



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

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

---

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

**Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero**

**TRABALHO FINAL DE CURSO**

**DO NÍVEL SILÁBICO AO ALFABÉTICO: A INTERVENÇÃO  
PSICOPEDAGÓGICA MEDIANDO A CONSTRUÇÃO**

**Apresentado por: Kleybe de Sousa Brum**

**Orientado por: Denise de Oliveira Vieira**

**BRASÍLIA, 2017**

**Apresentado por: Kleybe de Sousa Brum**

**Orientado por: Denise de Oliveira Vieira**

## **Resumo**

O presente estudo teve por objetivo desenvolver a competência de leitura e escrita em uma estudante do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I com foco na transição da escrita do nível silábico para alfabético, conforme o referencial da psicogênese, por meio de uma intervenção psicopedagógica. O sujeito de pesquisa tinha oito anos de idade e estudava em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal, localizada no Riacho Fundo I. A estudante apresentava dificuldade de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita. Esta intervenção psicopedagógica realizada dividiu-se em três etapas: o contato inicial com o responsável, a entrevista com a aluna para coleta de dados sobre rotina e preferências associadas à aprendizagem e depois foram realizadas as sessões de avaliação. A partir da análise dos resultados da avaliação, elaborou-se o objetivo e as estratégias para as sessões de intervenção psicopedagógica. O método utilizado foi a pesquisa de intervenção, onde as sessões são encadeadas entre si, pois a análise de cada sessão subsidiava os objetivos e estratégias da próxima sessão. No total, foram realizadas seis sessões de intervenção, que foram transcritas e analisadas. Ao final do estudo, foi possível concluir que a estudante melhorou sua autoestima e avançou no processo da psicogênese da escrita, transitando do nível silábico para o alfabético.

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

## **Abstract**

The present study aimed to develop the writing and reading skills of a 3rd year student in the early years of Elementary School I, by focusing, through a psychopedagogic intervention, on the transition from the syllabic to alphabetic level in the framework of psychogenesis. The subject of the research was eight years old and studied in a school that belongs to the Federal District's Education Secretariat, located in Riacho Fundo I. The student presented learning difficulties in the acquisition of reading and writing skills. The psychopedagogic intervention that was carried out was divided into three steps: an initial contact with the student's guardian, an interview with the student, which sought to collect data about her daily routine and preferences associated with learning methods and, afterwards, evaluation sessions were conducted. Based on the evaluation results, we elaborated the goals and strategies for the psychopedagogic intervention sessions. The investigation was based on the method of interventive research, where sessions are chained together, since the analysis of each session subsidizes the goals and strategies of the next one. In total, six intervention sessions were carried out, transcribed and analyzed. At the end of the study, it was possible to conclude that the subject improved her self-esteem and progressed in her process of writing psychogenesis, transitioning from the syllabic to alphabetic level.

**Keywords:** Intervention research; learning; reading and writing difficulties.

## Índice

<b>I/ Introdução .....</b>	<b>5</b>
<b>II/ Fundamentação Teórica.....</b>	<b>7</b>
2. 1/ A construção da leitura e escrita, letramento ou alfabetização?.....	7
2.1.1/ Contexto histórico da alfabetização.....	7
2.2/ Alfabetização e letramento.....	8
2.3/ A construção da leitura e escrita.....	8
2. 4/ A construção da escrita no referencial da psicogênese.....	10
2.4.1/ Nível 1- Pré -silábico- transição do processo icônico e não icônico.....	10
2.4.2/ Nível 2- Silábico.....	10
2.4.3/ Nível 3- Silábico sonoro.....	11
2.4.4 /Nível 4- Transição da hipótese silábica para alfabética.....	11
2.4.5/ Nível 5- A escrita alfabética.....	12
2.5/ A intervenção psicopedagógica e o processo de construção da escrita.....	13
2.5.1/ Contribuições de Vygotsky quanto ao uso de instrumentos.....	13
2.5.2/ A mediação.....	13
2.5.3/ O signo e o desenvolvimento.....	14
<b>III/ Método de Intervenção.....</b>	<b>16</b>
3.1/ Sujeito(s) e/ou instituição.....	16
3.2/ Procedimento(s) adotado(s): descrição geral.....	17
<b>IV/ A Intervenção Psicopedagógica: da Avaliação Psicopedagógica à Discussão de Cada Sessão de Intervenção.....</b>	<b>19</b>
4.1/ Avaliação psicopedagógica.....	19
4.1.1/ Sessão de avaliação psicopedagógica1.....	19
4.1.2/ Sessão de avaliação psicopedagógica 2 .....	23
4.2/ As sessões de intervenção.....	29
4.2.1/ Sessão de intervenção psicopedagógica1 .....	29
4.2.2/ Sessão de intervenção psicopedagógica 2 .....	36
4.2.3/ Sessão de intervenção psicopedagógica 3 .....	39
4.2.4/ Sessão de intervenção psicopedagógica 4 .....	44
<b>V/ Discussão Geral dos Resultados da Intervenção Psicopedagógica.....</b>	<b>52</b>
<b>VI/ Consideração Finais.....</b>	<b>55</b>
<b>VII/ Referências Bibliográficas.....</b>	<b>57</b>

## I/ Introdução

O presente trabalho trata-se de um relatório de intervenção psicopedagógica, que é a última exigência para a conclusão do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica do Instituto de Psicologia de Universidade de Brasília. A intervenção aconteceu com uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A intervenção psicopedagógica está fundamentada em diversos autores que sustentam a necessidade de modificação no ensino da Língua Portuguesa, dentre eles estão: Brasil (1997), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2011), Selbach (2013), Fávero (2014), Soares (2017). A metodologia desse relatório fundamenta-se em intervenções psicopedagógicas com sustentação científica. Utilizaram-se na intervenção instrumentos motivadores e facilitadores para compreensão dos conceitos de construção da leitura e escrita, sendo motivada pelo prazer no ato de ler. Os recursos materiais foram alguns quebra-cabeças, letras móveis e os recursos tecnológicos foram o celular e o *tablet*, leitura de imagens pictográficas, lendas e, finalmente, trabalhou-se na construção de um livro sobre o Maranhão, Estado de interesse do sujeito.

O referencial teórico do trabalho foi dividido em três tópicos. O primeiro diz respeito à construção da leitura e escrita, letramento ou alfabetização? O segundo retrata a construção da escrita no referencial da psicogênese e o terceiro aponta a intervenção psicopedagógica como facilitadora do processo de construção da escrita. A pesquisa foi descrita em sessões, sendo duas de avaliação e três de intervenção. As sessões se dividiam em etapas com cinco atividades na maioria.

O sujeito de pesquisa é do sexo feminino, tem oito anos de idade, cursa o 3º ano do Ensino Fundamental. Esta foi encaminhada ao apoio pedagógico da instituição havia dois meses, porém, não tinha ocorrido atendimento até o momento da pesquisa. No relatório escolar, constava que não havia evolução no seu processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Em razão disto, a discente permanecia no processo silábico de desenvolvimento há dois anos, o que tornava o trabalho desafiador e deixava os envolvidos da educação da instituição instigados a identificar o motivo da dificuldade

na alfabetização, pois a criança não apresentava pistas sobre *déficits* em laudos realizados.

O estudo tem como objetivo desenvolver a competência de leitura e escrita em uma estudante do 3º ano dos Anos Iniciais com foco na transição da escrita silábica para alfabética no referencial da psicogênese.

## II/ Fundamentação Teórica

### 2. 1/ A construção da leitura e escrita, letramento ou alfabetização?

#### 2.1.1/ Contexto histórico da alfabetização.

De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional – PCN (Brasil, 1997), o ensino da Língua Portuguesa desde a década de 80 tem tido cuidados específicos por demonstrar a necessidade de melhorias para o público do ensino fundamental, inclusive porque a área se tornou a referência da evasão escolar por se sustentar somente no processo de leitura e escrita. Já para o público universitário, o PCN afirma que o ensino permanece em defasagem quanto à compreensão textual e representação gráfica do pensamento, o que torna evidente a necessidade da reconstrução do ensino da ciência em questão para que seja definida como uma disciplina que garanta a inserção do na cultura letrada.

Conforme Ferreira (2011), no final da década de 80, iniciou-se por meio de congressos e conferências propostas que defendiam a necessidade de escolarizar as crianças entre a idade de oito a dez anos com o objetivo de eliminar o analfabetismo até a década de 90. Ainda conforme a autora, na mesma década, ocorreu uma crise econômica, o que provocou diminuição em investimentos na educação, mas, ainda assim, conforme o PCN (Brasil, 1997) iniciou-se uma preocupação com o processo de alfabetização de forma geral, sendo veiculados livros e artigos a respeito da necessidade de reflexão sobre a prática de ensinar a ler e a escrever.

Em princípio, o cuidado de como “ensinar” e o que é preciso “aprender” no Brasil se fundamentou em exercícios de prontidão que eram introduzidos antes da alfabetização. Diante do referencial teórico da psicogênese da língua escrita, segundo Brasil (1997), a investigação de como ensinar e aprender a língua portuguesa definiu que o processo de alfabetização não poderia ser estruturado em memorização de regras e sim na construção de conceitos. O mesmo documento defende ainda que “é preciso compreender não só o que a escrita representa mais também de que forma representa graficamente a linguagem” (Brasil, 1997, p. 21), tornando notório que para se

alfabetizar é preciso promover oportunidades de o sujeito elaborar esquemas sobre grafias e fonemas, e, sobretudo, que tenha a habilidade de representá-los. As discussões supracitadas foram o cerne para mudanças no percurso do ensinar e aprender as letras, mesmo que, timidamente, a ideia de alfabetizar se sustenta no letramento, o que faz do processo de alfabetização uma prática de valorização sociocultural na tentativa de construir saberes com base nas reflexões e ações do sujeito.

## **2.2/ Alfabetização e letramento**

Segundo Brasil (1997), alfabetizar é levar o indivíduo a conquistar a escrita de maneira que compreenda textos e consiga ressignificá-los por meio da oralidade e da grafia. A partir daí, a alfabetização passou a ser defendida como construção da escrita e domínio dessa representação em diversos contextos, surgindo, em meados do século XX, o princípio do letramento onde o sujeito deveria ler e escrever com propriedade dominando técnicas e, sobretudo, ter competências para interpretar o que leu e, assim, com tais competências, estaria inserido no mundo alfabético.

A inclusão do indivíduo no mundo letrado é articulada por diversos fatores, dentre eles a família o que define o contexto social como ferramenta imprescindível no processo de compreensão e domínio do ato de ler e escrever. A ideologia de alfabetização e letramento é o cerne da discussão no processo de elaboração de conceitos da Língua Portuguesa relação que é foco de análise nesse estudo.

## **2.3/ A construção da leitura e escrita**

Para Zanella e Maluf (2004), ler e escrever se consolidam conjuntamente, mas é preciso levar em consideração que a aquisição das competências de leitura e escrita envolve habilidades que podem divergir em processos distintos, ou seja, o indivíduo mesmo sendo estimulado a construir conceitos no processo de alfabetização e letramento, pode desenvolver habilidades primeiro ou na leitura, ou na escrita. O processo de ler e escrever se constrói embasado em vários conceitos.

Conforme Brasil (1997, p. 52), a competência da leitura e escrita ainda se manifesta ao definir “ [...] alguém que ler muito não é automaticamente alguém que

escreve bem”. O mesmo documento especifica a relação da leitura e da escrita como um processo de letramento, que é definido com “ler e escrever com propriedade dominando técnicas e sobretudo ter competências para interpretar o que leu” e têm-se este conceito com um dos focos da relação na intervenção do trabalho aqui apresentado.

Segundo Ferreiro (1995 *apud* Zanella & Maluf, 2004), não é possível separar o processo de competências de leitura e escrita enquanto campos diferentes para se compreender o que lê. Faz-se necessário domínio de interpretação como de produção gráfica. Para Zanella e Maluf (2004), não existe consenso quanto ao desenvolvimento de ler e escrever, visto que, no momento, é exposto que qualquer indivíduo pode ser capaz de ler palavras que possivelmente não consiga escrever. Para Smith (1999), o indivíduo constrói estratégias para leitura e escrita que podem ser dissociadas. Confirmando esta premissa, Sinclair (1990) se posiciona afirmando que a leitura e a escrita, diante do olhar psicomotor, tomam rumos distintos. Ao ler, o ser humano não precisa de habilidades motoras, para escrever é preciso domínio de pinça, o que vai de encontro da metodologia tradicional, utilizada em meados da década de 70 e início da década de 80 (Brasil, 1997).

A Língua Portuguesa por apresentar irregularidades fonéticas, facilita a ocorrência de erros ortográficos, dificultando a representação gráfica. A leitura, por não se fundamentar em tantos alicerces ortográficos, se torna mais fácil, desenvolvendo-se com mais agilidade do que o ato de escrever.

Alvarenga (1998 *apud* Zanella & Maluf, 2004, p. 61) defende que “o contexto é ainda mais sério ao retratar que “o professor que inibe a leitura em função do nível em que o aluno se encontra na escrita estará prejudicando a ambas”, pois o envolvimento do alfabetizando no mundo letrado implicará em construção e levantamento de hipóteses.

A leitura e a escrita, portanto, devem caminhar juntas, sendo necessário analisar o nível de desenvolvimento no processo de aquisição da escrita que cada sujeito se encontra, para que se possa mediar, subjetivamente, o processo de leitura, vinculando os dois sistemas de apreensão da língua portuguesa, sendo esse o próximo tema a ser discutido.

## **2. 4/ A construção da escrita no referencial da psicogênese**

Para Ferreiro e Teberosky (2007), a criança desde a mais tenra idade produz texto e faz interpretações de impressos feitos por terceiros. A classe social contribui com esse reconhecimento de representação gráfica. Assim, se o indivíduo vivenciar um contexto letrado, fará iniciativas de escrita muito cedo. Sabendo-se que o desenvolvimento cognitivo ocorre em momentos distintos, as autoras apontaram a necessidade de se estudar os níveis de desenvolvimento da escrita do ser humano no contexto da alfabetização, conforme descritos a seguir:

### **2.4.1/ Nível 1- Pré - silábico- transição do processo icônico e não icônico.**

A criança pode fazer a escrita utilizando dois tipos de representação gráfica, a primeira, grafismos separados entre si e a segunda, ligados entre si. Nessa etapa, a interpretação da escrita é subjetiva, o que não funciona como veículo de informação formal porque cada um dará interpretação à sua própria escrita. Nesse nível, é definido pelas pesquisadoras que a criança escreve conforme a característica do objeto, exemplo: ao escrever pato e o urso representará pato menos cumprido que o urso, pois o animal em sua imagem é maior que pato. Nesse contexto, a representação do desenho é um apoio ao que se procura escrever.

### **2.4.2/ Nível 2- Silábico.**

Neste nível de escrita, é preciso haver diferenciação na forma. A representação gráfica se torna mais próxima à letra. Nessa fase, é levada em consideração a quantidade de letras e variações delas para se produzir uma escrita. Cabe ressaltar que algumas crianças, por possuírem um campo de representação gráfica limitado, podem apenas permutar as letras, exemplo:

ARON=Sapo

AORN=Pato

Nessa etapa do desenvolvimento da psicogênese, é apontado que a criança necessita de uma escrita com forma permanente, sendo o nome próprio uma importante ferramenta. A criança não aceita modificações na escrita do seu nome, mesmo que este

seja visto ainda de forma global. Contudo, a representação ocorre sendo estipuladas regras como quantidade e variedades de letras.

