



**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

**UM OLHAR CULTURALMENTE SENSÍVEL
NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA**

Apresentado por: Girlene Torres de Almeida

Orientado por: Prof^a Dra. Patrícia Tuxi

BRASÍLIA, 2017

Apresentado por: Girlene Torres de Almeida

Orientado por: Prof^a Dra. Patrícia Tuxi

Resumo

A competência de leitura e escrita é fundamental para o bom desempenho escolar. Neste sentido, a escola tem papel preponderante na aquisição dessas competências que são base para as demais aprendizagens. Por diversos fatores, estudantes na fase de alfabetização acabam apresentando dificuldades. Diante disto, este trabalho relata a intervenção psicopedagógica realizada com um estudante de oito anos de idade. Ele não era alfabetizado e era emigrante de origem rural. Além da situação social e da condição de vulnerabilidade, enfrentava inúmeros preconceitos ao se deparar com a sociedade letrada. A partir da avaliação psicopedagógica, as intervenções centraram-se na construção da identidade do sujeito a partir da sua história de vida e dos elementos que remetiam à sua cultura. Foram realizadas cinco sessões de intervenção e como resultado concluiu-se que considerar os saberes do sujeito e resgatar sua história de vida foi essencial na promoção dos avanços em suas hipóteses na construção da escrita, o que pode ser observado na última sessão na qual o sujeito demonstrou maior conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabético e a capacidade de superar seus limites por meio da mediação.

Palavras-chave: Psicopedagogia; intervenção; alfabetização; sociolinguística; sistema notacional

Abstract

Reading and writing skills are fundamental for a good performance at school. In this sense, schools play a preponderant role in the acquisition of these skills, which constitute the scaffolding upon which other knowledge are based on. For several reasons, students in the literacy phase end up having learning difficulties. In view of this, the present study reports a psychopedagogic intervention carried out with an eight-year-old student. He was not literate and was an emigrant with a rural background. In addition to this social situation and to his vulnerable condition, the student also faced innumerable prejudices when coming across a literate society. Based on the psychopedagogic evaluation, the interventions were centered in the construction of the subject's identity, which stemmed from his life story and from the elements referring to his culture. Five intervention sessions were carried out, and as a result, it was concluded that taking the subject's knowledge into account and rescuing his life story was essential for the promotion of improvements in the construction of his writing skills, which can be observed in the last session, where he demonstrated a broader knowledge of the Alphabetic Writing System and the capacity to overcome his limits through mediation.

Keywords: Psychopedagogy; intervention; literacy; sociolinguistics; notational system

Sumário

| | |
|---|-----------|
| I/ Introdução..... | 05 |
| II/ Fundamentação Teórica..... | 06 |
| III/ Método de Intervenção | 13 |
| 3.1/ Descrição do sujeito | 13 |
| 3.2/ Procedimentos adotados | 16 |
| IV/ A Intervenção Psicopedagógica: da Avaliação Psicopedagógica à Discussão de Cada Sessão de Intervenção..... | 17 |
| 4.1/ Avaliação psicopedagógica | 17 |
| 4.1.1/ Primeira sessão de avaliação psicopedagógica | 19 |
| 4.1.2/ Segunda sessão de avaliação psicopedagógica | 20 |
| 4.2/ As sessões de intervenção..... | 20 |
| 4.2.1/ Primeira sessão de intervenção psicopedagógica | 20 |
| 4.2.2/ Segunda sessão de intervenção psicopedagógica | 24 |
| 4.2.3/ Terceira sessão de intervenção psicopedagógica | 26 |
| 4.2.4/ Quarta sessão de intervenção psicopedagógica | 27 |
| 4.2.5/ Quinta sessão de intervenção psicopedagógica | 30 |
| V/ Discussão Geral dos Resultados da Intervenção Psicopedagógica | 35 |
| VI/ Considerações Finais | 38 |
| VII/ Referências Bibliográficas..... | 40 |

I/ Introdução

O presente trabalho é resultado de uma reflexão acerca do domínio da leitura e escrita de um sujeito de origem rural que, na busca por melhores oportunidades, enfrenta inúmeros preconceitos nas grandes cidades. A escola pesquisada recebe todos os anos migrantes, principalmente nordestinos, que têm que se adaptar à escola e ao seu mundo letrado, deixando pra trás seus costumes e sua história de vida.

A pesquisa está fundamentada nos estudos de Morais (2012), por sua vez, ancorados no que defendem Ferreiro (1985), Soares (2003) e Teberosky (2003). Segundo Morais (2012), a escrita alfabética é um sistema notacional que envolve um complexo trabalho conceitual e que, por vez, se faz necessário auxiliar os estudantes. Na fase inicial da alfabetização, levam tempo para descobrirem as regras ou propriedades desse sistema e que a consciência fonológica tem um papel fundamental nessa etapa.

Paralelo a isto, Bortoni-Ricardo (2006), com base na sociolinguística educacional, propõe reflexão acerca das desigualdades sociais promovidas pela discriminação que sofrem os falantes de uma língua diferente das classes sociais mais prestigiadas. Aspectos, pois, a serem cuidados no período da alfabetização.

No que se refere à sua estrutura, o presente trabalho foi organizado da seguinte forma: 1) Fundamentação teórica mencionada no parágrafo anterior. 2) O método de intervenção onde há a descrição do sujeito e seu histórico escolar. 3) As práticas psicopedagógicas desenvolvidas com sujeito pesquisado, bem como as discussões e os resultados obtidos nessas práticas.

Na última parte, estão descritas as considerações finais sem perder de vista os fundamentos que se tomou por base para realização desse trabalho.

II/ Fundamentação Teórica

Um dos maiores desafios da escola pública é a dificuldade apresentada por parte dos estudantes acerca da leitura e escrita. Nesses vinte cinco anos de experiência como professora alfabetizadora da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, foi possível lidar com diversos fatores que constituem essa problemática. Entre eles estão: a situação social, nível de renda e condição de vulnerabilidade. Assim sendo, um aspecto que vem sendo observado e necessita de estudos é a atenção à aprendizagem de estudantes oriundos da região nordeste para que se possam averiguar as condições com que iniciaram sua vida de escolar e, portanto, como foram alfabetizadas. Como mencionado anteriormente, na escola aqui pesquisada, há diversos imigrantes de várias regiões do Nordeste. Esses estudantes chegam à escola com idade avançada sem estarem alfabetizados e, geralmente, não gostam de se expressar, devido à fala carregada de sotaques e palavras desconhecidas pelos outros estudantes e, por isto, costumam buscar isolamento.

Tal situação não é um fator isolado, sendo inclusive narrada por escritores e poetas da região como se pode ver no poema Emigração e as Consequências de Patativa do Assaré (Debs, 2000) que descreve como vive o migrante nordestino nas cidades grandes com seus versos permeados de elementos orais que traduz as misérias e as reivindicações por melhores condições de vida.

Leitor, a verdade assino
É sacrifício de morte
O pobre nordestino
Desprotegido da sorte
Como bardo popular
No meu modo de falar
Nesta referência séria
Muito desgostoso fico
Por ver num país tão rico
Campear tanta miséria (...)

(...) Meu bom Jesus Nazareno
Pela vossa majestade

Fazei que cada pequeno
Que vaga pela cidade
Tenha boa proteção,
Tenha em vez de uma prisão,
Aquele medonho inferno
Que revolta e desconsola,
Bom consolo e boa escola
Um lápis e um caderno.

(Patativas do Assaré – Debs, 2000, p. 91-92)

É possível observar no poema acima os problemas vivenciados na escola: a vida difícil de quem deixa sua região para tentar vida melhor nas grandes cidades e a certeza de que uma “boa escola” seria solução para parte das angústias do lamento do poeta. Essa concepção traz para o campo linguístico uma visão social que permeia o aprendizado. Para melhor compreender este fato, recorreu-se à sociolinguística que é uma:

“Disciplina que se dedica ao estudo da inter-relação entre a linguagem e os fatores sociais e culturais, em particular as variações linguísticas que se verificam no interior de determinados grupos. Compreender esse ramo da linguística nos permitirá compreender a realidade linguística de um grupo e atuar junto à essa realidade que precisa de um olhar diferenciado embasado em questões que quase não se discute na escola: maneira de ensinar a língua levando em conta aspectos apontados pela sociolinguística”. (Infopédia, 2003-2017, s/p.).

