



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

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL
TURMA IX
(2010/2011)**

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

Apresentado por: Magalí de Paula Silva Santana

Orientado por: Meireluce Leite Pimenta

BRASÍLIA, 2011

**UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO:
DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DE LEITURA E
ESCRITA EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
ADVERSAS**

Apresentado por: Magalí de Paula Silva Santana

Orientado por: Meireluce Leite Pimenta

Sumário

I – Colocação do Problema.....	04
II – Fundamentação Teórica.....	05
III – Método de Intervenção.....	17
3.1 – Descrição do Sujeito.....	17
3.2 – Procedimentos adotados.....	18
IV – A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção.....	18
4.1 – Avaliação Psicopedagógica.....	18
4.1.1 – 1ª Sessão de avaliação psicopedagógica.....	18
4.1.2 – 2ª Sessão de avaliação psicopedagógica.....	21
4.1.3 – 3ª Sessão de avaliação psicopedagógica.....	22
4.2 – Intervenção Psicopedagógica.....	24
4.2.1 – 1ª Sessão de intervenção psicopedagógica.....	24
4.2.2 – 2ª Sessão de intervenção psicopedagógica.....	27
4.2.3 – 3ª Sessão de intervenção psicopedagógica.....	29
4.2.4 – 4ª Sessão de intervenção psicopedagógica.....	30
4.2.5 – 5ª Sessão de intervenção psicopedagógica.....	33
4.2.6 – 6ª Sessão de intervenção psicopedagógica.....	34
V – Discussão Geral	39
VI – Considerações Finais.....	43
VII – Referências Bibliográficas.....	46

I – Colocação do problema

O presente trabalho é resultado de uma reflexão acerca da importância do desenvolvimento de competências conceituais do sujeito, levando em consideração o contexto escolar em que está inserido. Trata da consideração de especificidades e necessidades individuais no processo de construção do conhecimento sob o enfoque do desenvolvimento humano.

Neste trabalho, adotamos a proposta de pesquisa de Fávero (1994), que defende o distanciamento das discussões acerca das limitações do sujeito para considerar as peculiaridades do seu desenvolvimento psicológico e de suas potencialidades. Segundo Pimenta (2008), esta postura requer olhar o sujeito como aquele que constrói conhecimento apesar das condições adversas, que ressignifica suas experiências, transforma e se deixa transformar a partir das interações que estabelece ao longo de sua existência. Além disso, articulamos pesquisa e intervenção psicopedagógica, como propõe Fávero (1994), que pressupõe a atividade mediada no intuito de verificar em que medida as práticas pedagógicas contextualizadas favorecem o letramento de um sujeito com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem.

O letramento, neste sentido, processo que ultrapassa a decodificação do sistema linguístico, perpassou as intervenções psicopedagógicas no intuito de fundamentar mudanças na prática pedagógica em direção ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita do sujeito.

Baseados nas discussões acerca dos processos de letramento, enfatizamos a participação do sujeito como construtor ativo do conhecimento e como um ser histórico-cultural. Além disso, defendemos, nesse estudo, a necessidade de repensar o currículo escolar de tal forma que seja possível, por meio deste, a construção de estratégias de ensino que considere as peculiaridades de desenvolvimento dos sujeitos que fogem ao padrão de aprendizagem esperado pela escola.

Assumimos, dessa forma, a perspectiva, defendida por Fávero (2005), de que o desenvolvimento psicológico do ser humano está em permanente construção e é favorecido

por meio de suas interações com os contextos que envolvem seu meio sócio-cultural. Assim, a intervenção psicopedagógica proposta neste estudo, leva em conta os fatores históricos, sociais e culturais a que se teve acesso, bem como as aprendizagens construídas, as mediações feitas e a relação do sujeito com o mundo.

II – Fundamentação Teórica

2.1 – Letramento no Brasil

A palavra e o conceito letramento são relativamente recentes na história da escolarização no Brasil e seria impossível traçar qualquer definição sem considerar o termo alfabetização, que, até meados dos anos 80, definia todo o processo de aquisição e domínio do sistema de leitura e escrita. Segundo Soares (2004), o surgimento do termo letramento e sua introdução no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação vem da palavra da língua inglesa *literacy* e sua tradução deflagra a necessidade de configurar e nomear o uso competente e frequente da leitura e da escrita em comportamentos e práticas sociais, para atingir diferentes objetivos. Já a alfabetização, pode ser considerada somente o domínio dos códigos e “tecnologias” da escrita e da leitura, o que, em linhas gerais significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Em outro estudo (Soares, 2002), a autora defende que letramento é a ação do sujeito sobre um sistema de representação. Para ela, o desenvolvimento de competências de leitura e escrita está intimamente relacionado à qualidade das interações que o sujeito estabelece com o sistema de representação de uma língua, considerando suas necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, a aquisição da leitura e escrita não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais; mas sim, o conjunto de práticas sociais que o sujeito experimenta em suas interações.

Nesse sentido, letrar pressupõe ampliar o conceito de alfabetização e, segundo um dos programas de formação continuada de professores para a Educação Básica do MEC, o Pró-letramento (2007), esta mudança implica na ideia de que o domínio e o uso competente da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Sendo assim, é imprescindível que o educador aprenda a ensinar com exemplos práticos voltados para a realidade do sujeito ativo, apresentando ou re-apresentando o mundo por meio dos mais variados tipos de recursos e textos, tais como receitas, embalagens, jornais, revistas, cartas, cartazes, convites, etiquetas, listas, anúncios, instruções de jogos, textos expositivos, textos literários, calendário, regras da escola, entre outros.

Em alguns países desenvolvidos, essa necessidade de atribuir significado à codificação da língua surge da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva nas práticas sociais e profissionais que envolviam a língua escrita. Assim, surge, ao mesmo tempo, em diferentes locais, a perspectiva de que a leitura e a escrita deviam ser concebidas dentro de práticas sociais, tornando a pessoa capaz de participar de sua comunidade de forma ativa.

Soares (2004) pondera que no Brasil, a história da alfabetização escolar caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e analíticos, ao longo dos anos. Ambos, apesar de paradoxais em diversos aspectos, defendiam a ideia de que a criança, para aprender o sistema de escrita, deveria ser exposta a estímulos externos selecionados, ou artificialmente construídos pelo educador; e tinham como objetivo comum o domínio do sistema de representação da língua portuguesa, considerado condição para que o sujeito desenvolvesse habilidades para utilizar a leitura e a escrita, sem levar em conta o quê e para quê aprender a ler e a escrever.

Nos anos 80, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, particularmente os trabalhos da psicolinguista argentina Emilia Ferreiro e de Ana Teberosky fizeram uma revolução acerca do conhecimento que se tinha sobre a alfabetização. Segundo as autoras

(1985), a aquisição das habilidades de ler e escrever dependia basicamente da relação que a criança estabelecia, desde pequena, com a cultura escrita.

De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduz aos processos de decodificação e codificação, mas caracteriza-se como um processo ativo que leva a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, a construir e reconstruir hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita (Pró-letramento/MEC, 2007).

Além de aprender e pensar como se escreve, as crianças também precisam preocupar-se com o quê escrever, como fazer uso da escrita em contextos práticos, nos quais ela tenha sentido e significado. Ainda que não esteja alfabetizada, a criança já é capaz de fazer parte do mundo letrado, uma vez que se encontra, diariamente, em contato com este. No seu cotidiano ela faz a leitura de expressões, gestos, imagens, rótulos dos produtos que ela tem contato em casa, etc.

A partir dessas considerações, o próximo tópico aborda a noção de letramento atrelado ao desenvolvimento humano e apresenta algumas concepções de aprendizagem e desenvolvimento que influenciaram e ainda influenciam estudiosos e educadores. Além disso, reforça a ideia de que o contato com o mundo letrado é anterior à aprendizagem das letras e vai muito além delas.

2.2 – Letramento e Desenvolvimento Humano

Os processos de ensino e aprendizagem na escola (e também fora dela) precisam considerar a heterogeneidade dos processos de desenvolvimento psicológico e as diferentes concepções que os embasam. Davis e Oliveira (2002) apontam a existência de três concepções que interferem no entendimento destes na escola. A primeira delas é a concepção inatista, segundo a qual o ser humano já nasce praticamente pronto, ou seja, já traz em si, desde o nascimento, as qualidades e capacidades básicas que necessita ao longo de sua existência, as quais serão somente aprimoradas ao longo da vida. O papel do ambiente, neste caso, seria interferir o mínimo possível no processo de desenvolvimento

espontâneo da pessoa. Nessa concepção, o ensino está centrado na pessoa, a educação não tem uma ação transformadora, como diria Freire (2007) em seu trabalho “A pedagogia da autonomia”, ela apenas desenvolve o ensino de acordo com as etapas progressivas da maturação biológica das crianças.

A segunda concepção, assinalada pelas autoras, é a ambientalista. Nesta, o desenvolvimento humano é fruto das condições presentes no ambiente. Assim, a aprendizagem decorre de uma relação estímulo-resposta, em que o comportamento é modificado de acordo com os estímulos e os reforçadores fornecidos pelo ambiente. Na Psicologia, a posição ambientalista encontra-se presente no Behaviorismo, defendido por Skinner.

Para Davis e Oliveira (2002), esta concepção trouxe inúmeros ganhos no que se refere à importância do estabelecimento de situações planejadas de ensino nas salas de aula e a valorização do papel do professor, desprezado na concepção anterior. Por outro lado, o ambientalismo encara o homem como um ente passivo, que pode ser totalmente controlado e manipulado pelo ambiente. Na sala de aula isto gera um diretivismo demasiado por parte dos adultos e desconsidera situações de ensino em que as crianças cooperam entre si de forma espontânea. Ainda com o foco na concepção ambientalista, é possível perceber muitas práticas educativas que conduzem seus processos de ensino, seguindo padrões pré-estabelecidos, sem considerar o conhecimento que a criança traz. Os educadores, ao adotarem essa visão, passam a conceber a criança como uma folha em branco, que vai sendo preenchida e se desenvolvendo passivamente em função do ambiente e dos estímulos, não sendo, portanto, sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Essa perspectiva aparece na próxima concepção.