### **2.4.3/ Nível 3- Silábico sonoro.**

Neste nível, se inicia a tentativa de sonorizar a letra que representa a escrita. A criança começa escrevendo uma letra para cada sílaba, nascendo nessa construção à hipótese silábica. Este é um salto quantitativo no mundo alfabético. A criança por não compreender a escrita de forma global, dá significado à representação oral. Compreende que escrever é representar partes sonoras da fala, podendo a sílaba receber a representação gráfica da consoante ou da vogal, exemplo:

Sapo = AO

Sapo = SP

Outro processo de representação surge porque a criança acredita não poder repetir a letra dentro da mesma palavra; isso proporcionará um novo conflito cognitivo exemplo: na palavra mapa tem duas letras “A”, se a criança intensifica a fonética da vogal A, o som fará um prolongamento, que irá provocar outro conflito cognitivo, pois parecerá ser a mesma letra na mesma escrita. Nesse contexto, a criança não finalizará o que escreve ou colocará uma letra aleatória, exemplo:

Mapa = AO

Ainda conforme as pesquisadoras, é uma etapa da alfabetização em que o sujeito vive um conflito sobre representação da grafia no que diz respeito às quantidades mínimas de caracteres em cada palavra, e, em virtude das consequências de seus conflitos, surge finalmente a construção silábica, vogal consoante que é um desenvolvimento original da criança.

### **2.4.4/ Nível 4- Transição da hipótese silábica para alfabética.**

Neste nível, inicia-se o conflito entre a representação do grafema e a leitura. Conforme Ferreiro e Teberosky (2007, p. 244), “o conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente se evidenciam com maior clareza no caso do

nome próprio”. A forma que o adulto representa o nome da criança tem uma quantidade específica de letras e quando ela mesma vai representá-lo esse número se modifica em quantidade de letras, o que a faz repensar sobre a grafia do seu próprio nome.

Segundo os PCNs (Brasil, 1997), nessa hipótese silábica, ocorre o maior conflito de estrutura nas palavras monossílabas, pois, segundo o alfabetizando é preciso um critério quantitativo de letras para escrever e ler palavras. A representação de monossílabas foge da regra geral por ser somente uma letra para representar uma palavra, o que derruba a hipótese da criança de uma quantidade mínima de caracteres em uma palavra, e assim ela não pode ser lida.

Ainda conforme o documento supracitado, é o período de transição entre hipóteses que antecede as futuras construções, ou seja, a criança descobre que a sílaba não pode ser definida como unidade, duplicando a quantidade de letras por sílaba. Nesse contexto, vai se apropriando das regras ortográficas.

#### **2.4.5/ Nível 5 - A escrita alfabética.**

A criança, nesse nível, ultrapassa a dificuldade do código tendo consciência de que cada caractere da escrita representa um valor sonoro para a sílaba. Nesse nível, considera-se que o indivíduo se encontra alfabetizado, pois começa a entender a complexidade e alguma especificidade da língua escrita. Diante do exposto, é correto afirmar:

O período alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílabas [...] pelo lado quantitativo, enfrentar os problemas ortográficos (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 29).

Já para Brasil (1997), a criança nessa etapa se confronta com as dificuldades próprias da ortografia entendendo que a escrita é a representação da língua e não da fala, tendo a partir de agora o desafio de compreender as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

## **2.5/ A intervenção psicopedagógica e o processo de construção da escrita**

### **2.5.1/ Contribuições de Vygotsky quanto ao uso de instrumentos.**

Para Fontana e Cruz (1997), o homem cria instrumentos que facilita sua vivência na natureza. Segundo a abordagem histórico-cultural, o vínculo entre o homem e o meio será mediado por essas ferramentas. No processo de leitura e escrita, essa relação se subsidiará com o uso do signo e pelo outro.

Ainda conforme as autoras, Vygotsky denomina signo qualquer instrumento que evoca o que está ausente, exemplo: a palavra, representação pictográfica, símbolos entre outros. Os signos são utilizados em todos os momentos da vida, o que não se limita à experiência pessoal do indivíduo, visto que vivenciar a representação da escrita se faz na relação com o meio.

De acordo com Fávero (2014), Vygotsky defende quatro etapas consecutivas na transformação instrumental. Na primeira, a criança não tem domínio dos signos. Na segunda etapa, o indivíduo faz uso dos signos sem dar significado a eles. Já na terceira, usa os signos externos de forma consciente. Ao adentrar à quarta e última etapa, não necessita de signos externos por já ter consciência de suas funções, realizando suas atividades com consciência, sendo capaz de fazer a tarefa sozinho.

### **2.5.2/ A mediação.**

Conforme Fontana e Cruz (1997), o indivíduo se aproxima dos instrumentos e dos signos pela mediação do outro. Para as pesquisadoras, Vygotsky (1984, p. 34) “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa”, o que é enraíza no desenvolvimento humano o elo entre a história individual e social.

Ao nascer à criança se adapta ao mundo por meio de uma relação mediada pela linguagem, o adulto assume a função de ensinar a usar os objetos que a cerca ao aos poucos vai se tornando independente, adquirir domínio da linguagem, constrói suas relações e significações. À medida que viver essas relações vai que significa dos seus pensamentos e o uso de palavras o que Vygotsky denominava como processo de internalização. Desse modo a abordagem histórico-cultural aponta que o ser humano

evolui progressivamente em dois eixos: interpessoal e intrapessoal, ou seja, a maneira de agir do ser humano são consequências de formas culturais, assim o indivíduo tem acesso aos sistemas de signos permitindo a ele estruturar seu pensamento e a realidade.

### **2.5.3/ O signo e o desenvolvimento.**

Segundo Fontana e Cruz (1997), ao estudar signo Vygotsky se interessou em pesquisar a maneira como a criança os utilizava na execução de tarefas. Para ele o que importava não era o fim das atividades e sim o percurso que era usado para se chegar a resposta.

Para Pereira (2012, p. 281), “[...] a palavra desprovida de significado não é uma palavra e sim um vazio”, consecutivamente para que a palavra tenha sentido é preciso ter pensamento e significado. Por isso, concordando com Fontana e Cruz (1997), brincar e desenhar na escola do Ensino Fundamental deveriam ser tratadas como ações de lazer menos importantes, uma vez que o ato de escrever tem presença constante. Os professores acabam esquecendo que a leitura e a escrita são apropriações do conhecimento e que devem ter um lugar de prazeroso na educação formal.

De acordo com Selbach (2013), para se estruturar uma aula significativa de Língua Portuguesa é fundamental conhecer o nível cognitivo do aluno, saber o que conhece, o que não conhece, o que pode conhecer e suas experiências pedagógicas. Ainda conforme a autora supracitada, para ensinar ao indivíduo Língua Portuguesa deve se ter magia, indo da constatação do uso até chegar à elaboração de hipóteses, sempre levando em consideração o eixo central que é o aluno. Diante de suas pesquisas, o trabalho eficiente deve realizar estudo em grupo, debates, experimentação e, com tantas abordagens significativas, a criança descobrirá o texto de forma prazerosa. Um erro nessa perspectiva, torna-se uma possibilidade ao acerto “um professor de verdade corrigi erros sem atemorizar ou repreender quem errou” (Selback, 2013, p.110).

Conforme Soares (2017), o ensino da Língua Portuguesa deve perpassar barreiras, iniciando com o ensinar a respeito da língua, depois ensinar sobre gramática da língua, pois é preciso deixar que o aluno construa seu texto e que, nessa representação gráfica, exponha suas ideias. Ainda de acordo com Soares (2017, p.76), “a perspectiva psicogenética rejeita pré-requisitos, hierarquia de conhecimentos e

habilidades”, ou seja, a competência de ler e escrever se firma na relação da criança com o objeto gráfico, o que acarretará muitos erros até que o alfabetizando desenvolva conceitos ortográficos. Contudo, nessa proposta metodológica, a leitura e a escrita serão desenvolvidas com prazer e entusiasmo.

O método utilizado foi a pesquisa de intervenção, baseado na proposta de Fávero (2012) ao sugerir que se faça uma avaliação inicial do sujeito para identificar quais facilidades e dificuldades estão presentes na construção dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. As sessões foram encadeadas de acordo com a análise de cada intervenção, ou seja, as sessões foram sendo elaboradas e as estratégias desenvolvidas, conforme resultado obtido na sessão anterior. O objetivo geral foi desenvolver a competência de leitura e escrita em uma estudante do 3º ano dos Anos Iniciais com foco na transição da escrita silábica para alfabética no referencial da psicogênese. Os procedimentos foram descritos, após sua transcrição, sendo preservada na íntegra a fala do sujeito em texto corrido com a seguinte estrutura: objetivo, material, procedimento, resultado e discussão de cada sessão.

### III/ Método de Intervenção

#### 3.1/ Sujeito (s) e/ou instituição

O sujeito de pesquisa é do sexo feminino nasceu de parto normal em 25 de Outubro de 2009. Este será denominado S neste trabalho. Ela estava com oito anos completos, cursando o 3º ano do Fundamental I em uma Escola Classe localizada no Riacho Fundo I do Distrito Federal. Sempre estudou em escola pública, iniciando sua aprendizagem formal aos cinco anos de idade, tendo sido matriculada no 2º período da Educação Infantil em tempo parcial. Residia na mesma cidade satélite que estudava. Sua família é composta de avô, avó e um irmão de sete anos de idade que chegou para morar com a família esta semana. O sujeito da pesquisa é a filha mais velha de sua mãe, mas mora com a avó materna. Sentou aos nove meses, andou com um ano, falou com um ano e seis meses, com dicção ruim. Teve evolução na oralidade por volta dos três anos. Sua motricidade é adequada para a faixa etária. Teve as rodinhas de sua bicicleta retiradas no momento da pesquisa. Nunca andou de patins ou patinete. Qualquer modificação no ambiente ocasiona desatenção, sendo necessária nova motivação para retomar a tarefa. Esta não apresenta, conforme laudos, nenhuma alteração física e ou psíquica. Constrói relações interpessoais com facilidade, tem aceitação a perdas e imposições. Em 2015, conforme Registro Descritivo do 1º bimestre, S apresentava bom relacionamento interpessoal, cognitivamente realizava atividades de acordo com o nível que se encontrava, sua fala era infantilizada não atrapalhando seu desenvolvimento intelectual. Iniciou o ano no nível pré-silábico, terminando o bimestre no nível pré-silábico II. Diferenciava letras de números, fazendo relação de algumas letras e seus sons, escrevia uma letra para cada sílaba. Reconhecia algarismos de 0 a 9, fazendo relação entre o número e a quantidade. No 2º e 3º bimestres, apresentou pouco crescimento cognitivo, permanecendo no nível pré-silábico. Escrevia seu prenome. Durante o 3º bimestre, foi realizado atendimento individualizado pela docente. No 4º bimestre, S não obteve avanços de nível psicogenético e na área da exata permaneceu relacionando quantidade a números de 0 a 9, embora tenha participado de reagrupamento extraclasse. Em 2016, S estava desconcentrada, o que dificultava a finalização de atividades escritas. Demonstrava ainda insegurança na leitura e escrita.

Registrava números de 0 a 10, mas não relacionava a quantidade, o que contradiz aos registros da docente do 1º ano, não dominava sequência de calendário (dias, meses e ano). Encontrava-se no pré-silábico II, produzindo poucas tarefas em sala. O 2º bimestre, conforme a regente, não houve evolução na área de Língua Portuguesa, sendo enfatizada a necessidade de melhorar a caligrafia. Registrava numeral de 0 a 100, reconhecia ordinais, resolvia operações de adição e subtração simples, sem relacionar quantidades aos números reconhecidos, confundia números pares e não registrava sequência numérica (5 em 5 e 10 em 10). No 3º bimestre, S ainda não associava com segurança sons e fonemas. Copiava números de 0 a 100 com lentidão, não dominava registro de dobro, triplo e metade. Acompanhava conteúdos de Geografia, História e Ciências com insegurança no registro. Encontra-se no nível psicogenético silábico. No 4º bimestre, a professora relatou que não houve avanço intelectual, descrevendo que, ainda assim, a aluna seria promovida. A aluna relatou gostar da escola que estuda por ser sempre acolhida por todos. Relatou ainda não gostar de fazer atividade de casa. Informou que recebe ajuda da vizinha porque seus avós são analfabetos. Estuda desde os cinco anos de idade, mas S não sabe precisar se são muitos ou poucos anos. Ao ser questionada que horas dorme, disse ser 11:00h da noite e acorda 5:00h da manhã para pegar o ônibus que passa às 6:40h e chega à escola 7:00h. Não conseguiu definir o tempo que leva na realização das tarefas. Sabe a data do seu aniversário, mas não informa quantos meses faltam para completar nove anos. Define ter muitos amigos em sala e todos os professores são encantados por S. Como estuda desde os dois anos, declarou ter vivenciado com muitos docentes e, com isso, possui muitos colegas educadores. S gosta de ler palavras apenas com duas sílabas, destacando que com três sílabas não gosta de ler e, ainda se tiver /tr/, /cr/, /dr/, /ch/, /nh/, pois apresenta dificuldade com encontro consonantal e dígrafos. Domina a escrita cursiva.

### **3.2/ Procedimento (s) adotado (s): descrição geral.**

O presente trabalho foi estruturado como requisito avaliativo para concluir o Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. O objetivo da intervenção é desenvolver a competência de leitura e escrita em uma estudante do 3º

ano dos Anos Iniciais com foco na transição da escrita silábica para alfabética no referencial da psicogênese.

Este relatório de intervenção dividiu-se em três etapas. Na primeira, foi feito o contato inicial com o responsável da instituição de ensino em que o sujeito estuda, em seguida com seu responsável legal para realizar anamnese e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; na segunda etapa foi realizada coleta de dados com a aluna focando suas preferências educacionais e rotina, posteriormente foram realizadas duas sessões de avaliação psicopedagógica e quatro sessões de intervenção. Cada sessão tinha duração de 50 minutos, uma vez por semana, por um período de dois meses.

O ambiente de atendimento foi uma sala do Serviço de apoio Educacional (SOE), com um jogo de mesa de professor, duas cadeiras desmontáveis para atendimento, um quadro pequeno, canetas, e um armário. Os planejamentos das sessões ocorriam conforme a avaliação da sessão anterior. Todas as sessões foram gravadas, transcritas. Sendo a aluna identificada como por S e a mediadora por P. De acordo com Fávero (2011) *apud* Costa (2015, p.5), “cada uma das sessões deve ser descrita em termos objetivos e atividades propostas, registradas em áudio, transcrita na íntegra e avaliada em termos de competências e dificuldades do sujeito”.

As transcrições das sessões foram realizadas em texto corrido com a seguinte estrutura: objetivo, material, procedimento, resultado e discussão de cada sessão.

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

### **4.1/Avaliação psicopedagógica**

#### **4.1.1/ Sessão de avaliação psicopedagógica1 - 27/04/2017.**

##### *1ªAtividade: Números e letras de EVA amarelos.*

- *Objetivo:* Identificar a sequenciação das letras em ordem alfabética e a sequência numérica de 0 a 9.

- *Material utilizado:* Números e letras de EVA amarelos, mesa, cadeira, lápis e borracha.