Na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004), que traz a discussão para a sala de aula e propõe uma sociolinguística educacional, emigrantes de origem rural vêm para as grandes cidades tendo que encarar indivíduos letrados, dotados simplesmente, de suas práticas basicamente orais, que por muitos são rotuladas como “erradas”. Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2004), esses brasileiros, falam de forma diferente e que não cometem “erros” e que na verdade, do ponto de vista linguístico, o “erro” na fala sequer existe. Em geral, esses falantes de origem rural são ignorados pelo poder público e principalmente pela educação formal, que produzem milhões de analfabetos ao não possibilitar o acesso à cultura letrada da mesma maneira que fazem com os falantes das camadas sociais privilegiadas. Bortoni-Ricardo (2004) defende que a crença sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, um recurso que confere identidade a um grupo social.

Em vista disto, é importante identificar as principais características sociolinguísticas da sociedade brasileira para atuar e intervir no sentido de ajudar os estudantes a desenvolverem sua competência comunicativa que, segundo Bortoni-Ricardo (2004), permitirá a esse falante “saber o que falar e como falar com qualquer interlocutor em qualquer circunstância”.

A escola deve promover momento de reflexão sobre a transição de conversas de domínio do lar para o domínio da escola. Uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, ou seja, cultura de letramento. Essa transição cria insegurança e medo principalmente quando o estudante é de origem rural e tem que se adaptar a cultura de letramento que a escola exige. Consoante a estas observações, Bortoni-Ricardo afirma que:

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (Bortoni-Ricardo, p.78)

Nesse sentido, é possível afirmar que, além de criar condições para que o estudante desenvolva sua competência comunicativa, é também necessário criar condições para que o estudante domine as convenções do Sistema de Escrita Alfabética. Essas duas capacidades falar e escrever são, afinal, o objetivo principal do ensino formal. O estudante que não consegue desenvolver essas habilidades logo nos primeiros anos de escolaridade, corre o risco de ser taxado como incapaz e, possivelmente, apresentará dificuldades na escola sendo fortes candidatos à evasão.

De acordo com Morais (2012), o sistema escolar brasileiro é excludente e ineficiente, principalmente, na alfabetização de crianças pobres. Infelizmente, esse quadro vem se arrastando há muitos anos, o que também reforça as diferenças de classes sociais em nosso país.

Abordando essa questão de modo mais específico, Morais (2012) afirma que a ausência de metodologia de alfabetização, ou seja, a indefinição sobre como ensinar e o que ensinar causaram problemas graves nesse ensino que deixa de ter intencionalidade e,

assim, as crianças terminam o primeiro ano sem saber ler e escrever e continuam até o terceiro ano, sem dominar a leitura e a escrita.

Outra questão apontada por Morais (2012), como motivo que leva alfabetização ao fracasso, diz respeito ao método tradicional de ensino que, apesar de apresentarem formas diferentes, possuem em comum a visão empirista de aprendizagem, na qual o aprendiz é uma tábua rasa e o aprendizado é obtido por meio da cópia, seguida de memorização. Nessa concepção, os conhecimentos se acumulam sem que o sujeito precise reconstruir esquemas ou modos de pensar. Neste sentido, Morais (2012) defende que:

Os métodos tradicionais enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral. Símbolos que substituem fonemas que já existiriam como unidades isoláveis na mente da criança ainda não alfabetizada. Por ser uma mera lista de correspondência entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender. Sustenta que o conhecimento está na realidade exterior e é absorvido por nossos sentidos (Morais, 2012, pp.27-28)

Pensar na escrita como código e no estudante como mero espectador, trouxeram, para a alfabetização, atividades extremamente limitadas e pouco reflexivas. Treinos e repetições tornam esse procedimento meramente mecânico, onde o erro é visto como impedimento para se seguir adiante. O trabalho cognitivo que qualquer criança precisa fazer para aprender e os caminhos que ela percorre para chegar à escrita alfabética devem ser entendidos como um processo complexo que precisa ser construído a partir de intervenções que os levem a compreensão.

Ainda sobre esse tema, Ferreiro e Teberosky (1979) *apud* Morais (2012) trouxeram grande contribuição sobre o conhecimento que se tinha sobre a alfabetização com a teoria psicogenética. Segundo as autoras, a aquisição das habilidades de ler e escrever é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA), ou seja, ela constrói respostas próprias não ensinadas pelo adulto para as questões “o que a escrita representa?” e “como a escrita cria representações?” (Morais, 2012, p.49)

Nesse sentido, não se pode reduzir esse processo, apenas a decodificação e codificação, pois a internalização de regras e convenções do alfabeto não é algo que acontece tão rapidamente. Trata-se de um processo ativo que leva a criança, desde seus

primeiros contatos com a escrita, a construir e a desconstruir hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, ou seja, é necessário se apropriar de um sistema notacional que é o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e não apenas de um código.

Na perspectiva de se conceber o SEA como um sistema notacional, objeto de conhecimento, com propriedades distintas que precisam ser compreendidas e internalizadas pelos estudantes, se faz necessário propor outras maneiras de alfabetizar. Maneiras que levem em consideração a complexidade desse processo e os caminhos que o estudante constrói, sendo sujeito que participa ativamente dessa construção.

Dessa forma, Morais (2012) sustenta que é necessário ter clareza sobre as propriedades do SEA e criar situações e atividades desafiadoras que ajudem os estudantes a dominar a escrita. Abaixo, apresenta-se o que segundo o autor, o estudante precisa construir para se tornar alfabetizado: 1) Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos. 2) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p). 3) A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada. 4) Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras. 5) Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras. 6) As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem. 7) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos. 8) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. 9) Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem. 10) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...) ¹, mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português

¹ C – consoantes; V – vogais

contêm, ao menos, uma vogal (Morais, 2012, p.51).

Dessa forma, Morais (2012) reforça a necessidade de se considerar a compreensão dessas propriedades, um processo complexo que necessita de intervenções pontuais para ser internalizado. Os alfabetizados competentes não pensam em tais propriedades porque já foram internalizadas e são utilizadas automaticamente, o que não acontece com o estudante em fase de alfabetização. Esses estudantes precisam de ajuda para construir saberes básicos para aprenderem a ler e escrever.

Como afirmado anteriormente, o estudante constrói e desconstrói hipóteses sobre o SEA. É necessário compreender essas hipóteses para poder intervir de maneira a promover avanços em suas aprendizagens sobre esse sistema. Segundo Morais (2014), Ferreira e Teberosky (1979), também têm uma linha de pesquisa sobre o desenvolvimento da aquisição da escrita, baseada em quatro estágios de desenvolvimentos: Pré-silábico, onde o estudante não compreende que existe uma relação entre o registro gráfico e o som das palavras; Silábico, o estudante começa fazer relações com os sons da fala e reproduz na escrita; Silábico-alfabético, começa a perceber o sistema alfabético da língua e Alfabético – cada letra corresponde a menor unidade da escrita a letra, ou seja, ela percebe que a escrita nota a pauta sonora das palavras.

Assim, segundo as autoras acima citadas, analisando as escritas espontâneas dos estudantes em fase de alfabetização é possível analisar e identificar quais princípios do SEA foi assimilado e quais precisam ainda ser compreendido para, então, propor atividades que os levem a refletir sobre suas hipóteses e avançar para estágio posterior.

Para que aconteça esse avanço, Morais (2014) defende, ainda, que algumas habilidades são essenciais. Como descrito acima, nas propriedades do SEA, é necessário notar que as letras representam pautas sonoras. Para isso, é necessário um trabalho que permita reflexão sobre as partes sonoras das palavras, ou seja, desenvolver a consciência fonológica que, segundo Morais (2014, p. 85), trata-se de um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras e manipulá-las intencionalmente.

