



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

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL
TURMA IX
(2010/11)**

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

Apresentado por: Camila Brasil Braga

Orientado por: Meireluce Leite Pimenta

BRASÍLIA, 2011

**INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS E CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA EM INDIVÍDUOS BILÍNGUES – O PAPEL
DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

Apresentado por: Camila Brasil Braga

Orientado por: Meireluce Leite Pimenta

Sumário

I.	Colocação do problema	3
II.	Fundamentação teórica	4
	2.1 O desenvolvimento de competências de leitura e escrita	4
	2.2 O sujeito bilíngue	7
	2.3 A aquisição da leitura – habilidades pertinentes	8
	2.4 O olhar psicopedagógico	10
III.	Métodos de intervenção	10
	3.1 O sujeito	10
	3.2 Procedimentos	11
	3.2.1 Procedimentos adotados para a avaliação psicopedagógica	11
	3.2.2 Procedimentos adotados para a intervenção psicopedagógica	12
IV.	A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção	14
	4.1 As sessões de avaliação psicopedagógica	14
	4.2 As sessões de intervenção psicopedagógica	27
V.	Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica	37
VI.	Considerações finais	39
VII.	Referências bibliográficas	40

I. Colocação do Problema

Aprender é um processo complexo que requer a interação de diferentes sistemas simbólicos, culturalmente organizados e a atividade psicológica do sujeito. Tais interações ao longo do seu desenvolvimento suscitam redes de significações baseadas nos códigos culturais e na linguagem. Esses sistemas simbólicos são significados e ressignificados no decorrer das interações sociais que o sujeito estabelece ao longo da sua existência. Nestes termos falar em aprendizagem é falar, entre outras coisas, em desenvolvimento psicológico na perspectiva do sujeito ativo, aquele que segundo Fávero (2005) é construtor do seu conhecimento.

Da fronteira entre a aprendizagem, a mediação de conhecimentos e a interação social do sujeito com o seu meio desponta como área de pesquisa a Psicopedagogia, que lança um olhar para além das metodologias de ensino, considerando os processos psicológicos do ser humano na aquisição do conhecimento escolar. A Psicopedagogia representa, desta forma, uma área que agrega, entre outros aspectos, as relações que o sujeito estabelece com o objeto do conhecimento e com seus pares, em um dado momento histórico. Trata-se, pois, segundo Bossa (2007) de uma área que transita entre o aprender e o ensinar.

Em se tratando da aprendizagem dos códigos linguísticos padrão, ou seja, da língua partilhada por uma dada coletividade, foco específico do presente trabalho, convém falar que a aquisição de leitura e escrita, para além da psicogênese, ampara-se em um amplo conjunto de competências, dentre as quais se destaca a capacidade de refletir sobre a língua e usá-la de modo consciente, o que Teberosky (citada em Barrera & Maluf, 2003) denomina metalinguagem. Segundo a autora esta competência reúne duas propriedades da linguagem, essenciais para o desenvolvimento psicológico humano: a comunicação e a tomada de consciência. Compreender os processos que potencializam e/ou comprometem essa aprendizagem requer, além da análise aprofundada dos aspectos intrínsecos e extrínsecos a cada língua, considerar como pressuposto que o sujeito se desenvolve ao longo de sua existência, independente das condições adversas que por ventura venha a experimentar.

Neste trabalho procuramos colocar uma lupa nos aspectos psicopedagógicos da aquisição de segunda língua considerando em que medida a oralidade da primeira língua

interfere na aquisição oral e escrita da segunda. Procuramos entender se os padrões fonológicos da segunda língua podem ser compreendidos independente da base fonológica da primeira língua.

Convém mencionar que o sujeito deste estudo frequenta uma escola bilíngue nesta cidade, Brasília. Isto significa dizer que além de transitar entre os dois idiomas abordados no contexto escolar, o inglês e o português, o sujeito tem por língua materna o coreano.

A partir das contribuições de Piaget e de Vygotsky acerca do desenvolvimento da linguagem e, levando-se em consideração que diferentes línguas possuem estruturas lexicais, morfosintáticas e pragmáticas distintas, espera-se compreender os aspectos linguísticos da primeira língua que interferem na aquisição da leitura e escrita do português deste sujeito e, a partir daí, por meio da atividade mediada, ajudar o sujeito a desenvolver as competências necessárias à superação das dificuldades apresentadas neste processo de aquisição. Ou seja, procuramos por meio da intervenção psicopedagógica favorecer a aquisição da leitura e escrita em português.

II. Fundamentação teórica

2.1 O desenvolvimento de competências de leitura e escrita

A leitura e a escrita são competências de inquestionável funcionalidade subjetiva, social, política e econômica. Elas requerem muito mais que a aprendizagem do nome das letras, as suas relações com os sons ou mesmo as possíveis combinações para se formar sílabas e palavras. Muito mais que compor e decifrar códigos, ler e escrever é atribuir significados às coisas, é desenvolver estratégias para conferir sentido ao texto, é elaborar esquemas acerca das informações apresentadas é interagir com o mundo que o cerca. A leitura e a escrita são atividades que permitem ao sujeito exercer a sua cidadania. Partindo da perspectiva do desenvolvimento humano que propõe Vygotsky e Piaget, a leitura e a escrita são competências que se relacionam intrinsecamente com o desenvolvimento dos processos psicológicos. Em cada estágio, imperam características particulares que refletem a forma como o sujeito significa suas ações no mundo, como se comporta e como se relaciona com ele. O sujeito formula hipóteses diante da leitura e

da escrita até o momento em que os recursos psicológicos típicos desta fase se tornam insuficientes para que ele se adapte ao ambiente, ocasião em que ocorre a mudança de estágio de desenvolvimento.

Pensar a aquisição da leitura e da escrita como estágios de desenvolvimento consiste, portanto, em categorizar o psiquismo no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Sob esse ponto de vista, Ferreiro e Teberosky (1999), propõem que a aquisição da leitura e da escrita se processa em torno de três grandes períodos:

Nível pré-silábico: fase em que o sujeito não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia, por isso sua escrita é representada por desenhos, rabiscos e letras usadas aleatoriamente. O *realismo nominal* é recorrente nessa fase e caracteriza a impossibilidade de distinguir a palavra do objeto ao qual ela se refere. Assim, o sujeito pensa que a palavra *boi* é maior que *formiga*, porque representa um animal maior e mais pesado. A percepção de que há estabilidade na palavra escrita e que, diferentemente do desenho, ela não representa características físicas do seu significante conduzem o sujeito ao próximo estágio da escrita.

Nível silábico: o sujeito começa a perceber a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras, usando, ao escrever, uma letra para cada emissão sonora de sílabas. O conflito que levará ao próximo nível é a impossibilidade de ler silabicamente.

Nível alfabético: inicia-se a correspondência entre fonemas e grafemas e cada emissão sonora (sílabas) passa a ser representada, na escrita, por uma ou mais letras. Embora já alfabetizado, o sujeito ainda escreve foneticamente, isto é, registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita padrão e da segmentação das palavras na frase.

As autoras defendem que o processo de aquisição da leitura e escrita devem necessariamente levar em consideração o contexto em que o sujeito está inserido. A escolarização, nesta perspectiva, precisa considerar a forma como o sujeito aprende, procurando desvincular-se de métodos previamente estabelecidos ou engessados que não contam com as diversas possibilidades de interação do sujeito.

A leitura e a escrita, enquanto áreas de conhecimento, devem ser entendidas como território da atividade do sujeito cognoscente, isto é, aquele que busca, ativamente, significar o conhecimento, compreender o mundo que o cerca e resolver os conflitos nos

quais se vê inserido. Isso significa considerar que o sujeito observa a realidade a sua volta e, ainda que inconscientemente, faz inferências, formula hipóteses e estabelece relações com outras aprendizagens, formais ou não, que realiza ao longo de sua existência. O sujeito constitui-se, pois, como o ponto de partida de qualquer aprendizagem. Dessa forma, torna-se imprescindível compreender as diferenças entre os *métodos de ensino* e os *processos de aprendizagem*, reconhecendo as limitações advindas dos métodos e o leque de perspectivas que se abre ao investigar as particularidades de aprendizagem de cada sujeito.

Segundo Vygotsky (citado por Souza, 2001), a cognição emerge de formas culturalmente organizadas de interação social. O desenvolvimento do pensamento é determinado pela língua, considerada instrumento para a organização do pensamento, e pela experiência sócio-cultural do sujeito. É esta experiência gradual de vivências que levam o sujeito a desenvolver-se intelectualmente.

É por meio da interação e do uso da língua da comunidade em que o sujeito está inserido que se torna possível compreender o mundo que o cerca, partilhando significados e sendo significado pelo outro. À medida que o sujeito se desenvolve, a construção de significados se desvincula do plano concreto e forma os sistemas de significação das áreas de conhecimento. Neste sentido, a língua assume a função de instrumento semiótico e, portanto, meio pelo qual é possível organizar e partilhar o que se pensa, o que representa o salto do psiquismo humano em direção às funções mentais superiores que envolvem o pensamento abstrato, segundo Vygotsky (Fávero, 2005).

A língua tem, portanto, papel ímpar na mediação de conhecimentos e na construção de competências cognitivas e se torna fundamental para o processo de tomada de consciência. Logo, há que se considerar que apesar do contexto concretizar e particularizar os significados veiculados pelos signos é a ação efetiva do sujeito sobre esse sistema simbólico que permite a interpretação do contexto. O que estamos dizendo é que o sujeito, enquanto ser social e ativo, interage ao mesmo tempo que significa suas interações. Esse processo de atribuição de significados para além dos signos, pode ser chamado de mediação semiótica (ver Fávero 2007), uma vez que se considera a atividade do sujeito. De maneira geral, a mediação semiótica se refere ao processo de construção de significados por meio de sistemas simbólicos que mediam os diferentes

conteúdos sociais ao mesmo tempo em que é inerente ao desenvolvimento psicológico do sujeito.

Falar em mediação de conhecimento é falar também no veículo que a concretiza, isto é, a linguagem. Com a aquisição da leitura e da escrita o sujeito constrói significados e se torna autônomo para acessar e transitar nas diferentes áreas do conhecimento em um processo contínuo e ao mesmo tempo dialético de *internalização* dos signos externos (oriundos do plano social) e sua conseqüente transformação em signos internos (plano individual), o que significa que o sujeito re-significa o conhecimento que constrói. (Pulino, 2004).