- *Procedimento:* P colocou letras e números sobre a mesa e solicitou: S, separe todas as letras que formam o alfabeto e depois todos os números. S primeiro separou os números formando um grupo e dizendo: *É mais fácil assim, porque agora só tenho letras e o trabalho e menor porque os números são menos que as letras.* P solicitou: Agora coloque em ordem alfabética as letras e os números em sequência. S iniciou com o alfabeto falando: *A, B,C,D,C,E,F,G,H* e finalizou relatando a ordem corretamente, porém posicionou as letras B, F, L e P espelhada, demonstrando insegurança quanto à representação. S ao posicionar cada letra falou: *me ajuda tia estou confusa.* P disse: Confio em você e, se estiver errado, juntas vamos achar a forma correta, então se acalma e finalize a tarefa. P diante da dificuldade apresentada por S na posição das letras acima citadas, pediu: Aponte as letras e nomeie uma a uma. S disse: */A/, /B/, estranho! Acho que está errado, /C/, /D/, /E/, /F./.* *Acho que está errado, /G/, /H/, /I/,/J/, /K/, /L/ ... acho que está errado* e assim concluiu a tarefa até a letra */Z/*. P perguntou: Quer uma folha para escrever as letras que você achou que estavam erradas? S disse: *quero tia, fazendo* a escrita das letras B, F, L e S logo afirmou: Não disse que tava errado ... e P falou: então pode colocar da maneira correta. S recolocou as letras na posição correta. P disse: Agora coloque os números na sequência. S rapidamente colocou sem falar oralmente e ao finalizar disse: *falta o dez.* P perguntou: quais são os números que temos? S respondeu: */0/, /1/, /2/, /3/,/4/, /5/, /6/, /7/, /8/, /9/.* P perguntou:

Quantos são? S afirmou: *Se contamos com o /0/ são /10/ e se não contamos é /9/*. P diz: Então como montamos o 10? Rapidamente S pegou o /0/ e o colocou ao lado direito do /1/ e falou: *assim eu formo o /10/*. P então perguntou: Podemos desse jeito formar outros números? S diz: *sim podemos, eles são infinito a tia falou*. Para finalizar P pediu: Separe as vogais das consoantes e S separou, retirando do grupo das consoantes e dizendo: */A/, /E/, /I/, /O/, /U/ são essas as vogais*. P perguntou: Quantas são as vogais e quantas são as consoantes? S falou: *vogais são /5/ e consoantes /21/*. P falou: ao todo: quantas letra tem no alfabeto? S afirmou: */26/ letras ao todo*.

### **2ª Atividade: Construção de pensamento.**

- *Objetivo:* Verificar a construção do pensamento.
- *Material utilizado:* 1 quebra cabeça de 9 peças, 1 quebra cabeça de 12 peças, mesa, cadeira
- *Procedimento:* P apresentou à S um quebra-cabeças dizendo: monte esse quebra cabeça, S pegou e logo finalizou a atividade. P pegou o segundo quebra-cabeça com 12 peças e cortes não convencionais e disse: monte este aqui agora. S pegou o material dizendo: *Esse é difícil em, tia*. P disse: *É não você conseguiu esse outro e irá montar esse aí, também tenho certeza*. S falou: *Vou começar pelo pescoço do ganso*, colocou duas peças. Na terceira girou a peça várias vezes e falou: *Não, vou começar pelo céu*, colocou três peças fez a tentativa de algumas e não encaixando disse: *Não é melhor colocar o mato*. Com essa estratégia foi posicionando as peças, falando: *Essa peça forma o ganso, essa o mato, céu, filhotes* e finalizou o quebra-cabeça afirmando: *Dei conta, tia, agora quero um bem grandão*.

### **3ª Atividade: Grafema e fonema.**

- *Objetivo:* Observar se S associa os grafemas aos fonemas correspondentes nas palavras apresentadas.
- *Material utilizado:* quebra-cabeça de 12 peças, mesa, cadeira, números e letras de EVA amarelos, lápis, borracha e folha A4.

- *Procedimento*: P pediu: S olha o quebra cabeça que montou e diga o que consegue enxergar nele, S afirmou: *Céu, ganso, flor, rio, terra, bico, olho, rabo, barriga, pescoço e mato é acho que é só isso*. P disse: Tudo bem agora fale o nome um a um novamente e coloque a letra que inicia cada palavra que encontrou na imagem, S começa: *Céu /S/, ganso com /P/ não é com /R/ não é /P/ mesmo. Não já sei é com /G/, flor /H/ não é com /C/, rio /R/, terra /T/, bico /P/, olho /O/, rabo /R/, barriga /B/, /pescoço- /P/ e mato- /M/*. Ao finalizar, P solicitou: Agora, eu vou ditar e você vai escrever essas palavras que encontrou em uma folha. S responde: *Tudo bem pode falar*, P inicia: Céu, ganso, flor, rio, terra, bico, olho, rabo, barriga, pescoço e mato. S escreveu para céu /seu/, flor /cerol/, terra /terál/, / P pede: Agora, leia todas as palavras que escreveu. S iniciou: /seu/, /cerol/ e falou: *estranho!* Continuou lendo /terál/, /pirol/ repetiu *estranho!*, /goso/ “*estranho!*”, /olol/, /riol/, /bariga/, /peroso/ “*estranho!*”, /mato/, /rapol/ “*estranho!*” e fala: *pronto, tia*. S leu conforme escreveu achando estranho algumas pronúncias, porque algumas palavras sequer existem.

#### **4ª Atividade: Escrita do nome.**

- *Objetivo*: Identificar habilidade de escrita espontânea.

- *Material utilizado*: Mesa, cadeira, lápis, borracha e folha A4.

- *Procedimento*: P pede S que escrevesse seu nome completo na folha que havia feito o ditado para que seu trabalho foi identificado, S sorriu e disse: *É mesmo tia, tinha esquecido que tenho de colocar meu nome em tudo que faço*. Escreveu com domínio fazendo a leitura em seguida.

- *Resultados obtidos e discussão*:

Os objetivos dessa sessão foram identificar a sequenciação das letras em ordem alfabética e a sequência numérica de 0 a 9, verificar a construção do pensamento, observar se S associa os grafemas aos fonemas correspondentes, nas palavras apresentadas e, por fim, identificar habilidade de escrita. Foi possível observar que S reconheceu todas as letras do alfabeto, as posicionou na ordem correta, relacionando-as aos seus respectivos fonemas. Nas letras B, F, L e P, S apresentou dificuldade na colocação das letras sobre a mesa. Ao colocar as letras na forma espelhada, podemos

supor duas hipóteses: dificuldade psicomotora de lateralidade ou transtorno de fixação no nervo ótico. O erro foi detectado por S espontaneamente, sendo sanado quando representou por meio da escrita em folha. Quanto aos números conseguiu posicionar em sequência fazendo construções de números maiores a partir dos 9 algarismos. Na proposta de construção do pensamento, S realizou a primeira atividade com tranquilidade, utilizando como estratégia a figura de fundo. Na segunda atividade, iniciou com a mesma estratégia, sentiu dificuldade na identificação das peças, no entanto, utilizou de tentativas e concertou os erros. Todas as tentativas utilizadas por P como estratégia foi a figura de fundo, assim pode-se concluir que sua estrutura de formação de pensamento é a análise e síntese. Ao ler a representação do segundo quebra-cabeça, S identificou 12 imagens, fez a relação entre o grafema e o fonema, relacionando a primeira letra de cada palavra a uma letra inicial. Apresentou dificuldades em relação às associações grafema/fonema nas letras /S/ e /C/, /B/ e /P/. Na proposta de escrita direcionada, tendo como tema as palavras encontradas no quebra-cabeça, já tendo identificado as letras iniciais das palavras, verificou-se que S apresentou dificuldades na identificação dos dígrafos e encontro consonantais ao escrever: /flor/, /olho/, /barriga/, /terra/, na palavra /céu/ teve dificuldade devido ao som de /c/ e /s/. Nas palavras rabo e bico, foi detectado que a representação de linhas e formas ainda a deixa confusa, houve a inversão do /b/ pelo /p/ na palavra /rabo/ que foi grafada /rapo/ e da palavra /bico/ que foi grafada /piro/. Apesar das trocas gráficas, ao fazer a leitura das palavras, foi visível verificar domínio no processo. S leu conforme escreveu, encontrando dificuldade em dar o significado a palavras, uma vez que ao escrever a forma incorreta, S acabou por escrever palavras que não fazem parte da Língua Portuguesa como /cero/ no lugar de /flor/, /peroso/ para /pescoço/ e /rapo/ para /rabo/. Em relação à escrita do seu nome, foi possível verificar habilidade de escrita e leitura usando a letra cursiva como primeira proposta. S diante da primeira atividade avaliativa, aparentemente encontra-se em transição entre o processo silábico e o no processo silábico- alfabético, segundo o referencial da psicogênese da língua escrita.

#### 4.1.2/ Sessão de avaliação psicopedagógica 2 - 03/05/2017.

##### *1ª Atividade: Desenho livre.*

-*Objetivo*- Verificar a iniciativa e criatividade de S e sua habilidade de escrever espontaneamente.

- *Material utilizado*: Mesa, cadeira, lápis, borracha, folha A4 e lápis de cor.

- *Procedimento*: Ao iniciar a sessão, P falou: Hoje será bem divertido, você fará um lindo desenho, uma bela história, lerá um livro bem engraçado e, para finalizar, vai fazer colagem. Quanta coisa não acha? S respondeu: *Legal, tia! Então vamos começar.* P disse: Faça um desenho do jeito que quiser, com as cores que gosta. S então iniciou, pegando o pote de lápis e sobrepondo na mesa e perguntou: *Posso desenhar um castelo?* P disse: Sim, o desenho é seu. S afirmou: *Gosto de sol com boca e olho.* E iniciou a atividade com a representação do sol, a nuvem e, em seguida, um castelo, tendo cuidado com os mínimos detalhes das torres. S enfatizou: *Fazer um castelo é como desenhar uma casa* e, em seguida, questionou: *Posso escrever castelo da rainha?* P respondeu: Claro que pode. Ao escrever o nome rainha, se deparou com o dígrafo /nh/a, e perguntou: */nha/ é com ná? Não, com /nha/ né tia? Não já sei, tia, é com g,* P diz: Faça como achar que é, e em outro momento, caso não seja, vamos rever, tudo bem? S acalmou afirmando: *Já escrevi, tia, é assim mesmo?* E representou rainha utilizando /g/ para o fonema do /nh/, finalizando a palavra como /raigal/. *Ah, o nome do castelo é escrita sem espaçamento entre as letras, sendo representada como o "Castelodaraiga".* Assim, verificamos que de fato a S está em transição entre uma fase e outra da construção da escrita. Segundo Emília Ferreiro (1985), para que S possa ser alfabética, necessita identificar a palavra como unidade da escrita para expressar os significados. Neste caso, S ainda não apresentou esta competência de forma espontânea quando junta todas as letras em uma unidade única. S questiona: *Posso colocar meu nome para a sua professora saber que é meu?* P fala: Pode sim. Ela ficará encantada com seu desenho. S sorriu afirmando: *Adoro desenhar, sou tão boa que já faço minhas atividades sem precisar ler o que a professora coloca lá em cima.* P questionou: O enunciado? S afirmou: *Sim, o que ela quer na questão.* P afirmou: Temos que ler sempre o enunciado, porque em alguns momentos o que acreditamos ser, só de olhar,

não é? E então erramos tudo, entendeu? S concorda e afirma que vai mudar. Em sequência, verbaliza: *Terminei o desenho!*

### **2ª Atividade- Elaborar uma história a partir de um desenho livre**

-*Objetivo*- Verificar sequência lógica para contar um fato, início, meio e fim.

- *Recursos*- Desenho, mesa, cadeira

- *Procedimento*- P perguntou: Em que você pensou para fazer esse lindo castelo? S respondeu: *Em uma bela princesa*. P: Fiquei curiosa. Pode me contar essa história? Não estou aguentando de tanto desejo de ouvir. Adoro histórias criadas por meus amigos e aí, o que acha? S com motivação respondeu: *Tudo bem, vou te contar*. P interferiu falando: Não esqueça ... em uma história, temos personagens, início, meio e fim. S balançou a cabeça dizendo que sabia dessas coisas e iniciou a história oralmente: *Era uma vez a Cinderela que morava perto de uma casa. O lobo bateu na porta e ela disse: pode entrar ... quando viu o lobo, saiu correndo ... veio uma fada madrinha e transformou o lobo em lobo do bem*. P disse: Que linda sua história acabou? S respondeu: *Acabei. Você gostou?* P: Amei.

### **3ª Atividade- Escrita da história**

- *Objetivo* - Verificar a escrita espontânea de S

- *Procedimento* - P: Temos uma história belíssima, não poderá ficar sem ser escrita, o que acha de escrever agora? S rapidamente disse: *Não, tia, já escrevi na sala, não quero*. P argumentou: Por que não quer escrever comigo? S disse: *Não quero, não sei escrever muito*. P comentou: Poxa, falei para minha professora que levaria a melhor história do dia e ganharia dos meus colegas. S de forma surpresa retrucou: *Então você acha que, se eu escrever, você vai ganhar?* P afirmou com veemência: Tenho certeza de que ganharei, porque você é ótima. Então S iniciou a escrita, verbalizando todas as palavras que escreveu sílaba por sílaba e sem espaçamento: *Eramumaveimumasiderela moravapeto de munacaza i bateu repodeuquegesouasiderelanodegera o eunacabana ioreuparaocabela a pardeceuafadamargiga e feizenelevira munolobo bei ao concluir sua escrita se manifestou: pronto, terminei*. P ao observar o contexto retratou: ok. Ficou

perfeito. Agora, me conta e eu escrevo para você não escrever sozinha, certo? S surpresa respondeu: *Que legal!* P pediu: Então, leia o que escreveu. A escrita feita por S estava difícil de compreensão. Diante da exposição oral, P redigiu o texto de maneira formal. S iniciou a história: *Era uma vez, a cinderela que morava perto de uma casa. Ela bateu e respondeu: pode entrar e ela entrou. Ela falou: é o lobo mau! Saiu correndo para seu castelo. Apareceu a fada madrinha e transformou o lobo mau em um lobo bem.* Depois de alguns segundos de silêncio, P questiona: Acabou? S responde: *Sim, acabou.*

#### **4ª Atividade- Leitura orientada.**

- *Objetivo:* Identificar as habilidades de leitura e compreensão do texto.

- *Recurso:* Livro de literatura infantil “A princesa que bocejava o tempo todo”, cadeira e mesa.

