sujeito escreveu as palavras: BOTA, CEBOLA, DOMINÓ, FOCA, GATO, HIPOPÓTAMO, JACA, LÁPIS, MARIA, NAVIO, PEDRO, RATO, SAPO, TATU, VEADO e XERIFE. Foi observado que o sujeito teve dificuldade na formação das sílabas CE, HI, JA, PE, VE, XE. Nos casos das sílabas CE, PE, VE e XE, parecia confundir o som da consoante com a própria sílaba, tendendo a escrever a sílaba somente com a consoante, omitindo a vogal. Na sílaba HI, mostrou não conhecer o fato de que a letra H não tem som. Na sílaba JA, confundiu J com G.

Na terceira atividade, foi apresentado ao sujeito formulário contendo desenhos com seus nomes escritos em sílabas misturadas. A criança foi solicitada a organizar as palavras, tendo escrito corretamente as palavras CAMISA, MESA, CADEIRA, JANELA, MACACO. Na palavra CANETA, errou, tendo escrito CATANE. Ao ser orientado, organizou a palavra corretamente. Na quarta atividade, foi realizada leitura do livro

juntamente com o sujeito. Nesse momento, foi observada sua ansiedade para ler o livro seguindo pelas imagens, tentando esquivar-se de ler pelas palavras. Foi observado que o sujeito conseguiu ler algumas palavras como RATINHO, MORANGO, MADURO.

Resultados e discussão:

Notou-se o aprendizado da sequência do alfabeto. Quanto ao aprendizado da escrita, observou-se um avanço quanto à associação grafema e fonema, facilitando o desempenho da leitura e da escrita e indicando evolução em seu processo. Necessita continuar exercitando a compreensão da associação grafema e fonema para alcançar autonomia na escrita das palavras, uma vez que sua escrita ocorreu com apoio da pesquisadora, que ressaltava os sons das sílabas e os fonemas das letras para ele identificar o grafema correspondente. A continuidade do exercício o ajudará a alcançar a fase silábica de desenvolvimento da escrita, segundo Ferrero & Teberosky.

7ª sessão de intervenção psicopedagógica – 06/06/15 – 50 minutos

Objetivos: seqüenciar o alfabeto; diferenciar as consoantes das vogais; ler e interpretar um texto; desenvolver a escrita de frases e nomes próprios.

Materiais: Texto digitado da história “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”; lápis e papel A4.

Procedimentos:

Na primeira atividade, foi solicitado que o sujeito escrevesse o alfabeto e circulasse as vogais, o que ele fez com facilidade.

Na segunda atividade, foi apresentado ao sujeito o texto digitado da história supracitada. Em seguida, foram feitas as seguintes perguntas à criança: O que o rato come? A criança respondeu: Morango. Por que ele quer comer o morango? A criança respondeu: Porque ele estava com fome. Foi solicitado que a criança escrevesse duas frases sobre a história: O rato come o morango. O rato estava com fome.

Na terceira atividade, a criança escreveu seu nome composto e o nome de seus irmãos.

Resultados e discussão:

Durante a leitura, foi observado que o sujeito mostrou-se inseguro diante do texto sem imagens, mesmo sendo sinalizado que devemos ler palavra por palavra, sílaba por sílaba. Conseguiu ler as palavras VOCÊ, MORANGO, MADURO, ADORA, METADE e COMO, evidenciando maior facilidade com sílabas formadas por consoante e vogal e muita dificuldade com sílabas com três letras e nas quais constam duas vogais juntas. Sua leitura permaneceu condicionada ao apoio recebido da pesquisadora, que enfatiza os fonemas das letras. Ao escrever as frases, foi observado que tende a juntar as palavras e, ao ser orientado, passou a colocar um traço entre uma palavra e outra para separá-las. A escrita das palavras MORANGO e COM se mostrou difícil para o sujeito, evidenciando que a mesma não consegue identificar os sons das letras M e N no final das sílabas. Na escrita de seu nome, demonstrou dificuldade em compreender o uso de L com som de U, no final do nome. Quanto aos nomes dos irmãos, conseguiu escrevê-los com auxílio da pesquisadora que enfatizava os sons das sílabas e fonemas das letras.

Este resultado demonstra que o sujeito alcançou um leve progresso com relação à transição da fase pré-silábica para a fase silábica, uma vez que, com apoio, conseguiu realizar a associação grafema-fonema. Na fase silábica, segundo Ferrero & Teberosky, a criança deve conseguir perceber o valor sonoro de cada letra. O sujeito ainda não alcança essa percepção sozinho, o que pode sugerir algum problema auditivo.