À medida que são propostas as atividades de reflexão sobre as palavras como: separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora, identificar rimas, aliterações repetições através de cantigas, parlendas ou jogos fonológicos os estudantes vão desenvolvendo a habilidade fonológica, o que pode facilitar o aprendizado da leitura e escrita.

Como já pontuado, Morais (2014) afirma que a compreensão do SEA envolve um conjunto de processos cognitivos complexos que vão além de refletir sobre as partes sonoras. Além das dimensões sonoras, é necessário um trabalho com as dimensões gráficas como a proposta de atividades com o prenome, alfabeto móvel, leitura e escrita de maneira não convencional de forma coletiva e individual, contato com todos os gêneros textuais adequados para cada ano, escrita de gêneros que circulam na sociedade e jogos que favoreçam o aprendizado. Portanto, é preciso que o professor promova situações de aprendizado da escrita alfabética e de aprendizado da linguagem que se usa ao escrever (Morais, 2014).

A partir desses fundamentos, foram desenvolvidas algumas práticas psicopedagógicas com o sujeito pesquisado, buscando primeiramente, fortalecer sua identidade através da reconstrução da sua história de vida, seu modo de ver o mundo e sua cultura. Em seguida, propuseram-se algumas intervenções para que possibilitasse ao sujeito conscientização dos sons da fala para que o mesmo pudesse perceber as diferenças sonoras entre as palavras, distingui-las conscientemente uma das outras e, assim, avançar em suas hipóteses em relação à leitura e à escrita.

III/ Método de Intervenção

3.1/ Descrição do sujeito

Trata-se de estudante de oito anos de idade, do sexo masculino, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, matriculado na rede pública de ensino do Distrito Federal. A partir de agora chamaremos esse estudante de A., que apesar de estar cursando o último ano do Bloco Inicial de Alfabetização – (Brasil, 2012a), ainda não concluiu tal processo. Seu histórico escolar é marcado por idas e vindas do estado da Bahia para o Distrito Federal. Segundo documentos da secretaria, A. foi matriculado em três escolas diferentes, porém não concluía o ano letivo, chegando a ser matriculado em duas escolas no mesmo ano.

Nos registros descritivos do processo de aprendizagem (RAV) do 1º ano 2º semestre, a professora relata que A. era uma criança alegre, comunicativa e que apresentava dificuldades na fala, o que o impedia de se comunicar com outras crianças e que isso o deixava nervoso. A professora recomenda no relatório, que o responsável procure ajuda especializada de fonoaudiólogo. Relata ainda que A. tinha dificuldades de se adequar às regras de convívio social e que o mesmo era desorganizado em relação aos materiais escolares. O aluno foi transferido para o estado da Bahia no final do ano letivo de 2015.

Consta em histórico escolar, que A. teve média 5,0 em todos os componentes curriculares no ano de 2016. Não consta, no documento, número de faltas ou relatório descritivo do mesmo. Porém, segundo relato do próprio estudante, o mesmo não frequentava a escola regularmente, pois morava muito longe e sua mãe não podia pagar a condução.

Atualmente, o estudante está matriculado na Escola Classe 10 de Taguatinga Sul que recebe, anualmente, segundo informações da secretaria, de 20 a 25 crianças oriundas de Estados do Nordeste.

A Escola Classe 10 de Taguatinga Sul, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico, existe desde a década de 60. Foi construída para atender moradores dos assentamentos da Vila Matias e Vila Dimas. Em sua maioria, trabalhadores que vieram construir a Capital Federal.

Hoje, após algumas reformas, a escola possui três blocos destinados a diversos espaços: salas de aulas, dos professores, da coordenação, das equipes especializadas (Serviço de Orientação Educacional, Serviço Educacional Apoio Aprendizagem, Sala de Recursos), da Educação Integral, Sala de Vídeo, Sala multifuncional (que apoia a Educação Integral, os projetos de reforço escolar, reagrupamento, Interventivo), direção, secretaria, Sala de Leitura, Cozinha Educativa, depósitos, banheiros, banheiros adaptados para os alunos portadores de necessidades especiais e, ainda, conta com ampla área verde e diversas áreas cobertas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola tem como foco a aprendizagem, atendendo às necessidades de cada criança nas suas especificidades, buscando promover a promoção da autonomia o respeito às diferenças “ênfatizando a importância da ética na construção de vidas comunitárias mais sustentáveis, mais saudáveis e mais humanas”.

A formação continuada dos professores acontece semanalmente com oficinas, palestras, estudo de caso, organização curricular, adaptações curriculares e planejamentos. O quadro de professores é formado por profissionais, em sua maioria, com mais de 15 anos de carreira, todos com especialização e alguns com título de mestrado e doutorado.

A escola possui inúmeros projetos: Roda de Leitores, Cozinha Educativa, Aulas passeios, Nosso recreio é 10! Contando histórias, Feira de Artes e Cultura entre outros.

Percebe-se, através da leitura do PPP, análise de fotos expostas na escola, no *blog* e de bilhetes colados nos murais informativos, que a escola possui uma organização curricular coerente com o descrito no projeto e que a comunidade participa da execução dos eventos realizados. Percebe-se, também, o cuidado na manutenção da estrutura do prédio, que apesar de ter mais de cinquenta anos é mantido limpo e bem cuidado.

Atualmente, a Escola Classe 10 atende 530 alunos, nos turnos matutino e vespertino, do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental. Cento e vinte alunos são atendidos em tempo integral durante três dias na semana (terça, quarta e quinta-feira). Os estudantes atendidos no contra turno, tem aulas de música, xadrez, futebol, reforço escolar, atividade na horta e dança. A. faz parte do grupo de alunos atendidos nesse projeto.

Como já mencionado anteriormente, A. veio transferido do estado da Bahia. Segundo relato do próprio estudantes, morava com a genitora em um município do interior do estado, Manuel Vitorino, cidade localizada a 1.180 Km de Brasília. O estudante ajudava a mãe a vender salgados e doces no trailer cedido pelo prefeito, pois sua família não possuía renda e as condições socioeconômicas eram precárias. Parece que por esse motivo, segundo relato da professora, tenha facilidade de lidar com cédulas e moedas. Ainda, segundo a professora, conta muitas histórias sobre o avô e os pés de umbu que existia na cidade. Fala sobre seus passeios a cavalo e da vida que levava no interior. Refere-se a tudo com muito entusiasmo, diz que sente saudades e que tem vontade de voltar a ver os avós. Atualmente, o estudante mora com o pai e a avó paterna.

Ainda segundo relatos da professora, o estudante chegou à escola duas semanas após o início do ano letivo. Os outros estudantes o receberam com certo desprezo, devido sua fala de origem rural carregada de expressões características da cultura da região nordeste. Fala muito rápido trocando fonemas como /c/ pelo /t/ no caso de cavalo fala /tavallo/. A professora relatou que o mesmo não consegue ficar sentado e reclamava do tênis que apertava os dedos. Segundo a professora, parece que o mesmo esteve distante do mundo letrado, pois apesar de ter cursado dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tem repertório restrito de letras. Basicamente utiliza as letras do seu nome para escrever palavra e ou frases. Segundo queixa do pai, o estudante apresentou dificuldade na aquisição da linguagem “sempre teve uma fala enrolada” e que durante o primeiro ano do ensino fundamental foi encaminhado para tratamento com fonoaudiólogo. Ainda, segundo o genitor, não consegue avançar na aquisição da leitura e escrita “esquece o que aprende” e não tem interesse por atividades escolares. A intervenção psicopedagógica terá um papel fundamental na vida escolar desse estudante e dos demais, no sentido de promover

discussão sobre os diversos falares e a respeitar a cultura dos falantes do meio rural e de outras regiões do país.