- *Procedimentos:* P solicita: O que você acha de lermos uma história bastante engraçada? S insatisfeita se manifesta: *Ah não, tia! Que chato! Quantas páginas vamos ler?* E começou a contar as páginas do livro (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16). P surpresa afirma: Tenho certeza de que você vai gostar. É uma história muito bacana! Vamos lá? S de forma desmotivada aceita a atividade e dá início a leitura, informando à P que em um livro, quem faz o desenho é o ilustrador e quem escreve é o autor, e eles ficam trabalhando só com o livro e a capa. P parabeniza S pelas informações e retoma as atenções para a leitura, perguntando à S qual o título do livro? S diante do questionamento lê: *a prin-ce-sa que bo-ce-ja-va o tem-pó to-dó.* P estimulou S por meio do diálogo que envolvia a compreensão do título, afirmando: Coitadinha dessa princesa, tinha tanto cansaço, e aí você está entusiasmada pra saber o que vai acontecer com ela? S: *Eu estou!* S sorri dizendo: *sim tia, eu também estou, é engraçado* e retoma a leitura silabicamente: *es-ta é a his-tó-ria.* S fez uma afirmação curiosa: *tia, o H não tem som,* P concordou com a afirmação de S e disse: *Então vamos ver o que você leu.* S com a ajuda de P interpreta a frase: *Esta é a história ...* e S continuou a leitura sem demonstrar que está compreendendo o conteúdo da leitura, somente fazendo decodificação silábica. Ao terminar a leitura do primeiro parágrafo P indagou: Essa é a história de quem? S respondeu: *A princesa que desejava o sono ...* E continuou a ler. Ao

chegar na representação gráfica da letra e com acento gráfico agudo diz: *pé-raí, tia, não é que quando não tem til diz /i/ e quando tem o til diz /é/?* P afirmou que quando tem o acento agudo, realmente se diz /é/ e quando não tem o acento, o som muda para /ê/. S retomou à leitura com dificuldade e ao chegar à leitura da palavra *cruzando* lê /*ceruva*/. A frase: /o tapete do castelo/ leu: /*o/ ca/pe/te do ca/té-/o*. P fala: Olha o que está escrito: o rei fica o dia inteiro caminhando de um lado para o outro em cima de um tapete do castelo. P, apontando para as palavras que S tinha acabado de ler, releu a frase. P solicitou à S que lesse cada palavra pausadamente, devagar para ter certeza de que entendeu aquela palavra antes de passar para outra, no intuito de facilitar a compreensão. S concordou e continuou lendo, se esquecendo do que foi recentemente acordado e leu a palavra *carregava* da seguinte forma: /*ca/rre/já/va*/. P perguntou: O que você leu? S respondeu com dificuldade: *Ele /ca/rre/já/va/*, verbalizando por diversas vezes a palavra /*ca/rre/já/va*/ e continuou lendo. Para a palavra enorme, S soletra /*é/nor/mé/* e fala: enorme. P diz: Olha o /r/ aqui no meio vamos falar: enorme! E juntos soletram a palavra /*e/nor/me/*. P questionou: O que o rei carregava? S respondeu com enorme preocupação ... ao ler preocupação, indagando: *Esqueci esse, como fala, tia?* P cuidadosamente respondeu: *ção* e S continuou a leitura, terminando o parágrafo com lentidão e conflito na hora dos fonemas. P diante da dificuldade e cansaço de S propôs: Hoje, só vamos ler até essa página, tudo bem? Questionando à S o que havia entendido até ali. S relatou sua interpretação sobre a parte lida: *É a história de um rei e uma princesa*. P aprofundou o questionamento: Eles estão felizes? S disse: *Não!* P indagou: Por quê? S relatou: *Ela ficava só dormindo e o pai dela ficava preocupado*. P afirmou: Muito bem! Então nós vamos lendo a cada dia um pouquinho, porque essa história é tão bacana que precisa deixar suspense. S sorriu e falou: *É mesmo, tia!*

### **5ª Atividade- Rótulos (escrita).**

- *Objetivo:* Identificar as habilidades de escrita espontânea e leitura incidental de palavras com dígrafos.
- *Recurso:* Cadeira, mesa, lápis, borracha, folha A4 e rótulos de alimentos.
- *Procedimentos:* P: Trouxe umas imagens e você vai escolher sete delas. Depois, vais colar nesta folha. Tenha cuidado ao colar, porque deve deixar um espaço de uma figura

para outra, entendeu? S olhou o pote de imagens e eufórica colocou-as sobre a mesa dizendo: *amo refrigerante, sucrilhos, leite condensado, milho, linguiça, salsicha ...é muito gostoso e coxinha de frango frita é bom né, tia?* Ia verbalizando e fazendo a colagem e ao perceber que findava o espaço da folha disse: *Pronto tia, e agora?* P confirmou que tudo que escolheu realmente era delicioso e solicitou: Escreva o nome desses alimentos que colou na folha. S iniciou a escrita se apoiando na soletração e sempre verbalizando o que pretendia escrever para *refrigerante- /refirernte/, milho- /milo/, salsicha- /fausixa/, coxinha- /asinal/*, para redigir *linguiça e sucrilhos* se apoiou na escrita incidental. A imagem do *leite condensado* era graficamente representada pela marca *Mococa*. Então, S fez a leitura da marca e escreveu afirmando: *é Mococa mesmo né, tia?* P sorri e, em tom de brincadeira, diz: O que é isso? S afirma: *Mococa*. P intensifica: *Sim, mococa é a marca eu quero que você me diga que alimento é esse!* S sorrindo aponta: *leite condensado, tenho que escrever?* P em tom de brincadeira confirma: *Sim, mocinha, eu sabia e S escreve para leite condensado- /leterodesado/ e, assim, desenvolveu a tarefa.*

*- Resultados obtidos e discussão:*

A primeira atividade que tinha como objetivo verificar a competência de criação, S desenvolveu com satisfação, demonstrando conceitos quanto à elaboração de esquema espacial, tendo cuidado com a harmonia de cores, traços e margens. A segunda atividade teve como objetivo verificar a sequência lógica para contar um fato com início, meio e fim.

S apresentou domínio em sequência de fatos, tendo cuidado com o início, meio e fim da sua história, demonstrando habilidade para criar fatos e personagens e inseri-los no contexto de uma forma lógica. A terceira atividade teve como proposta observar competências de escrita, onde o sujeito demonstrou dificuldade, negando-se a escrever por definir não ter domínio da ortografia, percebendo que sua escrita é diferente das outras crianças, por isso reluta em escrever. S redige as palavras com muita insegurança, trocando várias letras como B por P, dígrafos NH, LH, RR, SS e encontro consonantais como FL, BL, CL entre outros por uma única representação gráfica. A partir de então se verificou a necessidade de um trabalho fonético, fonológico como, por exemplo: nas representações: *olho /oiol/ barriga /barigal/ flor /cerol/*. Isso sugere que,

lendo ou escrevendo, o educando se vê violando a gênese alfabética, porque encontra uma “letra” que não corresponde a nenhum “som”. Por outro lado, assim que ele tenha compreendido que, nesses casos, o grafema é um conjunto de duas letras, não deverá ter dificuldade em ler palavras com os dígrafos CH, LH e NH, que representam cada um, um único fonema. Transcreve sem espaçamento de uma palavra para outra, por não ter adquirido ainda o nível ortográfico sua escritura se torna hipotética para o leitor, escrevendo pseudopalavras em vários momentos como: /milo/ /fausixa/ /refirernte/.

Já a 4ª atividade tinha como foco identificar habilidades de leitura e compreensão de história. S inicialmente não concordou, afirmando que não sabia ler, com muito esforço fez a leitura escandida utilizando a sílaba como unidade isolada, sem conseguir sintetizar em uma unidade, uma palavra completa, não conseguindo compreender o contexto do que leu, porque não pronunciava a palavra após ter silabado, sendo preciso a intervenção de P para que S compreendesse e refletisse sobre o assunto. S utiliza fonemas inexistentes ou substitui fonemas nas palavras exemplo: *cruzando* lê /ceruva/ enorme soletra /é/nor/mé/ e fala: enorme, a frase: /o tapete do castelo/ leu: /o/ ca/pe/te do ca/té-/o, carregava dizendo /ca/rre/já/va/. Contudo, domina representações ortográficas como o uso do /h/ trocas de /g/ por /j/ e uso coerente da representação /e/ e /ê/, demonstrando estar associando espontaneamente o grafema com o fonema, ao observar que o /h/ não tem valor sonoro no início das palavras, mas compõe valores diferentes, se utilizada com consoantes, o que promovia dificuldade na compreensão de dígrafos como já citado. A fonética de /g/ difere de /j/ diante de A, O, U corresponde, sem exceção, a /g/ e diante de E, I, corresponde, sem exceção, a /j/ o que causava insegurança em S por não ter domínio da norma ortográfica. A representação gráfica do /e/ tem duplo sentido. Ou seja, marca um aspecto de transição da fase pré-silábica para a silábica. Em relação aos acentos, não sabe ainda como utilizá-los. Em algumas escritas, troca /t/ por /c/, não faz representação sonora de /r/ e /rr/, e não identifica diferença entre /cão/ e /ção/ o que seja provável por não conhecer o som do /ç/. S tem entendimento dos fatos quando há mediação como já relatado. Em todas as indagações feitas por P, S respondeu utilizando estratégias próprias, o que pode ser subentendido que possui habilidades de reflexão e construção de pensamento, estando no processo de construção da leitura e escrita por formular hipóteses. A 5ª atividade teve como proposta identificar habilidades de escrita espontânea e leitura incidental de

dígrafos. Esta se deu por meio de rótulos com representação de imagens de alimentos, alguns com representações gráficas e outros sem. S escreveu as palavras, demonstrando insegurança na escrita de todas as palavras exceto em duas delas que P deixou a figura com o nome no rótulo e S, de forma sagaz, reproduziu a escrita da embalagem. Os erros apresentados derivam-se à ausência de S não possuir ainda hipóteses silábicas que um som pode ter duas representações gráficas e que duas consoantes podem ter um valor sonoro específico, que só será definido com uma vogal. Na avaliação realizada, S encontra-se no nível silábico alfabético. Para a próxima sessão, será revista a existência de letras, sílabas e palavras e enfatizado que, na finalização de uma palavra, deve existir um espaçamento que tem a função de separar as palavras para facilitar a compreensão da frase.

## **4.2/ As Sessões de intervenção**

### **4.2.1/ Sessão de intervenção psicopedagógica 1 11/05/2017.**

#### ***1ª Atividade – Quebra-cabeça (construção e desconstrução de imagens).***

-*Objetivo:* Desenvolver esquemas de conceituar a palavra como uma unidade da escrita.

- *Material utilizado:* Quebra-cabeça (brincando de estilista, mesa e cadeira).

- *Procedimento:* P: Temos aqui várias peças de roupa, você vai montar do jeito que quiser. S: *Aqui, tia, montei! Esse é igual aquelas mulheres que ficam dançando.* P: A dança do ventre? S: *Sim, a segunda vestimenta.* S disse ainda: *Essa é quando vai passear no parque.* Ao montar a terceira, S afirmou: *Essa usa na época do frio porque tem cachecol.* Na quarta, S surpresa disse: *Tia, não tem peça de cima. Só a saia! Olha, nenhum combina!* E perguntou: *Posso colocar todas as roupas no lugar, porque essa saia não combina com nada?* P questionou: Das blusas, qual a que combina melhor com essa saia? S entusiasmada respondeu: *Essa aqui, tia, porque tem um pouquinho de azul e na saia tem azul.* P: Então, as letras são como as roupas. Algumas combinam e outras não? Em seguida, P mostrou as letras móveis e pediu para S para montar várias peças com as blusas que podem combinar um pouco com a saia, que definiu anteriormente não existir combinação lógica. S sempre buscava algo nas blusas que tivesse relação

com a saia. P: Você disse que essas peças não combinam? S confirmou: *Sim!* P explicou: As letras são do mesmo jeito. Sozinhas não formam palavras, mas se as combinarmos, poderemos fazer várias escritas. P solicitou: Pegue uma consoante. S retirou a letra /m/ e P a questionou: *O /m/ sozinho forma palavra?* S balbuciou o som da consoante /m/ e respondeu o questionamento: *Não forma, tia. Posso pegar outra letra?* P: Sim. Qual você quer pegar? S disse: *Vou pegar o /o/.* E repetiu o exercício fonético dizendo: *Não é uma palavra, é uma sílaba.* P: Qual? S pronunciou: *A sílaba /mo/.* P comparando a atividade ao quebra-cabeça explicou: Então, assim como a roupa da boneca, se você mudar as letras, muda o som e surgem novas combinações, entendeu? S confirmou: *Sim. Vou colocar no lugar do /m/ o /c/!* Surpresa com a descoberta S falou: *Olha que legal, tia, ficou /co/.* P estimulou S: Que mágico essa sua descoberta, agora eu é que vou escolher a letra! P adicionou a letra /r/ às já escolhidas por S e perguntou: O que formou agora? S realizou a leitura com sucesso /cor/ e brincou com a descoberta: Sua espertinha! Agora formou uma palavra. P pegou uma blusa e questionou S: Essa blusa combina com essa saia? S respondeu: *Não.* P: Se eu não me importar para combinações e quiser vestir essa aqui eu posso? S reafirmou: *Pode.* P: Então tá. Vou fazer isso com as letras. Vou colocar junto do /cor/ um /b + o/ como ficou agora? S respondeu: *Não pode ser assim!* P: Por quê? S espantada disse: *Vai ficar /corbol/ e não existe essa palavra.* P: Muito bem! E se colocar o /p/ no lugar do /b/ me ajuda a achar? S ao localizar a letra falou: *Achei! Vou mudar. Troquei. Vou ler agora. Uhm, formou /cor-po/ é uma palavra. Corpo... nosso corpo tia.* P parabenizou: Muito bem! Então temos a boneca com um corpo, um corpo o quê? S respondeu: *Bonito. Aqui já tinha feito a palavra bonito.* P: O que temos, palavras ou frases? S: *Palavras!* P: Agora, o que acha de fazermos uma frase? S muito feliz disse: *Legal.* P: Como ficaria? S rapidamente juntou /corpobonito/. P interfere, solicitando que S lesse. Ao realizar a leitura ficou incomodada e pediu ajuda. P relembrou à S: Podemos vestir uma roupa por cima da outra? S afirmou: *Não. Já sei. São duas palavras e quando eu respiro, tenho que separar as palavras ... eu esqueci e sorriu timidamente.* P perguntou: Ótimo. Como ficará? S: *Assim: ...Pegou a palavra corpo respiro e bonito pronto, tia, “corpo bonito”.* P motivou S dizendo: Lindo. Temos sempre que lembrar de separar as palavras, porque se não as pessoas não conseguem ler o que escrevemos. S motivada pela conquista pediu: *Tia, fecha os olhos e não espia.* P disse: fecho sim e não espiarei. S sussurra:

*Tia, como escrevo /nha/ ?* P levou S a pensar sobre: *O que te lembra o som /nha/? S hum!:/lha/.* P interferiu: *Vamos pronunciar os dois e, depois, você fala eles na palavra que quer escrever.* S firmou: *Tudo bem!* Nem esperou e pediu: *Tia, pode abrir os olhos.* P parabenizou: *Nossa! Você escreveu uma palavra para mim. Eu amei. Posso ler?* S sorridente disse: *Pode sim.* P leu: */abenha/* S sorriu dizendo: *Opa, é /lh/, tia.* P feliz afirmou: *Legal! Acho que com /lh/ ficará melhor mesmo, lendo a palavra abelha.*

## **2ª Atividade – Formando palavras.**

-*Objetivo:* Aprimorar o esquema de conceituar a palavra como uma unidade da escrita

- *Material utilizado:* Jogo formando palavras em madeira (Letras móveis com cartela de imagem), mesa e cadeira.