Para a concepção interacionista, relativamente recente, segundo Davis e Oliveira (2002), o desenvolvimento psicológico humano constitui-se enquanto um processo de apropriação, pelo sujeito, da experiência histórico-social construída e partilhada no contexto em que ele circula, levando-se em consideração a constante interação entre fatores internos e externos. É por meio desta interação que, desde o nascimento, o ser humano vai estabelecendo suas características e sua visão de mundo. As autoras defendem que essa

concepção apóia-se no pressuposto da constante interação entre organismo e meio e que o processo de aquisição de conhecimentos é construído pelo sujeito durante toda a sua vida. Nesta perspectiva, o indivíduo não nasce pronto, nem apenas absorve os conhecimentos de forma passiva, sob as pressões do meio, suas experiências são a base para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa dada situação.

O processo centra-se na interação entre sujeito e ambiente, a experiência da criança é ativa e, ao modificar o meio no qual ela vive, ela é, também, modificada por ele. Nesta concepção, Davis e Oliveira (2002) apontam que o desenvolvimento psicológico humano depende da qualidade das interações que ele estabelece nos mais diferentes contextos sociais ao longo de sua existência. A aprendizagem possibilita o processo de desenvolvimento psicológico, uma vez que o sujeito constrói um sistema de representações cada vez mais elaborado (Fávero, 2005; Pimenta, 2008).

Nesse sentido, e em concordância com a concepção interacionista, é importante pensar que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorrem em todos os ambientes onde a criança circula; todas as interações e grupos sociais dos quais ela faz parte marcam sua experiência e trazem informações a respeito de seu papel social, influenciando sua construção de conhecimentos, valores e crenças (Pacheco, 2005). Para se fazer qualquer avaliação e/ou intervenção, é necessário conhecer, compreender, e, principalmente, considerar o meio psicossocial e institucional em que a criança está inserida.

A perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, já mencionada neste trabalho coincide com essa terceira concepção e vai além dela, introduzindo uma mudança paradigmática, uma vez que altera, essencialmente, a concepção do processo de aprendizagem e considera a criança como sujeito que constrói conhecimento e testa suas hipóteses acerca do sistema de escrita de forma ativa e intencional. (Ver Soares, 2004).

Ferreiro e Teberosky (1985) ponderam que, para chegar a compreender a escrita, a criança raciocina de forma inteligente, emite hipóteses, supera conflitos, procura encontrar regularidades e significado. Todo esse processo gera aprendizado e será, necessariamente, influenciado pelos contatos que, desde muito cedo, a criança teve com a cultura escrita.

As autoras, ao finalizarem a obra já citada, “A psicogênese da língua escrita”, de 1985, reconhecem que todo o desenvolvimento do trabalho proposto por elas já havia sido sinalizado há décadas por Vygotsky (citado por Ferreiro & Teberosky, 1985), o qual valoriza a importância da linguagem para o desenvolvimento psicológico humano e de sua história individual como caminho que leva à aquisição da leitura e da escrita e coloca esta como uma tarefa prioritária da ciência, ressaltando ainda a relevância de procurar estabelecer relações entre esse processo e a aprendizagem escolar.

Corroborando a perspectiva defendida pelas autoras, Maciel (2004) destaca que, apesar das discussões sobre letramento – e as mudanças geradas por este na organização do trabalho pedagógico – serem recentes no Brasil, Vygotsky (citado por Maciel, 2004) já demonstrava preocupação com o lugar que a escrita ocupava na prática das escolas e atribuía à escrita e à leitura grande importância no desenvolvimento cultural da criança.

Rego (1994) resume os principais pilares da teoria de Vygotsky em, pelo menos, cinco teses: 1) a relação indivíduo-sociedade – as características humanas resultam de uma interação dialética do homem com seu meio sócio-cultural. Assim, enquanto transforma seu meio, o ser humano também se modifica, pois é parte desse contexto. 2) O desenvolvimento humano é resultado das relações do indivíduo com seu contexto social e cultural. 3) O funcionamento psicológico tem uma base biológica, cuja estrutura e funcionamento são moldados ao longo do desenvolvimento do indivíduo. 4) A mediação está presente em todas as relações dos seres humanos entre si e deles com o mundo, sendo a linguagem o principal signo mediador. 5) A quinta e última tese pondera sobre os processos psicológicos complexos e aborda a consciência humana como produto da história e do contexto social, porém a autora ressalta que, para Vygotsky, o ser humano é um agente ativo na criação desse contexto.

A obra de Vygotsky influencia diretamente os estudos sobre o desenvolvimento psicológico humano e, conseqüentemente, o fazer pedagógico na escola, bem como a forma de considerar o aluno e toda a bagagem cultural trazida por ele, uma vez que muito antes de entrar na escola, a criança já construiu uma série de conhecimentos sobre o mundo e por

meio da interação com o meio físico e social vivenciou experiências e internalizou significados elaborados socialmente no contexto a que teve acesso.

Vygotsky (citado por Rego, 1994) ressalta ainda que, se os ambientes social e escolar não desafiarem, exigirem e estimularem o intelecto da criança, o processo de aprendizagem poderá ser afetado, o que por sua vez, pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo e das funções psicológicas superiores.

Além de enfatizar a importância do ensino sistemático, Vygotsky (citado por Rego, 1994) faz referência à importância do brincar como fonte de promoção do desenvolvimento, pois, ao brincar, a criança pode experimentar um mundo imaginário, criando situações e abstraindo características dos objetos reais. O autor afirma que, no brinquedo, a criança pode agir como ela fosse maior do que é e isso cria zonas de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsiona conceitos e processos em desenvolvimento.

Outra perspectiva relevante e que considera a importância do outro nas relações e no processo de ensino e aprendizagem é apontada por Fávero (2005; 2009). A autora destaca as interações entre as regulações cognitivas e as regulações sociais como uma tríade que considera as relações sujeito-objeto- e o outro. Esta enfatiza, a partir de vários estudos, que o desenvolvimento humano está inserido em uma matriz social complexa e, portanto, há que se considerar as relações estabelecidas com o mundo, as características individuais do sujeito, suas relações com o objeto ou área de conhecimento na escola e as representações sociais compartilhadas com o grupo, além do papel do professor na mediação do conhecimento.

A autora defende, assim como Vergnaud (citado por Fávero, 2005), que em qualquer situação de análise do processo ensino-aprendizagem é importante considerar o sujeito em interação, mas sem perder de vista o sujeito individual. O mesmo autor considera o sujeito e seu desenvolvimento cognitivo, porém ressalta a experiência como um fator fundamental, sobretudo quando se fala em aprendizagens escolares. Tudo está imbricado de tal forma, que não é possível considerar o sucesso ou o fracasso escolar como resultados de um único fator. A compreensão disso por parte da escola, dos profissionais da educação e da própria família permite uma mudança importante do ponto de vista da prática pedagógica, pois

considera a importância de se olhar para o sujeito, mas não como culpado pelo não-aprender (ou por qualquer dificuldade), e sim como parte de uma complexa rede de relações sociais e institucionais que podem favorecer, mas também desfavorecer o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é proposta a discussão no próximo tópico, dessas situações de aprendizagem diversas em que, muitas vezes, não é possível desenvolver aquilo que a escola espera ou o que o sistema educacional tenha previsto como objetivos. Como é possível pensar o desenvolvimento de competências que sejam verdadeiramente importantes para a vida do sujeito? Como trabalhar com aprendizagens que façam sentido dentro da complexa rede de relações da qual ele é parte, sem desconsiderar ou subestimar suas potencialidades? São questionamentos que não se pretende esgotar a seguir (inclusive porque não seria possível), uma vez que se trata de uma problemática muito complexa e atualmente discutida em inúmeras perspectivas teóricas, é apenas uma reflexão.

2.2 – Desenvolvendo competências em situações de aprendizagem específicas

“Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com a vida?”

Rubem Alves

O programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA/MEC, 2001), ao fazer uma análise sobre o direito que as crianças têm de se alfabetizar na escola, pondera sobre a necessidade de revisão das concepções nas quais se apóia a alfabetização. A justificativa do projeto faz uma forte crítica às concepções vigentes até então e propõe uma mudança radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita quando se inicia a escolarização. Além disso, é contundente ao defender que já não se pode mais desconsiderar os saberes que o sujeito constrói antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível ignorar as consequências provocadas pela diferença de oportunidades a que tem acesso crianças de diferentes classes sociais e, por isso mesmo, já não se pode mais ensinar da mesma forma.

O aporte teórico do PROFA (2001) está em consonância, do ponto de vista conceitual, com a proposta de Ferreiro e Teberosky (1985), que, ao analisarem de forma crítica os modelos de alfabetização, salientam que é preciso mudar os pontos por onde passam as discussões acerca do assunto. As autoras defendem que, ao considerar a alfabetização, é preciso reintroduzir a escrita como sistema de representação linguístico e valorizar a criança como um “sujeito cognoscente”, ou seja, que pensa, que constrói e reconstrói, que interpreta, que significa e ressignifica suas interações, agindo sobre o real para dele apropriar-se. (ver Fávero, 1994, 2005, 2007; Pimenta, 2008). Essas mudanças implicam em adotar novas formas de agir e de pensar, bem como reavaliar e refletir sobre as posturas adotadas até então e a visão que se tem do sujeito que aprende, seja ele criança, adolescente ou adulto. Além disso, cabe reavaliar o que a escola tem ensinado e questionar a possibilidade de todos acompanharem o currículo que é proposto.