2.2 O sujeito bilíngue

Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona às características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI, 1998). A língua é, portanto, um veículo de pertencimento social, de construção de identidade e o instrumento pelo qual o sujeito se distancia do concreto perceptível.

Segundo Megale (2010), indivíduos bilíngues são aqueles que utilizam duas ou mais línguas, convivem com duas ou mais culturas e, independente daquela que elegem para fazer uso com maior frequência, são influenciados pelo conhecimento de uma ou de outra, assim como por sua experiência bicultural.

Dentre tantos aspectos que permeiam o bilinguismo, destacam-se dois como mais pertinentes ao contexto do presente trabalho: as *transferências* e as *interferências linguísticas*.

Datta (citado por Megale, 2010) esclarece que a *transferência linguística* é a transposição de habilidades que ocorre de uma língua para a outra em relação ao processo de alfabetização, aos sistemas gráficos e sonoros e às habilidades de comunicação.

Já por *interferência linguística*, denominam-se os desvios que ocorrem na língua que está sendo falada devido à influência de outra língua. Trata-se, pois, do

distanciamento das normas de uma determinada língua em uso num dado momento, como resultado de línguas em contato (Mello, citado por Teis, 2007).

Tendo em vista que o contexto bilíngue e seus desafios são dados relevantes a serem considerados neste trabalho no processo de aquisição do português pelo nosso sujeito abordaremos a seguir, algumas competências importantes para a aprendizagem da norma culta da língua portuguesa.

2.3 A aquisição da leitura - habilidades pertinentes

Independente das particularidades dos diferentes códigos linguísticos presentes na realidade do aluno bilíngue, alguns aspectos comuns, relacionados à aquisição linguística, são fundamentais para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Aspectos como a distribuição gráfica do texto no papel, a direcionalidade da leitura e da escrita, as regras de pontuação e ortografia, as redes semânticas, a organização sintática e a adequação pragmática são características pertinentes da estrutura linguística.

Tornar-se proficiente em uma língua significa, portanto, reconhecer índices psicolinguísticos na intenção de desenvolver estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação e correção para manipular a linguagem (seja oral ou escrita) de tal maneira que seja possível construir significados e comunicar-se. (ver Ferreiro & Palacio, 1987)

Para fins de uma análise das principais habilidades que envolvem a aprendizagem da língua, enquanto código semiótico, serão apresentadas a seguir, algumas reflexões sobre a consciência semântica, fonológica e sintática, tratadas aqui isoladamente em razão da complexidade e da especificidade de cada área.

Logo no início da aprendizagem formal da língua, a necessidade de diferenciação dos sons que a compõem surge como habilidade fundamental a ser dominada pelo sujeito como requisito para avançar na tarefa de compor palavras, tanto oralmente como por escrito. A essa necessidade atribui-se o nome de *consciência fonológica* e, por ela, entende-se o conjunto de habilidades explícitas e conscientes de identificar, manipular e segmentar sons da fala até o nível dos fonemas. (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhão & Bandini, 2006)

A compreensão das diferentes formas como a língua pode ser dividida em componentes menores exercita a habilidade de percepção e diferenciação dos sons de modo a formar novas palavras, seja pela recombinação, acréscimo ou remoção de fonemas. Por ter como foco os fonemas, as sílabas e as suas propriedades entonacionais e rítmicas, a consciência fonológica é subsídio cognitivo de fundamental importância uma vez que contribui para o desenvolvimento da predição de leitura e escrita de palavras desconhecidas, recurso do qual se faz uso ao longo de toda a vida.

Além da discriminação dos sons, a competência em uma determinada língua perpassa a atribuição de sentido ao seu vocabulário, seja concebendo as palavras isoladamente ou em contexto. Faz parte da necessidade humana criar, constantemente, instrumentos e signos para lhes permitir transformar e conhecer o mundo, bem como para comunicar suas experiências.

O conhecimento lexical assume, portanto, papel fundamental na compreensão da leitura e constitui-se como um aspecto primordial do alargamento do repertório de recursos de escrita.

Conforme o trabalho de Pereira (2010), a *consciência semântica* tem como foco a significação vocabular da língua e os elementos coesivos lexicais. Ela abrange os sentidos explícitos, os implícitos, a polissemia e as ambiguidades.

Paralelamente ao desenvolvimento das consciências abordadas anteriormente, faz-se necessário ainda, a compreensão do funcionamento das estruturas que subsidiam o aspecto formal e pragmático da língua, isto é, a consciência sintática.

Segundo Gombert (citado por Correa, 2004), a *consciência sintática* pode ser definida como a capacidade para refletir sobre os aspectos sintáticos da língua e para controlar deliberadamente sua aplicação. Essa consciência volta-se para a frase internamente. É a capacidade de reconhecimento das engrenagens sintáticas de uma língua, por exemplo: limites, estruturas, elos coesivos gramaticais, paralelismos, pontuação, ordenamento de sujeito, predicado e classes gramaticais, conjugações verbais, regência nominal e verbal, concordância, entre outros aspectos.

Muitas estruturas sintáticas são as mesmas em várias línguas, porém todas as línguas possuem características que são singulares a ela. A consciência sintática requer, então, a habilidade de monitoramento da língua considerando o seu funcionamento e uso.

2.4 O olhar psicopedagógico

A intervenção psicopedagógica é uma atividade que possibilita compreender as características e peculiaridades de aprendizagem do sujeito e viabilizar recursos para atender suas necessidades cognitivas. É, pois, segundo Fávero (2003), um processo de reconstrução do mundo mental do sujeito por meio da mediação intencional que consiste na tomada de consciência desencadeada por meio da reformulação teórico-conceitual que resulta na reelaboração das ações e produções do sujeito.

A intervenção psicopedagógica tem como eixos a tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos, a relação entre os seus próprios processos de regulação cognitiva e o tutoramento viabilizado por um procedimento particular de interação, ou seja, da atividade mediada.

Reconhecendo a importância da intervenção psicopedagógica como forma de superação de dificuldades de ordem cognitiva, tendo em vista o arcabouço teórico que subsidia o desenvolvimento da linguagem e, compreendendo a aprendizagem na perspectiva sociointeracionista, direcionaremos o olhar psicopedagógico deste trabalho para investigar as variáveis que caracterizam a realidade pedagógica do sujeito quanto à aquisição de leitura e escrita do português e, a partir do que for observado, criar estratégias de intervenção psicopedagógica no intuito de favorecer a tomada de consciência e aquisição de competências de leitura e escrita, ou seja, considerar a atividade mediada no processo de aquisição do português.

III. Método de intervenção

3.1 O sujeito

O alvo dessa intervenção psicopedagógica é uma aluna do sexo feminino, atualmente, com 7 anos e 10 meses. Ela cursa o segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola particular bilíngue do Distrito Federal. Para preservar a identidade dessa criança, adotar-se-á um nome fictício popular na Coreia, isto é, *Ahyung Kim*.

Apesar de ter nascido no Brasil e de conviver com falantes do português, *Ahyung Kim* tem o coreano como língua materna visto que seus pais e avós são falantes nativos

de coreano e estabeleceram essa língua como forma de comunicação em seu contexto familiar.

Ahyung Kim cursou a Educação Infantil em uma escola de currículo brasileiro. Aos 6 anos e 9 meses, ingressou na escola bilíngue em que se encontra atualmente para cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental, etapa em que se inicia, formalmente, o processo de alfabetização no Brasil.

3.2 Procedimentos

3.2.1 Procedimentos adotados para a avaliação psicopedagógica

De uma breve análise do contexto pedagógico em que está inserida *Ahyung Kim* emergem questionamentos acerca da construção de consciência fonológica, sintática e semântica desse sujeito que lida com a interferência de línguas de três troncos distintos: o coreano (de origem ural-altaica), o português (origem românica) e o inglês (origem anglo-saxã).

Foi na intenção de aprofundar a análise psicopedagógica do desempenho escolar em língua portuguesa de um falante bilíngue, em processo de aprendizagem de uma terceira língua, que se escolheu o referido sujeito como estudo de caso do presente trabalho.

Foram realizadas seis sessões de avaliação psicopedagógica e, como instrumentos de observação, foram escolhidas as produções textuais realizadas no contexto escolar do sujeito, visto que possibilitam uma análise de como ele internalizou (até então) os aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos da língua portuguesa.

É importante ressaltar que, apesar dos objetivos traçados para cada sessão terem focos específicos, as produções apresentadas por *Ahyung Kim* foram analisadas levando-se em consideração todas as hipóteses de escrita empregadas e não apenas aquelas relacionadas à psicogênese da língua escrita, conforme propõe Ferreiro e Teberosky (1999).

3.2.2 Procedimentos adotados para a intervenção psicopedagógica

Assim como foi realizado nas sessões de avaliação, nas sessões de intervenção psicopedagógica optou-se por analisar a produção escrita do sujeito como dado principal de observação, uma vez que o emprego do código linguístico padrão é mais frequente e esperado na linguagem escrita do que oralmente.

Tendo em vista as dificuldades de ordem fonológica relativas às trocas fonéticas representadas no português do Brasil pelos grafemas S/Z e J/G, que foram apuradas nas sessões de avaliação, foram escolhidas como estratégias de intervenção atividades que explorassem a diferenciação desses tais fonemas, relacionando-os a palavras de grafias quase semelhantes, mas de significados distintos.

Conhecidos por *pares mínimos*, tais exercícios consistem na diferenciação de apenas um fonema / grafema entre duas palavras que, porém, são responsáveis por conferir pronúncias e significados diferentes a cada vocábulo.

Antes de dar início às sessões de intervenção propriamente ditas, foi explicado à *Ahyung Kim* que ao analisar suas produções escritas e observar seu modo de falar, percebeu-se que a diferenciação dos sons S/Z e J/G era algo difícil para ela e que, em razão disso, lhe seriam propostas algumas atividades que lhe ajudariam a superar tais dificuldades. Para realizá-las foi confeccionado um jogo da memória abordando os seguintes pares mínimos:



AJEITE



AZEITE



ZECA



JECA



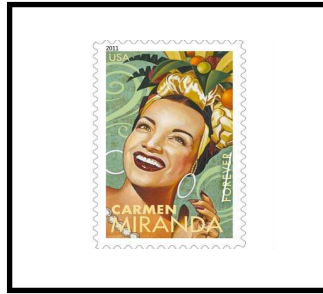
REGINA



RESINA



GELO



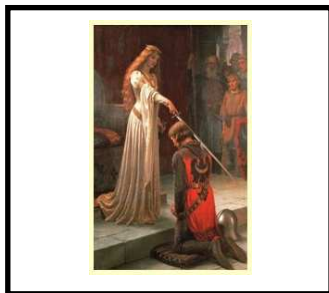
SELO



GINKGO



ZINCO



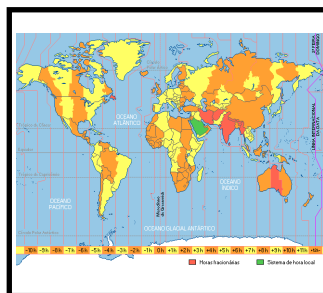
JURA



ZURA



FUJO



FUSO

Os dados obtidos e relatados neste item foram pautados na produção escrita do sujeito via registro de palavras recitadas pela mediadora, que serão dispostos no relato de cada sessão. Ao todo foram seis sessões de intervenção. Após a apresentação dos resultados foi feita uma breve análise e discussão dos dados gerados.