- *Procedimento:* P entusiasmada apresenta o material: *Olha o que eu trouxe junto dessas letrinhas que nós brincamos com boneca, fichas!* S entusiasmada retratou: *Oba! Adoro escrever com essas letras e agora tem coisas que eu acho bonito.* P iniciou: *Então vamos começar?* S ao pegar a primeira cartela se depara com a imagem de um urso panda e questionou? *O que é isso?* P respondeu: *um /urso/.* S insatisfeita reafirmou: *Tem outro nome?* P perguntou: *Urso panda?* S insatisfeita resmungou: *Sim. Urso panda.* Pegando logo a cartela e tentou escrever se deparando somente com quatro espaços na cartela. Chateada perguntou? *Tia, só tem quatro letras e urso panda tem mais de quatro, o que eu faço?* P leva S a refletir dizendo: *Então que animal é esse?* S confirmou: *Um urso.* P sorriu dizendo: *Então, o que acha que deve escrever?* S soletrou a palavra, buscando as letras */u/, /r/, /s/, /s/ e /o/* e falou: *Tia, vai faltar quadradinho de novo, soletrando novamente a palavra e afirmando: Tia, já sei é /u,r,s,o/. Agora consegui /urso/.* Na figura do animal foca, S tentou escrever golfinho e disse: *Não é golfinho, tia?* P perguntou: *Por que não é?* S comentou: *É muito grande o nome golfinho para esses quadradinhos do papel.* P leva S a refletir dizendo: *Existe outro animal marítimo, além do golfinho, com essas características?* S respondeu rapidamente: *Já sei. É uma foca,* buscando as letras e representando a palavra. Na escrita da palavra casa, trocou */s/ por /z/.* P nesse momento não fez intervenção. Ao visualizar a imagem de um osso, S verbalizou: *Tia, é um /ouço/.* P logo intensificou a pronúncia correta: *Um osso.* S reafirmou: *Isso, tia, ouço.* P ao perceber que as tentativas

não estavam com êxito, mudou a estratégia e explicou: Ouço, minha gatinha, é de ouvir e esse osso é aquele que cachorro gosta de comer, entendeu? S com olhar de pouco entendimento declarou: *Tá bom. Esse é ouço de cachorro, mas de ouvir é ouvir.* P rapidamente transformou o momento em diversão e as duas caíram em gargalhadas. Pouco tempo depois, P retomou: Lindona, agora vamos tentar novamente. Soletre o nome osso. S na tentativa conseguiu oralizar com sucesso. Pronunciando algumas vezes a palavra, demonstrou felicidade pela conquista e logo afirmou: *Agora vou escrever, tia.* Contudo na escrita S não obteve sucesso, pegando nas letras móveis /o/ /s/ /o/ logo afirmando que sobrava um quadrado. P aproveitou o momento para construir conceitos ortográficos inerentes à utilização da consoante /s/ e /ss/, sendo intensificado à fonética. S compreendeu a representação fonema e grafema dos dígrafos /ss/ e rapidamente interpretou o conceito em sua atividade anterior, corrigindo o erro e acrescentando um /s/, intensificando que se usasse na palavra apenas um /s/, teria o som da letra /z/ e ficaria /ozo/ e, com dois /ss/, seria /osso/. P retomou a palavra /caza/ escrita com /z/, questionando S se teria algo naquela palavra que gostaria de modificar. S fez a leitura em voz alta da palavra /caza/ e afirmou: *Quero sim, tia. Casa é com /s/ igual a que minha professora escreve.* Na palavra igreja, S pronunciou: /ingreja/. Depois de várias tentativas, compreendeu e oralizou a palavra corretamente não apresentando dificuldade na escrita. Em relação à imagem de um barco S definiu: *É um navio* e logo retomou: *Não é um barco.* E ao escrever sonorizou: /bra/ pegando das letras móveis o /b/ /r/ /a/. Em seguida, buscou /c/ /o/. Ao finalizar a escrita, P interferiu pedindo à S que lesse a palavra que escreveu. Ao verbalizar /braço/, disse: *Não é /bra/ tia é /bar/* e mudou a ordem das letras. Na palavra /grilo/, sonorizou /gri/ e /gir/, dizendo: *Isso mesmo é /gri/. Acertei!* Ao escrever porco pronunciou /por/ /pro/, afirmando: *Não é assim. Se escreve com /por/.* Na sílaba /co/, questionou: *é com /k/ ?* P retomou à fonética da consoante /c/ e /s/ logo S refletiu: *Ah, é a família do /ca/, /co/, /cu/ /ce/ e /ci/* e escreveu a palavra corretamente, P questionou: *Então, mocinha, para escrever é preciso o quê?* S respondeu com firmeza: *Pensar e pronunciar para saber qual letra escrever, tia.* P afirmou: *Ótimo! Estou amando nosso encontro.*

### **3ª Atividade – Construindo sílabas.**

-*Objetivo:* Construir palavras com dígrafos

- *Material utilizado:* Quebra-cabeça, sílaba dos bichos (sílabas móveis), mesa e cadeira.

- *Procedimento:* P iniciou: Temos aqui vários animais. Você vai primeiro falar o nome deles, após buscar sílabas que formam o nome do animal escolhido por você, tudo bem? S sem questionar disse: *Tudo, tia. Entendi. Adoro brincar com você.* P então escolhe alguns animais, porque daqui a pouco você tem que voltar para sua sala. S concordou e começou a pegar os animais de sua preferência, falando o nome de cada um: /cobra/, /urso/, /tigre/, /girafa/, /leão/, /galinha/, /porco/, /tartaruga/. Nessa atividade, se baseou em cores por ser um quebra-cabeça, o que a levou a erros e acertos como na palavra porco que sussurrou: *Esse /ca/ é roxo como na cartela, mas não encaixa.* P diante do conflito respondeu: Vamos procurar outra sílaba. Pode não ser porca. S concordou e logo descobriu, gritando: *Achei é /co/ tia, não é /porca/ e sim /porco/.* Ao escrever tartaruga, S pegou a peça /tar/, pronunciando: /tra/. P entrevistou e solicitou: Leia novamente. S falou: /tar/. E continuou a soletrar, representando cada som /tar-ta-ru-ga/ e surpresa afirmou: *Nossa, tia. Essa é grande.* P concordou: É mesmo. Você sabe quantas sílabas tem? S iniciou uma contagem: *1,2,3,4 isso é 4.* P instigou S: *Se eu retirar a sílaba /ga/, forma uma palavra?* S pronunciou: /tar-ta-ru/, enfatizando: *Não. Forma /tartaru/. Não tem sentido. Como não pode vestir uma roupa por cima da outra, tia.* As palavras /tigre/, /girafa/, /leão/ e /galinha/ foram representadas por S por meio da sonorização e hipótese de cores do quebra-cabeça, como já citado.

### **4ª Atividade – Escrita.**

-*Objetivo:* Desenvolver habilidade de escrita, utilizando as palavras como uma unidade de construção.

- *Material utilizado:* Lápis, borracha, papel A4, mesa e cadeira.

- *Procedimento:* P perguntou: Qual desses animais você mais gosta? S sem rodeios afirmou: *Acho lindo o leão. A juba é linda. É o rei dos animais. Eu amo o filme do Rei Leão.* P aproveitou o momento dizendo: Vamos fazer uma frase para esse animal que merece nosso respeito. S com desânimo balbuciou: *Ah não, tia. É muito ruim escrever.*

P com delicadeza se posicionou: Por favor, minha professora ficará tão feliz e eu também. S diante do pedido, iniciou a escrita /Le-ãobo/, questionando: *Opa é separado ou junto?* P lembrou: Não esqueça as roupas que tivemos que retirar para vestir outra peça. S logo retomou a atividade e oralizou: *É mesmo. Tenho que respirar.* Apagou o que havia escrito e reiniciou seu grafema oralizando: /Le-ão é bo-ni-to/ quando a representação da escrita ficou conforme normas ortográficas /Leão é bonito/. P leu a escrita e, demonstrando muita felicidade, falou: Parabéns. Você é ótima. O que acha de mostrar para sua professora? S com insegurança e timidez pediu? *Vai lá, tia. Eu tenho medo e vergonha.* P encorajou S e disse: Essa é a frase e a letra mais incrível que eu já vi e acredito que sua professora também achará. S sorriu e saiu. Ao retornar disse: *Tia, ela achou lindo e até me deu parabéns.*

*- Resultados obtidos e discussão:*

A aluna iniciou a primeira atividade com motivação por gostar de quebra-cabeça, sendo o recurso de uma boneca com roupas móveis, ficou envolvida fundamentando suas associações. Com isto, foi possível concluir que S constrói suas ideias por meio de análise e síntese, ou seja, as associações surgiram a partir de um conceito, que as pessoas se vestem de determinada forma para dançar, para passear no parque, ou quando está frio. E, ao montar os conjuntos, S punha em prática a confirmação deste conceito. A proposta foi planejada com objetivo de o sujeito desenvolver o esquema de conceituar a palavra como uma unidade da escrita, uma vez que, na seção anterior, S escreveu um texto sem segmentação. S, no decorrer da sessão, percebeu que ao posicionar as consoantes diante das vogais formam sílabas, mas que as letras sozinhas não formam palavras. Continuando a intervenção, P procurou mostrar à S que quando sílabas se unificam formam palavras. S demonstrou apropriar-se do conceito ao construir a palavra \corpo\ que por insistência de P foi colocado no lugar da consoante \p\ uma consoante \b\. S discordou da existência da palavra \corbo\. O entendimento de segmentação foi identificado quando S construiu a escrita com letras móveis da frase \corpo bonito\. S escreveu a palavra \abelha\, trocando \lh\ por \nh\, apresentando uma dificuldade já, identificada em outras sessões, de associar um som a duas letras. Sendo, pois, levada a refletir sobre os dígrafos modificou sua representação gráfica.

Na segunda atividade, S mostrou-se interessada e identificou rapidamente nomes para as imagens que existiam nas cartelas dos quebra-cabeças. A tarefa a levou a diversos conflitos relacionados à associação do grafema e do fonema para formar a sílaba. No jogo proposto, não havia espaços nas fichas para a escrita de palavras compostas. Exemplo: \urso\ (urso panda) \foca\ (golfinho). As dúvidas diante da intervenção foram no sentido de S nomear a palavra oralmente e pensar a respeito de como seria a escrita das sílabas que compunham a palavra dita. O pensamento analítico/sintético de S se mostrou satisfatório neste momento. Foram detectadas, ainda, dificuldades na escrita da palavra \casa\. S trocou a consoante \s\ pela letra \z\. Essa variação na escrita não necessariamente poderia ser tomada por um erro de escrita, pois, o som da letra /S/ apenas se torna o mesmo da letra /Z/, se colocado entre duas vogais. E isso é uma regra de ortografia, que não deve ser cobrada neste momento da construção da escrita. Outra observação importante foi que S pronunciava palavras erradas, e esta pronúncia se refletia em sua escrita. Como por exemplo: \osso\ S pronuncia \ouço\; e \igreja\ S pronuncia \ingreja\. E, conforme a sonorização das palavras, foram provocando escritas equivocadas. P intercedia com a pronúncia correta. No momento, todas as dúvidas foram sanadas, o que reforça a ideia que S compreendeu que a pronúncia da palavra interfere na escrita. Ao redigir grafias com dígrafos \bra\, \gri\ ocorreram trocas, utilizando \bar\ e \gir\ e com a intervenção modificou a posição da consoante \r\ e das vogais \a\ e \i\.

A terceira atividade foi um quebra-cabeça com sílabas nas peças. A maioria das palavras continha dígrafos. S conseguiu construir todas as palavras. Suas dificuldades foram por se deixar seduzir por cores de peças que nem sempre era a cor correspondente à sílaba em questão. Com a orientação adequada, construiu as palavras \urso\, \girafa\, \tigre\, leão\, \galinha\, \porco\ e \tartaruga\. Espantou-se com a palavra \tartaruga\ por ser uma trissílaba, pois, até então, só se havia trabalhado com palavras dissílabas, sendo louvável a colocação de S por reconhecer que havia mudanças o estudo.

Na quarta atividade, foi proposto que o sujeito escolhesse um animal e escrevesse uma frase. S demonstrou insegurança, deixando claro que não gostava de ler e escrever. Realizou a escrita inicialmente, representando /leãobo/, ao invés de, *leão bonito*. S prontamente identificou que algo estava errado. P lembrou as roupas da sessão anterior, que não vestem uma por cima da outra. Nas palavras, respiramos e cada

vez que respiro é um espaço na palavra. S deu segmento à sua escrita e apagando a sílaba /bo/ fez a segmentação e escreveu a palavra /bonito/, finalizando sua frase /corpo bonito/. Mesmo com algumas dúvidas, S escreveu a frase corretamente, refletindo sobre ortografia. Diante dos avanços observados, nesta sessão, é notório que S está em trânsito entre as fases silábica-alfabética e a fase alfabética propriamente, segundo o referencial da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro. S demonstrou perceber a palavra como uma unidade da escrita, e, concomitantemente, compreendeu que cada palavra precisa ser finalizada antes de iniciar uma outra. O espaçamento entre as palavras foi reconhecido como necessário para que se possa escrever um conteúdo completo, frase, com significado. Nas próximas sessões, se dará prosseguimento com intervenções, cujo objetivo é o de sedimentar este conhecimento, de modo que S possa estar situada dentro da fase alfabética de construção da escrita por completo. O sujeito afirma, em todos os momentos, não gostar de lê e escrever. Portanto, verificou-se que era preciso despertar em S o gosto pela leitura, no sentido de compreender que ler é um instrumento importante para dialogar com o meio escolar e cultural que a cerca. Sendo assim, para a próxima sessão o objetivo será propor à S tarefas de leitura que lhe proporcionem prazer.

#### **4.2.2/ Sessão de intervenção psicopedagógica 2 data- 18/05/2017.**

##### ***1ª Atividade –Elaboração de um texto em forma de livro.***

-*Objetivo:* Elaborar um livro para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto.

- *Material utilizado:* Folhas A4, lápis, borracha, lápis de cor e imagens do Maranhão (celular).

- *Procedimento:* P verbalizou: *Estive pensando em fazer um livro com você.* S se assustou, dizendo: *Uh, livro! Ah, tia!* P diante da desmotivação de S questionou: *O que você acha?* S desanimada respondeu: *Acho boa ideia não.* P: *Por quê?* S afirmou: *Um livro dá trabalho!* P: *Nós iremos fazer juntas.* S, diante da proposta, logo se posicionou: *Então você escreve e eu desenho?* P tentou diminuir a angústia do sujeito, afirmando:

*Princesa, é um livro pequeno. Tenho certeza de que você irá fazer o melhor livro que eu já li. É sobre o que tem no Maranhão e de nós duas. Quem vai viajar para o Maranhão?* S desconfiada disse: *Eu.* P sinalizou: *Uhm. Então você será a escritora, veja que chique.* S, com olhar de assustada, aceitou a proposta. P na tentativa de fazer da atividade um momento de prazer disse à S que havia pesquisado imagens sobre o Maranhão para lhe mostrar, informando que no Estado do Maranhão tem até uma bandeira. S logo se pronunciou afirmando: *Tia, eu torço para o Brasil e não para o Maranhão.* P sorriu, se posicionando: *o Maranhão fica no Brasil. Os jogadores do Maranhão jogam pelo Brasil. Só que lá tem uma bandeira, quer conhecer?* S logo concordou, dizendo: *Pega o celular, tia, e vamos vê!* P, após verificar a motivação de S, teve certeza de que poderia iniciar a tarefa. Em seguida, solicitou: *Quando você for vendo a imagem, deve escrever o nome nessa folha, porque será a primeira página do seu livro.* S concordou: *Tá bom, tia. O nome do livro é “venha conhecer o Maranhão”.* P perguntou: *O que temos no Maranhão?* S respondeu: *Delícias.* P logo fez uma intervenção: *Se lá tem delícias, o que acha de o nome ser “As delícias do Maranhão”?* S com entusiasmo disse: *Amei. Agora vamos ver o que você trouxe no celular.* S iniciou a escrita da primeira página, fazendo a silabação, e, em alguns momentos, solicitava ajuda. Na escrita da palavra Maranhão, escreveu o /M/ minúsculo. P interferiu, dizendo: *Maranhão é um substantivo próprio então deve iniciar com letra ...?* S respondeu, rapidamente: *Maiúscula,* arrumando sua escrita e, assim, deu continuidade à sua atividade, fazendo a leitura: *O que temos no Maranhão?* P parabenizou S, falando: *Agora sim. Vamos descobrir o que temos no Maranhão, utilizando as imagens do celular.* P indagou à S: *Olha! O que é isso?* S respondeu: *Uma bandeira. Quero desenhar na capa.* E dessa maneira, as imagens foram apresentadas. S ia pronunciando e escrevendo o que P mostrava: *Dança, pontos turísticos, comidas, brincadeiras, teatro, praia, dunas e horta.* Na escrita da palavra dança, S demonstrou insegurança, sendo preciso soletrar a sílaba /dan/. Por várias vezes, realizou escritas com sucesso. Tendo como apoio a intervenção da pesquisadora, S continuou a grafia. Ao escrever pontos turísticos, houve a necessidade de intensificar o uso do /S/ na sílaba. Logo, o sujeito compreendeu a função da letra e escreveu a palavra corretamente. Na palavra música, lembrou o uso do /S/ entre vogais, na escrita de brincadeiras, praia e teatro os dígrafos /br/, /pr/ e /tr/ S fez a soletração e redigiu com rigor ortográfico. Na escrita de *horta,*

escreveu /orta/. P levou S a refletir sobre a inexistência do som da consoante /h/. S logo relembrou as explicações das sessões anteriores, reescrevendo a palavra de forma correta.