Defourny e Cunha (2009) discutem diversidade e cidadania e apontam que a história da educação tem sido uma história de minorias e que a terceira revolução educacional precisa abarcar, em primeiro lugar, a cidadania. Os autores reconhecem que há um longo caminho por percorrer, mas que o mundo tem passado por reavaliações e reconstruções que afetam todos os relacionamentos e interações que estabelecemos com o outro. Na teoria, especialmente nos diversos documentos consultados para este trabalho, é possível perceber que muitas concepções já mudaram ou estão em processo de mudança, porém na prática, como dizem os autores, há um longo caminho por percorrer.

Antes de pensar um pouco sobre o desenvolvimento de competências, é importante entender como está o acesso à escolarização, mais especificamente, como está a situação atual do direito de alfabetizar-se no Brasil e como a escola tem lidado com situações de aprendizagem adversas, uma vez que cada criança traz consigo uma história que, como já vimos ao longo desse trabalho, interfere no seu desenvolvimento psicológico e na aquisição das aprendizagens escolares.

O PROFA (2001) apresenta dados históricos que demonstram que a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito do letramento a todos os alunos. Primeiramente, o acesso à escola não era assegurado a todos; hoje, apesar da

democratização do acesso, a escola tem dificuldades em ensinar de forma efetiva todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais não-letrados. O programa apresenta dados do IBGE/INEP de 1956 até 1998 e reforça a constatação de que muitas crianças, em média, metade das que entram na 1ª série do Ensino Fundamental são reprovadas no final do ano, conforme a tabela a seguir:

Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental												
1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

Fonte: IBGE/INEP *Nos anos de 1997 e 1998, algumas secretarias de educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na LDBEN.

Atualmente, o sistema de ciclos minimiza a estatística, porém os alunos continuam progredindo na escolarização sem que estejam alfabetizados e sem que consigam fazer o uso competente da leitura e da escrita nos diferentes contextos pelos quais circulam, ou seja, o letramento destes sujeitos não tem acontecido como o esperado.

A história do fracasso escolar no Brasil é controversa e pode ser pensada como um movimento pendular, que ora privilegia causas biológicas, ora causas psicológicas, ora causas sociais. Patto (1999) faz uma análise crítica dessa história e demonstra que por muito tempo, alguns pesquisadores, seguindo uma linha de raciocínio organicista, associaram o não-aprender a determinantes hereditários, o que concorreu para o surgimento da “criança anormal”; outros, nessa mesma linha, passaram a conceber o não-aprender como um problema decorrente, inicialmente, de uma lesão, depois, ironicamente, pela falta de comprovação científica, de uma disfunção cerebral. Surgia a “criança com distúrbio de aprendizagem”. Em ambas as explicações, a dificuldade de aprendizagem tem sua origem no organismo do sujeito que não aprende.

Como consequência do movimento pendular, a criança vê surgir um conjunto de explicações que passam a privilegiar o psicológico do indivíduo que não aprende. Assim, após o desenvolvimento da Psicanálise e do Behaviorismo, surge a “criança problema”, que

não aprende por fatores emocionais ou por controle inadequado do comportamento. Nesse momento, culpabiliza-se não mais o organismo do sujeito, mas sua estrutura de personalidade e/ou seu ambiente familiar. Resta encaminhá-lo para a psicoterapia e/ou aconselhar e orientar os pais/responsáveis. Está instaurado o movimento higienista, segundo Patto (1999).

Por último, o pêndulo passa a apontar, por força do desenvolvimento de algumas teorias que enfatizam a importância do social, fatores sócio-econômicos como determinantes da aprendizagem do sujeito. Surge a “criança carente / deficiente / diferente”, que, privada de cultura (compreensão atualmente superada), não aprende. Resta a implementação de programas compensatórios por parte do Estado, que não consegue assegurar os direitos básicos a todos os cidadãos. Surgem, assim, a merenda escolar, a estimulação precoce, a antecipação da escolarização, enfim, programas que partem do pressuposto de que é preciso proteger a criança de seu ambiente (ver Patto, 1999).

A partir dessa discussão, é possível ponderar que há um contexto muito mais amplo quando se fala em problemas na educação, contexto este que envolve múltiplos fatores e atores, mas é preciso fugir, conforme salienta Nascimento (2008), de uma lógica simplista de culpabilizações e abrir espaço para uma discussão mais abrangente e sistêmica.

E mais do que isso. É preciso pensar em formas de mudar o rumo dessa história. Os PCNS (1998) para adaptação curricular no ensino fundamental destacam a educação como um direito de todos, independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O texto enfatiza o acesso à escola como uma oportunidade de apropriação do saber que deve ser oferecida à totalidade dos alunos, porém ressalta que este se constitui como um grande desafio, ainda mais quando a escola que se almeja tem um compromisso com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo.

Com base no reconhecimento da diversidade, as adaptações curriculares, sejam elas de grande, médio ou pequeno porte, surgem para flexibilizar e/ou dinamizar o currículo para atender as demandas individuais e as necessidades educacionais especiais daqueles que, segundo os PCNS (1998), apresentam alguma deficiência, altas habilidades, condutas típicas de síndromes ou outras especificidades que venham a diferenciar a demanda de

determinados alunos com relação aos demais colegas. Cabe ao professor e à equipe técnico-pedagógica da escola considerar as diferentes formas que as crianças aprendem e pensar em estratégias que favoreçam a aquisição de aprendizagens significativas.

O PROFA (2001) destaca que o trabalho pedagógico atual deve buscar, cada vez mais, privilegiar o desenvolvimento do raciocínio, incentivando a construção de competências e habilidades, com atividades contextualizadas, interativas e interdisciplinares. Além disso, deve considerar os diferentes níveis em que os alunos se encontram e as necessidades pedagógicas de cada um, pois é nessa participação e envolvimento que o sujeito interage com os conhecimentos, internalizando-os de forma significativa.

O programa enfoca, ainda, a questão do envolvimento do professor e da mediação qualificada e intencional, conforme já apontava Vygotsky (citado por Rego, 1994). Tais considerações exigem do professor uma reflexão acerca de suas próprias potencialidades e competências, bem como das condições de trabalho em que atua. Ao defender a perspectiva do letramento, o PROFA (2001) ressalta a importância do desenvolvimento das competências do professor alfabetizador como condição para que este consiga ensinar todos os seus alunos não só a ler e a escrever, mas a utilizar-se dessas ferramentas como meio de construção e promoção da cidadania. Os autores do programa não acreditam ser possível ensinar a todos, quando se sabe ensinar apenas àqueles que aprenderiam de qualquer forma, porque tiveram acesso a um contexto que provê condições e favorece o processo de suas aprendizagens.

Por fim, ressalta-se a importância da construção de práticas pedagógicas que realmente atendam às singularidades presentes na sala de aula e expressem a riqueza de contextos sociais presente na escola. Gomes (2007) acredita que há uma nova sensibilidade nas escolas atuais, que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade. Ainda que as iniciativas sejam pontuais e discretas, é necessário falar sobre elas e questionar a naturalização de práticas que desfavoreçam a construção da cidadania. Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas sim de voltar o foco para os sujeitos do

processo educativo, com toda sua história e suas dimensões biológica, psíquica, relacional, social e cultural.

III – Método de Intervenção

A metodologia de intervenção neste estudo privilegiou a perspectiva qualitativa, na qual se busca a compreensão do processo de alfabetização e letramento e dos fatores que interferem neste, procurando assim, com as intervenções propostas, maximizar os elementos que podem otimizar e facilitar a aquisição de competências de leitura e escrita.

3.1 – Descrição do sujeito

Júlia (nome fictício) tem oito anos, é a filha mais nova de quatro irmãos. Vive com os pais e os irmãos na zona rural em um terreno em que o pai é caseiro. Os pais são analfabetos e os irmãos, assim como Júlia, estudam em uma escola municipal na zona urbana. Ela cursa o terceiro ano do Ensino Fundamental, porém ainda não concluiu o processo de alfabetização. Todos os irmãos têm histórico de repetência na escola e Júlia ficará retida este ano para cursar novamente o ciclo de alfabetização no próximo ano.

O sujeito apresenta um quadro de desnutrição e baixo peso, segundo a nutricionista do município, que acompanha a família. Os irmãos também apresentam o mesmo quadro de desnutrição. A família é acompanhada pelo CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) e recebe periodicamente visitas da psicóloga e assistente social. A família já recebeu orientações sobre higiene com a casa e cuidados pessoais, porém as crianças costumam se apresentar na escola com as roupas sujas, cabelos despenteados, sem tomar banho ou escovar os dentes. Ao realizarem exames periódicos no sistema público de saúde, as crianças apresentam quadros de anemia e verminoses recorrentes. Os quatro filhos participam do programa bolsa-família do governo federal. As condições sócio-econômicas da família do sujeito são precárias. A mãe não soube informar dados adicionais sobre o

sujeito. As informações aqui contidas são provenientes de conversas com a nutricionista, as profissionais do CRAS e da escola.

3.2 – Procedimentos adotados

O sujeito foi encaminhado ao serviço de Psicologia pela fonoaudióloga que trabalha na Unidade Básica de Saúde da cidade. Após três faltas consecutivas do sujeito a este serviço, no qual ele é atendido desde outubro de 2011, foi solicitada a parceria com a escola onde Júlia estuda. A primeira e terceira sessão de avaliação ocorreram no ambiente escolar, em sala apropriada; e a segunda, no consultório do serviço Psicologia da Unidade Básica de Saúde. As quatro primeiras sessões de intervenção ocorreram na escola, em uma sala ampla, sem interferência de ruídos externos, na qual foi possível desenvolver todas as atividades propostas. A quinta sessão de intervenção ocorreu na casa do sujeito e a sexta, e última sessão, ocorreu na Unidade Básica de Saúde.