As seis sessões de intervenção ocorreram ao longo de três semanas com dois encontros em cada uma delas, no próprio ambiente escolar em que o sujeito estuda. Nas duas primeiras sessões, foi dado enfoque à pronúncia dos fonemas por meio de atividades que contemplassem a oralidade das palavras. Nas demais, priorizou-se a produção escrita do sujeito visto que é no plano do registro formal que se faz necessário empregar corretamente a norma padrão de uma língua.

No próximo tópico, apresentam-se as sessões realizadas durante o período de avaliação e, posteriormente, as intervenções psicopedagógicas seguidas de uma breve análise e discussão dos resultados obtidos em cada uma delas.

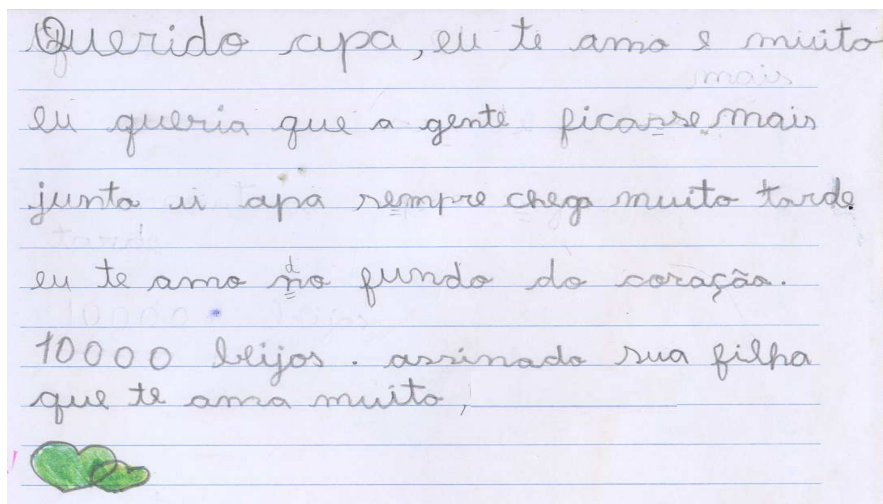
IV. A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção

4.1 As sessões de avaliação psicopedagógica

4.1.1 - 1ª SESSÃO: Produção escrita espontânea de um cartão para o dia dos pais.

A primeira sessão de avaliação psicopedagógica ocorreu no dia 08/08/11 e tinha como objetivo investigar as hipóteses de escrita empregadas pelo sujeito.

Em virtude da proximidade do dia dos pais, solicitou-se ao sujeito que escrevesse um cartão comemorativo para essa data. Apesar de a atividade ter como objetivo a sondagem das hipóteses de escrita espontânea, *Ahyung Kim* foi orientada quanto à estrutura de texto (vocativo, mensagem e despedida) que deveria ser respeitada nesse gênero textual. Apresenta-se, a seguir, o registro escrito da presente atividade:



Analisando as hipóteses de composição das palavras sob o ponto de vista da psicogênese, pode-se dizer que *Ahyung Kim* encontra-se no estágio alfabético de escrita.

Na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), na fase alfabética, o sujeito já é capaz de compreender o valor sonoro de cada um dos caracteres que compõem uma palavra, ou seja, as leis de composição do código alfabético foram plenamente internalizadas. Neste nível, o sujeito, embora já alfabetizado, escreve ainda foneticamente (como se pronuncia), registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita padrão.

Ampliando a análise para além da psicogênese, outras hipóteses de escrita relevantes a serem consideradas no texto de *Ahyung Kim* são a conservação do espaçamento entre as palavras e o emprego da concordância nominal e verbal.

Um fator importante se destaca na produção escrita dessa primeira sessão. O emprego da palavra “apa” para referir-se ao pai sugere a interferência da língua materna do sujeito (coreano) sob a segunda língua (português).

Segundo Teis (2007), por serem fortemente influenciadas pelos aspectos históricos, culturais e sociais, a oralidade e a escrita refletem tudo o que é próprio da cultura e das significações cognitivas e psicológicas do indivíduo. Na impossibilidade de despir-se de toda a influência cultural e linguística, é preciso considerar que a forma de se expressar retrata, ao mesmo tempo, os aspectos secundários (padronizados) e também os aspectos primários, isto é, os aprendidos no contexto familiar e na vida cotidiana.

Do ponto de vista da semiótica da cultura, a escrita e a oralidade são fruto não só dos elementos linguísticos, mas também e, principalmente, do contexto pragmático e social no qual o sujeito está inserido.

Caber ressaltar que a seleção de um código pelo bilíngue é um exercício árduo e contínuo, em especial no contexto de sujeitos que estão em processo de aquisição formal de uma língua padrão. Por essa razão, é preciso considerar que, apesar das interferências linguísticas serem facilmente identificadas no emprego do vocabulário, também é relevante considerar a sua influência em todos os aspectos que compõem a língua, ou seja, o fonológico, o morfológico, o sintático, o lexical e o semântico.

Na intenção de identificar as particularidades da produção escrita de *Ahyung Kim*, as interferências da língua materna sobre a segunda língua continuarão sendo alvo de análise nas próximas sessões de diagnóstico psicopedagógico.

4.1.2 - 2ª SESSÃO: Produção escrita espontânea sobre um animal de preferência.

A segunda sessão de avaliação ocorreu no dia 15/08/11 e pretendia avaliar a capacidade de produção textual a partir de um tema livre.

Em razão da mediação realizada na sessão anterior para garantir a estrutura textual a ser respeitada, optou-se por privilegiar, nessa sessão, a escrita livre. Para sensibilizar essa escrita, exibiu-se um vídeo sobre animais e suas características físicas e, em seguida, solicitou-se que *Ahyung Kim* produzisse um texto sobre o seu animal preferido, conforme ilustra a imagem a seguir:



Ao contrário do que se observou na sessão anterior, na presente atividade não se verificou sinais de interferência da língua materna na produção escrita do sujeito.

Como hipóteses de escrita, foram empregados corretamente o ponto final para concluir duas frases curtas, a concordância nominal e verbal e a letra inicial maiúscula.

Ao tentar caracterizar o pato, seu animal preferido, verifica-se que *Ahyung Kim* equivoca-se com o emprego da expressão “peludo” na intenção de explicar que esse animal tem penas. Tal fato sugere certa dificuldade em relação à consciência semântica em relação à segunda língua.

A análise semântica de uma produção escrita precisa levar em consideração que os significados das palavras são atribuídos pelos indivíduos, não pelas palavras em si. Isso quer dizer que não se pode dar às palavras significados que estejam além da experiência de quem as emprega. Utilizar expressões de maneiras semanticamente adequadas requer a ampliação do repertório das palavras e, principalmente, dos contextos em que são aplicadas.

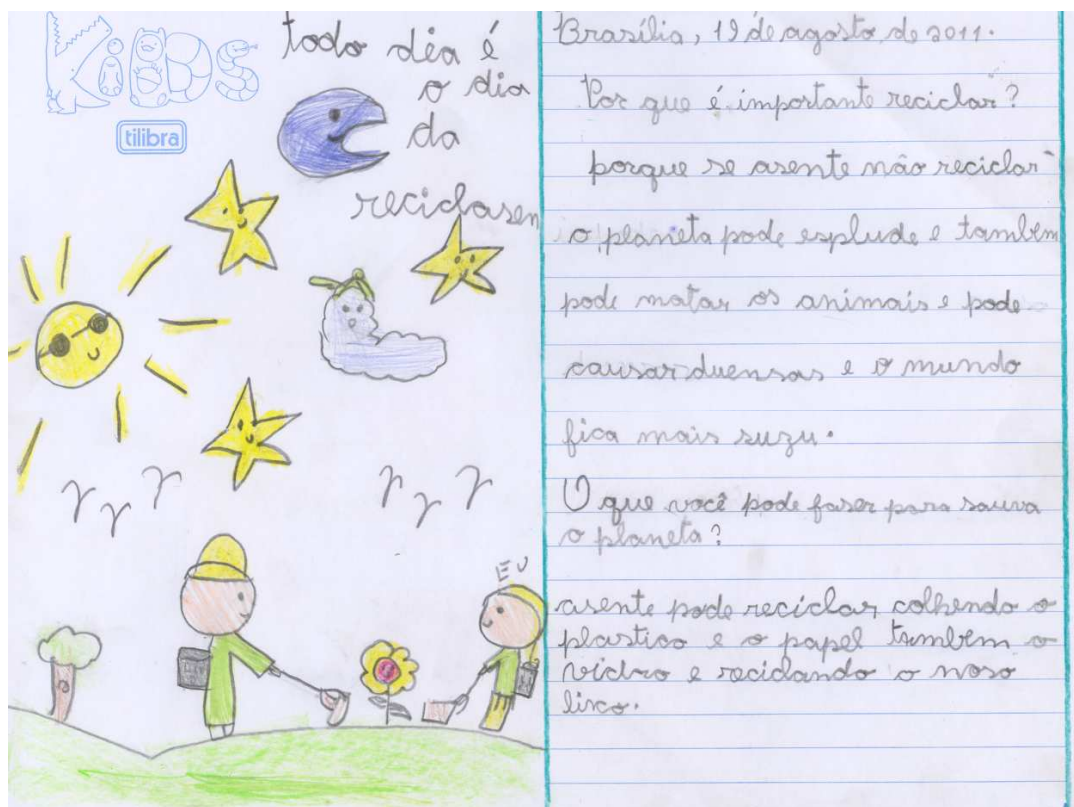
Apesar da escolha do tema ter se dado para estimular *Ahyung Kim* a expressar-se livremente, os dados obtidos nessa sessão não forneceram subsídios suficientes para analisar a sua produção escrita, visto que ela não demonstrou tanto interesse pelo assunto. Por essa razão, para as próximas sessões, serão adotados recursos mais concretos para subsidiar a escrita, a fim de avaliar a recorrência da sua dificuldade em relação às interferências da língua materna e à consciência semântica.