### ***2ª Atividade – Leitura de lenda.***

-*Objetivo:* Estimular o conhecimento de lendas da Região Nordeste, propiciando prazer no curso da leitura.

- *Material utilizado:* História sobre lendas, mesa e cadeira.

*Procedimento:* P apresentou a lenda “da praia do olho d’água”, solicitando à S que fizesse uma leitura. S leu, fazendo soletração das palavras. Ao ler o título, já demonstrou desânimo com a proposta da leitura. P disse: *Vou ler com você.* S sorriu, dizendo: *Tia, você lê até aqui e eu, o finalzinho.* P brincou com a esperteza de S e falou: *Sua espertinha. Eu também canso. Vamos dividir igualmente.* S aceitou e reiniciou a leitura, sendo preciso que P a lembrasse de que depois da soletração da palavra deveria pronunciar o que soletrou para que, assim, pudesse compreender o texto. P, em vários momentos, fez intervenções para ter certeza de que S estava compreendendo o que lia. Ao final da leitura, P solicitou à S que falasse sobre o que havia compreendido. S recontou os fatos, tendo como suporte ilustrações da lenda: *É a história de uma índia, que se apaixonou pelo um jovem e a mãe d’água também se apaixonou. Só que ela tinha poderes e encantou ele.* P: *Muito bem, menina linda.* Em seguida, P questionou S: *É uma história verdadeira?* S falou: *Não. É uma lenda, coisas que o povo inventa.*

- *Resultados obtidos e discussão:*

A 1ª atividade teve como objetivo elaborar um livro para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto. S inicialmente não aprovou a proposta por não ter construído plena habilidade no uso da leitura e escrita. A insegurança do sujeito foi amenizada ao perceber que não estaria só na atividade. A partir de então, pôde-se inferir que a relação professor e aluno na construção do conhecimento faz a diferença por promover segurança. Do mesmo modo, verificou-se que a inserção da tecnologia na atividade foi recebida com entusiasmo por levá-la a conhecer um lugar que em poucos meses visitaria. A escrita de todas as imagens que

visualizava foi recebida com tranquilidade. Toda a grafia foi feita com silabação. Na escrita da palavra Maranhão, o uso do /M/ maiúsculo foi identificado com sucesso, S apresentou conceitos sobre substantivo próprio. Na palavra música, retomou conceitos elaborados em outras intervenções ao redigir brincadeiras, praia e teatro. Dominou o uso do dígrafo o que apresentou avanço em seu nível silábico. Quanto ao uso da consoante h na palavra horta, escreveu inicialmente sem o uso da consoante e, ao receber orientação, fez a reescrita da palavra, mostrando compreender que a consoante não tem valor sonoro no começo ou final das palavras.

A 2ª atividade teve como objetivo estimular o conhecimento de lendas da região Nordeste, propiciando prazer no curso da leitura. S fez a leitura em voz alta bem lentamente e silabada. Demonstrou insegurança ao ler por não compreender que sempre deve verbalizar a palavra depois que fizer a soletração. Trocou vogais /a/ por /o/, fazendo ela mesma a correção. Exemplo: /conta/ ao invés de *conto*. A proposta de leitura aconteceu com os dois sujeitos com o objetivo de minimizar o sofrimento de S em atividades que envolvia leitura. Ao término, S recontou a lenda, demonstrando domínio de compreensão de fatos, sequência temporal e construção de ideias, como já avaliado em sessões anteriores. O sujeito apresentou resistência ao ler, sendo identificado que o letramento não faz parte de seu contexto familiar. A insegurança de escrita está sendo superada a cada intervenção, o que é demonstrado no avanço em seu nível de alfabetização. Quanto à leitura, a cada encontro, S será motivada a despertar o prazer pelo mundo letrado. Na próxima intervenção, esta será incentivado ao desejo pela leitura e escrita por meio da construção do livro “Coisas do Maranhão”. Será proporcionada a busca sobre o que é dança e a escrita da sua compreensão, dando a oportunidade de S representar também por desenho o que lhe dá prazer.

#### **4.2.3/ Sessão de intervenção psicopedagógica 3 data- 25/05/2017.**

##### ***1ª Atividade – Leitura sobre danças do Maranhão***

*-Objetivo:* Construir conceitos sobre danças nordestinas, propiciando ideias para a escrita do livro: “Delícias do Maranhão”.

- *Material utilizado:* Textos informativos, imagens, cadeira e mesa.

- *Procedimento:* P: *Para construirmos mais uma página do nosso livro, hoje iremos pesquisar sobre dança. Vamos ler e escrever um pouco. Depois, você poderá fazer um lindo desenho, o que acha?* S desanimada verbalizou: *Ah não! Não sei desenhar, tia.* P respondeu: *ah tá! Quem foi que fez aquele belo desenho de um castelo?* S sorriu timidamente, dizendo: *Tá bom.* P aproveitou o momento e a convidou para conhecer melhor a dança do Maranhão. Informou que havia levado quatro tipos de dança e que gostaria que descobrisse sobre elas juntas, pedindo a S que começasse a leitura. S começou a ler sílaba por sílaba a palavra. *Ca-cu-ri-á é uma dan-ça fe-i-ta com pa-res, for-ma-ção em cír-cu-lo,* P fez intervenção, questionando o que eram pares. S falou: *São duas pessoas dançando* e retomou a leitura: *a-com-pa-nha-da por ins-tru-men-tos de som cha-ma-do ca-i-xas.* P perguntou à S o que havia entendido sobre a dança cacuriá. S firmou: *É uma dança feita em círculo e que tem que ser em pares.* P disse: *Ok. Então, agora encontre essa dança nas imagens que eu trouxe.* S disse: *Essa é bumba meu boi. E essa aqui é cacuriá, porque estão em círculos e tem sempre um homem e uma mulher, tia.* Então, voltou a ler: *qua-dri-lha era dan-ça pré-fe-ri-da para abrir os ba-i-les dos reis, depois sa-iu dos sa-lões para as ruas.* P perguntou: *O que era a quadrilha e onde iniciou?* S afirmou: *Uma dança nos palácios, explicando que era uma dança divertida e o povo ficava feliz, dançando quadrilha foi para as ruas.* P instigou o sujeito para voltar a ler, perguntando: *Será se mudou alguma coisa ao ir para as ruas?* S curiosa voltou a ler: *No Nor-des-te ganhou o co-ro-ri-do.* P interferiu, dizendo: *Que letra é essa, apontando para o /L/.* S, sem dúvidas, disse: */L/ P.* Então leia novamente essa palavra. S repetiu, falando para *colorido /cororido/.* Após várias interferências da pesquisadora, o sujeito verbalizou corretamente e finalizou a leitura: *todo es-pe-cial.* P pediu que encontrasse a imagem correspondente à dança de quadrilha. S localizou rapidamente, pedindo para continuar a ler: *dan-ça por-tu-gue-sa as mu-lhe-res usam me-ias, len-ços, os ho-mens cha-pé-us, luvas e ben-ga-las, os pa-res dançam ao som de ins-tru-men-tos mu-si-cais* e, sem que P pedisse, ela buscou a imagem que se relacionava à dança portuguesa. P disse: *Então vamos descobrir a última.* S rapidamente associou à bumba meu boi e começou a ler: *bumba meu bo-i com-ta a his-to-ria da Ca-ti-ri-na umna es-cra-va que le-va o ne-jo não o nego Chi-co a matar o bo-i mais bonito da fa-zen-da para sa-tis-fa-zer seu de-se-jo de comer lin-gua de boi.* P interferiu, questionado: o que

diz a história? S sem complicação respondeu: *uma mulher que mandava o Chico a matar o boi*. P *por quê?* S disse: *Ela queria comer língua de boi. Que nojo!* P como era o boi? S: *Tinha que ser o mais bonito de todos*. P Chico era branco? S rapidamente falou: *Um escravo? Se era escravo, tinha quer ser preto né, tia!* P Então, juntas descobrimos que a dança bumba meu boi surgiu de uma história. S interferiu, afirmando: *Achei a foto que é dessa dança, tia*. P parabenizou S, retomando a construção do livro e enfatizando: *É ótimo aprender sobre danças. Agora vamos escrever um pouquinho sobre o que descobrimos em nosso livro?*

## **2ªAtividade – Elaboração de um texto em forma de livro.**

-*Objetivo*: Elaborar um livro de autoria conjunta de S e a pesquisadora com o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto.

- *Material utilizado*: Folhas A4, lápis, borracha e lápis de cor.

Procedimento: P informou à S que iriam fazer a segunda página do livro, perguntando qual o título que daria. S, sem pensar muito, verbalizou: *Dança e música, porque eram o que tinha lido*. P parabenizou S pela reflexão, intensificando: *Vamos começar a escrever?* S com entusiasmo pegou seu material e iniciou a escrita do título. S escreveu, fazendo a soletração: *dan-ça*. P questionou: *S, o que é dança?* S disse: *É quando as pessoas se juntam*. Diante da resposta dada, P fez uma intervenção, mudando o sentido da pergunta e colocou S para refletir sobre o verbo dançar, solicitando: *S, o que é dançar?* S logo começou a falar: *movimento, tia. Quando as pessoa se mexem, usam roupas bonitas como nós lemos e são felizes*. P indagou: *como podemos colocar em nosso livro?* S, com entusiasmo, afirmou: *A dança tem movimentos, pessoas, luvas, meias e muita alegria*. P logo afirmou que ela estava correta, sugerindo que começasse a escrever o livro. S principiou a escrita: *A dança*. Ao redigir dança, questionou: *Tia, é com /N/ ou /M/ ?* P lembrou à S que se usa o /M/ antes de /B/ e /P/ e, sem ter feito a conclusão da explicação, S lembrou a regra ortográfica, colocando na grafia a consoante /N/ e continuou a escrever: *Tem mo-vimentos, pessoas, vesti-dos, luvas e /me-as/*. Na grafia de *meia*, S pronunciou /meas/. Diante da verbalização, apresentou dificuldade na representação da palavra. P fez intervenção, pronunciando a palavra corretamente e intensificando o fonema da letra /I/. S compreendeu rapidamente e, com

um sorriso tímido, disse: *meias, né tia?* P motivou S a continuar a escrita, informando que também falava palavra que sua professora corrigia e que estavam ali para aprender. S logo perguntou: *Você era tia?* P, percebendo a importância da resposta para S, logo respondeu: Sim. Todos éramos. Agora, vamos continuar nossa escrita? S cheia de entusiasmo pegou seu lápis e continuou: *muita /alegia/*. Ao grafar *alegria*, P requisitou à S que lesse a palavra. S fez a leitura sussurrando: *Alegia. Ih, esqueci o /R/. Vou colocar e perguntou: o que vou fazer agora, tia?* P argumentou: Você irá fazer um lindo desenho sobre o que lemos e escrevemos. S, com desânimo, indagou: *Ah, não tia! Não sei desenhar.* P retomou todos os encontros que tiveram, lembrando S que disse: *vários eu não sei. Eu não gosto, indagando P: S, você gostava de ler? Você gostava de escrever?* S timidamente afirmou: *Gostava não, tia.* P continuou: Hoje, em que momento me disse que não sabia ler ou escrever? S logo respondeu: *Em nenhum, tia.* P finalizou, dizendo: Minha linda, você gosta de tudo. Só precisava descobrir. Com o desenho, é do mesmo jeito, mas você pode colar imagem se quiser. S sorriu afirmando: *Vou desenhar, tia, porque sou muito boa no desenho, vamos desenhar?*

### **3ª Atividade – Representação gráfica por meio do desenho.**

-*Objetivo:* Estimular habilidades de representação do texto, tendo como recurso o desenho.

- *Material utilizado:* Folhas A4, lápis, borracha e lápis de cor.

- *Procedimento:* P: Como combinamos é a hora do desenho. Pode fazer como quiser. Tenho a certeza de que será o mais lindo que já vi. S pediu à P que fizesse uma linha na folha, porque deveria ter um chão e começou a desenhar sempre, solicitando algum tipo de ajuda à P: Desenho o cabelo para trás ou para frente? P disse: *Do jeito que você quiser e achar bonito.* Diante da autonomia que S recebeu de P, “S” falou: *não sou boa de cabelo para frente* e continuou desenhando e, ao fazer a calça, sussurrou: *Está horrível. Não gostei. Óia essa perna, óia!* P articulou: O menino é alto. Por isso, a perna da calça deve ser comprida. S insatisfeita retrucou: *A calça tá é horrível. Essa perna aberta e longa.* P diante de tamanha insatisfação de S transformou o momento em grande diversão, dizendo: Eu nunca vi perna de calça fechada. Já pensou como esse coitado vestiria essa calça se a perna estivesse fechada. Ainda mais sofrimento se a

perna da calça fosse curta. Não seria calça e, sim, bermuda. S sorriu com empolgação, afirmando: *Nunca quero te perder, tia. Você ama tudo que faço!* E logo concluiu o desenho. Quando S definiu o término da pintura das crianças que representavam a dança, expôs: *Os balões vai ser /cororido/ para colorido.* P indagou: Vai ser o quê? S declarou: *já sei, tia, colorido.*

- *Resultados obtidos e discussão:*

A 1ª atividade teve como objetivo construir conceitos sobre danças nordestinas, propiciando ideias para a escrita do livro “Delícias do Maranhão”. S, diferente das demais leituras realizadas em todas as sessões, não reclamou, iniciou fazendo a silabação. Com receio de S estar apenas decodificando o texto, P fez diversas interferências, questionando fatos do que havia no contexto das informações. S demonstrou domínio de interpretação de fatos, fazendo mudanças em contextos que acreditava poder ser diferente como, por exemplo: na história da dança bumba meu boi, S ficou muito triste com a língua do animal ser cortada, sugerindo que a escrava poderia ter vontade de comer uma manga, por relacionar a história que os senhores feudais contavam aos seus escravos que manga com leite faz mal, com o intuito dos negros não darem prejuízo nas fazendas. A relação foi bem significativa por S apresentar relação a outros contextos, o que pode ser definido que a aprendizagem estava deixando marcas significativas. Contudo, mesmo com uma leitura em construção havia reflexão o que dava total significado à ação da sessão.

A 2ª atividade teve como objetivo elaborar um livro de autoria conjunta com S e a mediadora para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto. S, entusiasmada com a ideia de ser uma escritora, apresentou domínio de estrutura textual; logo deu nome ao título do livro, fazendo relação à leitura realizada na 1ª atividade. Foi um momento ímpar na intervenção, por ser a primeira vez que o sujeito não demonstrou insegurança para vivenciar o mundo alfabético. A construção da frase aconteceu inicialmente sem sentido reflexivo, exemplo: *A dança é quando as pessoas se juntam.* Diante da frase, P modificou a abordagem e solicitou à S que falasse o que entende de dançar. Diante da colocação de um verbo, S iniciou um processo reflexivo dando significado à expressão, o que levou P a avaliar sobre a estratégia de não colocar o sujeito (dança) para construção de uma frase, o que pode haver empobrecimento

reflexivo. Quando à grafia, é notório que S já adentrou o nível alfabético, o que indicou avanço na construção de sua escrita, mesmo em alguns momentos, demonstrando insegurança quanto à segmentação. Ainda apresentou que sua língua materna interfere na representação gráfica como citado na grafia da palavra *meia* e *colorido*. S ao ser instigada a verbalizar as palavras conforme a norma culta, reage com tranquilidade e consegue identificar o erro cometido ao fazer a releitura da palavra representada, conforme sua vivência social, o que é sinalizado que a reconstrução da escrita formal está sendo aprimorada.

