



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM PSICOPEDAGOGIA
ESCOLAR – GEPPE**

IV CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR

**“O conhecimento psicopedagógico e suas interfaces:
compreendendo e atuando com as dificuldades de
aprendizagem”**



ANAIS DO EVENTO

ISSN: 2179-7978

09 A 12 DE NOVEMBRO DE 2015

Os conteúdos dos textos são de responsabilidade de seus autores

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: O CASO DE UM ALUNO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rúbia Mara Ribeiro Dias
rubiamarra@yahoo.com.br

RESUMO

Para a professora regente de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, um dos seus alunos “não aprende”, segundo a educadora a dificuldade do aluno concentra-se em leitura e escrita. A queixa da professora foi o ponto de partida para a realização do presente estudo, que contou com um diagnóstico inicial envolvendo o contexto escolar e social do aluno, nesse sentido, o estudo buscou identificar a possível interferência de aspectos do meio social, cultural, familiar e educacional no processo de aprendizagem do educando. Para dar consistência ao trabalho de investigação, foram adotados como instrumentos de pesquisa a anamnese e o diagnóstico, os quais forneceram dados importantes sobre o processo de desenvolvimento e apropriação do conhecimento percorrido pelo aluno. Após análise dos resultados, foi planejado e proposto um trabalho de intervenção cujo objetivo concentrou-se em atender as necessidades do educando, oferecendo condições para a construção do seu próprio conhecimento.

Palavras-Chave: Psicopedagogia, aprendizagem, intervenção.

Eixo Temático: Aprendizagem e dificuldade de aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo de caso é uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem como objetivo principal verificar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança e a partir dos resultados, propor uma intervenção.

Para isso faz-se necessário a combinação entre estudo de caso psicopedagógico descritivo e analítico, o que permite uma descrição do caso e a preparação de uma intervenção escolar, considerando ainda que toda pesquisa demanda a produção de conhecimento, há necessidade de uma problematização acerca do objeto de estudo, pois este se caracteriza em um sujeito pensante e reflexivo, portanto, um ser em formação.

Diante disso, o trabalho consiste na exploração e interpretação do contexto social, educacional e familiar que envolve o sujeito, buscando conhecer e propor uma ação interventiva que possibilite a descoberta de novas formas de aprendizagem e a criação de estratégias para mediação do processo ensino/aprendizagem.

Para a realização do trabalho foram selecionados alguns instrumentos de pesquisa, como questionário semi-estruturado para pesquisa com professor e aluno e anamnese utilizada para entrevista com a mãe da criança. Os referidos instrumentos forneceram importantes informações sobre a vida e o meio onde encontra-se inserido o sujeito, objeto de estudo.

Ademais, para compor o trabalho psicopedagógico, também foram realizados registros de observações diárias, conversas informais e outros acontecimentos, pois estes podem ser esclarecedores e reveladores no decorrer do estudo, dessa forma tornam-se documentos e requerem cuidados especiais por tratar-se de informações pessoais.

Por fim, por se tratar de um estudo interdisciplinar foram ouvidos relatos de outros profissionais que atuam no caso, estabelecendo um diálogo entre outras áreas do conhecimento, cabe ressaltar que o psicopedagogo tem o dever de questionar, “duvidar” e investigar.

2 JUSTIFICATIVA

A pesquisa teve início no segundo semestre de 2008 e adotou como objeto de estudo uma criança do sexo masculino, aqui denominado de “aluno”, nessa época o sujeito ainda cursava a fase dois do ciclo inicial de alfabetização¹, as expectativas em relação à sua aprendizagem não eram boas. Segundo a queixa da professora o aluno “não aprendia”, e do ponto de vista da equipe escolar tudo indicava que a criança seria reprovada, pois não apresentava uma aprendizagem satisfatória.

Aos oito anos completos o aluno venceu vários obstáculos e foi aprovado para o ciclo complementar de do ensino fundamental².