4.1.3 - 3ª SESSÃO: Produção escrita dirigida sobre a importância da reciclagem.

Ocorrida no dia 19/08/11, a terceira sessão tinha por objetivo avaliar a capacidade de organização de ideias e de argumentação da própria opinião.

Na semana em que ocorreu a presente sessão, Brasília estava envolvida com a campanha “Eu sou catador”, do movimento “Limpa Brasil”, em prol da coleta seletiva do lixo. Partindo desse contexto, exibiu-se um vídeo sobre atitudes sustentáveis de conservação do planeta e, em seguida, solicitou-se que o sujeito respondesse a duas perguntas:

- 1) Por que é importante reciclar?
- 2) O que você pode fazer para salvar o planeta?



Pela produção escrita apresentada por *Ahyung Kim*, percebe-se que ela consegue responder às perguntas feitas sem fugir do tema proposto e também elenca diferentes argumentos para fundamentar a sua opinião.

Na construção de períodos curtos, o sujeito emprega recursos simples de coesão textual ao fazer uso de conectivos como “e” e “também” com certa frequência e estabelece relações de concordância verbal e nominal ao longo das frases que escreve. Entretanto, o emprego adequado da letra inicial maiúscula não é conservado ao longo de toda essa produção escrita.

Semelhante ao ocorrido na sessão anterior, nota-se certo embaraço quanto à habilidade semântica desenvolvida pelo sujeito ao empregar as expressões como “o planeta pode *explodir*” e “*colhendo* o plástico e o papel” para referir-se à resistência do planeta em relação à degradação ambiental e ao recolhimento de plástico e papel.

Chama a atenção nessa produção escrita, as hipóteses já consolidadas em relação ao emprego do fonema S/Z no lugar no som do G/J verificadas nas expressões “*reciclasen*” (reciclagem), “*suzu*” (sujo) e “*asente*” (a gente). Além dessas ocorrências na produção escrita, a confusão em relação aos fonemas S/Z com G/J também são facilmente perceptíveis na linguagem oral de *Ahyung Kim*.

Trocas dessa ordem destoam das que comumente ocorrem com sujeitos dessa faixa etária e que são falantes exclusivas da língua portuguesa. Além das trocas de ordem ortográfica, verifica-se com frequência o emprego do P no lugar do B, F para representar o V, T pelo D, C pelo G, etc.

Assim como as trocas fonéticas características dos sons que compõem as palavras em português, as trocas identificadas na produção escrita de *Ahyung Kim* caracterizam dificuldades relacionadas à consciência fonológica.

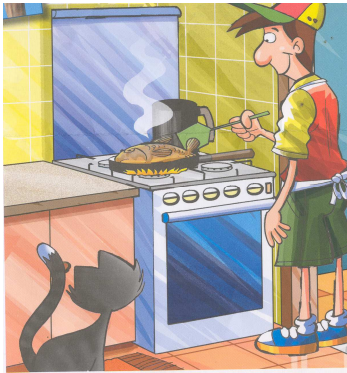
4.1.4 - 4ª SESSÃO: Produção escrita espontânea baseada em uma sequência de imagens.

Na intenção de avaliar os aspectos fonéticos e ortográficos da produção escrita de *Ahyung Kim*, realizou-se a quarta sessão de avaliação psicopedagógica no dia 28/08/11.

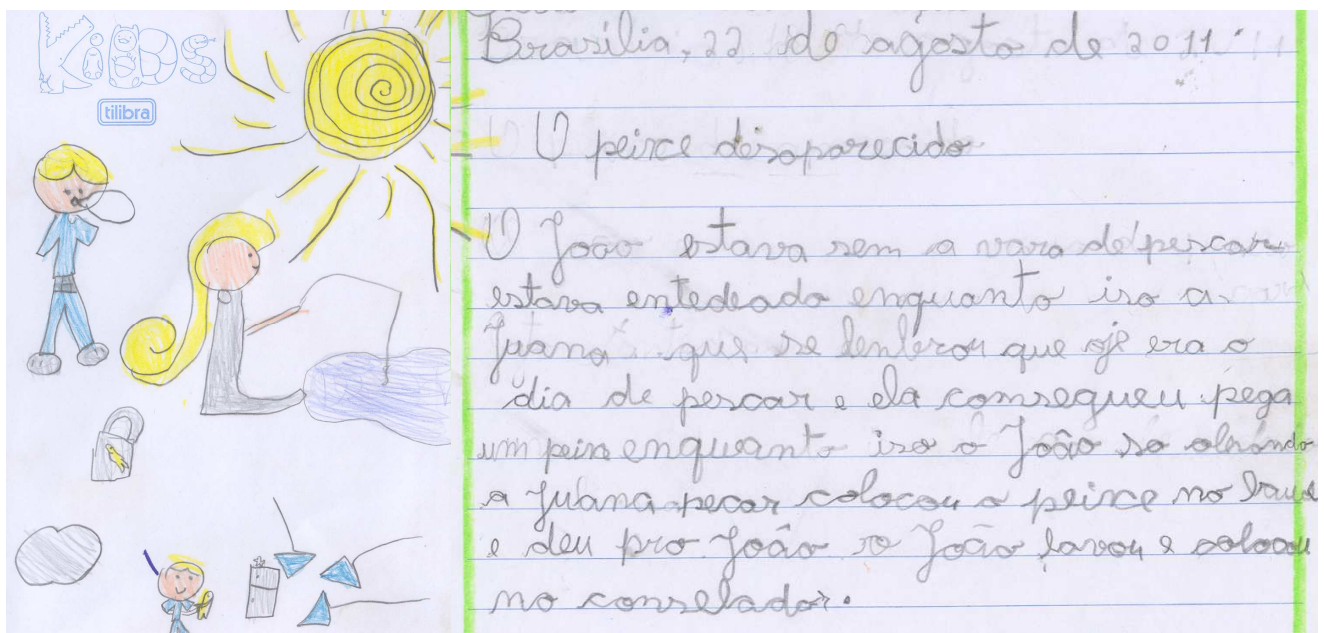
Em razão da sua maior familiaridade com os textos narrativos, ofereceu-se uma sequência de quatro imagens que ilustravam um casal em uma pescaria para que ela se baseasse nas imagens abaixo apresentadas e escrevesse um texto relatando o que se passava nelas.



Enquanto a introdução e o desenvolvimento do texto deveriam ser fiéis às primeiras quatro imagens apresentadas, para o desfecho da história disponibilizou-se três imagens diferentes (apresentadas abaixo), para que o sujeito escrevesse o final que achasse mais interessante.



A imagem abaixo ilustra a produções escrita obtida na presente sessão:



Na perspectiva das hipóteses de escrita empregadas nessa produção textual, verifica-se que o sujeito reconhece a função social do título em narrativas, colocando-o em destaque no seu texto.

A letra inicial maiúscula é adequadamente empregada no início do único parágrafo do texto e também é conservada nos substantivos próprios “João e Juana”. As conjunções “e” e “enquanto” caracterizam o uso de recursos de coesão e as regras de

concordância nominal e verbal também são utilizadas ao longo da produção escrita de *Ahyung Kim*.

Na presente sessão de avaliação não se verificou dificuldades relacionadas à consciência semântica e nem quanto às interferências da língua materna na segunda língua dominada por *Ahyung Kim*. Entretanto, é recorrente a hipótese fonológica identificada na sessão anterior, ou seja, o fonema S/Z para representar o som do G/J.

Os registros dessa sessão revelam que a escrita ortográfica ainda não foi consolidada por *Ahyung Kim*. Segundo as tipologias de escrita apresentadas por Capovilla e Capovilla (2004), o sujeito passa por três estágios na aquisição de leitura e escrita.

No *estágio logográfico*, a palavra escrita é tratada como se fosse uma representação pictórica e visual. O sujeito associa as palavras a desenhos, diferenciando-as pelas cores e formatos, desprezando a correspondências entre letras e sons (grafemas e fonemas). A leitura ampara-se no reconhecimento visual de algumas palavras que o sujeito encontra com grande frequência, tais como seu próprio nome e os nomes de produtos e lugares impressos em rótulos e cartazes. A escrita se resume a uma produção visual, sendo que a escolha e a ordenação das letras ainda não estão sob controle dos sons da fala.

Diante do crescente contato com material escrito, o sujeito começa a ingressar no segundo estágio, o alfabético. No *estágio alfabético* desenvolve-se a rota fonológica e o sujeito começa a fazer a decodificação grafo-fonêmica. Iniciam-se as relações entre o texto e a fala. A leitura e a escrita passam a ficar sob controle dos fonemas e dos grafemas e o sujeito aprende o princípio da decodificação, isto é, relacionar as letras do texto escrito aos seus sons correspondentes.

À medida que o sujeito tem maior contato com a leitura e a escrita, mais proficiente ele se torna em tais habilidades. Iniciam-se, então, os processos de leitura e escrita a partir da memorização das regularidades lexicais, característica do *estágio ortográfico*. Somente no estágio *ortográfico*, com o desenvolvimento da rota lexical, o sujeito aprende a fazer leitura visual direta de palavras.

Nesse estágio, o sujeito compreende que a memorização das palavras é o requisito para uma boa produção ortográfica e passa a ler as palavras com maior rapidez e

fluência, por meio do reconhecimento visual direto e não mais meramente por meio de decodificação.

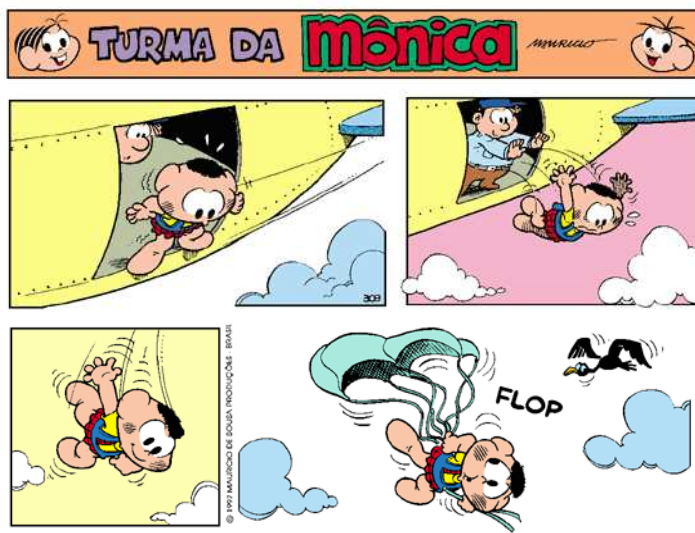
É importante salientar que as estratégias logográficas e fonológicas não são plenamente abandonadas quando o sujeito chega ao estágio ortográfico de leitura e escrita. Ao contrário, sempre que necessário, tais estratégias são mobilizadas para realizar a leitura de símbolos ou mesmo de palavras desconhecidas. Portanto, a escolha da estratégia de leitura dependerá da natureza do que deverá ser lido.