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

4.1 – Avaliação Psicopedagógica

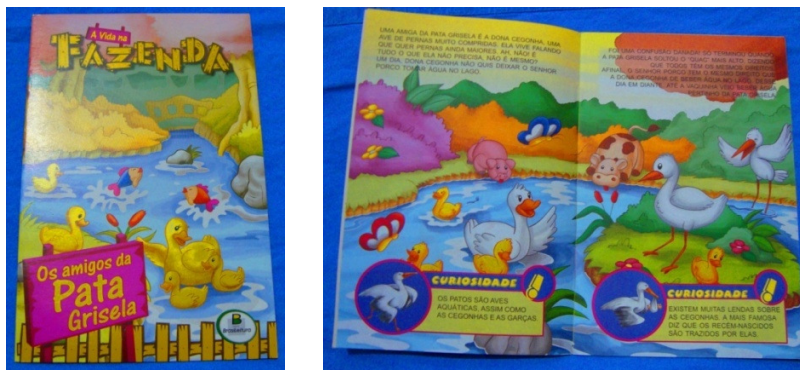
4.1.1 – 1ª Sessão de avaliação psicopedagógica – 25/10/2011

- Objetivos:

- Explorar a leitura das palavras e a leitura de imagens;
- Verificar se a criança conhece o alfabeto e consegue formar palavras com sílabas simples;
- Avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica.

- Procedimento e material utilizado: a sessão foi realizada na escola onde o sujeito estuda em um espaço adequado, fora da sala de aula. Foi realizada uma atividade com o livro “Os amigos da pata Grisela” e o jogo “Primeiras palavras”.

- Resultados obtidos e discussão: foi realizada a leitura do livro “Os amigos da pata Grisela”. O sujeito apontou a palavra pata na capa do livro, porém quando solicitado para ler qual seria o título do livro, demonstrou estar envergonhado. Júlia fala baixo e é bem sucinta nas respostas, respondendo, por vezes, somente com um movimento da cabeça. A leitura foi feita pela mediadora e o sujeito, em poucos momentos, sorria, o que pareceu demonstrar que ele gostava da história que ouvia. Em diversos momentos, foi solicitado que ele lesse uma determinada parte ou palavras do livro ou dissesse ainda o que via nas imagens, porém o sujeito manteve-se calado a maior parte do tempo. Com diversas intervenções e mediações, o sujeito participou pouco da atividade, demonstrou o reconhecimento das letras, porém não foi capaz de fazer a associação grafema/fonema.



Com o jogo “Primeiras palavras”, foi explicado ao sujeito que ele precisaria encontrar as quatro imagens da palavra que pretendia formar e, em seguida, sobrepor as cartas para ver a palavra que aparecia no topo da carta. A mediadora formou a palavra “PATO” e, logo após, solicitou ao sujeito que escolhesse uma nova imagem para encontrar as cartas correspondentes.



O sujeito escolheu a palavra “DADO”, separou as cartas que continham a imagem e as colocou sobrepostas. Ao ser questionado sobre as sílabas e palavra formadas, novamente ele demonstrou conhecer as letras, mas não as associou ao som e não conseguiu formar palavras. Com as palavras “MOTO”, “GATO” e “DOCE”, foi solicitado que o sujeito escrevesse do seu jeito em uma folha de papel antes de conferir a palavra formada. Após ouvir a palavra várias vezes, dando ênfase ao som, Júlia conseguiu perceber que existia um “m” e um “o” em moto, mas não soube a sequência das letras. Na palavra gato, ela repetiu as mesmas letras da primeira palavra. Essa perseverança em algumas respostas aparece também na fala de Júlia. Ela não diferencia maiúsculas e minúsculas, nem a letra de imprensa da letra cursiva. Quando vê a imagem da palavra formada com as cartas do jogo, ela demonstra estar confusa quanto às letras que deve usar para escrever corretamente as palavras. Na palavra doce, ela consegue identificar o “d” e as demais letras são colocadas de forma aleatória.

Na escrita, Júlia percebe que há uma lógica na escrita e uma correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras, usando, ao escrever, uma letra para cada emissão sonora. Ela ainda não foi capaz de fazer a associação grafema/fonema em todos os casos, mas consegue perceber alguns sons.

4.1.2 – 2ª Sessão de avaliação psicopedagógica – 28/10/2011

- Objetivos:

- Identificar as principais informações trazidas nas embalagens e rótulos;
- Identificar o tipo de informação possível de ser encontrada em cada texto desses portadores;
- Utilizar estratégias de leitura para buscar informações nos textos: antecipar o significado, utilizar as informações não verbais;
- Utilizar o conhecimento de mundo.

- Procedimento e material utilizado: o sujeito compareceu ao atendimento na Unidade Básica de Saúde, trazido pelos profissionais da escola. Foi realizada uma atividade com um gibi do Cascão, da turma da Mônica e leitura de embalagens e rótulos.

- Resultados obtidos e discussão: foi realizada a leitura da história “Essa sucata se parece com quem?”, do gibi do Cascão e, em seguida, apresentada uma caixa com inúmeras embalagens vazias e rótulos de diversos produtos. Júlia reconheceu poucas embalagens e rótulos, entre eles: leite, manteiga, lata e garrafa de refrigerante e água. Ela não reconheceu embalagens e rótulos de pasta de dente, sabonete, sabão em pó, amaciante de roupas, pacote de macarrão instantâneo, tampinhas de garrafa, entre outros. São embalagens que a maioria das crianças da idade de Júlia conhece, porém em seu contexto as mesmas parecem não ser utilizadas.

O sujeito conseguiu identificar letras nas embalagens em que conhecia, porém não foi capaz de encontrar as palavras correspondentes ao nome do produto. Ele utilizou as imagens estampadas nas embalagens para identificá-las.

Estes resultados sugerem que o acesso aos bens industrializados e presentes na maioria das casas, logo, conhecidos pelas crianças, não parecem fazer parte da realidade que o sujeito vivencia. A partir daí, há que se buscar elementos que façam parte dessa

realidade e oferecer oportunidades de valorização dos saberes a que o sujeito teve acesso durante seu processo de socialização.

4.1.3 – 3ª Sessão de avaliação psicopedagógica – 01/11/2011

- Objetivos:

- Verificar se o sujeito conhece os numerais de 1 a 10 e se os relaciona com suas respectivas quantidades;
- Identificar a noção de conservação de quantidades;
- Identificar noções básicas de juntar, retirar, dividir.

- Procedimento e material utilizado: a sessão foi realizada na escola onde o sujeito estuda, em um espaço adequado, fora da sala de aula. Foi realizada a atividade com o livro “Oi, eu sou a Magali” e uma atividade de matemática.

- Resultados obtidos e discussão: foi realizada a leitura da história: “Oi, eu sou a Magali”, na qual a personagem de Maurício de Souza fala sobre suas características e sobre o quanto ela adora festas de aniversário. Partindo desse contexto, foi proposto ao sujeito trabalhar com bandejas de doces utilizando tampinhas de garrafas para representá-los. A primeira bandeja deveria conter sete brigadeiros, a segunda nove beijinhos e a terceira doze moranguinhos. Júlia encontrou dificuldades para contar até sete e somente conseguiu completar as demais bandejas com intervenções da mediadora. A seguir, foi solicitado ao sujeito que juntasse os docinhos contidos nas bandejas 1 e 2. Ele não soube como realizar o que lhe foi proposto e não teve qualquer iniciativa para tentar resolver o problema. Em seguida, foi colocada a seguinte situação problema: se comêssemos 4 moranguinhos da bandeja quantos restariam? Novamente, o sujeito não soube o que deveria fazer. As intervenções com Júlia precisam ser claras, simples e diretivas para que ela consiga executar o que lhe foi proposto. Em um terceiro momento, pediu-se ao sujeito que dividisse os moranguinhos entre ele e os três irmãos. Como ele não teve iniciativa, uma folha foi

dividida em quatro partes iguais, representando cada criança e Júlia foi questionada sobre como a divisão poderia ser feita. Rapidamente, ela pegou as tampinhas e começou a dividi-las uma a uma até que todas fossem distribuídas igualmente pelas quatro crianças.

O sujeito encontrou dificuldades em realizar a contagem até 10 e em operações básicas envolvendo as noções de adição, subtração e divisão. Estas noções podem e devem ser desenvolvidas diariamente em diferentes situações de quantificação, comparação, de probabilidades e medidas que o sujeito vivencia em seu contexto familiar e escolar. Cabe aos adultos presentes nestes contextos valorizar estas situações como oportunidades de aprendizagem e estimular as crianças no processo de compreensão e explicação das diferentes experiências que vivenciam em seu cotidiano.

A partir da avaliação psicopedagógica realizada foi possível perceber que o sujeito apresenta grandes dificuldades nas áreas de Linguagem e Matemática. Apesar de cursar o terceiro ano do Ensino Fundamental, o mesmo ainda não foi alfabetizado e não tem consciência da função social da leitura e da escrita, não percebe a importância ou o significado disso em sua vida. Neste ponto, é importante retomar a concepção interacionista defendida por Davis e Oliveira (2002), e apontar que o desenvolvimento psicológico humano depende da qualidade das interações que o sujeito estabelece nos mais diferentes contextos sociais ao longo de sua existência.

Assim sendo, a intervenção psicopedagógica proposta buscará conhecer a realidade do sujeito e os diferentes contextos vivenciados por este, trabalhar a escrita como construção de uma dada coletividade, enfatizando a função social da mesma; reforçar as potencialidades do sujeito e, considerando a proposta do letramento, investir na superação das dificuldades apresentadas ao longo da avaliação. Cabe retomar como pressuposto para a intervenção o fato de que a aprendizagem e o investimento nas potencialidades do sujeito possibilitam o processo de desenvolvimento psicológico, uma vez que o sujeito constrói um sistema de representações cada vez mais elaborado (Fávero, 2005; Pimenta, 2008).