¹ Art. 4º - O Ciclo Inicial de Alfabetização, visando o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e capacidades considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, conforme a orientação do Sistema para o período, compreende três Fases:

I - Fase Introdutória destinada aos alunos que ingressarem no ensino fundamental aos seis anos, completos até 30 de abril de 2004 e aos alunos que completarem sete anos de idade no período de 1º de agosto a 31 de dezembro de 2004;

II - Fase I destinada aos alunos provenientes da Fase Introdutória, após o cumprimento dos objetivos da mesma;

III - Fase II destinada aos alunos que atingiram os objetivos da Fase I, dando continuidade ao trabalho em desenvolvimento e finalizando os objetivos previstos para o Ciclo Inicial de Alfabetização. (SEE/MG, 2004, p. 9)

² Art. 5º - O Ciclo Complementar de Alfabetização dá seguimento ao Ciclo Inicial, tendo em vista a consolidação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e capacidades considerados essenciais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, conforme a orientação do Sistema para o período, compreendendo duas Fases:

I - Fase III destinada aos alunos que concluíram o Ciclo Inicial de Alfabetização, dando continuidade ao processo de alfabetização e letramento desenvolvido no período anterior;

Nesse sentido, deu-se origem ao processo de investigação, para isso foram realizadas entrevistas com a professora regente, diretora da escola e o aluno. Em um segundo momento, também foi realizado uma anamnese com a mãe da criança, essa etapa constitui em ouvir a história da queixa contada pela mãe, fazendo percurso histórico da vida escolar do aluno. O estudo também contou com a colaboração da psicóloga que por sua vez, atendia o aluno e sua mãe.

A fala angustiada da professora regente ao dizer que um de seus alunos “não aprendia”, deu início as entrevista. A professora declarou-se frustrada com a experiência de lecionar na fase dois, de acordo com seus relatos, o aluno “não aprendia, tudo que era trabalhado e ensinado durante a aula, parecia ter sido aprendido, mas no dia seguinte ele já não se lembra de nada”. A educadora deixou claro sua insatisfação em aprovar o aluno para o ano seguinte, ainda segundo ela, não poderia retê-lo, mas não se sentia bem em aprovar um aluno que “não sabia nada”.

A conversa revelou a opinião da professora em relação ao sistema de ciclos, pois para ela o professor perdeu o domínio de sala de aula e ainda pior, não é mais respeitado. Ao longo da fala, demonstrou ser favorável à reprovação, considerando a retenção do aluno como a solução para vários problemas, principalmente os problemas de aprendizagem.

De acordo com a proposta de Secretaria de Estado de Educação, os ciclos de alfabetização foram implantados para dar oportunidades de aprendizagem mais justas aos alunos. A proposta dos ciclos uma avaliação que não condiz com a reprovação

A avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização deve ter como objetivo o conhecimento de cada criança, o acompanhamento de seu desempenho durante as atividades de aprendizagem e o entendimento de seus avanços e dificuldades em relação aos patamares definidos, tendo em vista a (re)orientação das atividades de ensino. Nesse sentido, trata - se de uma proposta em que a avaliação assume função diagnóstica e reguladora do processo ensino – aprendizagem permitindo a implementação da ação educativa com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos (SEE/MG, 2004, p.24).

Considerando as orientações do documento da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais as escolas devem fazer uso da avaliação em uma perspectiva que possibilite aos educadores diagnosticar as necessidades do aluno sem eliminá-lo do processo educacional

II - Fase IV destinada aos alunos que alcançaram os objetivos da Fase III, dando continuidade aos processos em desenvolvimento e finalizando o Ciclo Complementar. (SEE/MG, 2004, p. 9)

e dessa forma direcionar ações educativas capazes de incluí-lo no processo de formação. A avaliação não pode ser usada como instrumento de punição, capaz determinar quem está apto a continuar e quem por algum motivo será impedido de prosseguir. Aprovar ou reprovar estabelecendo uma divisão entre alunos que alcançaram a expectativa do professor e alunos que não alcançaram, ou seja, avaliar dessa forma seria o mesmo que considerar somente o que Vygotsky chamou de nível de desenvolvimento real.