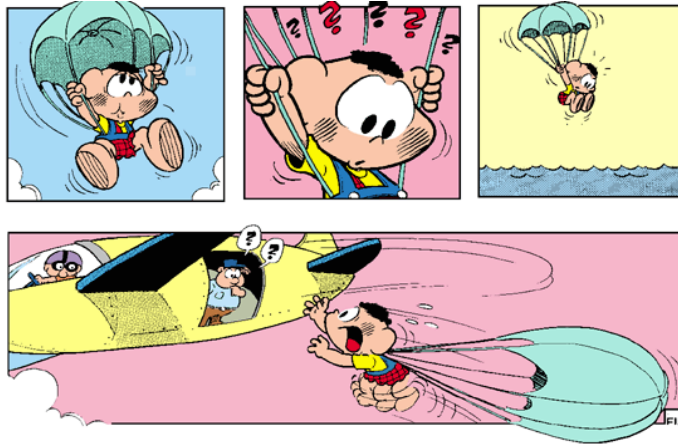
Apesar das contribuições de Capovilla e Capovilla (2004) a respeito dos estágios de leitura e escrita serem de grande valor para a análise do desenvolvimento pedagógico de *Ahyung Kim*, é importante esclarecer que o padrão ortográfico de escrita não será alvo de intervenção com o referido sujeito, visto que essa habilidade é adquirida ao longo da escolarização, como consequência dos investimentos fonológicos, semânticos e sintáticos que acontecem no dia a dia escolar.

4.1.5 - 5ª SESSÃO: Produção escrita espontânea baseada em uma sequência de imagens.

A penúltima sessão de avaliação psicopedagógica foi realizada no dia 26/08/11 e teve por objetivo avaliar a coerência da produção escrita.

Ainda na perspectiva de se avaliar a produção escrita por meio de textos narrativos, disponibilizou-se a seguinte sequência de quadrinhos da Turma da Mônica para ser analisada previamente e transformada em um texto. A sessão ocorreu sem nenhuma mediação prévia sobre a história disponibilizada.





Produção escrita obtida na presente sessão:

Brasília, 26 de 2011.

O medo

O garçom foi no avião viagem foi legal mas quando ele descolou que peneirava pulo do avião ahhhh mas ele estava lá na porta o dono do avião empurrou ele ele abriu o paracadute e ele tava quada vez mais baixo quando ele viu o rio ahhh mais quieto ainda ele correu para o avião e conseguiu e o garçom viveu feliz para sempre.

Em muitos aspectos, o registro obtido nessa sessão se assemelha ao da anterior. Assim como a anterior, a presente narrativa também é marcada pelo emprego do título, de letras maiúsculas no começo de frases e de recursos de coesão e concordância nominal e verbal.

Todavia, é importante ressaltar que, ora *Ahyung Kim* reconhece e emprega aspectos sintáticos da língua como a disposição centralizada do título do texto (registro da sessão 4), ora não os conserva (registro da sessão 5). O mesmo pode ser observado

com a letra inicial maiúscula nos substantivos próprios (na sessão anterior) e a inobservância desse padrão na presente sessão.

Assim como na sessão anterior, não se verificou a incidência de dificuldades de ordem semântica e de interferência da língua materna nessa sessão.

Apesar de nessa produção escrita já aparecer vários recursos que compõe o aspecto sintático da língua portuguesa, a ausência da pontuação adequada emerge como fator que prejudica a coerência geral do texto escrito por *Ahyung Kim*.

Koch e Elias (2011) defendem o argumento de que a coerência não é inerente ao texto, mas é construída pelo leitor com base em seus conhecimentos e na materialidade que confere ao texto.

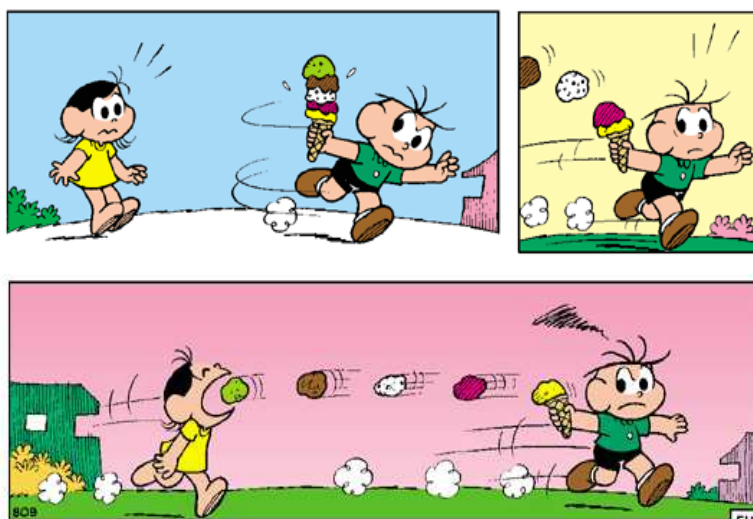
Analisando a produção de *Ahyung Kim* sob esse ponto de vista, percebe-se que a exploração insuficiente das imagens da tirinha compromete a compreensão plena da história vivida pelo personagem Cascão. Nesse caso, a coerência dessa narrativa escrita só se materializa quando o leitor ampara-se nas imagens para analisar os detalhes que são transmitidos por meio da expressão do personagem e pela sequência de acontecimentos das imagens.

4.1.6 - 6ª SESSÃO: Produção escrita mediada baseada em uma sequência de imagens.

A última sessão avaliativa ocorreu no dia 01/09/11 e teve por objetivo avaliar a coerência da produção escrita.

A atividade escolhida para a intervenção anterior apontou a necessidade de uma mediação na leitura das imagens apresentadas. Dessa forma, disponibilizou-se a seguinte sequência de imagens:





Antes de iniciar a produção do seu texto, o sujeito acompanhou a leitura das imagens que foi realizada pela mediadora, sendo induzido a observar detalhes relacionados à expressão das personagens, tempo e lugar onde ocorria a história.

Produção escrita obtida na presente sessão:

Brasília, 1º de Setembro de 2011.

O sorvete que vai na boca da Magali?

O Lebolinha foi para sorveteria de pedes cinco bolas de sorvete custou cinquenta e cinco reais ele pegou e saiu feliz da vida comendo seu delicioso sorvete quando ele viu a Magali ele morreu de susto ela tava com uma cara de fome ele correu mas quando ele viu as bolas estavam voando a Magali tava esperta ela abriu a quele boca e as bolas estavam caindo na boca da Magali e o Lebolinha cortado estava no com uma bola bon e revolta feliz para sempre menos o Lebolinha e claro mas você nem imagina como a Magali estava feliz.

A exploração prévia dos quadrinhos por parte da avaliadora resultou em uma produção escrita mais extensa e detalhada.

Dentre as hipóteses de escrita que foram observadas ao longo de todas as sessões de avaliação e que foram gradativamente acrescentadas de outras análises, verificou-se que *Ahyung Kim* reconhece e emprega com inconstância a letra inicial maiúscula em títulos, períodos e substantivos próprios. Faz uso de títulos em suas narrativas, ainda que nem sempre conserve sua disposição adequada na estrutura do texto. Também é recorrente o uso de conjunções e pronomes pessoais como recursos de coesão e de flexões de gênero e número como recursos de concordância nominal e verbal.

Do ponto de vista da consciência fonológica, nessa sessão verificou-se confusão na percepção auditiva por meio do uso inadequado do fonema “C” na representação do som “G”, ocorrido na palavra “castou” (linha 2). Já o emprego da palavra “comendo” (linha 3) no lugar de “*tomando*” seu delicioso sorvete exemplifica, novamente, dificuldades relacionadas à competência semântica da língua portuguesa.

No tocante à sintaxe do texto, novamente se verifica que a inobservância dos padrões de pontuação da língua portuguesa compromete o sentido do texto escrito pelo sujeito.

Apesar da exploração prévia das imagens ter contribuído para uma escrita mais detalhada da história, o resultado da presente sessão corrobora o que foi apurado ao longo das sessões anteriores, isto é, dificuldades de ordem fonológica, semântica e sintática precisam de intervenções psicopedagógicas planejadas a fim desenvolver habilidades de leitura e escrita mais complexas no contexto de *Ahyung Kim*.

Tendo em vista que os objetivos traçados para as sessões de avaliação psicopedagógica eram: investigar as hipóteses de escrita empregadas pelo sujeito; avaliar a capacidade de produção textual, de organização de ideias e de argumentação e avaliar os aspectos fonéticos, sintáticos e ortográficos da produção escrita, conclui-se que *Ahyung Kim* carece de intervenções no tocante à significação adequada das palavras (de ordem semântica), à manipulação intencional dos padrões sintáticos da língua portuguesa (de ordem sintática) e ao emprego correto dos fonemas S/Z e G/J (de ordem fonológica).

É preciso destacar que, a partir do que foi apurado nas sessões de avaliação psicopedagógica, serão planejadas sessões de intervenção na intenção de sanar as

dificuldades de ordem fonológica apresentadas por *Ahyung Kim*, dada a sua maior recorrência em relação aos outros aspectos investigados e dado o tempo hábil para a realização das intervenções.

Acredita-se, portanto, que a tomada de consciência do sujeito em relação aos aspectos semânticos e sintáticos que foram levantados ao longo das sessões de avaliação acontecerá à medida que ele se torne mais experiente com a língua portuguesa, fato que não ocorrerá em relação aos aspectos fonológicos caso tal dificuldade não seja alvo de uma intervenção planejada e intencional.

4.2 As sessões de intervenção psicopedagógica

4.2.1 - 1ª SESSÃO: Exploração semântica e associação visual das imagens do jogo da memória.

A primeira sessão de intervenção psicopedagógica ocorreu no dia 01/11/11 e consistiu em uma devolutiva à *Ahyung Kim* a respeito dos resultados apurados durante as sessões de avaliação. Nessa ocasião, pontuamos ao sujeito que desenvolveríamos atividades para sanar as dificuldades que foram apresentadas em relação à pronúncia dos sons J/G no lugar de S/Z.