8ª sessão de intervenção psicopedagógica – 09/06/15 – 40 minutos

Objetivos: Praticar a leitura de textos; praticar a leitura de sílabas; compreender a formação de palavras; desenvolver a escrita de palavras.

Materiais: Formulário com figuras e espaço para escrever o nome de cada figura; papel A4, lápis e borracha.

Procedimentos:

Na primeira atividade, foi solicitado que a criança organizasse as sílabas para escrever as palavras corretamente. A criança demonstrou dificuldade na leitura das sílabas, parecendo em alguns momentos, escolher aleatoriamente. Na segunda atividade, foi solicitado que a criança escrevesse no formulário com figuras, o nome de cada uma delas.

Na terceira atividade, foi apresentada à criança uma carta escrita pela pesquisadora à criança e solicitado que a mesma fizesse a leitura juntamente com a pesquisadora.

Resultados e discussão:

A criança demonstra avanço maior na escrita do que na leitura, parecendo sentir-se mais segura ao escrever frases do que em ler frases. Ao ser auxiliada, conseguiu escrever as palavras solicitadas, porém necessitando ainda que a pesquisadora enfatizasse os fonemas das letras para facilitar sua escrita. Observa-se a necessidade de se manter o treino com relação à associação grafema-fonema para contribuir para o desenvolvimento da lecto-escrita. E ainda, a importância de se oferecer apoio pedagógico frequente à criança no sentido de manter o aprendizado conquistado e assim progredir em seu desenvolvimento cognitivo.

V/ DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Tendo em vista que o objetivo da intervenção psicopedagógica foi aumentar a autoestima do sujeito, com o intuito de desenvolver competências relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que não seja possível considerar que o sujeito está alfabetizado, considero que houve avanço neste sentido, considerando os resultados obtidos, baseados nos referenciais teóricos utilizados.

Observou-se na avaliação psicopedagógica que o sujeito conhecia o alfabeto, porém não construía a sequência alfabética e não distinguia consoantes de vogais. Nos relatos das sessões de intervenção é possível verificar que o sujeito gradualmente construiu esse conhecimento até alcançá-lo por completo, sendo capaz de corrigir os próprios eventuais erros.

Na avaliação psicopedagógica, foi identificado que o sujeito encontrava-se na transição da fase pré-silábica para a fase silábica de alfabetização, segundo Ferrero & Teberosky (1999) uma vez que já se notava na escrita do sujeito algumas poucas letras correspondendo a sílaba, pouca associação do valor sonoro do grafema. Também se observou a escrita bastante desorganizada, sem separação entre as palavras na formação das frases.

Ainda na avaliação psicopedagógica, na atividade com o quebra-cabeças foi observado que o sujeito não desenvolveu análise e síntese, havendo um déficit em seu desenvolvimento cognitivo, o que dificulta o processo de aquisição da escrita.

Após as sessões de intervenção, já se observou uma maior consciência a respeito do valor sonoro das letras, permitindo um número maior de letras representando sílabas, a escrita mais organizada e com separação entre as palavras dentro da frase. Considerando Gontijo & Leite (2002), que defende a presença da linguagem comunicativa e egocêntrica no desenvolvimento da escrita, observou-se o desenvolvimento da percepção do valor sonoro das letras nos momentos em que o sujeito da pesquisa ora comunicava seu raciocínio à pesquisadora, como forma de retificar ou ratificar sua percepção, ora falava sozinho, buscando suas próprias respostas na construção de sua escrita. Gontijo & Leite

(2002) científicaram ainda que o desenvolvimento da escrita implica passar a pensar sobre a linguagem, além de usá-la para fins comunicativos.

Segundo Ferrero & Teberosky (1999) uma condição essencial para a transição da fase pré-silábica para a fase silábica é a criança alcançar a percepção do valor sonoro da letra. E ainda que a característica da fase silábica é a presença da letra representando a sílaba. Nas sessões de avaliação, foi observado que a criança encontrava-se em transição da fase pré-silábica para a fase silábica, uma vez que ela desconhece que a relação bionívua - signo e significado – não se transfere da mesma forma na escrita de palavras, pois uma sílaba significa um som.

Embora tenha ocorrido avanço no desenvolvimento da escrita, foi observado dificuldade do sujeito na assimilação do valor sonoro das letras, o que pode estar relacionado à possíveis trocas de fonemas ou a déficit no processamento auditivo central (DPAC). Situações de espelhamento de letras também foram observadas na avaliação do sujeito, o que pode revelar alguma alteração da função visual. Por este motivo, foi orientado ao abrigo responsável pelo sujeito que o encaminhe para avaliação fonoaudiológica e de ortóptica.