Nas escolas, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, costuma-se avaliar a criança somente neste nível, isto é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem a colaboração de outros, é que é representante de seu desenvolvimento (REGO, 1995, p.73).

De acordo com a visão interacionista representada por Vygotsky ao avaliar o professor também deve considerar o nível de desenvolvimento potencial da criança, pois se trata de um conhecimento que está prestes a se tornar real “Este nível é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha” (REGO, 1995, p. 73).

No desenrolar da entrevista, a professora regente relatou que já tentou vários métodos para trabalhar leitura e escrita com esse aluno, mas não conseguiu nenhum resultado positivo, acrescentou que solicitou a ajuda da psicóloga a esperava que ela mostrasse um caminho para trabalhar com o aluno. Ressaltou ainda que em outra ocasião, trabalhou em conjunto com um psicólogo que também atendia na rede municipal, com objetivo de ajudar um aluno com problema semelhante e o trabalho deu certo, pois após os atendimentos realizados com o aluno, o psicólogo orientava a professora sobre como deveria ser realizado o trabalho pedagógico com a criança. A atual psicóloga não adota a mesma forma de trabalho e isso deixa a professora “sem direção”.

A diretora, também entrevistada relatou que a escola estava precisando de ajuda, pois estava enfrentando diversos problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, desmotivação, falta de interesse, ausência dos pais ou responsáveis na vida escolar dos filhos, tudo isso inquietava a direção. Para o educador Chalita a família é a base da formação inicial

Não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor do que a família. É nela que se forma o caráter. Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: em alguns momentos, apenas do incentivo; em outros, de uma participação efetiva no aprendizado, ao pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação com que o filho traz da escola (CHALITA, 2004, p.17).

O autor chama a atenção para a importância da família junto à instituição escolar como forma de valorizar e legitimar o trabalho educacional, sem a participação da família o tudo fica mais difícil e a qualidade dos resultados não será a desejável. Para Chalita a família é a base para a formação da criança, sem ela a escola corre o risco de alcançar os objetivos idealizados, sendo assim, cabe à família o dever e a obrigação de acompanhar o desenvolvimento dos filhos, visando sempre o seu desempenho e formação.

Durante a entrevista, a diretora queixou-se também das dificuldades que a coordenação escolar estava enfrentando com o período integral, destinado a atender crianças com dificuldade de aprendizagem. Em um dia de observação foi possível perceber as limitações ocasionadas pela infra-estrutura do prédio, o mesmo não oferece nenhuma área verde livre, o espaço usado pelos professores para realizar brincadeiras e jogos é o pequeno pátio, que fica cercado pelas salas de aula, banheiros, cantina e secretaria, o espaço também é usado pelas funcionárias da limpeza e da cantina para secar utensílios domésticos.

Além da queixa da escola em relação ao aprendizado do aluno a mãe relatou durante a anamnese que o comportamento do menino também era uma preocupação, pois o filho é bastante quieto, calado e chora “sem motivo aparente”. A mãe afirmou que durante as crises de choro sempre tenta ajudar o filho, pergunta por que está chorando, tenta conversar, mas ele não dá nenhum retorno, permanece fechado, sem diálogo.

A mãe relatou que teve sérios problemas com bebida foi alcoólatra e já tentou tirar a própria vida, fez acompanhamento psicológico e conseguiu se recuperar, mas o ex-companheiro, pai do aluno estudado tem problema com bebida e sempre que vai à escola para tratar de assuntos relacionados ao filho está embriagado, diante disso, quem mais participa da vida escolar do menino é a mãe.

Em um importante e reconhecido trabalho de Janusz Korczak “Quando eu voltar a ser criança”, o autor relata o sofrimento e angústia de uma criança, personagem do livro, contando para o amigo a triste fato de ter um pai alcoólatra.