Em seguida, foi apresentado para o sujeito o jogo de memória que será usado ao longo das sessões de intervenção. As imagens de cada carta e as devidas significações vocabulares foram exploradas pela mediadora, que explicou ao sujeito as relações estabelecidas entre as referidas imagens e as palavras em questão, na intenção de garantir que o desconhecimento dos significados não comprometesse o desempenho nas atividades.

Além de esclarecer as relações entre as imagens e as palavras, a mediadora enfatizou, por meio da leitura que fez, os padrões fonológicos empregados em cada vocábulo, solicitando que o sujeito repetisse as palavras recitadas e observasse a articulação do som para pronunciar cada fonema.

Ao longo dessa sessão, observou-se que quando foi solicitado a repetir os pares mínimos, o sujeito apresentou dificuldade em articular os sons para diferenciar os vocábulos propostos. Por consequência, não foi possível obter a pronúncia correta da maioria das palavras do jogo da memória, ocasião em que vários pares mínimos foram

recitados pelo sujeito de forma exatamente igual. Esse dado corrobora as ideias de Vygotsky (in Fávero, 2005) a respeito da tomada de consciência. Sem primeiro tomar consciência da diferença entre esses sons torna-se difícil desenvolver novos conceitos relacionados a essa competência.

Tendo em vista o exposto, as sessões seguintes de intervenção partirão de outro pressuposto vygotskyano, isto é, o de que os estímulos sociais que se originam em outro ser humano contribuem para o processo de tomada de consciência. Dessa forma, nas próximas duas sessões, serão explorados pela própria mediadora os padrões fonológicos do S/Z e J/G, isoladamente, para que *Ahyung Kim* possa observar como articular os sons para a formação de cada fonema.

4.2.2 - 2ª SESSÃO: Padrões fonológicos: os sons do S/Z.

Realizada no dia 03/11/11, a segunda sessão de intervenção tinha como objetivo a ênfase oral das palavras do jogo da memória relacionadas aos fonemas S/Z.

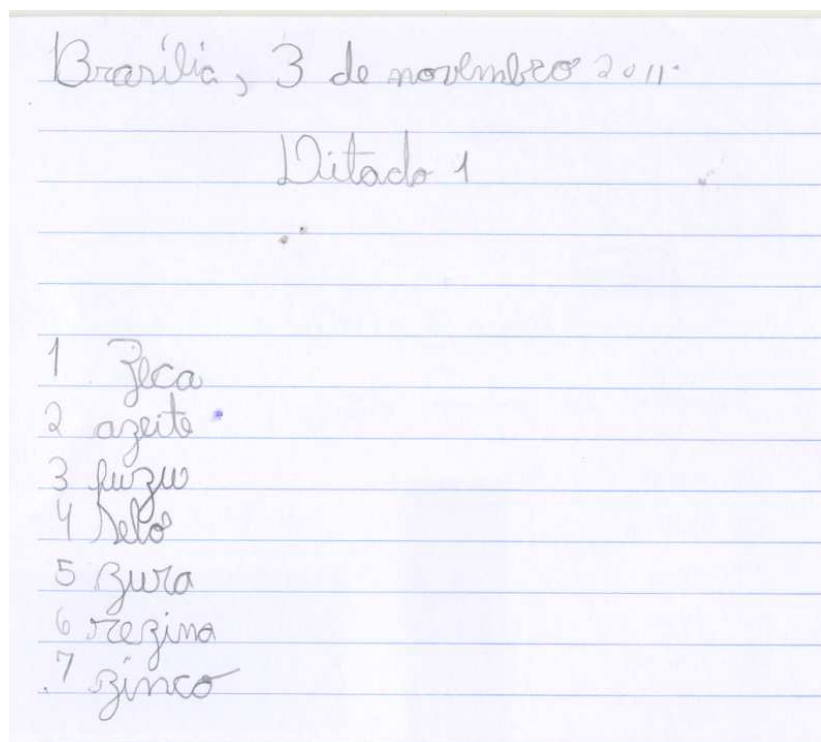
A mediadora deu início à intervenção mostrando imagens do jogo da memória que deveriam ser relacionadas às palavras correspondentes por meio da recitação oral do sujeito, isto é, a cada carta mostrada pela mediadora, o sujeito deveria recitar a palavra adequada à imagem. Sempre que o sujeito confundia-se na recitação de algum som, a mediadora retomava a pronúncia correta da devida palavra chamando a sua atenção para o ponto de articulação de cada som. Não se tinha um critério para a apresentação das imagens, pois o objetivo era acompanhar a recitação correta dos fonemas S/Z.

Em geral, *Ahyung Kim* não demonstrou embaraço em relacionar as imagens aos vocábulos trabalhados na primeira sessão, mas precisou ser orientada várias vezes pela mediadora para empregar corretamente os fonemas relativos às palavras em questão.

Após solicitar que o sujeito fizesse a recitação das palavras a partir da apresentação das imagens e orientar a sua percepção em relação ao ponto de articulação em que se formam esses sons, a mediadora assumiu a função da recitação, realizou um ditado oral dessas mesmas palavras e solicitou que o sujeito as registrasse. Foram ditadas as seguintes palavras:

1. Zeca
2. azeite
3. fuso
4. selo
5. zura
6. pequeno
7. zinco

Apresenta-se, abaixo, o registro dessa sessão:



Após a atividade de recitação amparada nas imagens, *Ahyung Kim* começou a estabelecer correspondência entre a grafia e som dos fonemas S/Z. Das sete palavras que lhe foram ditadas, empregou adequadamente os fonemas pronunciados pela mediadora, realizando trocas, de ordem ortográfica, apenas na palavra fuso (escrita *fuzu*) e resina (escrita *rezina*).

Conforme apontam estudos de Meireles e Correa (2005), a escrita ortográfica em língua portuguesa nem sempre apresenta uma regularidade em sua construção, o que faz com que esse padrão dependa não só do domínio das regularidades, como também das

irregularidades ortográficas. Por essa razão, o foco de análise dos dados obtidos consistiu na diferenciação dos fonemas S/Z e J/G, evidenciada na escrita das palavras recitadas, e não os padrões ortográficos que não foram empregados corretamente.

Apesar do seu desempenho por escrito, percebeu-se a dificuldade de *Ahyung Kim* em articular oralmente os sons “so”, de *fuso* e “zu” de *zura*, mantendo a pronúncia desses fonemas como “jo” e “ju”.

Analisando os dados dessa sessão sob a perspectiva da consciência fonológica, acredita-se que o sujeito esteja evidenciando um processo de interferência linguística uma vez que as características sonoras da sua língua materna (coreano) ecoam na pronúncia de palavras do vocabulário da segunda língua (português).

Sob esse aspecto, falar em interferência linguística significa considerar que apesar de conservar fonologicamente o registro escrito (ainda que não ortograficamente adequado), o sujeito não consegue articular o som de forma adequada na oralidade. Tal hipótese foi confirmada, durante a presente sessão, pelo comentário de *Ahyung Kim* de que todas as pessoas de sua família falavam da mesma forma que ela. A observação feita pelo sujeito frente às dificuldades de se conceber novos padrões fonológicos em razão de suas tradições culturais e/ou familiares confirma o que Teis (2007) caracteriza como o conflito manifestado nos processos psicológicos e cognitivos de indivíduos bilíngues que misturam diferentes códigos linguísticos.

4.2.3 - 3ª SESSÃO: Padrões fonológicos: os sons do G/J.

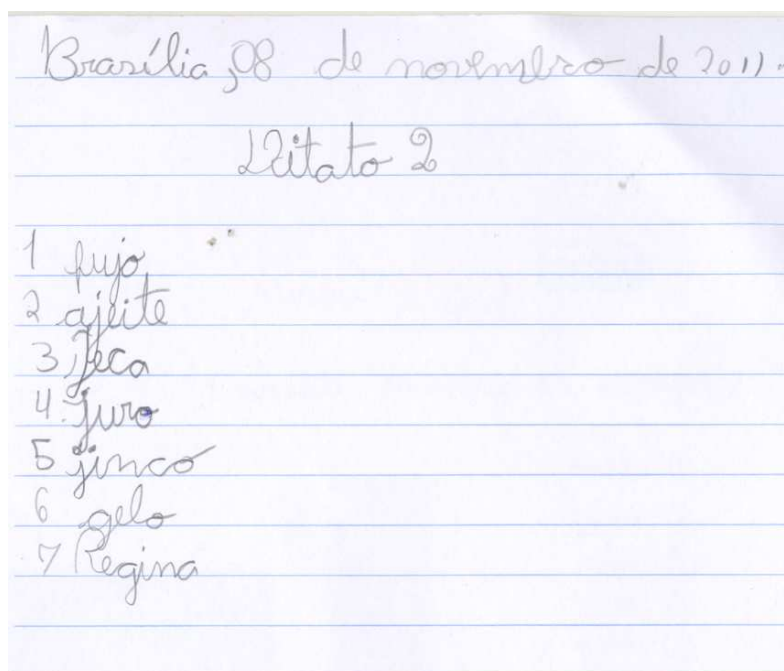
A terceira sessão de intervenção ocorreu no dia 08/11/11. Semelhante à sessão anterior, o objetivo da presente sessão consistiu na tomada de consciência dos fonemas G/J. A atividade de articulação verbal dos padrões fonológicos da língua portuguesa foi repetida nessa sessão. Nessa sessão foi proposto ao sujeito um ditado que consistia em recitar oralmente as palavras do jogo da memória:

1. fujo
2. ajeite
3. jeca
4. juro

5. ginkgo
6. gelo
7. Regina

O sujeito deveria ouvir e registrar, por meio da escrita, a palavra que escutou. A mediadora recitava as palavras e, sempre que o sujeito solicitava, as repetia quantas vezes fossem necessárias.

Produção do sujeito:



Assim como foi constatado na sessão anterior, confirmou-se a hipótese que o sujeito está em processo de tomada de consciência acerca da diferença sonora entre os fonemas S/Z e J/G, uma vez que ela empregou corretamente os fonemas de todas as palavras ditadas, equivocando-se apenas ortograficamente, ao escrever a palavra *jinco* ao invés de *ginkgo*.

Comparando-se a presente sessão à anterior, já que ambas tinham como objetivo os padrões fonológicos isolados de cada fonema, percebeu-se que *Ahyung Kim* apresenta maior facilidade em articular o som J/G do que o som S/Z, pois tanto na oralidade quanto no registro escrito, ela conseguiu utilizar tal fonema adequadamente.