4.2 – Intervenção Psicopedagógica

4.2.1 – 1ª Sessão de intervenção psicopedagógica – 08/11/2011

- Objetivos:

- Compreender a importância do nome;
- Reconhecer o nome como um modelo estável de escrita.

- Procedimento e material utilizado: a sessão foi realizada na escola em que o sujeito estuda, em uma sala apropriada. Foram utilizados o DVD do Barney (Episódio: A importância do nome), o notebook, massa para biscoito, forminhas das letras do alfabeto, canetinhas.

- Resultados obtidos e discussão: ao assistir o DVD, Júlia mostrou-se concentrada e envolvida pela atividade. Foi discutido com ela, ao término do episódio, do que tratava o vídeo. Nele, Barney (um dinossauro que conversa com as crianças) explica a seus amigos a importância de se ter um nome e as próprias crianças citam exemplos em que elas podem ser identificadas por seus nomes: quando chega uma carta endereçada a elas, quando perdem algo que tem o nome escrito e o objeto pode ser devolvido ao dono, etc. Júlia afirma ter gostado do filme, mas é sucinta nas respostas aos questionamentos feitos.

Júlia demonstra ser tímida e tem dificuldades para discutir ou falar sobre o filme, seu conhecimento de mundo parece estar restrito à sua casa, que fica na zona rural, isolada de outras residências a qual ela faça referência, e à escola, ambiente que pode não ter favorecido a sua alfabetização. O sujeito evidencia ter experimentado interações em seu contexto que podem não ter estimulado o suficiente o desenvolvimento das competências que o mesmo poderia vir a desenvolver. Apresenta, portanto, particularidades no seu processo de aquisição do conhecimento.

Em geral, os alunos de classes menos favorecidas começam a pensar sobre a escrita e a desenvolver procedimentos de análise desse objeto de conhecimento mais tardiamente do

que crianças de classe média e alta. O PROFA (2001), já citado neste trabalho traz dados que revelam que, enquanto as crianças de classe média e alta passam a primeira infância aprendendo como funcionam as coisas no mundo da escrita: quais os materiais e as situações em que se escreve e se lê, a forma como os adultos leem e escrevem, como se escrevem os seus próprios nomes e os das pessoas queridas, quantas e quais letras se colocam para escrever, o que está escrito aqui e ali, que letra é essa, e assim por diante; crianças das classes mais pobres estão aprendendo e desenvolvendo procedimentos que permitem sua sobrevivência como: cuidar dos irmãos menores, cozinhar, dar banho, acordar cedo e acompanhar os pais para trabalhar na roça ou na rua, vender objetos nos semáforos.

As primeiras ocupam seu tempo desenvolvendo procedimentos que as farão se alfabetizar muito mais cedo. O repertório de saberes é diferente, a bagagem cultural é diferente e precisa ser valorizada pela escola da mesma forma, para que as crianças pobres não se sintam perdidas no contexto escolar. A vida exige dessas crianças coisas muito diferentes e, ao mesmo tempo, lhes oferece oportunidades de aprendizagem muito diferentes. Não se pode desconsiderá-las.

A segunda parte da atividade consistiu em amassar o biscuit para depois colocá-lo nas forminhas. O sujeito explorou todas as forminhas antes de utilizá-las, apertando, cheirando. Quando questionado a respeito das figuras das forminhas, ele disse que se tratavam das letras do alfabeto. Júlia foi solicitada a procurar as letras de seu nome. Na dificuldade de encontrá-las, foi solicitado que ela escrevesse o nome no papel primeiro. O som de cada sílaba foi enfatizado pela mediadora. Ela escreveu o nome corretamente e o utilizou como referência para encontrar cada letra nas forminhas, nomeando-as sem dificuldade. Ao retirar as letras das forminhas, as mesmas foram coloridas com canetinhas pela criança. Ao colorir as letras, Júlia demonstrou excelente coordenação motora, o que também aparece na letra cursiva escrita por ela, que tem um traçado firme e uma caligrafia impecável.

Júlia mostrou-se alegre durante a sessão e participou ativamente da atividade de montar o nome com a massa de biscuit. Após a montagem do seu nome, foi questionada sobre outra palavra que ela gostaria de escrever e ela sugeriu montar o nome da mediadora. Esta atitude, juntamente com o comportamento diferenciado nessa primeira sessão de

intervenção podem estar relacionadas ao estabelecimento do vínculo entre o sujeito e a mediadora.



O reconhecimento do alfabeto parece ter sido algo ostensivamente trabalhado pela escola, bem como o treino da caligrafia. Júlia desenha bem as letras e consegue nomeá-las corretamente. Ela reconhece que as letras são símbolos utilizados para representar o que pretendemos escrever, mas não percebe que há uma estabilidade na escrita e, menos ainda, que há intencionalidade, que a escrita pode e deve ser utilizada de forma competente e eficiente para expressar aquilo que o sujeito pensa. Em “Psicopedagogia da linguagem escrita”, Ana Teberosky (citada nos PCNS, 1999) fala da importância da estabilidade para que a criança consiga reconhecer as palavras, mesmo sem saber ainda ler convencionalmente. A autora enfatiza que conseguir escrever o próprio nome parece ser uma peça-chave para que a criança compreenda a maneira pela qual funciona o sistema de escrita. Tanto do ponto de vista linguístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável que informa sobre as letras, a quantidade, a variedade, a posição e a ordem delas, além de servir de ponto de referência para confrontar as idéias das crianças com a realidade da escrita convencional.

Levando-se em consideração tais aspectos, a próxima sessão continuará a explorar a importância do nome como uma referência para o sujeito e será enfocada, uma das competências previstas para a Educação Básica: percepção de si como pessoa e de suas características. Além disso, serão trabalhadas outras palavras que sejam familiares ao cotidiano do sujeito, como a nomeação das partes do corpo, por exemplo.

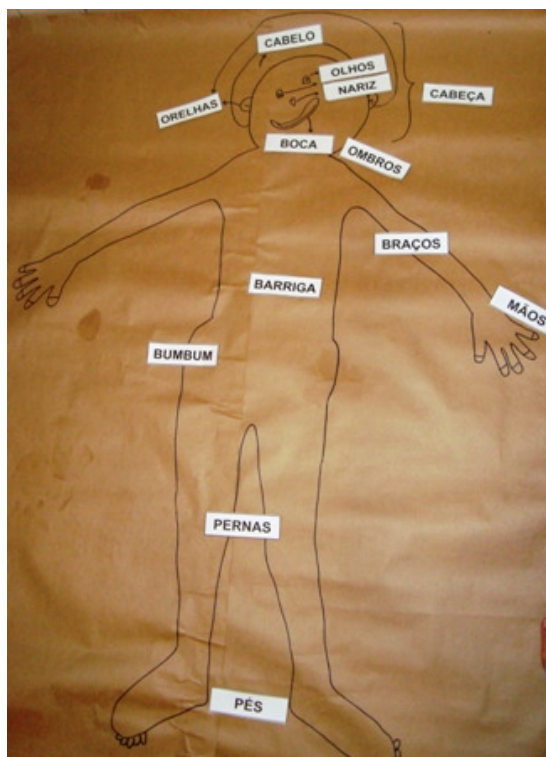
4.2.2 – 2ª Sessão de intervenção psicopedagógica – 11/11/2011

- Objetivos:

- Trabalhar a percepção do sujeito como pessoa, o conhecimento das partes do corpo, suas características;
- Introduzir novos modelos de palavras estáveis;
- Utilizar a escrita e a leitura como componentes do cotidiano do sujeito.

- Procedimento e material utilizado: a sessão foi realizada na escola onde o sujeito estuda, em um espaço apropriado. Foram utilizados o notebook, o DVD “Xuxa só para baixinhos”, uma folha de papel pardo grande, canetinha preta e fichas padronizadas, contendo os nomes das partes do corpo. Essas fichas fazem parte de uma série de fichas que serão negociadas durante a intervenção no intuito de favorecer o reconhecimento de palavras familiares que nomeiam objetos da vida cotidiana do sujeito: partes do corpo, roupas e nomes de pessoas da família.

- Resultados obtidos e discussão: inicialmente o sujeito foi convidado a ouvir e dançar a música “Meu boneco de lata”, do DVD “Xuxa só para baixinhos”. A música fala das diferentes partes do corpo do boneco. Júlia participou ativamente, dançando e cantando a canção. Em seguida, a mediadora explicou que Júlia se deitaria no papel pardo para que fosse desenhada e pudesse assim, ver onde estavam localizadas as partes de seu corpo. Ela demonstrou satisfação e envolvimento com a atividade. Ao terminar o desenho, Júlia pediu para passar a canetinha, o que fez sem dificuldades. Após a exploração do desenho, foram apresentadas fichas contendo os nomes das partes do corpo e identificadas uma a uma, com mediação. Júlia demonstrou facilidade nas fichas que começavam por vogais: ombro, orelhas, olhos e com a ênfase dada pela mediadora nos sons das palavras, ela conseguiu colocar todas nos locais corretos.



É interessante perceber a participação e o envolvimento do sujeito na atividade. No momento da avaliação, ainda que as atividades tivessem um componente lúdico, envolviam prioritariamente as competências de leitura, escrita e matemática. Agora, que o trabalho se inicia de outra forma, priorizando outros saberes, para só depois chegar à leitura e à escrita, Júlia se sente mais à vontade e se expressa com mais facilidade. Apesar de não verbalizar seus sentimentos, seu envolvimento e suas reações demonstram que ela sabe fazer, que ela conhece e é capaz de expressar com gestos e sorrisos. Partindo dessas estratégias, um mundo de possibilidades começa a se abrir, valorizando o contexto da criança e o conhecimento que ela já tem. Ainda que não esteja alfabetizada, a criança já é capaz de fazer parte do mundo letrado, desde que ela perceba a função social desse conhecimento.