É uma terrível desgraça ter um pai alcoólatra. Os alcoólatras deveriam estar proibidos de casar. Depois quem sofre é a mulher e os filhos. Antes do dia de pagamento é sempre aquele medo: será que o pai traz o dinheiro para casa, ou será que vamos passar fome a semana inteira? E veja que prazer pode ser esse: quando está bêbado, não sabe o que acontece com ele, e depois que dormir, fica com vergonha e com dor de cabeça... (KORCZAK, 1981, p.74).

O autor busca provocar no leitor uma sensibilização capaz de possibilitar aos adultos, outra forma de enxergar e valorizar as crianças, dando a devida importância aos seus sentimentos, pois as crianças sofrem com certas atitudes dos pais, nesses casos quase nunca são levadas a sério e acabam se tornando vítimas dos problemas dos próprios pais.

Caminhando para o fim das entrevistas, também é importante registrar a colaboração da psicóloga para a realização do presente estudo, a profissional atende na área de saúde do município e realiza trabalhos em parceria com a educação. Atualmente a pedido da mãe e da escola atende o aluno do estudo de caso, os dois pedidos foram justificados pela mesma fala: “o aluno não aprende”, a queixa se restringe a leitura e a escrita, o que fez a psicóloga levantar a hipótese de dislexia, mas ressaltou que tal hipótese não foi comprovada.

A psicóloga destacou também a relevância do contexto familiar e social e sua interferência direta no processo de desenvolvimento e formação do aluno, ou seja, a “não aprendizagem” pode ser ocasionada por um meio social e familiar desfavorável, nessa perspectiva o trabalho psicológico envolve, além do aluno, a família e a escola.

3 O PROCESSO DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

De acordo com os estudos de Miranda (2008) o diagnóstico é o momento que o pesquisador se debruça sobre o objeto de estudo para investigar todas as possíveis influências e interferências do meio no processo de aprendizagem do sujeito. Tem a finalidade de identificar em qual o momento real de aprendizagem a criança está. Para (MIRANDA, 2008) “O diagnóstico psicopedagógico significa uma investigação da aprendizagem que considera a totalidade dos fatores intervenientes no ato de aprender”.

Dessa forma, o diagnóstico é um meio que consiste em verificar a aprendizagem do aluno e uma vez aplicado, possibilita ao investigador conhecer o que o aluno já sabe e o que ele está construindo como conhecimento, para isso é necessário alguns critérios e cuidados na escolha das atividades a serem usadas durante o diagnóstico. Trata-se de um processo que requer do pesquisador seriedade, compromisso e rigor, visto que as atividades de intervenção serão planejadas com base nos resultados do diagnóstico.

As atividades preparadas para compor o diagnóstico do presente estudo de caso foram planejadas com a preocupação de atender as necessidades do aluno. Sendo assim, foram selecionadas atividades de leitura e escrita, pois as várias queixas se pautaram na dificuldade no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Atividades do diagnóstico:

1 – Leitura realizada pela psicopedagoga de um pequeno texto sobre as aventuras da personagem a Disney, Mulan.

2 – Realização de um labirinto com os personagens da leitura.

3 – Cruzadinha com a escrita de palavras a partir de imagens.

4 – Ditado de palavras. A escolha das palavras para o ditado levou em consideração orientações importantes para obtenção de resultados precisos.

As palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos, mesmo que eles ainda não tenham tido a oportunidade de refletir sobre a representação escrita dessas palavras. Mas não devem ser palavras cuja escrita tenham memorizado.

A lista deve contemplar palavras que variam na quantidade de letras, abrangendo palavras monossílabas, dissílabas etc.

O ditado deve ser iniciado pela palavra polissílaba, depois pela trissílaba, pela dissílaba e, por último, pela monossílaba. Esse cuidado deve ser tomado por que, no caso de as crianças escreverem segundo a hipótese do número de letras, poderão recusar-se a escrever se tiverem de começar pelo monossílabo (SEE/SP, v.1, 2008. p. 34).

Sendo assim, foram propostas palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas ditadas em ordem decrescente e sem silabação, as palavras foram selecionadas de acordo com o contexto social e convívio do aluno, ou seja, foram escolhidas palavras que estão presentes dia-dia.