Essa observação confirma algo que foi percebido no desempenho oral da segunda sessão, ou seja, que a interferência da língua materna do sujeito incide com mais rigor na pronúncia das palavras que apresentam o fonema S/Z acompanhados pelas vogais *O* e *U*.

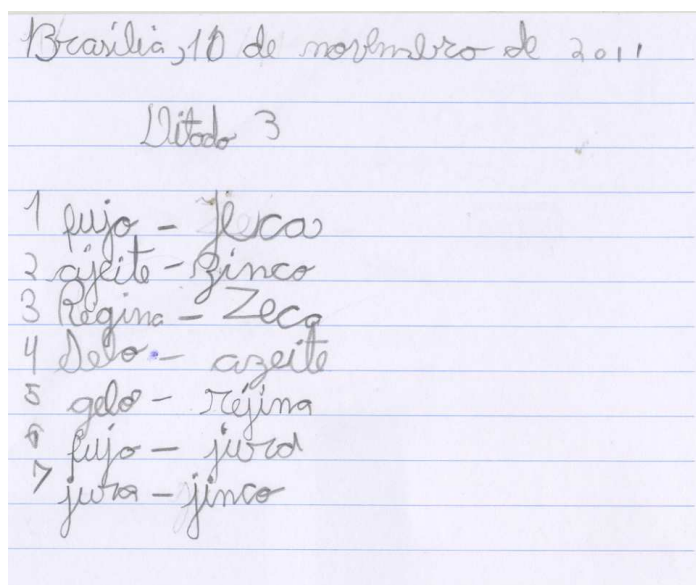
Concluídas as intervenções que enfatizaram os pontos de articulação e a pronúncia correta de cada fonema isoladamente, a próxima sessão investirá na habilidade de diferenciação simultânea dos fonemas trabalhados.

4.2.4 - 4ª SESSÃO: Ditado aleatório de pares alternados.

No dia 10/11/11 foi realizada a quarta sessão de intervenção com *Ahyung Kim*. Na intenção de favorecer o desenvolvimento de competências em relação à diferenciação simultânea desses dois tipos de trocas apresentadas pelo sujeito, realizou-se um ditado oral com as palavras do jogo da memória em pares, porém desobedecendo o critério de agrupamento dos pares mínimos. As palavras ditadas seguiram a seguinte sequência:

1. fuso – jeca
2. ajeite – zinco
3. Regina – Zeca
4. selo – azeite
5. gelo – resina
6. fujo – zura
7. jura – ginkgo

Produção do sujeito:



Brasília, 10 de novembro de 2011

Ditado 3

- 1 fujo - jeca
- 2 ajeite - zinco
- 3 Regina - Zeca
- 4 selo - azeite
- 5 gelo - resina
- 6 fujo - jura
- 7 jura - zinco

Logo no primeiro par ditado, *Ahyung Kim* escreveu a palavra *Zeca*, no lugar de *Jeca*. Porém, antes mesmo de concluir a escrita dessa palavra, percebeu que havia se confundido e se corrigiu imediatamente. Esse movimento de ponderação acerca da escrita correta da palavra dá indícios de que o sujeito começa a desenvolver a consciência metalinguística, ou seja, aquela que Teberosky (in Barrera & Maluf, 2003) define como a capacidade de refletir sobre a língua e de usá-la de modo consciente.

Nos pares seguintes, conseguiu diferenciar os fonemas pertinentes a quase todas as palavras, exceto no item 5, trocando a palavra *resina* por *rejina* e no item 6, em que registrou a palavra *jura*, ao invés de *zura* e não percebeu as trocas que realizou.

A fim de continuar investindo na competência metalinguística, porém ampliando sua capacidade de análise para contextos maiores, a próxima sessão explorará a diferenciação dos fonemas S/Z e J/G em frases, situações em que o sujeito deverá refletir sobre o seu uso em meio a outros padrões já conhecidos na língua portuguesa.

4.2.5 - 5ª SESSÃO: Ditado de frases com palavras em contexto.

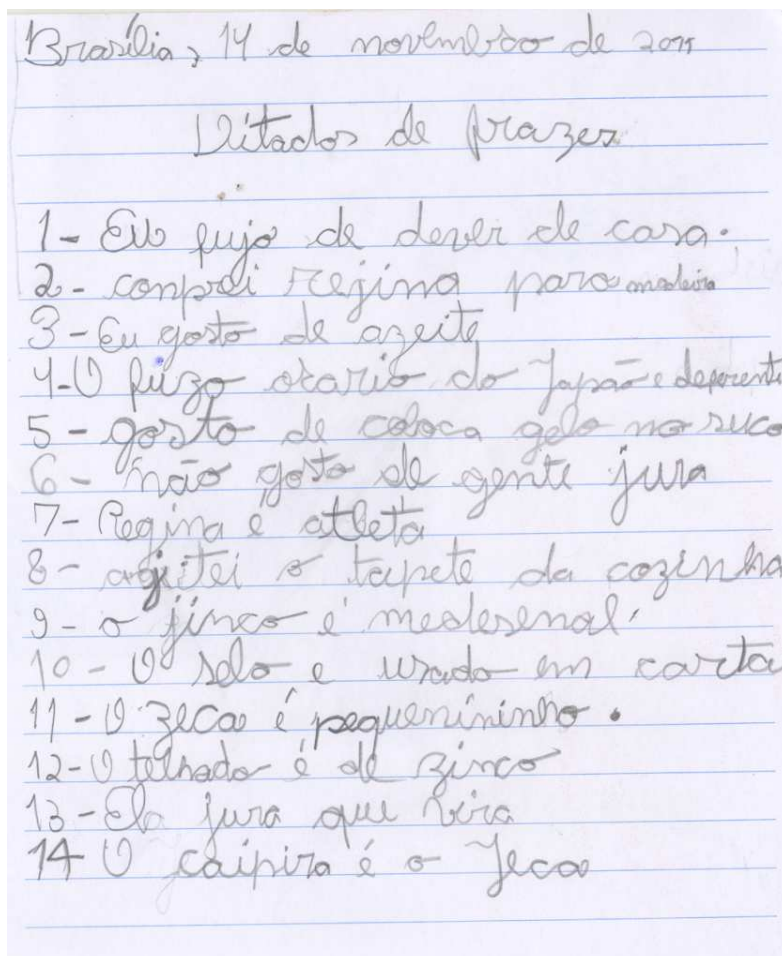
A presente sessão de intervenção ocorreu no dia 14/11/11 e tinha por objetivo o emprego dos fonemas S/Z e J/G em contexto de produção de frases, na intenção de tornar esse emprego consciente frente a uma maior quantidade de elementos a serem observados pelo sujeito.

A sequência de frases ditadas foi:

1. Eu fujo de dever de casa.
2. Comprei resina para madeira.
3. Eu gosto de azeite.
4. O fuso horário do Japão é diferente.
5. Gosto de colocar gelo no suco.
6. Não gosto de gente zura.
7. Regina é atleta.
8. Ajeitei o tapete da cozinha.
9. O ginkgo é medicinal.
10. O selo é usado em cartas.

11. Zeca é pequenininho.
12. O telhado é de zinco.
13. Ela jura que virá
14. O caipira é jeca.

Produção do sujeito:



Das catorze palavras ditadas que compunham o jogo da memória, foco do nosso trabalho, *Ahyung Kim* trocou a grafia das palavras *resina* por *rejina* (frase 2) e *zura* por *jura* (frase 6). Na escrita da frase 8, utilizou a palavra *azeitei* no lugar de *ajeitei*, mas, assim como na sessão anterior, percebeu o engano sozinha e a corrigiu espontaneamente.

Durante essa sessão, sempre que precisou utilizar os fonemas S/Z e J/G acompanhados das vogais O e U, *Ahyung Kim* parou para refletir sobre a formação do som que pretendia escrever, repetindo os exercícios sonoros que aprendeu nas primeiras

sessões de intervenção, enquanto registrava isoladamente a formação de tais fonemas. Já quando as vogais *A*, *E* e *I* acompanhavam os fonemas em questão, o sujeito demonstrou não ter necessidade de confirmar suas hipóteses a respeito dos grafemas adequados às palavras ditadas, apesar de ter se equivocado na grafia da palavra *resina*, por exemplo.

Cabe observar ainda que, apesar de conhecer outros padrões da língua portuguesa, tais como iniciar frases com letra maiúscula e utilizar o ponto final ao concluí-las, o sujeito ainda não os conserva em todos os seus registros, característica que também se estende ao emprego refletido dos fonemas *S/Z* e *J/G*. Apesar disso, a crescente preocupação metalinguística desenvolvida por *Ahyung Kim* ao longo das sessões de intervenção tem contribuído para a tomada de consciência quanto ao discernimento dos padrões fonológicos de sua língua materna que interferem em sua segunda língua, objetivo geral dessa intervenção psicopedagógica.

Além da competência em observar vários padrões da língua simultaneamente, é fundamental que o sujeito continue a fazer uso da análise metalinguística que vem desenvolvendo na escrita de outras palavras que apresentam o *S/Z* e *J/G* como padrões fonológicos. Dada a importância dessa competência para o desenvolvimento da consciência fonológica, a última sessão de intervenção terá como objetivo a diferenciação fonética simultânea e em contexto dos dois padrões que interferem na segunda língua do sujeito.

4.2.6 - 6ª SESSÃO: Ditado de um texto envolvendo o emprego dos fonemas *S/Z* e *J/G* em várias palavras simultaneamente.

A sessão de encerramento da intervenção psicopedagógica ocorreu no dia 16/11/11 e consistiu no ditado do seguinte texto:

Jane e Rosane viajaram para um hotel fazenda. Chegaram famintas e, juntas, resolveram fazer um lanche. Foram até a cozinha e pegaram o presunto na geladeira, junto do requeijão. Ao sentarem à mesa, falaram para o garçom: “A gente precisa de um pouco de azeite.” Durante os dias que ficaram na fazenda viram jacarés, jabutis, zebras

e até um faisão. Provaram frutas exóticas como jaca, jenipapo e jamelão. Ao voltarem para casa, Jane falou para Rosane: “Esqueci minha agenda na fazenda!”

Produção da criança:

Brasília, 16 de novembro de 2011.