3.2/ Procedimentos adotados

O sujeito foi encaminhado pela professora à coordenação da escola, por se tratar de aluno não alfabetizado, com restrito repertório de letras e problemas na fala. As sessões de avaliação foram desenvolvidas em duas etapas. A primeira se refere à entrevista com o genitor, professora e a investigação de documentos nas escolas anteriores. A segunda etapa trata-se de teste psicogenético sobre o conhecimento de letras, estrutura silábica de algumas palavras e leitura. As sessões foram realizadas na escola do estudante em horário contrário do seu turno.

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

4.1/ Avaliação psicopedagógica

4.1.1/ Primeira sessão de avaliação psicopedagógica.

Objetivos: Avaliar o que o estudante sabe sobre o sistema de escrita alfabética, identificar quais letras conhece e se atribui valor sonoro às mesmas.

Procedimentos e material utilizado: Leitura do livro O Aniversário do seu Alfabeto – Foi realizada uma atividade com o livro o Aniversário do seu Alfabeto – antes da leitura foi lido o convite enviado pela esposa do seu Alfabeto e explorado uma caixinha com figuras de objetos que representavam os presentes que seu Alfabeto recebeu das letras convidadas.

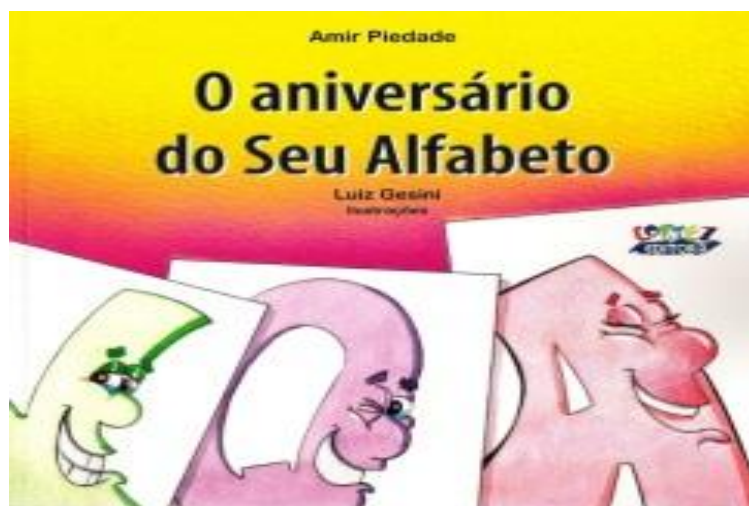


Figura 1. Capa do livro ((Piedade, 2015).

DIA 18 SERÁ O ANIVERSÁRIO DO SEU **ALFABETO**
VOCÊ É CONVIDADA ESPECIAL
NÃO FALTE!
RECEPÇÃO: CLUBE SOCIAL DE ALFABETOLÂNCIA.
HORÁRIO: A PARTIR DAS 20 HORAS
TRAJE: SOCIAL
OBRIGADA!
ESPOSA DO SEU **ALFABETO**

Figura 2. Fonte: (Piedade, 2015)

Resultados obtidos e discussão: Inicialmente, foi realizada a leitura do convite da festa do aniversário do Seu Alfabeto. Foi mostrado o envelope, com o convite ao estudante e pedido que o ajudasse a ler e identificasse o nome do aniversariante. A. apontou para o nome em negrito – Alfabeto – em destaca no convite, afirmando ser aquele o nome do aniversariante. Em seguida, foi feita a leitura da história. De início A. demonstrou interesse, porém em pouco tempo já não conseguia acompanhar a história. Reclamava do tênis que usava e pedia para tirá-lo o tempo todo. Perguntava que horas o pai ia vir buscá-lo e que horas terminaria aquele momento. A. demonstrava não querer estar ali e a porta fechada lhe causava desconforto. Após uma conversa sobre o tempo que ficaríamos juntos, A. se dispôs a ouvir a história. A leitura foi reiniciada e, após o término da mesma, foi solicitado que A. pegasse na caixinha o presente que a letra “C” levou para seu alfabeto, porém o estudante não conseguia perceber que **camisa** era o objeto levado como presente pela letra “C”. Outras tentativas foram feitas no intuito de perceber o nível de desenvolvimento de Consciência Fonológica do estudante e seu conhecimento de letras do alfabeto, entretanto, apesar da insistência em rever a história, o mesmo ainda demonstrava pouco interesse. O

desafio pareceu ser grande para A. que demonstrou não reconhecer as letras do alfabeto e nem as propriedades sonoras do Sistema de Escrita Alfabética. Foi percebido, também que o mesmo conhece um número restrito de letras e não atribui valor sonoro às mesmas. Portanto, a partir desse conhecimento fica evidente a necessidade de conhecer melhor sobre A. para propor atividades que lhe desperte o interesse e que ele possa colocar em jogo o que conhece e a partir daí iniciar uma trajetória de construção da escrita.

4.1.2/ Segunda sessão de avaliação psicopedagógica

Objetivos: Avaliar o que o estudante sabe sobre o Sistema de Escrita Alfabético e identificar quais suas hipóteses sobre a língua escrita, utilizando de palavras do contexto vivenciado pelo estudante.

Procedimentos e material utilizado: A partir de conversa informal sobre como vivia na sua cidade natal, elencar quatro palavras do mesmo campo semântico, pedir que escreva da maneira que souber.

Resultados obtidos e discussão: A. pareceu estar entusiasmado com a proposta de relatar coisas sobre sua cidade. Contou muitas histórias sobre seu avô e os bons momentos que andavam juntos a cavalo pela roça. Foi pedido que falasse sobre os animais que conhecia da sua região. Assim foram escolhidas quatro palavras para que A. as escrevesse. No primeiro momento, A. se negou a escrever, afirmando que não sabia e que tinha esquecido tudo. Foi solicitado e esclarecido que ele poderia escrever da maneira que soubesse e que não seria “corrigido”. Ao ditar a palavra TATU – utilizou as letras A-R-E-P-I-U, para palavra FORMIGA - utilizou as letras O F Q P, para escrever CAPIVARA utilizou as letras A F O I e para palavra CÃO – TBYX . Segundo teoria da psicogênese, elaborada por Emília Ferreiro e Teberosky (1985), as hipóteses de A. sobre a escrita esta na fase inicial. Apresenta características do período pré-silábico, período que a criança não relaciona as

letras com os sons da fala e, ainda, acredita que é necessária certa quantidade de letras para escrever as palavras. Quando pedi que fosse lido o que foi escrito A. realizou leitura global, deslizando o dedo por toda palavra, outra característica marcante do período pré-silábico. Basicamente, utiliza as letras do seu nome para escrever. Escreve da esquerda para a direita, porém não consegue manter a orientação das letras de cima para baixo amontoando-as de maneira não convencional. Foi percebido entusiasmo ao estabelecer relações com a realidade vivida pelo estudante, portanto, buscou-se continuar valorizando seus saberes para que o mesmo se sentisse pertencente ao espaço de aprendizagem.

4.2/ As sessões de intervenção

4.2.1/ Primeira sessão de intervenção psicopedagógica

Objetivos: Identificar sua história de vida, a partir da música historiada – **Eu** (Parte do DVD "Canções do Brasil" (2001), da **Palavra Cantada**) – reconhecer elementos que remetem a cultura que constitui sua identidade.

Descrição das atividades:

A. foi convidado para assistir a um vídeo – **Eu** (Parte do *DVD* "Canções do Brasil" (2001), da **Palavra Cantada** (textos e cenas abaixo) e, em seguida, foram propostas algumas questões oralmente: O que você achou da história contada na música? Quem eram os personagens? Dê quem a história falava? Observando as cenas das duas histórias você conseguiria dizer onde os personagens moram? Como você percebeu ? Você saberia responder a pergunta que foi feita na música: “onde você nasceu?” Como você sabe?

Eu

Palavra Cantada

Perguntei pra minha mãe: "Mãe, onde é que
ocê nasceu?"