Além das atividades já citadas, também foi proposto a ordenação e uma história contada a partir de imagens. Ao tentar colocar as imagens em ordem o aluno usou uma sequência diferente, trocou de lugar a segunda imagem pela terceira, em seguida explicou a ação seu ponto de vista, ou seja, segundo a sua “operação mental”.

A partir da teoria dos estágios explicada por Piaget, é possível entender que a criança operatório concreto já é capaz de realizar uma ação mental chamada de operação, dessa forma a criança já consegue solucionar problemas, tendo como referência o meio exterior e concreto. Embasado no pensamento piagetiano, as atividades de ordenação lógica da história a partir da imagem e o labirinto confirmaram que naquele momento, o nível de desenvolvimento do aluno era satisfatório e coerente à sua idade.

Nas atividades de cruzadinha e ditado, o aluno demonstrou certa confusão na grafia de palavras que usam as consoantes S com som de Z e a troca da consoante M por N. As palavras ROSA e MESA foram escritas NEZA e ROZA. Posto isso, é necessário ressaltar que o aluno estigmatizado pela escola e pela família como uma criança que não aprende, encontra-se em um nível de escrita chamado alfabética:

A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas sílabas complexas. Essas informações são parâmetros que ajudam a compreender as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita e assim poder planejar e intervir intencionalmente para que avancem. As crianças são complexas e muitas vezes não se encaixam nas “gavetinhas”, é preciso investigar, usando diferentes estratégias para conhecê-las. (EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA ALICE PASQUARELLI, EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (SP).

Com base no resultado das atividades pedagógicas e ainda na análise de todo o material e informações colhidas, o trabalho de intervenção privilegiou atividades de leitura e escrita. Para contemplar tal decisão, foram selecionadas algumas histórias infantis dentre elas, clássicos como: Pinóquio. O principal objetivo do trabalho é proporcionar ao aluno uma leitura e escrita de forma significativa e prazerosa e, além disso, ampliar o seu vocabulário e enriquecer a sua linguagem oral, conseqüentemente a realização das atividades propostas implica a melhoria da escrita.

[...] os caminhos que levam o aluno a dominar a escrita passam por um compromisso de trabalho com a linguagem. Não se trata, portanto, de um exercitar de propostas eventuais que pretendem estimular o aluno a escrever e a desenvolver o texto. O que se coloca é uma outra perspectiva: aquela segundo a qual a produção e leitura de textos devem estar ligadas a uma seqüência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escritas, leituras e reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido (CHIAPPINI, 2001, p. 120-121).

A seqüência planejada e bem estruturada da proposta de intervenção foi colocada em prática visando dar ao aluno a oportunidade de refletir sobre a leitura e a escrita de diferentes histórias e formulando suas próprias hipóteses.

4 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Durante o processo de intervenção, foi possível perceber por meio de atitudes e principalmente da linguagem corporal, usada pelo aluno, que a realização do trabalho logo após o almoço, das doze as treze horas, interferiu no desenvolvimento das atividades, pois o aluno demonstrava cansaço e até sonolência, dado ao fato de acordar cedo e permanecer na escola em tempo integral, mas isso não inviabilizou o trabalho, o registro aqui é importante somente para lembrar o cuidado que se deve ter na preparação e realização da intervenção.

Para a primeira intervenção foi proposta a leitura de um clássico infantil, Pinóquio, mas antes de ler houve um momento de conversa sobre a história, esses minutos reservados para comentários preliminares, fornecem informações importantes para o pesquisador, pois permite saber se o aluno já conhece a história, o que ele sabe sobre a história, se já leu ou apenas ouviu alguém contar, se gostou, e ainda várias outras informações.

Antes de começar a leitura, também foi reservado um tempo para que o aluno folheasse e observasse o livro, terminado esse momento, foi pedido para que ele lesse a história em voz alta. A reação instantânea foi de negação, ficou alguns segundos olhando para o livro, mas após ser estimulado e encorajado a ler, o aluno resolveu aceitar o desafio.