Texto ditado

Jane e Rosane viajaram para um hotel fazenda. Chegaram semintar e, juntas, resolveram fazer um lanche. Foram até a cozinha e pegaram o presente na geladeira, junto da requieja. Ao tentarem a mesa, falaram para a garçon: "a gente precisa de um pouco de azeite." Durante os dias em que ficaram na fazenda viram jacuzes, jabutis, gelbras e até um faisão. Provaram frutas exóticas, como a jaca, o zenipapo e jamelão. Ao voltarem para casa, Jane falou para Rosane: "Esqueci a minha agenda na fazenda." 😊

Ao contrário das primeiras sessões, *Ahyung Kim* demonstrou muita segurança frente à tarefa proposta. Sempre que teve dúvida na escrita de alguma palavra, solicitou à mediadora que a repetisse para que ela pudesse observar a articulação do som durante a pronúncia dessa palavra.

Apesar de ainda se equivocar na distinção de sons e na escrita de algumas palavras, como se pode observar na troca de *Jane* por *Jine* (linha 1), *chegaram* por *segarão* (linha 1), *exóticas* por *ejóticas* (linha 11) e *jenipapo* por *zenipapo* (linha 12), o

sujeito portou-se com mais competência na escrita das palavras que apresentaram os padrões fonológicos trabalhados nas sessões anteriores.

O desenvolvimento do hábito de repetir em voz alta os padrões silábicos que estava em dúvida quanto ao seu registro gráfico, solicitando inclusive a repetição de algumas palavras ditadas para analisar a articulação dos fonemas sugere que o sujeito iniciou o processo de tomada de consciência acerca dos padrões fonológicos da sua língua materna que interferem em sua segunda língua.

Acredita-se que o desenvolvimento desse hábito seja o princípio da reformulação interna que se tinha como objetivo geral das sessões de intervenção. É o que Fávero (2003) aponta como processo de reformulação teórico-conceitual que resulta na reelaboração das ações e produções do sujeito. No caso de *Ahyung Kim*, é o desenvolvimento de uma consciência fonológica que contribuirá para a minimização das interferências do coreano na aprendizagem da língua portuguesa.

V. Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica

A partir da avaliação psicopedagógica, percebeu-se que dentre todas as competências que envolvem a aquisição de uma língua, *Ahyung Kim* precisava de investimentos no tocante ao desenvolvimento da consciência fonológica, requisito de maior dificuldade em razão das interferências do coreano, sua língua materna.

As atividades realizadas ao longo das intervenções psicopedagógicas para desenvolver competências fonológicas na fala e na escrita, por um lado, comuns à língua portuguesa e por outro, estranhos à língua materna do sujeito foram bastante significativas e a análise dos resultados apresentados por esse sujeito nos permite acompanhar a sua trajetória ao longo das intervenções.

Enquanto a primeira sessão de intervenção foi marcada pela indistinção fonética dos sons de S/Z e J/G, no segundo e no terceiro encontro começou-se a perceber o estabelecimento das primeiras relações entre grafemas e fonemas realizadas pelo sujeito no âmbito da escrita, com mais frequência. Como resultado dos investimentos em diferenciação sonora, na quarta sessão de intervenção *Ahyung Kim* passou a manifestar a capacidade de analisar refletidamente o emprego dos fonemas a partir do que aprendeu por intermédio da intervenção psicopedagógica, competência em que foi

ganhando propriedade gradativamente e que foi fundamental para o desenvolvimento de hipóteses mais coerentes em relação aos padrões fonéticos da língua portuguesa.

Partindo de atividades que enfatizavam o emprego dos fonemas J/G e S/Z de forma pontual e ampliando o seu emprego em diferentes contextos de escrita percebeu-se que a intervenção psicopedagógica contribuiu substancialmente para a tomada de consciência de *Ahyung Kim* em relação à necessidade de reflexão acerca do emprego desses fonemas, postura perceptível sempre que esta repetia, por iniciativa própria, as atividades que havia desenvolvido anteriormente ao longo das sessões e também quando solicitava a repetição de algumas palavras para que pudesse observar a articulação oral das mesmas, o que evidencia um olhar atento sobre o como se produz determinados sons.

Isso implica dizer, assim como propõe Teberosky (ver Barrera & Maluf, 2003), que o sujeito pode ter desenvolvido, por meio das intervenções, competências de cognição sobre a linguagem e de auto-regulação das atividades psicolinguísticas que favorecem a aquisição da leitura e escrita.

Podemos dizer que as intervenções favoreceram a diferenciação dos fonemas S/Z e J/G, especialmente quando acompanhados pelas vogais *A*, *E* e *I*. Apesar de ainda restarem dificuldades de discriminação fonológica, principalmente quando tais sons são acompanhados pelas vogais *O* e *U*, resquícios da interferência da sua língua materna sob a segunda língua, os dados gerados a partir das intervenções psicopedagógicas nos permitem dizer que *Ahyung Kim* partiu de uma realidade de não diferenciação de sons (tanto no plano gráfico quanto no plano fonológico), passando pela diferenciação meramente escrita e começando a realizar a diferenciação sonora.

Apesar de ainda não conseguir articular alguns fonemas da língua portuguesa oralmente, acreditamos, a partir do referencial que subsidia esse trabalho, que o sujeito apresenta uma compreensão linguística compatível ao que é esperado para a sua idade e para o seu desempenho acadêmico, evidenciando ter construído ao longo da sua escolarização base para o desenvolvimento da consciência fonológica em língua portuguesa, seja do ponto de vista da oralidade ou por meio do registro escrito.

É possível concluir, portanto, que tendo essa base constituída, a continuidade das atividades de intervenção psicopedagógica provavelmente conduzirão o sujeito ao

último estágio necessário à superação dessa dificuldade, isto é, a própria produção de sons distintos no âmbito da articulação dos fonemas.

VI. Considerações finais

Tendo em vista o aporte teórico que subsidia o presente trabalho e os resultados obtidos a partir da avaliação e da intervenção psicopedagógica, é possível dizer que a grande contribuição dessa experiência consiste no exercício em compreender as características e peculiaridades de aprendizagem na intenção de planejar recursos para desenvolver competências do sujeito.

Esta forma de olhar para as demandas psicopedagógicas implica a apropriação das particularidades de cada caso e a mobilização de estratégias semióticas significativas que contribuam para a construção do conhecimento, considerando o sujeito ativo e que, além disso, tornem possíveis novas propostas de prática pedagógica.

Conceber a intervenção psicopedagógica sob esse prisma requer, como propõe Fávero (2005), um constante processo de tomada de consciência, por parte do mediador e, desencadeada por meio da mediação semiótica, por parte do sujeito alvo da intervenção. Isso significa tomar a realidade como dado concreto para reelaborá-la de forma intencional e planejada.

Trazendo essa reflexão para o contexto das interferências linguísticas e do desenvolvimento de consciência fonológica em indivíduos bilíngues, compreende-se que a análise das competências necessárias à aquisição de uma língua em um sujeito que não é falante materno desta traz à tona uma outra discussão a respeito da aquisição de um sistema linguístico, isto é, a de instrumento de identidade sociocultural que é carregado de estruturas próprias que precisam circular no plano do consciente dos sujeitos que a utilizam.

Nesse sentido, o trabalho que articula intervenção psicopedagógica e pesquisa pressupõe, como defende Fávero (1994), a atividade mediada, de tal forma que a análise dos dados gerados a partir da avaliação das potencialidades do sujeito forneçam base para a organização das atividades desenvolvidas em cada sessão de intervenção. Os dados obtidos em cada sessão de intervenção fomentam, por sua vez, a sessão seguinte. Essa proposta é sem dúvida um desafio, mas necessária quando se procura compreender

as estratégias cognitivas do sujeito frente a um dado problema, o favorecimento da tomada de consciência e a mudança da prática.

No contexto de sujeitos bilíngues significa compreender as relações que eles estabelecem com a sua língua materna a fim de compará-las com as peculiaridades da sua segunda língua, na intenção de identificar em que medida uma interfere na aquisição da outra e minimizar esses efeitos. Significa também, considerar que as competências metalinguísticas desenvolvidas por meio da intervenção psicopedagógica são transferidas de uma língua para a outra, fator de extrema relevância no processo de aprendizagem. (Datta, citado por Megale, 2010)

Na contramão das tendências psicopedagógicas atuais, o presente estudo pautou-se no desenvolvimento de competências do ponto de vista da consciência fonológica do sujeito, uma vez que nas sessões de avaliação ficou explicitado que certos padrões fonológicos da sua língua materna interferiam na leitura e escrita da segunda língua.

Sem dúvida, a maior função do presente trabalho foi articular a pesquisa à intervenção, colocando uma lupa no problema e desenvolvendo competências de leitura e escrita do sujeito. Ao contrário do que se espera, isso não representa certezas frente a futuras atuações, mas sim a sinalização de possibilidades frente a uma questão de interferência linguística no decorrer da escolarização de um sujeito bilíngue.

VII. Referências bibliográficas

Barrera, S. D. & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16(3), 491-502.

Bernardino Jr., J. A., Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A. & Bandini, H. H. M. (2006). Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 423-450.

Bossa, N. A. (2007). *A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed.

Brasil, Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Documento Introdutório, vol. I e II). Brasília: MEC.

Bruno, F. T. C. (Org.) (2005). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz.

- Capovilla, A. G. S., Joly, M. C. R. A., Ferracini, F., Caparrotti, N. B., Carvalho, M. R. & Raad, A. J. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 189-197.
- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 79-85.
- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e conhecimento. Subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise do ensinar e aprender*. Brasília: Ed. UNB.
- Fávero, M. H. & Couto Machado, C. M. (2003). A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 15-28.
- Fávero, M. H. (1994). O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas: a mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do conhecimento. In Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Ed.), *Anais do II Congresso de Psicologia Escolar* (pp. 58-61). Campinas: ABRAPEE.
- Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (1987). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2011). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Megale, A. H. (2010). Alfabetização de indivíduos bilíngues. *Revista Língua e Educação*, 2, 1-14.
- Meireles, E. S. & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 21(1), 17-26.
- Pereira, V. W. (2010, outubro). Aprendizado da leitura e consciência linguística. *Anais do IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, SC.
- Pulino, L. H. C. Z. & Barbato, S. (2004). *As teorias psicogenéticas de Jean Piaget e Henri Wallon* (vol. 1). Brasília: UnB - Centro de Educação a Distância.
- Pulino, L. H. C. Z. & Barbato, S. (2004). *Cultura, desenvolvimento humano e aprendizagem* (vol. 2). Brasília: UnB - Centro de Educação a Distância.
- Souza, S. J. (2001). *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus.
- Teis, D. T. (2007). Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas. *Revista Trama*, 3(5), 73-87.