Ela então me respondeu que nasceu em Curitiba

Mas que sua mãe que é minha avó

Era filha de um gaúcho que gostava de churrasco
E andava de bombacha e trabalhava no rancho
E um dia bem cedinho foi caçar atrás do morro
Quando ouviu alguém gritando: "Socorro, socorro!"
Era uma voz de mulher
Então o meu bisavô, um gaúcho destemido
Foi correndo, galopando, imaginando o inimigo
E chegando no ranchinho, já entrou de supetão
Derrubando tudo em volta, com o seu facão na mão
Para o alívio da donzela, que apontava estupefata,
Para o saco de batata, onde havia uma barata
E ele então se apaixonou
E marcaram casamento com churrasco e chimarrão
E tiveram seus três filhos, minha avó e seus irmãos
E eu fico imaginando, fico mesmo intrigado
Se não fosse uma barata ninguém teria gritado
Meu bisavô nada ouviria e seguiria na caçada
Eu não teria bisavô, bisavó, avô, avó, pai,
mãe, não teria nada
Nem sequer existiria
Perguntei para o meu pai: "Pai, onde é que ocê nasceu?"
Ele então me respondeu que nasceu lá em Recife
Mas seu pai que é o meu avô
Era filho de um baiano que viajava no sertão
E vendia coisas como roupa, panela e sabão
E que um dia foi caçado pelo bando do Lampião
Que achava que ele era da polícia um espião
E se fez a confusão
E amarraram ele num pau pra matar depois do almoço
E ele então desesperado gritava: "Socorro!"
E uma moça apareceu bem no último instante
E gritou pra aquele bando: "Esse rapaz é comerciante!"
E com muita habilidade ela desfez a confusão
E ele então deu-lhe um presente, um vestido de algodão
E ela então se apaixonou
Se aquela moça esperta não tivesse ali passado

Ou se não se apaixonasse por aquele condenado
Eu não teria bisavô, nem bisavó, nem avô, nem avó, nem pai pra casar com a minha mãe
Então eu não contaria essa história familiar
Pois eu nem existiria pra poder cantar
Nem pra tocar violão



Figura 03: Fonte: DVD "Canções do Brasil" (2001), Palavra Cantada.



Figura 04: Fonte: DVD "Canções do Brasil" (2001), Palavra Cantada.

Resultados obtidos e discussão: Ao assistir ao vídeo com a música historiada, A. manteve-se atento e entusiasmado. Afirmou que conhecia Lampião, porque seu avô gostava das histórias que falava daquele personagem. A. conseguiu identificar os personagens, descrevendo as características das roupas que eles usavam. Fez um pequeno relato sobre como ocorreu as duas histórias e que a primeira história o pedido de socorro foi por causa da barata e a segunda pedido de socorro foi devido aos homens do Lampião. Ao perguntar onde os personagens moram A. pediu para que eu voltasse o vídeo para o momento onde falava sobre o local. A. estava tão atento que mostrou, exatamente, para o ponto do vídeo onde falava sobre Curitiba. Essa atitude demonstrou o interesse pela história e a capacidade de envolvimento de A. na atividade. Voltou-se ao vídeo. A. ouviu novamente o primeiro trecho e respondeu ele morava em Curitiba. Foi feita a pergunta novamente, enfatizando que queria saber onde moravam os personagens que apareciam na cena. A. repetiu que eles moravam em Curitiba. Quando lhe foi perguntado como ele percebeu onde os personagens moravam, A. afirmou que percebeu ouvindo a música. Foi-lhe perguntado se toda a história se passava no mesmo lugar e A. respondeu que a primeira foi em Curitiba e a segunda foi na cidade do Lampião. Perguntou-se qual era a cidade de Lampião, A. afirmou que era no sertão, lugar igual ao que aparecia na imagem no final da história. Ao perguntar onde ele havia nascido. A. respondeu que nasceu em Goiânia, mas na verdade não conhece Goiânia. A. enfatizou que só nasceu em Goiânia e foi morar na Bahia. Foi possível perceber, nessa sessão, que apesar de A. não ser alfabetizado, tem seu desenvolvimento voltado para suas vivências nos diferentes contextos sociais que permearam sua história de vida. Seus relatos são ricos da cultura do lugar de onde veio e pode ser percebido nos traços da oralidade e na riqueza dos contextos vivenciados pelo sujeito. Foi evidenciada a noção de tempo e espaço que o sujeito apresenta ao contar que nasceu em Goiânia, mas não conheceu o lugar de nascimento e ao relatar os acontecimentos da história contada na música, na qual o sujeito identificou os fatos, de acordo com a ordem de acontecimento e os detalhes da história mostrada nas imagens. A próxima sessão continuará a explorar a identidade do

sujeito e a valorização dos seus saberes, reforçando sua potencialidade, suas diferenças culturais em relação aos saberes presentes na escola.

4.2.2/ Segunda sessão de intervenção psicopedagógica

Objetivos: Identificar sua história de vida, observando sua certidão de nascimento, conhecer a localização da sua região e reconhecer, em alguns objetos, elementos que remetem a cultura que constitui sua identidade. Apresentação alguns documentos pertencentes às crianças: certidão de nascimento, cartão de vacina, identidade, carteira estudantil.

Apresentação de alguns documentos pertencentes à criança: certidão de nascimento, cartão de vacina, identidade, carteira estudantil. Numa conversa informal, foi perguntado:

- 1) Você conhecer esses documentos?
- 2) Para que servem?

A partir desse momento o foco passou a ser a certidão de nascimento:

- 3) Você já tinha observado sua certidão de nascimento? Você sabe o que está escrito nesse documento? Vamos conhecê-lo?

Fazer a leitura da certidão enfatizando a importância do documento e as informações que ele carrega como: nome do seu país, seu nome, os nomes dos pais e avós e o Estado e cidade onde nasceu. Outros elementos como dia, hora de nascimento devem ser explorados.

Resultados obtidos: O sujeito afirmou que conhecia a certidão de nascimento e o cartão de vacina. Sobre o cartão de vacina A. identificou o cartão azul, relatando que aquele parecia com o seu cartão que também era azul. Perguntou de quem era o outro cartão que parecia ser de uma menina, pois tinha cor diferente e o desenho de uma menina na capa.

Novamente demonstrou interesse por observar detalhes nas imagens como na sessão anterior o que demonstra que A. estava atento à atividade proposta. Disse que toda vez que olha para o cartão de vacina lembrava-se do posto de saúde e das vacinas doloridas que tomava. A. se interessou pela carteira de identidade e relatou que gostaria de ter uma daquela, porém seu pai disse que teria que aprender a ler e escrever para obter o documento. A. relatou que todo mundo da sua casa sabia ler e escrever que sua irmã ficava “caçoando” dele por não saber ler e que estava cansado de ver sua irmã que tinha 12 anos, “enchendo o saco” por que ele não lia. A. relatou que quando voltasse para Bahia ia mostrar para irmã que sabia ler fazia tempo que apenas esqueceu por não ter ido mais à escola. Pela primeira vez, A. falou sobre sua angústia de não saber ler e sobre as cobranças sociais que lhe eram impostas por ainda não ter esse conhecimento. Parece que esse fato traz desconforto, inquietude e descrença em sua capacidade de aprender. Parece que os saberes adquiridos na escola estão distantes dos saberes do sujeito que não consegue perceber quando se sentirá pertencente ao espaço escolar. Sobre a certidão de nascimento, A. olhou, identificou seu nome e disse que se tratava da certidão dele por que tinha o seu nome (apontou para o nome repetindo nome e sobrenome). Pediu para que fosse lido o documento. À medida que lia, A. contava um pouco sobre sua história. Contou que tinha nascido em Goiânia, mas não conhecia a cidade, que o pai e a mãe tinham mesmo aqueles nomes e que morava com a mãe em Manoel Vitorino. Relatou que se arrependeu de ter dito ao pai que gostaria de vir para Brasília e que sentia muita falta da vida que levava com a mãe e a irmã. Ao ler o nome dos avós, A. percebeu a falta do nome do avô paterno e perguntou por que na certidão não constava o nome do avô paterno. Respondi que os documentos seguem uma ordem e que devem ter faltado dados nos documentos apresentados pelo pai na hora do registro. A. disse o nome do avô e contou várias histórias sobre quando descobriu que seu avô, conhecido na região pelo apelido de Didi tinha o nome de Divaldo. Nesse último relato, ficou clara a forte ligação do sujeito com a figura do avô. Quando percebeu que o seu nome não constava no documento, A. demonstrou certa revolta como se quisessem tirar dele um pedaço da sua história. A partir dos seus relatos foi possível compreender as dificuldades do sujeito, suas angústias e seu sentimento de perda ao sair do lugar onde vive e ter de enfrentar uma outra realidade, numa sociedade letrada na qual seus valores não são

reconhecidos nem se quer lembrados. Parece que o sujeito carrega consigo o peso de ter que aprender a ler e a escrever e a mostrar para família, que ficou no interior, os saberes que ainda não conseguiu alcançar. Levando em consideração tais aspectos, as próximas sessões continuarão a explorar a importância das vivências do sujeito e a necessidade de se obter outros conhecimentos essenciais para a construção de outros saberes.