A leitura realizada pelo aluno foi uma surpresa, em nenhum momento demonstrou estar lendo através da imagem, pelo contrário, seguiu com olhar firme voltado para a escrita e o dedo acompanhando cada palavra, na leitura de palavras maiores com sílabas complexas³ soletrava as sílabas até conseguir formar a palavra, demonstrando certa dificuldade na leitura de palavras com sílabas complexas com NH, GU, QU e ainda confusão entre M e N. Ao ler a (MENINO) pronunciava N no lugar de M ao perceber que não fazia sentido, ele corrigia rapidamente pronunciando (MENINO), vale destacar que o aluno não atribuía significado aleatório as palavras.

Após a leitura foi solicitado aluno que fizesse um desenho livre sobre o personagem que mais gostou da história e a partir do desenho escrevesse um texto ou uma frase.

Na mesma semana que estava sendo realizada a intervenção a escola estava trabalhando o tema “Eletricidade com segurança” proposto pela companhia de energia elétrica de Minas Gerais CEMIG, enquanto o aluno desenhava um menino empunhando uma espada e brinco nas orelhas, interrompeu a atividade e retirou da mochila uma cartilha distribuída às escolas pela companhia de energia com o objetivo de alertar para os cuidados com e eletricidade, em seguida, continuou desenhando e disse que aquele menino do desenho, tinha o seu, e havia encostado a espada nos fios de energia, ao perceber que no desenho não havia fios e que a espada estava para baixo, ele desenhou os fios e em seguida apagou a espada e desenhou-a novamente, só que dessa vez, erguida para cima e com a ponta encostada nos fios de energia elétrica.

³ São consideradas sílabas simples aquelas cuja estrutura é consoante e vogal e sílabas complexas aquelas estruturadas por consoante, consoante e vogal ou consoante, consoante vogal e consoante.

Depois de colorir o desenho, escreveu um pequeno texto que justificou a cena produzida, durante a escrita demonstrou não ter certeza de qual letra usar para escrever determinadas palavras, diante das dúvidas parava, pensava e pronunciava a palavra baixinho quase sussurrada. Em alguns momentos de dúvida perguntava e quase sempre a resposta era dada com outra pergunta, que provocasse o aluno a pensar e elaborar suas próprias respostas sobre a escrita. Lembrando que o aluno estudado já se encontrava em um nível de escrita caracterizado como alfabético, ou seja, o educando já sabia que não era possível escrever uma determinada palavra usando qualquer letra, essa compreensão explica o esforço que o menino fazia para tentar se lembrar a escrita correta da palavra.

Finalizando a primeira intervenção e já construindo estratégias para a segunda, foi disponibilizado para o aluno os títulos das demais histórias que seriam trabalhadas nos próximos encontros e pedido para que ele escolhesse a história que gostaria de ler. Considerando a escolha ficou combinado entre psicopedagoga e aluno que a história do encontro seguinte seria o “Mágico de Oz”.

Partindo para a intervenção dois, foi possível observar que o aluno demonstrou além do cansaço, já citado, certa dificuldade de concentração durante o registro sobre a história. Após a leitura desenhou o personagem que mais gostou o “Homem de Lata”, escreveu uma frase, apenas duas palavras da frase foram escritas de forma convencional, correta, as palavras: LATA e COLOCOU, as demais ficaram incompletas e algumas emendadas nesse momento foi necessário voltar um olhar investigador para o caso e buscar nas entrelinhas a explicação para o aparente desinteresse do aluno.

Posto isto, cabe ao psicopedagogo buscar estratégias que possam intervir no processo de ensino/aprendizagem e garantir ao aluno o envolvimento durante as atividades, buscando alcançar o seu pleno desenvolvimento.

Sendo assim, houve a necessidade de repensar as atividades propostas para a intervenção, buscando meios para promover uma maior interação do aluno, sem, é claro perder o foco do trabalho, foi decidido, então, que após a leitura da história seria trabalhado um jogo. O objetivo era oferecer um momento de aprendizagem descontraído e diferenciado das atividades de sala de aula.