Nas próximas duas sessões dar-se-á continuidade ao trabalho de percepção de si, de suas características e capacidades para relacionar-se, bem como a valorização dos saberes já construídos pelo sujeito e a introdução de novas palavras para nomear objetos do cotidiano.

4.2.3 – 3ª Sessão de intervenção psicopedagógica – 16/11/2011

- Objetivo:

- Trabalhar a percepção do sujeito como pessoa, suas características, capacidades para relacionar-se e pertencimento a um grupo social.

- Procedimento e material utilizado: a sessão foi realizada na escola onde o sujeito estuda, em uma sala apropriada para a realização da atividade. Foram utilizadas uma boneca de pano (ver foto a seguir) confeccionada para o momento, a qual apresenta características físicas semelhantes com as do sujeito; além de diversas roupas para a boneca e uma ficha com o nome do sujeito em letra de imprensa.

- Resultados obtidos e discussão: a boneca de pano foi apresentada ao sujeito e recebeu o seu nome: Júlia. Em um primeiro momento, o sujeito explorou a boneca e as roupinhas, trocando-a diversas vezes. Júlia ficou admirada com a boneca e pediu para levá-la com ela. Ela costuma pedir materiais que se encontram sobre a mesa da mediadora. Logo depois, o sujeito recebeu uma ficha com seu nome e foi pedido que ela identificasse o que estava escrito. Ela reconheceu seu nome e observou que aquele era também o nome da boneca.



A segunda parte da intervenção consistiu em questionar o sujeito sobre os gostos, as características, os interesses e os relacionamentos daquela boneca que passou a representá-lo. O sujeito falou de suas preferências, porém não costuma dizer frases completas, suas respostas são curtas e sem grande elaboração. Vygotsky (citado por Ferreiro & Teberosky, 1985), já enfatizava a importância da língua, enquanto instrumento semiótico, para o

desenvolvimento psicológico humano e das interações sociais. Os ambientes social e escolar vivenciados pelo sujeito podem não ter favorecido, desafiado ou estimulado adequadamente suas habilidades e competências, o que, por sua vez, pode ter prejudicado o desenvolvimento cognitivo e das funções psicológicas superiores, entre elas a aquisição linguística (Vygotsky citado por Rego, 1994).

Além disso, o sujeito demonstrou admiração e surpresa com o brinquedo, relatou que nunca teve uma boneca e que não costuma brincar com ninguém, exceto na escola, quando ele aproveita o momento do recreio para brincar de pique-esconde e pique-ajuda com os colegas. O brincar é valorizado por Vygotsky (citado por Rego, 1994), e por diversos autores, como fonte de promoção do desenvolvimento, pois, brincando a criança experimenta hipóteses, cria um mundo imaginário, enfrenta situações e aprende a abstrair características dos objetos reais.

Partindo do que foi observado nessa sessão, na próxima será proposto que Júlia brinque com a boneca utilizada durante a 3ª sessão e explore a troca de roupas. Em seguida, serão trabalhadas as fichas com os nomes das roupas.

4.2.4 – 4ª Sessão de intervenção psicopedagógica – 18/11/2011

- Objetivos:

- Explorar a brincadeira;
- Introduzir novos modelos de palavras estáveis;
- Utilizar a escrita e a leitura como componentes do cotidiano do sujeito.

- Procedimento e material utilizado: a sessão foi realizada na escola onde o sujeito estuda, em uma sala apropriada. Foram utilizadas a boneca Júlia, as roupas confeccionadas para ela (saia, bermuda, vestido, blusa, calça, paletó, sapatos, pulseira) e fichas com os nomes das peças, seguindo o mesmo padrão adotado nas fichas das outras sessões.

- Resultados obtidos e discussão: o sujeito foi convidado a explorar as possibilidades de brincadeira com a boneca e recebeu algumas intervenções por parte da mediadora: “Você

está brincando de quê?”, “Vai trocar de roupa para sair?”, “Aonde vocês vão?”, “O que farão nesse passeio?”. Júlia sorri, envergonhada e não sabe o que dizer. Pensa um pouco e emite algumas respostas aos questionamentos. Em um segundo momento, há uma conversa sobre as roupas que a boneca usa. Júlia reconhece o nome de todas as peças e afirma que tem peças como aquelas. São apresentadas as fichas que dão nomes às roupas e o sujeito é convidado a pensar sobre cada palavra que nomeia as peças. A mediadora enfatiza o som de cada sílaba inicial e o sujeito consegue identificar as primeiras letras de cada palavra. Em algumas, conseguiu identificar primeiro a vogal, para depois, com mediação, perceber que havia uma consoante antes. As roupas foram espalhadas e cada uma recebeu uma ficha com seu nome. Enfatizou-se com o sujeito as palavras que começavam com a mesma letra: saia e sapato, blusa e bermuda, pulseira e paletó.

Júlia participou da atividade e demonstrou alegria a cada resposta correta. A mediadora reforçou os acertos e procurou valorizar a forma de pensar do sujeito, levando-o a perceber de que outra forma poderia encontrar as respostas corretas. As mediações realizadas levaram em conta a bagagem cultural trazida pelo sujeito, valorizando os conhecimentos que ele já construiu e atuando de forma a ajudá-lo a fazer o que ele ainda não consegue fazer sozinho. Este é o tipo de mediação que Vygotsky (citado por Rego, 1994) defende quando fala da atuação na zona de desenvolvimento proximal do sujeito.





Dando continuidade à mesma linha de intervenção proposta até aqui e maior ênfase ao trabalho com elementos do contexto, a próxima sessão descrita é o relato de uma visita à casa do sujeito. O objetivo da visita será conhecer a realidade vivenciada pelo sujeito e procurar aproximar, cada vez mais, o desenvolvimento de competências de leitura e escrita desse mundo que o sujeito experiencia.

4.2.5 – 5ª Sessão de intervenção psicopedagógica – 19/11/2011

- Objetivos:

- Conhecer o meio físico e social no qual o sujeito vive;
- Apropriar-se de elementos do contexto do sujeito;
- Perceber como se dão as interações neste contexto com os irmãos e com os pais;
- Compreender quais os fatores que podem favorecer ou desfavorecer o processo de aquisição de competências em leitura e escrita.

- Procedimento e material utilizado: a mãe já havia sido informada pela mediadora que, no dia 19/11, sábado, esta faria uma visita à casa da família para conhecer um pouco mais da realidade na qual Júlia vive. Júlia também foi informada dessa visita. Foi explicado à mãe a importância da visita para o trabalho que está sendo realizado com Júlia e para o desenvolvimento de atividades, levando em consideração este contexto. Foi utilizada uma máquina fotográfica para tirar fotos do sujeito, da família e dos animais de estimação que vivem na casa. Foi esclarecido à mãe que as fotos seriam utilizadas durante a próxima sessão para trabalhar com Júlia e que as pessoas não seriam identificadas no relatório final do trabalho.

- Resultados obtidos e discussão: ao chegar à casa da família, todos vieram recepcionar a mediadora. Estavam muito sorridentes e Júlia demonstrou estar envergonhada, ficava se escondendo atrás da mãe. Foi explicado que a mediadora gostaria de conhecê-los melhor, conhecer a casa, a horta, as brincadeiras que eles costumam realizar, os espaços onde mais gostam de ficar, o que costumam fazer, etc. A mãe pediu a Júlia que fosse mostrar a casa. Júlia sai acompanhada dos irmãos e a mediadora os acompanha para dentro da casa. Júlia fala pouco e quase não tem iniciativa. Dois irmãos passam à frente e vão apresentando toda a casa.

É possível perceber que a família tem uma condição financeira precária, a casa tem poucos móveis e bastante desgastados. Há uma dificuldade de acesso aos meios de

comunicação como jornais e revista, os pais falam muito pouco, na verdade, o pai quase não se aproxima para dialogar. Observa a visita com certa distância. Um dos irmãos de Júlia também fica envergonhado e não fala muito. O outro, que apresenta a casa, é muito falante e faz questão de mostrar tudo. Como já relatado neste trabalho, os pais são analfabetos e os irmãos possuem uma história de escolarização difícil, marcada por repetências sucessivas. A mãe parece não compreender bem o que é falado com ela, fica repetindo as palavras e frases ditas pela mediadora. As condições de higiene da casa são precárias e também o cuidado pessoal das crianças.

Júlia mostrou a gata Xaninha e segurou-a, enquanto a mediadora tirava uma foto. Além disso, os irmãos mostraram o Bobi, que é o cachorrinho da família. A cada foto tirada, todos se aglomeravam e pediam para ver a foto na máquina digital. Eles ficavam admirados ao se verem na máquina.

Foi um momento importante de contato com a família do sujeito e com o contexto de socialização e interação vivenciado por ele. Acredita-se que valorizar e legitimar esse contexto como a realidade social do sujeito pode favorecer o trabalho de escolarização junto a ele e, conseqüentemente, o processo de letramento. Esta é a perspectiva que se tem defendido, neste trabalho, desde o início.

Na próxima sessão, serão trabalhadas as imagens com a produção de fichas elaboradas pela mediadora, envolvendo o contexto da visita e a aquisição de conhecimentos referentes à leitura e à escrita, bem como noções básicas de contagem, em matemática.

4.2.6 – 6ª Sessão de intervenção psicopedagógica – 23/11/2011

- Objetivos:

- Trabalhar com elementos significativos para o sujeito a partir de seu contexto;
- Valorizar o conhecimento de mundo que o sujeito possui;
- Reforçar a noção de pertencimento a um grupo (família);
- Trabalhar a aquisição de competências em leitura e escrita dentro da proposta do Letramento.