4.2.3/ Terceira sessão de intervenção psicopedagógica

Objetivos: Pesquisar na *internet* e conhecer, no *google maps* o planeta Terra, o Continente Americano, o Brasil, o estado e a cidade onde nasceu buscando ampliar a visão de mundo do sujeito e dar visibilidade aos saberes construídos no ambiente escolar.

Resultados obtidos: O estudante ficou entusiasmado com a atividade. Ao ver o planeta terra, disse que se tratava do mundo e queria saber onde era o lugar que estávamos. Mostrei os continentes e oceanos A. ficou admirado com a quantidade de água do planeta. Reconheceu o mapa do Brasil e novamente perguntou onde era a cidade Taguatinga. Foi mostrada a ele a cidade de Brasília, Taguatinga e a sua escola. A. se encantou com a possibilidade de perceber todas aquelas informações no computador. Foi-lhe sugerido que observasse o estado da Bahia e a cidade de onde veio. Foi pedido que o programa fizesse a rota de Brasília a Manoel Vitorino. A. foi acompanhando e contando sobre a viagem longa e cansativa que fez até Brasília. Contou que sua irmã tinha ficado na Bahia e que tinha sido até melhor que, pelo menos agora, ela não ficaria dizendo que ela sabia ler e ele não. Quando o programa acabou de desenhar a rota, fez-se o percurso de Brasília a Manoel Vitorino, aproximando-se à imagem. A. ficou surpreso e foi descrevendo o lugar. Falou das serras que existiam na região, dos rios e cachoeiras e dos inúmeros pés de imbu. Disse estar arrependido de ter vindo morar com o pai, mas vai ter que ficar morando com ele até completar 12 anos. Após essa sessão, ficou claro que o conhecimento de mundo que o sujeito tem está restrito à vida na pequena cidade de Manoel Vitorino. Parece que apesar

das cobranças da família em relação à sua aprendizagem, restringia-se ao fato de A. não saber ler e escrever. Os demais saberes que o sujeito adquiriu nas mais variadas experiências de vida não têm nenhum valor nem para os seus familiares e nem para a escola. Perceber as diferenças entre os saberes de quem tem contato com o mundo letrado e de quem não tem, pode trazer contribuições que reforcem as diferenças ou criem oportunidades de aprendizagem que possibilitem o acesso à cultura letrada a todos sem discriminação. As próximas sessões possibilitarão a ampliação do conhecimento de letras e o desenvolvimento da consciência fonológica para que o sujeito possa ampliar seu repertório e descobrir que as letras representam sons da fala.

4.2.4/ Quarta sessão de intervenção psicopedagógica

Objetivos: Ampliar o repertório de letras e o desenvolvimento da consciência fonológica através do jogo: Bingo dos sons iniciais utilizando figuras de animais. Refletir sobre os sons iniciais que formam as palavras (aliterações); Comparar palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras.

Descrição da atividade: Foi realizado o jogo Dado Sonoro, que possibilita observar que a palavra é composta de segmentos sonoros e que estes podem se repetir em palavras diferentes. O jogo faz parte do *Kit* de jogos educativos - Centro de Estudos em Educação e Linguagem- Universidade Federal de Pernambuco(U.F.P).





Figura nº 6 - Jogo Dado Sonoro

Jogo 3: Dado sonoro

Objetivos didáticos:- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; identificar a sílaba como unidade das palavras orais; comparar palavras quanto as semelhanças sonoras; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) e comparar palavras quanto as semelhanças sonoras.

Público-alvo: Alunos em processo de alfabetização, que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora e que precisam refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica.

Resultados obtidos e discussão: O estudante foi convidado a conhecer a caixa de jogos. Após exploração das peças do tabuleiro, foi realizada a leitura das regras contidas na caixa. A. estava entusiasmado com a possibilidade de brincar com palavras e figuras da caixa. De início, A. perguntou se precisava saber ler para jogar. Parece que o mesmo, começa a despertar que existe necessidade de leitura para algumas atividades, preocupação que antes não foi externada. O jogo era composto de um dado de oito lados, uma cartela com oito figuras de animais numeradas, 24 fichas com figuras e palavras. Para cada figura da cartela, há três fichas/palavras que se iniciam com a mesma sílaba das figuras/palavras apresentadas na cartela. Foi pedido que A. organizasse as fichas sobre a mesa como a regra ordenava. A. espalhou as fichas sem seguir nenhum critério e ficou admirado com o dado que não era “quadrado” e tinha, segundo ele, forma de diamante. A. iniciou a partida lançando o dado sobre a mesa que caiu no número dois referente à figura da baleia. A. olhou as demais fichas e pegou a figura referente à “madeira”, afirmando que era “taba” e que **baleia** e **taba** começavam de forma parecida. Por várias vezes, A. repetiu as duas palavras para perceber semelhanças entre as iniciais. Apesar de ter lido as figuras anteriormente, A. tem como referência a palavra TÁBUA para a figura que representa a MADEIRA. Reafirmou sua hipótese que “baleia” e “taba” tinham o mesmo som inicial. Na segunda jogada, o número tirado se referia ao “pavão”. A. olhou para as fichas dispostas na mesa e pronunciava os nomes das fichas, pensando sobre as iniciais das palavras. Escolheu a palavra “palito” com admiração de quem tinha certeza da escolha. A terceira rodada, a palavra sorteada foi “tatu”. A. olhou as cartas, pegou a figura do “palhaço” pronunciou várias vezes e afirmou que era o mesmo som. Foi percebido que o mesmo se fixou na letra “A” das duas palavras para chegar a essa hipótese. Ao sortear a palavra “gato”, A. escolheu a palavra “cadeira” novamente se fixando na segunda letra e na semelhança dos fonemas. No decorrer do jogo, o estudante conseguiu fazer relações com palavras iniciadas com as letras D(dinossauro/diamante/dinheiro), F (fogueira/foca/foto), V (vaca, varinha). Não conseguiu perceber os sons das letras G (gato) que foi relacionado à (cadeira/cadeado), T (tatu) foi relacionada a (cadeado), B (baleia) foi relacionado a palhaço, pavão, parafuso e C (cavalo) que o mesmo pronuncia “tavaló” foi relacionado com “tapete”. No início do jogo, A. focou sua atenção nos sons das vogais que por ser mais perceptível possibilitou ao sujeito

comparações mais fáceis. No decorrer do jogo, o sujeito conseguiu perceber os sons de algumas consoantes e que a havia uma relação com as letras e a palavra escrita nas fichas. Foi percebido entusiasmo ao notar os sons das letras iniciais das palavras. Nas próximas sessões continuar-se-á sendo oferecida oportunidade de reflexão sobre os sons das letras para que o sujeito possa avançar em suas hipóteses de leitura e escrita.