No terceiro encontro, o aluno fez a leitura da história “Cachinhos Dourados e os três Ursos”, que havia escolhido no encontro anterior, o menino ressaltou que já conhecia a história e que assistiu ao filme na casa do padrinho, após a leitura foi proposto um jogo do alfabeto. O jogo acontece da seguinte forma: utilizam-se duas tampinhas de refrigerante e um dado, um dos participantes joga o dado, supondo que caia no número seis, o jogador deverá

andar com a sua tampinha e parar no sexto quadrinho que corresponderá a uma cor e uma letra do alfabeto.

Antes de iniciar, foram decididas as regras do jogo, ou seja, quando a tampinha parasse, deveria dizer a cor do quadradinho, a letra e uma palavra com a letra inicial correspondente, em seguida também foi solicitado ao aluno um registro escrito da palavra.

Ao registrar as palavras o aluno optou por nomes próprios relacionados ao contexto familiar e às palavras presente nas histórias trabalhadas anteriormente.

Considerando os estudos de Vygotsky (1998)

O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brincar das crianças (VYGOTSKY, 1998, p. 125/126).

A citação acima justifica o acréscimo do jogo nas atividades de intervenção, o estabelecimento de regras permite ao aluno a criação de uma situação imaginária e conseqüentemente resultará em uma aprendizagem.

Nas intervenções IV e V foram trabalhadas as histórias “Cadê o Rato” e “Aprendiz de Feiticeiro” ao longo dos encontros percebeu-se que o aluno ganhou segurança para ler, já não demonstrava medo durante a leitura.

Após a leitura da história “Cadê o Rato” foi disponibilizada para o aluno uma atividade com imagens e palavras, para isso, foram utilizadas imagens recortadas de revistas, durante alguns minutos, o aluno manuseou e observou as figuras, em seguida, criou um critério próprio de organização e colocou-as sobre a mesa em “ordem”, depois foi entregue três fichas de palavras para cada gravura, sendo que somente em uma ficha estava escrito o nome da figura, o aluno deveria encontrar a palavra correspondente à figura, durante a realização da atividade demonstrou agilidade e segurança e nenhum momento aparentou dúvida em relação à palavra correta.

Em uma segunda etapa da atividade o aluno escreveu o nome de cada figura sem ajuda das fichas, depois do registro escrito, foram entregues novamente as fichas para que o ele corrigisse cada palavra, durante a correção encontrou duas palavras com erro de

ortografia, CARRO para o aluno CARO e CACHORRO para o aluno CAGORRO, após a identificação do erro as palavras foram reescritas.

Durante a intervenção V o aluno fez a leitura da história “Aprendiz de Feiticeiro” depois da leitura foi proposto um jogo de imagens com as mesmas regras do jogo do alfabeto, o jogo se diferenciava por ter a imagem no lugar das letras, sendo assim, quando parasse com a tampinha, o aluno deveria escrever a palavra correspondente à figura.

Para a intervenção VI foi proposta a leitura de uma história a partir da imagem, “Ritinha Bonitinha” é o nome da história. Depois de contar a história, o aluno escreveu um texto de acordo com a imagem. O aluno demonstrou uma notável evolução na escrita, houve maior organização espacial do texto, algumas palavras ficaram incompletas, mas diferente das primeiras produções que escreveu muitas palavras emendadas, dessa vez saltou espaço entre todas as palavras.

Tomando como referência um dos importantes trabalhos de Ferreiro, “Reflexões sobre Alfabetização” e analisando os “erros” cometidos pelo aluno, ficou claro que são “erros” aceitáveis e fazem parte da construção do educando. Sendo assim Ferreiro (1985) conclui.

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da língua. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons (FERREIRO, 1985, p.40/41).