- Procedimento e material utilizado: fotos da criança juntamente com sua família e seus bichinhos de estimação. Fichas contendo instruções e atividades relacionadas ao contexto do sujeito.

ESTA É A FAMÍLIA DA JÚLIA.



VAMOS ESCREVER A PRIMEIRA LETRA DO NOME DE CADA PESSOA DA FAMÍLIA?

--	--	--	--	--

UMA PESSOA DA FAMÍLIA NÃO ESTÁ PRESENTE NA FOTO. QUEM É ESSA PESSOA? _____

QUAL A PRIMEIRA LETRA DO NOME DESSA PESSOA? _____

NA CASA DA JÚLIA, EXISTEM OUTROS MORADORES, O BOBI E A XANINHA.

QUE BICHINHO É ESTE QUE JÚLIA ESTÁ SEGURANDO?



CIRCULE O NOME CORRETO NO QUADRO ABAIXO:

**PATO EMA CAVALO PEIXE
GATO SAPO CACHORRO
CIRCULE O NOME CORRETO NO QUADRO ABAIXO:**

OLHEM SÓ O OUTRO BICHINHO DA FAMÍLIA!



ORDENE AS LETRAS ABAIXO PARA FORMAR O NOME DO CACHORRO QUE APARECE NA FOTO:

I B B O ⇒

QUANTAS CRIANÇAS APARECEM NA FOTO? _____

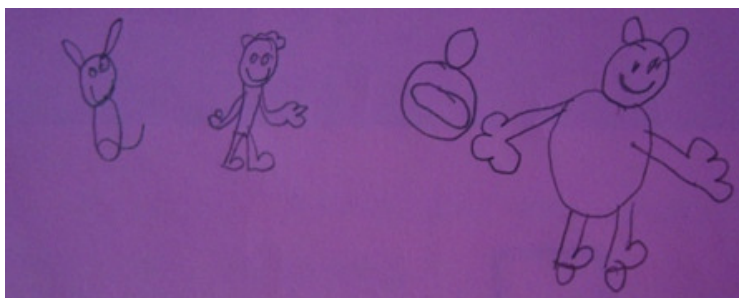
QUANTOS SÃO MENINOS? _____

QUANTAS SÃO MENINAS? _____

NESSA FOTO, JÚLIA ESTÁ BRINCANDO COM OS IRMÃOS.



AGORA FAÇA UM DESENHO DA(S) SUA(S) BRINCADEIRA(S) PREFERIDA(S):



- Resultados obtidos e discussão: Júlia ficou admirada ao ver suas fotos no papel e fez as atividades à medida que a mediadora lia o que deveria ser feito. Ela realizou as atividades propostas com disposição e precisou de ajuda para encontrar a letra inicial do nome da mãe. As letras dos nomes dos irmãos ela já sabia e fez sem dificuldades. Ela respondeu prontamente que quem não estava na foto era o papai e escreveu a palavra pai, com a ajuda da mediadora, repetindo em voz alta a palavra e enfatizando o som das letras. Quanto ao nome do pai, Júlia ficou em dúvida, pois este tem um apelido e ela não soube o que deveria escrever. Com ajuda, Júlia conseguiu identificar a palavra gato e não teve dificuldades para contar ela e os irmãos na foto, dizendo quantos eram meninos e quantas eram meninas. Na última ficha em que ela deveria desenhar as brincadeiras prediletas, ela fez a gata Xaninha, um dos irmãos, um anel e a boneca Júlia.

As atividades aqui propostas coincidem com a proposta de letramento delineada neste estudo, que considera os aspectos sociais de aquisição da língua, os aspectos da realidade do sujeito, assim como seus interesses, seu mundo, de tal forma que o letramento faça sentido, que as aprendizagens tenham significado na vida do sujeito. Escrever para quê? Escrever sobre o quê? A atividade ofereceu ao sujeito uma oportunidade de aprender e pensar como se escreve sobre coisas que ele tem contato todos os dias.

Nesse sentido, é relevante retomar Pacheco (2005) que, em concordância com a concepção interacionista, salienta que os processos de aprendizagem e desenvolvimento

ocorrem em todos os ambientes onde a criança circula, que as interações e os grupos sociais dos quais ela faz parte marcam sua experiência e nos informam a respeito de seu papel social, de sua construção de conhecimentos, valores e crenças.

Ainda que discretos, foi possível perceber avanços nesse momento. Júlia realizou uma atividade em que ela era, de fato, sujeito da história, ela e sua família. A cada nova ficha e a cada foto, ela demonstrava curiosidade em saber o que viria a seguir. Ela conseguiu avançar sozinha em alguns pontos, como na letra inicial do nome dos irmãos, na palavra Bobi, que nomeia o cachorro e na contagem de pessoas na foto, distinguindo quais seriam meninos e meninas. Além disso, o desenho traz informações relevantes, pois Júlia retoma a gata presente em seu contexto, a importância do irmão como um parceiro na brincadeira e ela como parte desse grupo social. Introduce a brincadeira de “passar o anel” como um elemento de sua cultura e traz a boneca Júlia, presente nas intervenções, demonstrando, assim, como aquele momento foi importante e significativo para ela.

V – Discussão Geral

A intervenção psicopedagógica proposta neste estudo buscou conhecer a realidade do sujeito e os diferentes contextos vivenciados por este, trabalhar a escrita como construção de uma dada coletividade, enfatizando a função social da mesma e reforçar as potencialidades do sujeito. Para tanto, conforme já citado, adotamos a proposta de pesquisa de Fávero (1994), que postula o distanciamento das discussões e do olhar somente para as limitações do sujeito e propõe que sejam consideradas as peculiaridades do seu desenvolvimento psicológico e de suas potencialidades.

Inicialmente, as sessões de intervenção focaram a percepção do sujeito como pessoa, suas características, capacidades para relacionar-se e pertencer a um grupo social. Foram realizadas atividades que priorizavam a leitura e a escrita como componentes do cotidiano do sujeito, a introdução de modelos (palavras estáveis), tais como: a escrita do próprio nome, dos nomes das partes do corpo, nomes de roupas, etc., que levam o sujeito a criar suas próprias hipóteses acerca do sistema de escrita. Além disso, buscou-se, por meio de

atividades lúdicas, explorar o mundo de experiências do sujeito, seus interesses, preferências e características pessoais.

A segunda parte da intervenção nos permitiu conhecer o meio físico e social vivenciados pelo sujeito, para que pudéssemos nos apropriar de elementos do seu contexto sócio-histórico e propor intervenções significativas, considerando o processo do letramento. É importante retomar que o letramento, como processo que vai além da mera decodificação do sistema linguístico, perpassou as intervenções psicopedagógicas no intuito de fundamentar mudanças na prática pedagógica em direção ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita do sujeito.

Nas intervenções realizadas, foi possível perceber que o trabalho com palavras relacionadas ao contexto do sujeito, apresentadas em fichas padronizadas, favoreceram o seu reconhecimento. Júlia, ao se deparar com aquelas palavras, demonstrou ser capaz de inferir sobre algumas palavras, já que ela sabia qual era o assunto trabalhado e que não se tratavam de palavras aleatórias e nem desconhecidas por ela. O sujeito demonstrou que reconhece que as letras são símbolos gráficos utilizados para representar o que pretendemos escrever, mas até então não percebia que há intencionalidade, que a escrita pode e deve ser utilizada de forma competente e eficiente nas diferentes práticas sociais.

Estes resultados corroboram as discussões do PROFA (2001) no sentido em que ressaltam a importância da intervenção psicopedagógica que incentive a construção de competências e habilidades, com atividades contextualizadas, interativas e interdisciplinares.

A atividade mediada, articulada à pesquisa, como defende Fávero (1994), possibilita o repensar das práticas pedagógicas. Podemos dizer que o contexto das interações que o sujeito estabelece torna-se um dos caminhos que favorece o seu letramento, especialmente quando se trata de um sujeito com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem.

Apesar da situação adversa, como já relatado neste estudo, em que elementos do contexto familiar, escolar e social, podem não ter favorecido a aquisição de competências para a leitura e a escrita do nosso sujeito, acreditamos que este é capaz de ressignificar suas experiências e superar as próprias limitações por meio da atividade mediada. Neste sentido,

Pimenta (2008) considera que se deve olhar o sujeito como aquele que constrói conhecimento, que ressignifica suas experiências, transforma e se deixa transformar a partir das interações que estabelece ao longo de sua existência, apesar das condições adversas.

Embasados pelos estudos que privilegiam os processos de letramento, salientamos a necessidade de enxergar o sujeito como autor de sua própria história, história esta construída a partir da constante interação entre o sujeito-o ambiente-o outro, como defende a concepção interacionista e a relação triádica proposta por Fávero (2005;2009).

Desde a primeira sessão de intervenção foi interessante perceber a participação e o envolvimento do sujeito nas atividades propostas, o que não ocorreu nas sessões de avaliação. Conforme já ponderado, o momento da avaliação, ainda que contivesse atividades lúdicas, envolvia, prioritariamente, as competências de leitura, escrita e matemática. O trabalho realizado nas intervenções privilegiou outros saberes, outras competências que estavam mais próximas da realidade do sujeito. Quando se chegava à leitura e à escrita, Júlia já estava mais segura para se colocar e expressar, ainda que timidamente, suas hipóteses e suposições. Com novas estratégias e a valorização do conhecimento de mundo que ela traz, surgem outras possibilidades de trabalho e desenvolvimento.

Em consonância com estas colocações, o brincar teve um papel importante nos pequenos avanços apresentados pelo sujeito. Sua admiração e surpresa com a boneca negra que tinha diversas roupas, e o desenho desta na última atividade da intervenção demonstram o significado do brinquedo para o sujeito e o quanto a atividade foi importante do ponto de vista da prática pedagógica.