4.2.5/ Quinta sessão de intervenção psicopedagógica

Objetivos: Ampliar o repertório de letras e o desenvolvimento da consciência fonológica através do jogo: Nomes escondidos; refletir sobre os sons finais que formam as palavras; Comparar palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras; reconhecer como palavra parte de uma palavra referência.

Descrição da atividade: Foi utilizado o jogo Nomes Escondidos que faz parte do *Kit* de jogos do Projeto Trilhas, que possibilita identificar uma palavra dentro de outra palavra maior com outro sentido. Dessa forma, o sujeito deverá refletir sobre a forma sonora, gráfica e o significado das palavras.

Regras do jogo

Participantes: Até quatro jogadores.

Componentes: Dois conjuntos de cartelas com imagens e seus nomes. Em um dos conjuntos estão as palavras que, no outro conjunto, estão “dentro” das outras palavras.

Objetivo: Parear as cartelas que representam palavras dentro de palavras para juntar o maior número de pares.

Preparação

- Formar grupos de até quatro participantes.
- Organizar o conjunto de cartelas amarelas, com imagens e seus nomes, viradas para baixo, formando um monte.
- Espalhar as cartelas azuis, com imagens e seus nomes, viradas para cima, na mesa
- Sortear um jogador para iniciar a partida.

O jogo

- O primeiro jogador deve virar a primeira cartela do monte e encontrar, entre as cartelas que estão espalhadas, aquelas cujo nome está dentro do nome inicial, formando pares.
- Assim que encontrar o par, guardar para si as duas cartelas e passa a vez para o jogador da direita, que deverá seguir as mesmas orientações.
- Caso o jogador não encontre o par, ele passa a cartela sorteada para o jogador à sua direita, que continua tentando encontrar o par da cartela.
- Seguir da mesma forma, até que tenham sido viradas todas as cartelas do monte.
- Neste momento, cada integrante do grupo deve contar quantas cartas conseguiu juntar, sendo o ganhador aquele que tiver um número maior delas em suas mãos.

Figura 07: Fonte (2011b)



(Brasil

Figura 08: Fonte: Brasil (2011b)

Resultados obtidos e discussão: Foi apresentada ao sujeito a caixa de jogos ainda fechada e perguntado a ele se saberia o que teria dentro da caixa. A. respondeu que parecia um jogo e o desenho da menina na caixa representava que ela teria que “adivinhar” o que estava escrito. Foi perguntado ao sujeito o que era “adivinhar” e ele respondeu que era olhar e saber o que “dava” pra ler e o que “dava” pra olhar no desenho. A. examinou a caixa e disse que o jogo era para crianças de quatro anos. Perguntou-se a ele como sabia disso e ele disse, apontando para caixa: “tá escrito aqui oh...” Foi perguntado para A. se ele sabia ler tudo o que estava na caixa, ele olhou e leu algumas palavras com ajuda das figuras que as ilustravam. Foram lidas as palavras: sol, flor para figura do girassol e cinto para figura da fivela. A caixa foi aberta e as instruções do jogo foram lidas à medida que A. olhava as fichas. Foi pedido a ele para que lesse as fichas do jogo e, guiado pelos desenhos, A. leu algumas palavras corretamente: linha, sacola, olho, asa. Outras palavras não soube ler como: jiboia leu cobra – perguntei se cobra poderia começar com “J” ele olhou para a ficha com a palavra e disse que não. Foi perguntado a ele qual seria a palavra que estaria na ficha

se cobra não começa com “J”. A. não souber responder. Assim, prosseguiu-se à leitura das outras fichas A. leu: **Flor** no lugar de **Girassol**, **travesseiro** no lugar de **almofada** e **alface** no lugar de **repolho**. A. revelou não ter a preocupação de relacionar a primeira letra da palavra aos sons produzidos na fala. No caso da leitura de travesseiro no lugar de almofada, foi perguntado a A. se travesseiro começava com a letra A. Ele repetiu a palavra algumas vezes e admitiu que travesseiro não começava com “A”, mas que começava com essa letra “T” apontou sem nomeá-la, revelando que seu repertório de letras continua restrito. Após a leitura de todas as fichas, foram organizadas as fichas amarelas viradas para baixo. O outro conjunto de fichas azuis foi espalhado sobre a mesa com os nomes virados para cima. Foram explicadas as regras do jogo ao sujeito que compreendeu facilmente. O jogo foi iniciado. A primeira ficha sorteada foi girassol – novamente A. leu flor. Foi pedido que se atentasse para o nome da ficha e o mesmo lembrou-se da palavra “girassol”. Então, foi perguntado ao sujeito que palavra estaria escondida dentro da palavra “girassol”. A. repetiu algumas vezes a palavra e disse “Sol”. Foi pedido que mostrasse na ficha da palavra “girassol” onde estaria escrito “sol” A. olhou a palavra sol e apontou para o final da palavra “girassol”. Foi-lhe perguntado se a palavra “sol” estava no início ou fim da palavra. A. não conseguiu responder. Ele percebeu pela forma da palavra e não pela sonoridade. Assim, A. conseguiu identificar as palavras “alho” dentro da palavra “baralho”, a palavra “pião” dentro da palavra “escorpião” e a palavras “mão” dentro da palavra “limão”. A. estava sendo guiado pelas formas das palavras escrita e não pelo som. Ele identificava rapidamente o final da escrita das palavras e não pensava na sonoridade. Então, foi sugerido um novo desafio. A. deveria descobrir a palavra olhando apenas para a figura e não poderia olhar a ficha escrita. A. topou o desafio entusiasmado. A ficha retirada foi “soldado”. A. pensou e analisou o final da palavra sem olhar a escrita respondendo dentro da palavra “soldado” tinha a palavra dado (pegando a ficha correspondente com a figura do dado). A. ainda foi além, disse que na palavra soldado havia outra palavra escondida “sol”. Assim, seguiu-se com o jogo, as palavras seguintes A. descobriu, analisando os sons das palavras e as figuras : jiboia - “boia”, camaleão – “leão”, luva – “uva”. Apesar de ainda não reconhecer todas as letras do alfabeto, A. conseguiu perceber a sonoridade que fazem parte de algumas palavras, refletindo, de maneira lúdica, sobre a formação de parte das palavras.

Ainda foram explorados a quantidade de letra, o tamanho, o início e o fim da escrita de cada palavra. Ao final da atividade foi pedido que A. escrevesse, do seu jeito, algumas palavras que tinham no jogo. A. escreveu S-A-L-D-A-O-L para a figura da “sacola”, podemos perceber que foi utilizado algumas letras da palavra correta, a saber: S-A-O - L. Ao pedir para ler a palavra que havia escrito, A. leu, marcando as sílabas orais, revelando avanço em sua hipótese inicial que era pré-silábica, para uma hipótese silábica-alfabética que caracteriza que o sujeito já descobriu que é necessário mais de uma letra para representar uma pauta sonora. Apesar de ainda não escrever com corretamente as palavras, percebe-se um avanço considerável na escrita. No caso de “jiboia”, o sujeito escreveu G-I-O-P-H-A, ou seja, consegue perceber os sons das letras iniciais e as vogais utilizadas na formação das palavras. No momento da leitura, faz relação da quantidade correta de sílabas comprovando seu avanço para fase silábico-alfabética.



Figura 09: Fonte: Atividade de escrita auto ditado – a partir dos jogos do Projeto Trilhas.

V/ Discussão Geral dos Resultados da Intervenção Psicopedagógica

Foram realizadas sete sessões de intervenção, sendo as duas primeiras de avaliação sobre os saberes do sujeito. As sessões foram organizadas de acordo com os seus objetivos, procedimento e matérias utilizados e resultados obtidos seguido das discussões. As sessões eram finalizadas e seus resultados guiavam as sessões seguintes.

A primeira sessão de avaliação psicopedagógica evidenciou que A. apesar de uma boa oralidade e de estar no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização não reconhecia as letras do alfabeto e não atribuía valor sonoro. Foi evidenciado, ainda, que, A. precisaria ser despertado por atividades que lhe provocassem interesse, pois as atividades escolares estavam distantes da sua realidade. Foi observado que a sessão propôs atividades que iam além da capacidade do sujeito e que isso provocou certo desinteresse. Por esse motivo, buscou-se conhecer melhor a história do sujeito para partir de situações que o encorajasse.