A 3ª atividade teve como objetivo estimular habilidades de representação, tendo como recurso o desenho. O sujeito surpreendeu a pesquisadora, demonstrando não ter interesse na atividade do desenho. Na avaliação, uma sessão se firmou em representação de uma história e S desenvolveu com entusiasmo. A pesquisadora utilizou a técnica reflexiva de ganhos de habilidades de leitura e escrita para fazer S pensar sobre sua afirmação: *Não sei desenhar*. S reavaliou suas habilidades e fez a tarefa com motivação sendo observado que faz alusão entre imagem pictográfica e representação gráfica. Contudo, demonstrou insegurança no que lhe é proposto sendo preciso, portanto, que haja constantemente interferência de um mediador, dando-lhe segurança para que construa o que é solicitado.

#### **4.2.4/ Sessão de intervenção psicopedagógica 4 data- 15/06/2017.**

##### ***1ª Atividade – Elaboração de um texto em forma de livro.***

-*Objetivo*: Finalizar um livro para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto.

- *Material utilizado*: Folhas A4, lápis, borracha, lápis de cor e imagens do Maranhão sobre dança.

- *Procedimento*: P conscientizou S sobre a mudança que fez no livro que estavam construindo, verbalizando: Mudamos as atividades do seu livro. Olha como organizarmos. Eu achei lindo e você? S folheou o material definindo: *Ficou lindo, tia*. P informou: Tudo o que você fez no outro livro, nós colocamos aqui do mesmo jeito. O que acha de conferir para ver o que não mudamos sua escrita? S respondeu: *Vamo, eu*

*achei linda a bandeira da capa. Ficou do jeitinho que eu pensei.* P retomou a proposta, dizendo: Leia esta página sobre dança porque foi a que fizemos. S iniciou enfatizando que gostaria de iniciar a leitura da página sumário e iniciou a atividade: *Sumário*. P interferiu informando que um sumário indica o que tem no livro e em que páginas estão as informações. E falou: O que temos no sumário? S definiu a explicação de P, verbalizando: *Entendi! Então, no nosso livro tem: dança e música, lugares importantes para visitar, comidas e brincadeiras,* fazendo a leitura silabada, porém, já construindo a palavra ao terminar a leitura das sílabas. P parabenizou S pela leitura, pedindo que continuasse a ler a página seguinte. S motivada retomou, lendo o título: *Dança e música*. E deu continuidade no subtítulo dança: *A dança tem movimentos, pessoas, vestidos, meias e muita alegria* e sussurrou: *Tia, foi eu que disse isso!* P reafirmou: Sim, minha professora só digitou porque achou seu pensamento lindo. S com aspecto de felicidade questionou: *Cadê meu desenho?* P descontraída falou: Como eu sei que você é uma artista preciso que desenhe novamente, o que acha? S, com sorriso nos lábios, concordou: *Tá bom, tia. Eu te amo e desenho o que você quiser e acho que vamos terminar o livro hoje. Você quer, tia?* P, que tinha como objetivo finalizar o livro, respondeu entusiasmada: Acho perfeito! Nunca havia escutado uma coisa tão boa. Amei! S sem compreender falou: *Posso desenhar agora?* P afirmou: Claro que pode. S retomou a tarefa sem solicitar ajuda, demonstrando felicidade e firmeza sobre o que estava desenhando. P contente permaneceu observando a cena e muita alegria ao verificar que o sujeito havia construído autonomia, o que não apresentava em sessões anteriores. Ao considerar ter terminado, expressou: *Terminei. O que achou, tia?* P mencionou: Lindooo! Em seguida, pediu à S que fizesse a leitura sobre o próximo item que era contemplado no livro “Música”.

## **2ª Atividade – Leitura de música do sertão nordestino.**

-*Objetivo:* Estimular o conhecimento de músicas que representam o Nordeste, propiciando prazer no curso da leitura e representação pictográfica.

- *Material utilizado:* Mesa, cadeira, folhas A4, lápis, borracha, lápis de cor, imagens e letra de música sobre o Maranhão.

*Procedimento:* P expressou: Olhe essa foto. Você conhece sabe qual a profissão dele? S, sem pensar, proferiu: *Cantor*. P relatou: *Certo, conhece ele?* S rapidamente declarou: *Não*. P emitiu: Esse é um representante da música brasileira e ele se chama Luiz Gonzaga. Ele fala sobre o sertão brasileiro, o que existe no Brasil e muita gente não conhece como por exemplo: falta d'água, sofrimento do povo do sertão, o sofrimento do trabalhador e também diz que o Sertão tem muitas coisas bonitas. Faz com que as pessoas pensem nas outras, entendeu? S articulou: *Nossa, ele é muito inteligente*. P aproveitou o momento e solicitou: O que acha de ler o que Luiz Gonzaga fala nessa música e, depois, desenhar o que entendeu do que leu? S concordou e começou a leitura: *Quando o-lhei a te-rra ardendo igual fogueira de São João*. P motivou S, elogiando e arguiu: Você sabe o que é arder? S com autoconfiança falou: *Ui, tia! Uma terra queimada como fogueira igual das festas juninas*. P deslumbrada com tantas conquistas do sujeito, comunicou: Vou te dar o maior beijo do mundo. S envolvida nos laços afetivos, levantando-se proferiu: Eu que vou te dá, tia. Obrigada! Agora sei tudo até, minha professora falou. P, com lágrimas nos olhos, retomou a atividade, intensificando: O que acha de desenhar agora algo sobre música? S logo articulou: *Uma fogueira pode, tia?* P mencionou: Claro que sim! Por que uma fogueira? S argumentou: *Fogueira é quente*. P confirmou: Verdade. Não havia pensado. Então, desenha. S rapidamente fez a linha que denominava chão, questionando: *Qual é a cor de pau?* P levou S a refletir e interrogou? Qual é a cor de pau, mocinha? S murmurou: *Marrom e quando queima fica preto. Vou desenhar sem queimar*. Pintando o alicerce da fogueira de marrom, ao concluir sinalizou: *Vamos, tia, fazer a outra página?*

### **3ª Atividade – Lugares importantes do Maranhão.**

-*Objetivo:* Construir conceitos sobre praias e dunas do Maranhão.

- *Material utilizado:* mesa, cadeira, folhas A4, lápis, borracha, imagens de praias e dunas.

- *Procedimento:* P pediu à S que fizesse a leitura do título do livro. S começou: *Lugares importantes para visitar*. P explicou: No Maranhão, existem diversos lugares bonitos para se conhecer. Escolhemos dois para falarmos deles, quais são? S leu: praias e dunas. P surpresa instigou: O que temos nas praias? S olhando a imagem afirmou:

*Água, árvores, tubarão.* P surpresa indagou: Tubarão? S, com resolução, reafirmou: *Sim. Tubarão.* P valorizou a informação, dizendo: Ok. O que podemos escrever para essa imagem da praia? S citou: *Pessoas que vão para praia tomem cuidado para não morrer.* P levou S a refletir sobre a informação e reconstruíram a frase. P falou: O que acha de colocarmos assim? *Se divirtam...* E antes de concluir, S interferiu: *Com cuidado.* P continuou: Por quê? S finalizou a informação: *Em praias tem tubarão.* P definiu então a escrita que S deveria redigir: *Se divirtam com cuidado, porque em praias pode ter tubarão.* S se posicionou, retratando: *Não, tia. Pode ter não, tem tubarão.* P fez S reavaliar seu pensamento, dizendo: Não podemos afirmar que em todas as praias tem tubarão. Possa ser que nessa não tenha, entende? O que acha de pedirmos que as pessoas tomem cuidado? S logo articulou: *Verdade, tia. Acho melhor.* E começou a grafar o texto com sustentação na soletração das palavras: *Se divirtam com cuidado, porque em praia pode ter tubarão* e afirmou: *Terminei essa página. Vamos para dunas?* P: Maravilha! O que você consegue enxergar nessa imagem das dunas? S falou: *Areia, tia!* P instigou: Como está essa areia? S respondeu: *Se movendo.* P intensificou: O que faz essa areia se mover? S definiu: *O vento!* P: Uhm! Como podemos construir essa informação no nosso livro? S alegou: *Quando o vento ...não quando vem o vento, a terra se mexe.* P sugeriu: O vento move a terra. S interferiu, sussurrando: *Nossa tia. Isso é besta!* P surpresa com a reflexão de S disse: *Tudo bem, o que você quer escrever?* S propõe: *Quando o vento vem, a terra dança.* Escrevendo a informação com sustentação silábica, tendo cuidado com a segmentação e, sempre ao construir a palavra, lia o que havia escrito para se certificar da ortografia. Ao finalizar murmurou: *Ficou lindo. Quero fazer a outra página, porque tenho medo da vó ir embora e eu não terminar, pode tia?* P confirmou: Sim, podemos ir fazer a outra página.

#### **4ª Atividade – Comidas típicas do Maranhão.**

-*Objetivo:* Nomear figuras sobre comidas típicas do Maranhão, escrevendo uma receita para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto.

- *Material utilizado:* mesa, cadeira, folhas A4, lápis, borracha, imagens de comidas do Maranhão e celular.

- *Procedimento*: P solicitou à S que fizesse a leitura do título da próxima atividade do livro. S com desejo de finalizar o livro fez a leitura com satisfação: *Comidas e brincadeiras*, lendo o subtítulo: *vamos comer no Maranhão?* Ao ler o convite sorriu, afirmando: *Eu vou, tia. Trago para você, se minha vó voltar*. P agradeceu e seguiu com atividade pedindo: Diga os nomes das comidas que você conhece na foto? S rapidamente começou a nomear: *curau, bolos, pasteis, arroz doce, adoro! Hum, bolo de chocolate, que delícia! E pamonha ...* P: Com tantas delícias, pensei em ensinarmos uma receita em nosso livro, o que acha? S sussurrou: *Uhm, não sei!* P: Por que não? S definiu: *Dá trabalho, tia*. P comentou: Que trabalho? Vamos descobrir os ingredientes? S disse: *Tudo bem*. P: O que acha de ensinarmos um curau? S concordou: *Tá bom, tia. Então vamos pesquisar*. P indagou S se sabia quais ingredientes se usava para fazer um curau. S falou: *cimento*. P surpresa perguntou: Cimento? Eu não como cimento. S sorrindo afirmou: *brincadeirainha, tia. Era só para ver se a senhora ficava brava, mais a senhora não é como minha professora*. Em seguida, retomou a proposta falando: *Se é curau tem milho, leite, açúcar e massa*. P entrevistou: Sabia que descobri que não tem massa em curau? S espantada questionou: *hum?! E como engrossa?* P aproveitou a curiosidade de S e sugeriu: Vamos buscar um vídeo para descobrir como o curau engrossa? S, motivada pela situação, afirmou: *eu pesquiso, tia*. E iniciou a busca de receitas na *internet*, descobrindo que o milho ao ser levado ao fogo engrossa e vira uma massa. S intensificou: *que legal! Quero escrever para ensinar minha vó. O vô gasta muito dinheiro comprando curau*. P aproveitou questionando: Vamos escrever a receita? S começou a escrita da palavra “ingredientes”, verbalizando: */in/ é com /i/ e /n/, tia?* Sem que P respondesse, S continuou seu raciocínio: *Já sei, tia. É com /i/ e /n/ mesmo*. E continuou a escrita da palavra, murmurando de forma segura: */gredientes/*. P interferiu: Muito bem. O que usamos então no curau? S deu início à grafia dos ingredientes, sonorizando item a item: *milho, leite, açúcar, afirmando que já havia concluído*. P retomou a pesquisa inicial da receita, levando S a pensar sobre como se fazia o curau. S rapidamente oralizou: *rala o milho e coloca no liquidificador Poe leite e açúcar bate e põe na panela e no fogo*. P concordou, perguntando: Podemos ensinar a fazer? S confirmando oralizou: *Sim, tia*. Em seguida, começou a redigir o passo a passo de como fazer, dizendo: *Bate tudo no liquidificador e, depois, coloque na panela e mexa no fogo até engrossar*.

### **5ª Atividade – Brincadeiras do Maranhão.**

-*Objetivo:* Identificar e nomear brincadeiras do Maranhão, escrevendo uma frase para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto.

- *Material utilizado:* Mesa, cadeira, folhas A4, lápis, borracha e imagens de brincadeira do Maranhão.

- *Procedimento:* S, sem ser solicitada, fez a leitura do título da página sobre brincadeiras dizendo: *Brincar*. E continuou a ler o subtítulo: *O que é brincar?* P *questionou:* *O que você entende que seja brincar?* S definiu: *Se divertir*. P instigou: *O que mais? Olha essa imagem e diga o que as crianças estão fazendo?* S rapidamente argumentou: *Fazendo um Castelo na terra*. P: *Vamos definir o que é brincar?* S começou a falar: *Se divertir, é fazer alguma coisa como desenhar na terra igual os meninos da foto, tia*. P afirmou: *Então brincar é o quê?* S concluiu: *Ser feliz, escrevendo ser feliz pra representar a cena que visualizava*. P relatou: *Terminamos o nosso livro, o que achou?* S satisfeita falou: *Perfeito!* P dialogou: *Esqueci, falta colocar as páginas, nome da autora, ilustradora e também da orientadora*. S, sem reclamar, continuou a atividade, iniciando a contagem das páginas, e, em seguida, deu início ao preenchimento dos dados informados por P. Dessa forma, P e S concluíram a tarefa.

#### *- Resultados obtidos e discussão*

A 1ª atividade teve como objetivo finalizar um livro para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto. S fez a leitura, demonstrando segurança na decodificação das palavras. Sem solicitar ajuda. Mais uma vez comprovou a conquista da autonomia ao fazer a representação pictográfica sobre dança. Na sessão que havia desenhado anteriormente, pediu ajuda à P para que desenhasse o chão, falasse como ficava melhor posição de cabelo dos bonecos, apresentando ainda insegurança, como já supracitado nessa atividade. Agora, S reconstruiu o desenho sem abordar P para se sentir segura. Pareceu-nos que S conquistou independência e segurança em suas ações gráficas, representadas por meio do desenho, atingindo o objetivo dessa sessão e avançou sessões anteriores que tinham como objetivo a representação pictográfica.

A 2ª atividade teve como objetivo estimular o conhecimento de músicas que representam o Nordeste, propiciando prazer no curso da leitura e representação pictográfica. Nessa sessão, foi observado que S refletiu sobre o tema, o que havia sido

definido em outras intervenções. Porém, nessa foi divergente por se mostrar segura, respondendo aos questionamentos com tom de brincadeira. Suas ideias apresentaram construção de pensamento, se baseando em assuntos de noticiários, o que a inclui em processo de letramento, mesmo não estando entre os muros da escola. Para representar o que havia lido, foi enfática ao dizer que uma fogueira definia o texto lido por representar calor, tema que era enfatizado no refrão musical.

A 3ª atividade teve como objetivo construir conceitos sobre praias e dunas do Maranhão. S construiu sua escrita, fazendo a silabação o que pôde ser avaliado como construção da escrita com reflexão silábica o que não acontecia na 1ª sessão de avaliação na qual foi detectado o uso de letras sem reconhecimento de dígrafos e encontro consonantal. S fez a leitura de uma frase com domínio, apresentando construção de signo e significado, ao informar o que representava as imagens que P havia selecionado para representar praias e dunas. Sua construção de pensamento foi firmada também no contexto sociocultural ao intensificar que existe tubarão em praias, o que é veiculado na mídia. A construção da escrita, nessa sessão, foi visualizada com avanços, uma vez que, o sujeito fez representação gráfica com ganhos significativos. S fez sua escrita sem solicitar ajuda e com cuidado de segmentação entre as palavras, o que era uma dificuldade, sendo aqui definido, que mais um objetivo foi alcançado na intervenção. Ao fazer a leitura da imagem de dunas não demonstrou empolgação, respondendo P sempre com objetividade para conseguir maior elaboração de conceitos do sujeito. P teve que levá-la a refletir por diversas vezes. Ao final da atividade, S chegou à conclusão de que a frase da pesquisadora era muito infantilizada, criando sua própria frase com coerência textual, dando, ainda, significado às ações que visualizava na imagem estudada. Foi verificado que o sujeito dá significado à forma de representação gráfica, fazendo construção de conceitos a partir do que visualiza e defende suas ideias por meio da linguagem oral e escrita.