Ao pedirmos para o sujeito falar sobre gostos, preferências, interesses, percebemos que abrimos janelas para a sua imaginação e fantasia, aspectos valorizados por diversos autores clássicos e contemporâneos. Vygotsky (citado por Rego, 1994) defende o brincar como fonte de promoção do desenvolvimento psicológico, pois, ao experimentar hipóteses e situações na brincadeira, a criança cria um mundo imaginário e recria seu próprio mundo de outra forma; na brincadeira ela pode ser o que ela quiser.

Cabe ressaltar que as mediações realizadas durante a intervenção com o sujeito priorizaram a atuação na zona de seu desenvolvimento proximal, de forma que ele se sentisse capaz, ainda que com ajuda, de realizar as atividades propostas. Sua forma de pensar, ou seja, suas estratégias cognitivas, foram valorizadas, reforçando os acertos e ajudando-o nos momentos de dificuldade. As mediações também consideraram, conforme já enfatizado, a bagagem cultural trazida pelo sujeito.

Em um segundo momento da intervenção, começamos a atuar com uma proposta de atividades que enfocaram o aprendizado da leitura e da escrita, embasados pela concepção do letramento, e o sujeito foi capaz de acompanhar e atuar de forma diferenciada, uma vez que já se percebe capaz para dar passos mais seguros rumo à aquisição de um sistema de representação linguística.

Para a concretização dessas atividades, como já mencionamos, foi realizada a visita à casa do sujeito, que nos permitiu conhecer a realidade vivenciada por ele e procurar aproximar, cada vez mais, o desenvolvimento de competências de leitura e escrita desse mundo por ele experienciado. A condição precária de recursos básicos e a dificuldade de acesso aos meios de comunicação nos chamaram a atenção, pois trazem elementos significativos para este estudo e falam das oportunidades de contato do sujeito com a leitura e a escrita, conseqüentemente, do seu acesso aos conteúdos culturais. O analfabetismo dos pais e a escolarização dos irmãos, marcadas por fracassos do ponto de vista escolar, refletem essa falta de oportunidades e sinalizam possíveis causas das dificuldades apresentadas por Júlia no seu letramento. Não se pretende aqui culpabilizar a família ou o contexto, mas analisar de forma crítica todos os fatores que podem interferir no processo de letramento do nosso sujeito.

Acreditamos que, ao conhecer e valorizar o contexto do sujeito, com todas as suas especificidades, podemos contribuir para um trabalho de desenvolvimento de competências de leitura e escrita que ultrapassa a decodificação, que supere as limitações e fragilidades do contexto e que favoreça o desenvolvimento das potencialidades do sujeito e, conseqüentemente, o seu letramento.

A última sessão teve como material de trabalho as fotos tiradas na casa do sujeito e fichas elaboradas a partir do contexto da visita. Estas privilegiaram o trabalho com conhecimentos referentes à leitura e à escrita, bem como noções básicas de contagem, em matemática. Uma vez considerados os aspectos da realidade do sujeito, podemos afirmar que as atividades coincidem com a proposta de letramento delineada neste estudo. Ainda que discretos, foi possível perceber avanços nesse momento. Júlia realizou uma atividade em que ela era, de fato, sujeito da sua história. Demonstrou curiosidade nas fichas e conseguiu avançar sozinha em alguns pontos já relatados neste estudo.

As intervenções psicopedagógicas com o sujeito deveriam seguir este caminho e avançar no sentido de que o letramento, a partir da função social da escrita e da leitura, favoreça o desenvolvimento de competências, porém nossa intervenção termina aqui para esse estudo, uma vez que não há mais tempo para novas intervenções. O sujeito continuará em atendimento no próximo ano, na Unidade Básica de Saúde.

VI – Considerações Finais

Buscou-se, neste estudo, realizar uma reflexão acerca da importância do desenvolvimento de competências conceituais do sujeito, levando em consideração o contexto escolar e social em que ele está inserido. A intervenção proposta, embasada na concepção do letramento, procurou considerar as especificidades e necessidades do sujeito no processo de construção do conhecimento, sob o enfoque do desenvolvimento humano. Para tanto, privilegamos uma intervenção que considerou a percepção do sujeito como pessoa, suas características e interesses e o trabalho com a função social da escrita e da leitura. A intervenção considerou o contexto sócio-histórico, as vivências e o cotidiano do sujeito como fonte de informações para o planejamento das atividades de forma que as mesmas fizessem sentido para Júlia.

Os resultados obtidos por meio da intervenção adotada neste estudo corroboram a tese de que o letramento, a partir da função social da escrita e da leitura, favorece o desenvolvimento de competências, o que por sua vez, implica na necessidade urgente de

mudanças na prática pedagógica vivenciada pelo sujeito e na continuidade do acompanhamento psicopedagógico como um suporte importante para que este consiga avançar ainda mais.

Não se pode desconsiderar o papel da escola e do professor como mediador que favorece o acesso ao conteúdo cultural e, como diria Tacca (2004), como o ator responsável por organizar e dirigir as atividades escolares. Seria importante, neste contexto, que a escola, de maneira geral, assumisse a perspectiva de considerar seu aluno como sujeito ativo, e ser, ela mesma, um espaço que ultrapassa as aprendizagens sistematizadas. Um lugar de ser gente, gente em construção que se faz na dinâmica interativa com o outro social.

Além disso, conforme já salientamos, é importante valorizar a criança como sujeito cognoscente, ou seja, que pensa, que constrói e reconstrói, que interpreta, que significa e ressignifica suas interações, agindo sobre o real para dele apropriar-se. (ver Fávero, 1994, 2005, 2007; Pimenta, 2008).

Como proposta de continuidade do trabalho aqui iniciado, sugerimos que o sujeito continue em acompanhamento psicopedagógico e que escola assuma as especificidades da aprendizagem deste, investindo em mudanças na prática pedagógica que favoreçam o desenvolvimento de competências de leitura e escrita e a promoção da cidadania, a construção do sujeito como um ser histórico e social, ativo no processo de aquisição de suas aprendizagens. Conforme postulam os PCNS (1998), é importante realizar um trabalho diferenciado, que atenda as singularidades do desenvolvimento psicológico e da aquisição das aprendizagens escolares de Júlia.

O currículo escolar, como já defendemos neste trabalho, não deve ser enxergado como uma forma de engessar as práticas, mas por meio dele, há que se pensar em estratégias de ensino que considerem as peculiaridades de desenvolvimento dos sujeitos que fogem ao padrão de aprendizagem esperado pela escola. Sabemos que são inúmeros os desafios do contexto escolar e priorizar a aprendizagem de todos os alunos exige competência técnica e compromisso ético do professor e da equipe pedagógica que o supervisiona.

Licenciando-me da linguagem impessoal adotada em grande parte desse trabalho, me coloco como uma profissional que se percebe diante de grandes desafios. Concluir este trabalho e a formação em Psicopedagogia reforçam meu compromisso técnico e ético com essas situações que surgem diariamente na nossa prática e nos fazem repensar, a partir de todo o aporte teórico-conceitual a que tivemos acesso em nossa formação acadêmica, o nosso fazer, a nossa motivação para aprender e ensinar, quando necessário, porém sem desconsiderar os saberes que os outros construíram ao longo de sua história de vida. Percebo que muitas teorias precisam ser discutidas, muitas práticas, repensadas, e o primordial para que isso aconteça é a nossa capacidade de estar junto, não somente como especialistas, mas como profissionais comprometidos com aquilo que defendemos e acreditamos e que consideram o outro como construtor ativo de sua própria história.

VII – Referências Bibliográficas

Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC / SEF / SEESP.

Brasil (1999). Secretaria de Educação Fundamental / Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. *Parâmetros curriculares nacionais: Alfabetização*. Brasília: A Secretaria.

Brasil (2001). Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores/PROFA*. Brasília: MEC.

Brasil (2007). Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC.

Beauchamp, J., Pagel, S. D. & Nascimento, A. R. (2007). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC.

Davis, C. & Oliveira, Z. (2002). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez.

Defourny, V. & Cunha, C. (2009). O desafio do diálogo intercultural e a construção da cidadania. Em Fávero, M. H. & Cunha, C. (Orgs.) *Psicologia do Conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania*. Brasília: UNESCO, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Liber Livro Editora.

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. Em Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, *Anais do II Congresso de Psicologia Escolar*. Campinas: ABRAPEE.

Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e Conhecimento: subsídios da Psicologia do Desenvolvimento para análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora UnB.

Fávero, M. H. (2009). Os fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia do Conhecimento. Em Fávero, M. H. & Cunha, C. (Orgs.) *Psicologia do Conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania*. Brasília: UNESCO, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Liber Livro Editora.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2007). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Governo do Distrito Federal (2010). Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. *Currículo Educação Básica. Ensino Fundamental: séries/anos iniciais*. Versão Experimental. Brasília, D.F.
- Patto, M.H.S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maciel, D. A. (2004). *Psicologia da Leitura e da Escrita*. Brasília: Editora UnB.
- Nascimento, R. O. (2008). Formação de identidade docente, escola e culpabilização profissional: convergências e discussões teóricas. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2.
- Soares, M. (2002). Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento da Cibercultura. *Educação e Sociedade*, 23, 143-160.
- Soares, M. (2004). Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, Artmed Editora.
- Pacheco, L. M. B. (2005). Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem?! *Temas em Psicologia*, 13, 45-51.
- Pimenta, M. L. (2008). Produção e compreensão textual: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília – D.F.
- Rego, T. C. (1994). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Tacca, M. C. V. R. (2004). Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em Mitjans Martinez, A & Simão, L. M. (Orgs). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Ed. Thompson.