A autora chama a atenção para a importância de reconhecer o educando como alguém que constrói as suas próprias hipóteses, dúvidas e conclusões, ou seja, o aprendiz não absorve conhecimento, ele constrói o seu conhecimento.

Nessa perspectiva a autora Miranda trás a seguinte contribuição:

[...] Cada um segue seu ritmo, segundo suas possibilidades de reorganização das estruturas cognitivas; sempre há, portanto, níveis distintos de conceitualização. Do ponto de vista da psicogênese, as aquisições realizam-se por caminhos que não são determinados pela escola. Nesse sentido, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) evidenciam que, independente da metodologia de trabalho do alfabetizador, as crianças avançam em momentos distintos. Isso ocorre porque o método não cria aprendizagens: o conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito [...] (MIRANDA, 2008, p.156)

O que os estudos evidenciam de maneira bastante clara, é a necessidade de repensar a ação educativa que está posta e romper com velhos métodos promovendo uma ascensão educativa que reconheça o aluno como um sujeito ativo no processo de construção e elaboração do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover um ensino voltado para a diversidade, capaz de dar oportunidades iguais para aprendizes diferentes, sem cometer o grande equívoco de caracterizar como homogênea uma turma de alunos com necessidades, capacidades, desejos e experiências diferenciadas, concretiza-se em um grande desafio, pois ainda é possível encontrar educadores que determinam o rendimento da turma tomando como referencia os “melhores” alunos, ou seja, aqueles que dão as respostas satisfatórias, que apresentam um comportamento desejável e estão sempre com notas boas, os demais que destoam a essa regra são estigmatizados pela própria escola e até pela família como “aluno problema”.

Na maioria dos casos é comum ouvir “esse menino não aprende”, “ele não tem jeito, já tentei de tudo, mas ele não aprende”.

O aluno aqui apresentado não encaixa no padrão de desenvolvimento considerado “normal” e almejado pela grande maioria dos professores, o que não pode ser critério para caracterizar e rotular o educando como alguém que “não aprende”.

O desafio de todo educador e psicopedagogo é descobrir a forma como cada sujeito aprende e respeitar o tempo demandado por ele para a formulação e ampliação do seu próprio conhecimento.

Diante disso, é preciso ressaltar que a aprendizagem é uma capacidade inerente e reflexiva de todo sujeito e em toda tentativa de aprendizagem, mesmo que esta pareça fracassada resultará sempre em uma aprendizagem.

O estudo de caso aqui apresentado evidenciou de forma clara que as supostas dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, são desencadeadas na própria escola e reforçadas pela mesma, resultando na rotulação do educando como alguém incapaz de aprender.

Por fim, concluí-se que a presente pesquisa demandaria um tempo maior para a sua realização, pois ficou evidente a necessidade de propor uma segunda intervenção voltada

para a equipe escolar, com o objetivo de repensar as práticas educativas da instituição, propondo novas reflexões e novos caminhos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2004.

CHIAPPINI, L. (coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2001. DA SILVA, E. T. (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DE TOMMASI, L. - WARDE, M. J. - HADDAD, S. (org.) (1996). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3º ed. São Paulo: Cortez / Ação Educativa / PUC – SP.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**, Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. de Horácio Gonzales. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Trad. De Yan Michalski. 16. ed. São Paulo: Summus, 1981.

MACEDO, M. DO S. N. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. In **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7, n. 37, jan. / fev. 2001.

MIRANDA, M. I. **O Estudo de Caso Psicopedagógico: diagnóstico e intervenção escolar**. Apostila Trabalhada no Curso de Psicopedagogia Escolar da Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

MIRANDA, M. I. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, M. V. **O Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita**. Apostila Trabalhada no Curso de Psicopedagogia Escolar da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

PIAGET, J. e SZEMINSKA, A. **A Gênese do Número na Criança**. Editora Zahar, 1981.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia de planejamento e Orientações Didáticas**, v. 1, São Paulo, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Em Busca do Sucesso Escolar**. Belo Horizonte - MG: SEE/MG, 2004, 34p.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1998. REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petropolis: Vozes, 1995.