A 4ª atividade teve como objetivo nomear figuras sobre comidas típicas do Maranhão, escrevendo uma receita para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto. Iniciou a atividade, nomeando todas as comidas que eram demonstradas na foto, o que apresenta ter conhecimento cultural de alimentos diversificados. S, ao tomar ciência que iria fazer uma receita, ficou ansiosa, sendo acalmada por P ao informar que pesquisariam sobre a comida. S ao se tornar sujeito

ativo da pesquisa evidenciou construção de conceitos ao descobrir que o milho ao ser levado ao fogo engrossa, sem ser necessário colocar massa. Se posicionou sobre valores, relatando que a família acabava gastando em uma comida fácil de fazer, intensificando que a partir daquele momento o avô iria economizar, apontando hipótese de valores monetários, o que tornou a atividade significativa. A grafia da receita foi gratificante por S ter exposto domínio da norma padrão. Na escrita da palavra fazer, S questionou se era com /s/ ou /z/, o que possivelmente seja, por não ter definido a compreensão de como são formadas as palavras que têm essas consoantes e na escrita da palavra “mexa” ficou insegura se utilizava /x/ ou /ch/, o que pode ser analisado que o sujeito está construindo conceitos no uso da consoante /x/, por ser um grafema que representa vários fonemas. Ressalta-se também que S não uniu as palavras, indicando que cada uma delas é uma unidade separada da escrita e cada uma tem um significado.

A 5ª atividade teve como objetivo identificar e nomear brincadeiras do Maranhão, escrevendo uma frase para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto. S atestou saber o que é brincar, conceituando como um estado de felicidade do ser humano. Mais uma vez, atribuiu significado à representação de desenho fazendo a leitura da imagem de crianças que brincavam de construir castelo de areia em uma praia Maranhense. Ou seja, nesta sessão, ficou nítido o movimento de transição de S da fase silábico-alfabética para a fase alfabética. Na avaliação de S durante a sessão dois S, escreveu uma frase sem espaçamento entre as letras, sendo representada como o “Castelodaraiga”. Aqui, verificou-se que de fato S identificou a palavra como unidade da escrita para expressar os significados, escrevendo as palavras separadas de forma espontânea “brincar é ser feliz”.

## **V/ Discussão Geral dos Resultados da Intervenção Psicopedagógica**

As primeiras avaliações tiveram como objetivos identificar se o sujeito reconhecia as letras do alfabeto, fazendo a sua seriação, se conseguia separar números das letras, verificar como se dava a sua construção do pensamento, e, finalmente, se o mesmo conseguia relacionar os grafemas aos fonemas de forma unívoca, formando as sílabas simples. Verificou-se na avaliação que o sujeito reconhecia as letras do alfabeto, diferenciando as vogais das consoantes, separando as letras dos números.

Na avaliação ficou nítido que o sujeito não estabelecia relações biunívocas, não sendo possível reconhecer e utilizar os dígrafos, apresentando também dificuldade de leitura e escrita dos encontros consonantais.

A construção de texto ficava ilegível por S não compreender que as palavras se constituem com unidades separadas, e apesar de estarem na mesma frase, devem ser segmentadas. A escrita apresentava continuidade sem segmentação. Observou-se que diante da falta de domínio na escrita, o sujeito tinha medo de fazer tentativas de leitura e escrita. Após a análise dos resultados da avaliação, foi possível concluir que o sujeito se encontrava em transição do nível silábico para o nível alfabético da construção da escrita no referencial da psicogênese da língua escrita segundo Emília Ferreiro. O objetivo elaborado para intervenção foi desenvolver a competência de leitura e escrita em uma estudante do 3º ano dos Anos Iniciais com foco na transição da escrita silábica para alfabética no referencial da psicogênese por meio de uma intervenção psicopedagógica.

A primeira sessão de intervenção teve como objetivo desenvolver os esquemas relacionados à escrita para que S pudesse reconhecer a palavra como uma unidade de formação dessa escrita. Observou-se que o sujeito compreendia como se estruturava a palavra, embora demonstrasse em alguns momentos receio na atividade. Contudo, o objetivo foi alcançado ao ser enfatizado por S a compreensão de como a sílaba era formada e que, por sua vez, a união das sílabas constituía a palavra. Baseado nos resultados obtidos nesta sessão, optou-se por motivar em S o desejo de aprimorar de forma prazerosa no sujeito seu conhecimento acerca da leitura e escrita. Como já dito, durante a avaliação, percebeu-se que S não tinha interesse em ler e escrever, por sentir-se incompetente nesta área.

Definiu-se como estratégia motivadora que as próximas intervenções seriam sustentadas por algo de interesse da aluna, surgindo a ideia de elaboração de um livro sobre o Maranhão. O sujeito estava com viagem organizada para esse Estado, local onde seus avós nasceram.

De acordo com Vygotsky (1984) *apud* Fontana e Cruz (1997, p.110), “ao considerarmos os conceitos em sua história, em sua relação com a vida das pessoas que os utilizam, redefinimos a relação de ensino como relação de partilha e de articulação de saberes. Nela as crianças e professores ensinam-se reciprocamente”. Tais palavras de Vygotsky (1984) evidenciam que a ideia de valorizar a vivência do sujeito é importante, uma vez que o aprendizado se torna significativo e prazeroso. Assim, o objetivo foi elaborar um livro para visualizar o uso correto da língua escrita, propiciando prazer no curso do projeto onde seria abordada a cultura do Maranhão. Os assuntos pesquisados foram: a dança, a música, os pontos turísticos, as comidas típicas e as brincadeiras. As intervenções tiveram diversas estratégias, passando pela criação espontânea de textos até a leitura e compreensão de músicas.

Durante o processo das intervenções, verificou-se que o sujeito vivenciava um ambiente cultural empobrecido de leitura e, conseqüentemente, de escrita. Falava diversas palavras de forma coloquial e regionalista, o que a levava a erros na grafia. Para Soares (2017, p. 97) “as diferenças estruturais entre o dialeto padrão e os dialetos não padrão têm sido intensamente apontadas como causa do fracasso escolar das crianças pertencentes às classes populares”. Com o objetivo de sanar esta dificuldade específica, trabalhou-se a escrita de palavras tendo como suporte o desenho, possibilitando ao sujeito liberdade de criação e exposição oral, de modo que proporcionava a intervenção da mediadora com a forma culta nas pronúncias das palavras.

A intervenção foi bem-sucedida visto que o sujeito compreendeu que a escrita e a pronúncia de palavras nem sempre são da mesma forma. Para tanto, foi necessário verbalizar as palavras de forma correta para que sua representação gráfica estivesse coerente e menos complicada.

A proposta de cativar S, incentivando ao prazer pela leitura e escrita se firmou em diversos gêneros textuais como: as lendas, as receitas, as histórias infantis e a

releitura de desenhos, sendo incentivadas todas as trocas de informações que promovessem o interesse de descobertas por parte do sujeito.

Neste aspecto, verifica-se que a escola tem responsabilidade de ingressar o aluno no mundo letrado, pois além de alfabetizar é preciso motivar a leitura e a escrita espontânea com o objetivo de desenvolver cidadãos capazes de identificar diversos textos (Brasil, 1997).

Com o decorrer da intervenção, o sujeito que apresentava insegurança na escrita e sempre buscava apoio na mediadora para transcrever palavras simples com duas dissílabas, descobriu o prazer da leitura e escrita, demonstrando segurança para o processo de decodificação e codificação de textos de qualquer gênero. Quanto à dificuldade de S no domínio de dígrafos e encontro consonantal foram sanados durante as intervenções com foco na de escrita de palavras sendo usada como ferramenta a leitura de rótulos e encartes de supermercados.

Ideias foram trocadas com a professora durante o processo para que o sujeito pudesse desenvolver segurança na leitura e em si mesma desde as primeiras sessões. No percurso, o sujeito se reconheceu como capaz de dominar a escrita de palavras dissílabas e trissílabas, com e sem dígrafos, tornando-se uma aluna ativa no processo de aprender por demonstrar competências de construção de fatos e reconstrução de escritos estabelecidos por terceiros, “os processos de construção sempre supõem reconstrução” (Ferreiro, 2011, p.88).

Ao ser concluída a intervenção psicopedagógica, houve um novo contato com a docente que enfatizou melhora no desenvolvimento do sujeito, informando que este já participava da aula, desenvolvia as tarefas e estava mais motivado para responder o que a professora questionava.

Por sua vez, a escola continuará o atendimento individualizado ao aluno sabendo que não possui nenhuma deficiência intelectual, mas que necessitava de mediação com objetivos que atendessem sua dificuldade de construir conceitos sobre as regras de leitura e escrita. Definiu-se, portanto, que, diante dos avanços supracitados, o sujeito avançou no processo de alfabetização, saindo do nível silábico-alfabético e para o alfabético.

## VI/ Consideração Finais

Os resultados apresentados evidenciam a necessidade de transformações metodológicas, pois como apontam Fávero (2005, 2007, 2009) e Neves e Fávero (2012, p. 64) “[...], a pesquisa de intervenção psicopedagógica é pertinente para produção de conhecimento [...], uma vez que a partir da interferência se avalia: a proposta curricular, o contexto escolar e social do indivíduo e a prática pedagógica dos profissionais.

Ao identificar-se um problema no educando é preciso retroceder em conceitos para que sejam redefinidas novas descobertas conceituais e se aprimorem competências. Segundo Piaget (1975 *apud* Fávero, 2014, p.178), “a passagem de certos equilíbrios a outros qualitativamente diferentes se dá por meio de múltiplos desequilíbrios e reequilíbrios”.

Com este estudo, foi possível observar que as dificuldades de aprendizagem podem se acentuar em qualquer idade. No caso da aluna em questão, foi indicada pela equipe de apoio da escola. A avaliação anterior à intervenção não detectou nenhum distúrbio de aprendizagem e, sim, uma dificuldade específica de aprendizagem que foi solucionado com sessões de intervenção psicopedagógica. Com isto, foi possível valorizar o prazer pelo ato de ler e escrever e, principalmente, promover a construção da autoestima do sujeito.

Um dos focos que precisa ser intensificado é o cuidado com a transcrição, pelo aluno, do seu discurso direto para o processo de escrita. O sujeito desse estudo escrevia muitas palavras conforme sua pronúncia, o que promovia erros ortográficos e afastamento do desejo de ler e escrever, sendo necessário fazê-la compreender que a pronúncia de uma palavra interfere na sua escrita devido ao uso dos fonemas, que, por vezes, não encontram correspondência na grafia da norma culta.

Além disto, com a avaliação, o olhar do profissional mediador torna-se mais relevante por ter a função de entender as particularidades do sujeito, e, a partir daí, compreender as mensagens e pistas, muitas vezes implícitas, sobre os motivos que levam o educando a obter resultados insuficientes na busca pela aprendizagem, seja ela sistemática ou não.

Portanto, é necessário que o ensino formal seja transformado em suas ações pedagógicas, dando voz ao sujeito. Segundo Fávero (2014, p. 133), o ser humano deve ser valorizado como construtor de aprendizagem, isto é, “um ser humano ativo, construtor de ideias, construtor da história e construtor do seu desenvolvimento”. A autora afirma ainda que a ideia em comum de Piaget, Vygotsky e Wallom se acentuam no princípio de um ser humano participativo.

A vivência do estágio tornou-se indescritível para mensurar o valor do conhecimento no exercício da nova profissão. Colocou-se em prática tudo o que se aprendeu na teoria do curso. Esta se reflete sobre ações concretas para que se atinja um objetivo definido a partir da necessidade do outro em um momento de empatia, desconstrução, construção e reconstrução de hipóteses.

Assim sendo, a elaboração final do documento, que sustenta a prática, foi riquíssima por oferecer a todo o momento a possibilidade de avaliar o sujeito em suas ações, e principalmente, possibilitou voltar à avaliação e o olhar, para si, enquanto profissional, proporcionando o autoconhecimento e reflexões sobre propostas pedagógicas, que talvez nunca tenham sido tidas como relevantes. Enfim, foi de grande valia realizar o estudo, por proporcionar à esta pesquisadora um aprendizado diferenciado, como profissional da educação e um vasto conhecimento para a profissão na área da Psicopedagogia.

## VII/ Referências Bibliográficas

- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*- vol. 2. Brasília: MEC / SEF.
- Costa, D. A. de C. (2015). *Aquisição de leitura e escrita: reconstruindo as competências, uma pesquisa de intervenção* (Monografia - Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) - Universidade de Brasília, Brasília.
- Fávero, M. H. (2005). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teoria e semiótica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 17-25. Recuperado <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a04v21n1.pdf>
- \_\_\_\_\_.(2007). Semiotic mediation, psychological development process and social representations: toward a theoretical and methodological integration. *Europe Journal of Psychology*, 3(1), 1-10. Recuperado [http://www.mhelenafavero.com.br/documentos/artigos/arquivos/2007\\_FAVERO\\_Semiotic\\_mediation.PDF](http://www.mhelenafavero.com.br/documentos/artigos/arquivos/2007_FAVERO_Semiotic_mediation.PDF)
- \_\_\_\_\_. (2009). Os fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia do conhecimento. In: Fávero, M. H. & Cunha, C. (Coords). *Psicologia do conhecimento. O diálogo entre as ciências e a cidadania* (pp.9-20). Brasília: UNESCO.
- \_\_\_\_\_(2011). A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, 1, 47-62. Recuperado [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000400004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000400004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- \_\_\_\_\_. (2012). A pesquisa de intervenção na de competências conceituais. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 103-110. Recuperado
- \_\_\_\_\_. (2014). *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para análise do ensinar e aprender* (2a ed). Brasília: Universidade de Brasília.
- Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa* (52), 7-17. Recuperado <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1357/1358>
- \_\_\_\_\_.(2011). *Com todas as letras* (17a ed). São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_& Teberosky, A. (2007). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.

- Neves, R. S. P. & Fávero, M. H. (2012). A pesquisa de intervenção psicopedagógica: evidências sobre o ensinar e aprender matemática. *Linhas Críticas*, 18(35), 47-68. Recuperado [http://www.mhelenafavero.com.br/documentos/artigos/arquivos/2012\\_PINA\\_NEVES\\_FAVERO\\_A%20INTERVENCAO.pdf](http://www.mhelenafavero.com.br/documentos/artigos/arquivos/2012_PINA_NEVES_FAVERO_A%20INTERVENCAO.pdf)
- Pereira, C. L. (2012). Piaget, Vygotsky e Wallom: contribuições para o estudo da Linguagem. *Psicologia em Estudo*, 17(2), 277-286. Recuperado <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n2/v17n2a10.pdf>
- Selbach, S. (2013). *Língua portuguesa e didática* (2a ed). Petrópolis: Vozes.
- Sinclair, H. (1990). *O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas*. 3a ed. Porto Alegre: Artes Médica.
- Soares, M. (2017). *Alfabetização e letramento* (7a ed). São Paulo: Contexto.
- Smith, E. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Vygotsky, L. S (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zanella, M. S. & Maluf, M. R. (2004). Contraponto entre a leitura e a escrita de crianças durante os primeiros anos de aprendizagem escolar. *Psicologia da Educação*, 18(1), 55-75. Recuperado <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/viewFile/30652/21185>