Quanto ao comportamento do sujeito frente ao desenvolvimento da escrita, observou-se contentamento e busca de autoconfiança, nos momentos que ele acertava ou demonstrava conhecimento sobre a escrita de alguma palavra, como o exemplo da palavra /gato/. Esse é um indicador de que o contínuo aperfeiçoamento e o alcance do domínio da leitura e da escrita acarretarão progressiva melhora no autoconceito do sujeito, que o fortalecerá para o desenvolvimento de outros conhecimentos.

VI/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o homem como um ser cognoscente, ou seja, aquele que aprende e adquire conhecimento, e que, a partir de seus aprendizados se coloca no mundo, evolui em sua forma de viver e lidar com a realidade, penso que a possibilidade de compreender as dificuldades de aprendizagem e de ter conhecimento para criar condições favoráveis de aprendizado representam um serviço de grande valor para a vida humana.

A pesquisa de intervenção relatada neste trabalho, envolvendo um sujeito de 10 anos de idade, no terceiro ano do ensino fundamental, ainda em fase de alfabetização, enfatiza a importância do trabalho do psicopedagogo, tendo em vista as repercussões das dificuldades de aprendizagem do sujeito para sua vida, tanto no aspecto cognitivo, quanto afetivo, emocional e social.

A intervenção adotada pretendeu desenvolver condições favoráveis para esse aprendizado, a partir de atividades psicopedagógicas que ressaltassem a importância da inclusão do valor sonoro do grafema para o desenvolvimento da escrita, tal como sinaliza Ferrero & Teberosky (1999), em sua teoria sobre a Psicogênese da escrita. A intervenção e as atividades realizadas pretenderam ainda, estimular a percepção do sujeito sobre sua capacidade de aprender, a partir das experiências de êxito que vivenciou, estimulando também a vontade de superar as dificuldades e de evoluir cada vez mais.

Foi observado durante o processo de intervenção que o sujeito alcançou maior organização de sua escrita e melhor condição para leitura, a partir de uma maior percepção do valor sonoro do grafema, evoluindo em seu processo de aquisição das competências da leitura e da escrita.

Penso que esse objeto de pesquisa é de significativa importância para a área educacional, uma vez que as dificuldades de aprendizagem possuem inúmeras causas, as quais obstaculizam o acesso ao conhecimento e provocam uma série de consequências afetivas, emocionais e sociais para o indivíduo, que de forma retroativa, vai intensificar as dificuldades de aprendizagem. Continuar pensando criticamente sobre essas dificuldades, tomando a responsabilidade que os profissionais de educação possuem por auxiliar o sujeito

a superá-las, significa avanço tanto para a vida do indivíduo quanto para o desenvolvimento da sociedade.

Ao final deste trabalho e do curso de especialização em Psicopedagogia, entendo que o papel do psicopedagogo é criar condições de aprendizagem para o sujeito, tanto na escola quanto na clínica, de forma que ele possa superar eventuais dificuldades ou mesmo aprender novos conceitos necessários para o enfrentamento de diferentes situações de vida.

Com relação ao trabalho com a família, penso que o psicopedagogo deve orientar os pais e responsáveis sobre a importância de incentivar os filhos a enfrentarem as dificuldades de aprendizagem, demonstrando crença em suas qualidades e potenciais e estimulando-os a desenvolverem suas capacidades.

Concluindo, destaco ter percebido a relevância desta especialidade, tendo em vista que a possibilidade de ajudar um sujeito a superar dificuldades de aprendizagem representa tanto pela abertura para um mundo infinito de conhecimentos, que se tornam acessíveis a ele, quanto pela oportunidade de descobrir os próprios potenciais, talentos, capacidades, aumentando a autoestima e reforçando o sentimento de valor pessoal para si e para o mundo.

VII/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abbud, G. D. A. C., & Santos, T. C. E. (2002). A família na clínica fonoaudiológica e psicopedagógica: uma valiosa parceria. *Psicologia: teoria e prática*, 4(2), 41-48.
- Almeida, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 117-134.
- Alves, L. M. S. A. Intervenção psicopedagógica: Autoestima e a dimensão afetiva entre professore e alunos. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- Bowlby, (1982). Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo: Martins Fontes.
- Campbell, J. D. & Lavalley, L. F. (1993). Who am i? The role of self concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press
- Carraher, T. N. & Ego, L. L. B. (1981). O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 3-10.
- Carraher, T. N. & Rego, L. L. B. (1984). Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65, 38-55.
- Chapman, J. W. & Tunner, W. E. (1997). A Longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Education Psychology*, 67, pp. 279-291.
- da Silva, S. S., & de Souza Fleith, D. (2005). Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos: Serviços de Atendimento psicopedagógico. *Psicologia escolar e educacional*, 9(2), pp. 235-245.
- do Amaral Costa, N. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Acolhimento familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 111-118.

- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 10 (3), pp. 303-329.
- Estevão, C. & Almeida, L.S.C. (1999). Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar. *Psicologia Argumento*, XVIII, 113-130
- Fávero, M. H. (2012). A pesquisa de intervenção na construção de competências conceituais. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 103-110.
- Fávero, M. H., & de Oliveira, D. (2004). A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down. *Educar em revista*, (23), 65-85.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso.
- Gomes, M. A., & Pereira, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 357-363.
- Gontijo, C. M. M., & Leite, S. A. D. S. (2002). A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, 78, 143-167.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: the relationship between global self-concept, academic “discounting”, nonacademic selfconcept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.
- LURIA, Alexandr Romonovich. “O desenvolvimento da escrita na criança”. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Romonovich; LEONTIEV, Alexis, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4ª ed. São Paulo: Icone, 1988.
- Machado, A. B. L. (2004). O processo de construção da linguagem escrita pela criança, com base nas pesquisas de Emília Ferrero. *Psicopedagogia on line. Educação & Saúde Mental*.
- Machado, V. L. S. (1992). Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica. *Paidéia* (Ribeirão Preto), (3), 16-25.

- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 10(1), 125-145.
- Marsh, H. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp. 59-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Masten, A. S, Garmezy, N. R. Vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In: Lahey BB, Kazdin AE, editors, *Advances in clinical child psychology*. Vol. 8. New York: Plenum Press; 1985. P. 1-52.
- Mattos, Carmen Lúcia Guimarães de (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/agosto. 2005
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(1), 121-128.
- Peixoto, F. J. B. (2003). Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar.
- Petrini, J. C. (2003). Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão. Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Poletto, M., Koller, S. H., & Dell'Aglio, D. D. (2009). Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. *Ciência e saúde coletiva*, 14(2), 455-466.
- Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (2000), Schooling and mental health. Em A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 134-156). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Sánchez, J. N. G. (2004). Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. Porto Alegre. Artmed.

- Santamaria, V. L., Leitão, P. B., & Assencio-Ferreira, V. J. (2004). A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Rev Cefac*, 6(3), 237-41.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo*, 8(1), 67-76.
- Smith, C., & Strick, L. (2012). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Guia Completo para Educadores e Pais*. Penso Editora.
- Travi, M. G. G., Oliveira-Menegotto, L. M. D., & Santos, G. A. D. (2009). A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 425-434.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Obras escogidas*. Tomo II, 1993.
- Zucoloto, K. A., & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia* (Qualis/CAPES: A2), 6(2).

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A pesquisa de intervenção em Psicopedagogia como metodologia para aumentar a autoestima e as competências de leitura e escrita

Nome do Pesquisador/Estagiária: Cleane Maria dos Santos Terroso Lopes

Nome da orientadora: Prof. Dra. Denise de Oliveira Vieira

Instituição de ensino: Universidade de Brasília

Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional

Coordenação: Maria Helena Fávero

Participante da pesquisa:

Nome do aluno:

Representante Legal:

Instituição vinculada: Casa de Ismael

Endereço:

Natureza da pesquisa:

1. **Natureza da pesquisa:** a pesquisa tem como finalidade estudar a intervenção psicopedagógica em um caso de dificuldade de aprendizagem, para realização de trabalho de conclusão do curso de Especialização supracitado.
2. **Participantes da pesquisa:** aluno (a) de 7 a 11 anos, do Ensino Fundamental.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o aluno realizará atividades psicopedagógicas indicadas pela estagiária com vistas à avaliação e a intervenção dirigidas à dificuldade apresentada. A criança ou o representante legal tem a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para os mesmos. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, através do telefone da sua orientadora.

4. **Sobre as entrevistas:** Serão realizadas entrevistas com o responsável pela criança ou representante legal. Será realizada uma entrevista para conhecimento sobre o participante da pesquisa e sua dificuldade; e outra entrevista para anamnese.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais ou qualquer risco à dignidade do participante.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão do conhecimento apenas do pesquisador e do seu orientador. Os dados do participante serão alterados, para fins de sigilo sobre sua identidade, no trabalho de conclusão do curso de Especialização supracitado.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, esperamos que o participante desenvolva maior desenvoltura e confiança diante dos desafios da aprendizagem. Esperamos também que este estudo traga informações importantes sobre a intervenção psicopedagógica em dificuldades de aprendizagem para aqueles que lidam com essa problemática.
8. **Pagamento:** a participação nesta pesquisa não envolve qualquer tipo de custo para o participante ou para seu representante legal, bem como nada será pago por sua participação ou autorização.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que o aluno participe da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador Principal : Cleane Maria dos S. T. Lopes

Orientadora: Prof. Dra. Denise de O. Vieira