A segunda sessão de avaliação tentou dar voz ao sujeito e, partindo de palavras de seu repertório oral, tentou-se analisar quais eram suas hipóteses em relação à escrita. A. se sentiu mais acolhido e a partir da sua escrita foi possível perceber que o mesmo encontrava-se no período pré-silábico e que seu repertório de letras era ainda restrito.

A primeira sessão de intervenção proporcionou ao sujeito momento de reconhecimento de elementos que remetesse a sua cultura e sua identidade a partir de uma música historiada. A. participou com entusiasmo da atividade proposta reconhecendo na história características do lugar onde morava e personagens do seu contexto cultural. Nessa sessão, A. se sentiu mais à vontade e contou várias histórias evidenciando as noções de espaço e tempo. Essa sessão proporcionou ao sujeito reflexões a cerca da formação da sua identidade, do reconhecimento da sua cultura e da valorização dos seus saberes. Reforçando

assim, suas potencialidades e abrindo caminhos para os saberes presentes na cultura escolar.

Na segunda sessão, foram utilizados documentos pessoais para que o sujeito pudesse identificar como ser único com história de vida e saberes diferentes. À medida que foi reconhecendo os documentos A. foi relatando sua história, seu desconforto em relação a não aprendizagem, e sua decepção por não ter no seu registro o nome de seu avô. Essa sessão foi o momento em que A. mais se sentiu à vontade e relatou com entusiasmo como foi sua trajetória de vida até o presente momento. Essas duas sessões iniciais vão de encontro com as ideias defendidas nesse estudo que, apontam que os saberes oriundos do lar devem ser valorizados e ir ao encontro dos saberes defendidos na escola. A partir dessa reflexão, buscou-se planejar a sessão seguinte, de maneira a promover reflexão que levasse o estudante a perceber que faz parte de um mundo bem maior que sua pequena cidade de origem.

Na terceira sessão, o estudante foi convidado a fazer uma viagem pelo espaço localizando o planeta Terra, os oceanos e continente, o Brasil, os Estados brasileiros e o seu estado de origem. Desenhou-se o percurso no mapa da sua cidade natal até Brasília e foram ouvidas as suas expectativas em relação à sua nova situação em uma nova cidade. O encantamento de A. com essa atividade foi indescritível! Ele parecia compreender que fazia parte de um mundo maior do que imaginava. Sua expectativa em relação ao conhecimento e aos saberes que a escola poderia lhe proporcionar talvez tenha ganhado uma nova versão.

A sessão seguinte, foi planejada com objetivo de ampliar seu repertório de letras e desenvolver sua consciência fonológica. A partir de um jogo que tinha figuras de animais (interesse do sujeito demonstrado desde a primeira sessão), A. participou da proposta com entusiasmo por se tratar de uma atividade lúdica e desafiadora. Buscou-se desenvolver algumas atividades que são essenciais para obter avanço na hipótese sobre o Sistema Alfabético que, segundo Moraes (2014), essas atividades devem ser seguidas de reflexões sobre as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética descrita nesse trabalho.

A última sessão, além dos objetivos da sessão anterior, que trabalhou as questões fonológicas e conhecimento de letra, permitiu momento de escrita para que o sujeito demonstrasse suas hipóteses em relação à escrita como fez nas sessões de avaliação. Assim, foi possível analisar seus avanços.

Diante do exposto, foi possível concluir que as intervenções foram satisfatórias, pois proporcionaram reflexões ao sujeito, principalmente em relação à construção da sua identidade, sua autoestima e a sua visão de mundo. Antes de promover avanços em relação à cultura escrita, a valorização dos saberes vindos do lar é essencial para que o sujeito se sinta pertencente ao espaço escolar e reconheça que esses saberes terão valor na sua formação como pessoa.

VI/ Consideração Finais

Buscou-se nesse trabalho refletir acerca do domínio da leitura e escrita de um sujeito emigrante de origem rural que enfrenta inúmeros preconceitos e tem que se adaptar à escola e ao seu mundo letrado, deixando pra trás seus costumes e sua história de vida.

As intervenções propostas foram embasadas na concepção defendida pela sociolinguística que propõe uma reflexão sobre as questões linguísticas, ou seja, a forma de ensinar a língua portuguesa nas escolas, levando-se em conta bagagem cultural que o sujeito carrega, suas formas de pensar o mundo, suas características e interesses. Assim, foram planejadas atividades que inseriu o sujeito à cultura da escola sem perder de vista sua forma de ser e de pensar.

Os resultados obtidos vão além dos saberes que se ensinam na escola, pois foram propostas atividades que possibilitaram momentos de construção da identidade, através da interação do sujeito com o próprio conhecimento e o conhecimento científico produzido pela humanidade.

Como já mencionado no decorrer desse trabalho, os vinte e cinco anos de experiência em alfabetização, foram vivenciadas diversas situações e inúmeros problemas em relação à aprendizagem. Tais inquietações foram sendo substituídas pela formação continuada, pelos trabalhos de pesquisas que me fizeram modificar o olhar acerca da não aprendizagem. Esse curso, em especial, trouxe, ainda, mais inquietações, pois veio a certeza de que a questão da não aprendizagem vai além da escolha de métodos e técnicas de ensino, da falta de material didático ou da situação socioeconômica na qual o sujeito está inserido.

A pesquisa interventiva demonstrou ser um caminho na qual dá a oportunidade de relacionar teoria e prática para a reflexão sobre toda a formação profissional até o momento. Compreender as teorias de Piaget, Wallon e Vygostsk que fundamentaram todo o processo de conhecimento do curso nos levou a buscar autores que considerasse o ser humano como ativo, construtor de ideias, construtor de seu próprio desenvolvimento (Fávero, 2014).

De início, se pensava que as intervenções psicopedagógicas atuassem apenas na construção de conceitos, porém, pôde-se perceber no desenrolar das sessões, que se trata de formação humana de atuação mais profunda que possibilitou mudança de comportamento tanto do sujeito como da autora.

O desafio de atuar na área de atendimento Psicopedagógico traz a certeza de que a busca por formação deve ser constante, pois considerar as especificidades do sujeito que aprende requer postura baseada em aporte teórico-conceitual a que se teve acesso que, provoca mudanças na maneira com que se aprende e a maneira com a qual se pretende construir a aprendizagem.

VII/ Referências Bibliográficas

- Brasil (2011a). *Caderno de jogos: trilhas*. v. 4, São Paulo: Ministério da Educação.
- Brasil (2011b). *Caderno de estudos trilhas para escrever textos*. Trilhas. v. 1, São Paulo: Ministério da Educação.
- Brasil. (2012a). *Bloco inicial de alfabetização - BIA: diretrizes pedagógicas (2a ed)*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura – MEC. Recuperado de www.cre.se.df.gov.br/.../diretrizes_pedag_2012.pdf.
- Brandão, A. C. P. A., Ferreira, A. T. B., Albuquerque, E. B. C., Leal, T. F. (Orgs.). (2009). *Jogos de alfabetização: manual didático*. Pernambuco: UFPE, MEC, CEEI.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Debs, S. (2000). *Patativa do Assaré: uma voz do Nordeste* (pp.91-92). São Paulo: Hedra. (Biblioteca de Cordel).
- Infopédia. (2003-2017). *Artigos de apoio Infopédia. Dicionário. Sociolinguística (Linguística)*. Porto: Porto. Recuperado de [https://www.infopedia.pt/\\$sociolinguistica-\(linguistica\)](https://www.infopedia.pt/$sociolinguistica-(linguistica))
- Fávero, M. H. (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>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.

Piedade, L.G. A. (2015). *O Aniversario do seu alfabeto (5a ed)*. São Paulo: Cortez Editora.

Soares. M. B. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.