

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

THE PSYCHO-EDUCATIONAL INTERVENTION ON READING INSTRUCTION AND LITERACY PROCESS

Julia Timm Rathke Correio

juliaajournal@gmail.com

Resumo

Este artigo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica que parte da questão “Como a intervenção psicopedagógica pode auxiliar crianças com dificuldades de alfabetização?”. Os objetivos são revisar referenciais sócio-interacionistas sobre alfabetização, relacionando-os a alguns conceitos da psicologia cognitiva, e elaborar alternativas de intervenção psicopedagógica que possam auxiliar crianças com dificuldades de alfabetização. Além do sócio-interacionismo, foram considerados os modos de pensamento narrativo e lógico-cartesiano da psicologia cognitiva. As ideias de intervenção, baseadas nas modalidades propostas por Jorge Visca, partem desta teoria, da psicogênese e da consciência fonológica.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Intervenção psicopedagógica. Custo de alfabetização.

Abstract

This paper is a bibliographic research that works with the question “How the psycho-educational intervention can help children with literacy and reading difficulties?”. The aims are to revise socio-interactionist referrals, connecting them to some concepts of cognitive psychology, and create some alternatives of psycho-educational intervention that could help children with literacy and reading difficulties. Beyond of socio-interactionism, was considered the knowing modes abstract and narrative, proposed by cognitive psychology. The ideas of intervention, based on the modalities proposed by Jorge Visca, are based on this theory, on psychogenesis and on phonological awareness.

Keywords: Reading instruction. Literacy. Psycho-educational intervention. Literacy difficulties.

Introdução

A psicopedagogia nasceu com a função de auxiliar nas dificuldades de aprendizagem. Isso ocorreu devido ao insucesso, tanto da psicologia como da pedagogia em, isoladamente, darem conta de fracassos escolares. E grande parte dessas dificuldades se localiza em uma parte específica do processo

escolar, igualmente delicada e importante: a alfabetização. Havia, no Brasil, nos anos 1970, uma taxa de analfabetismo de 33,6%. Mesmo com a progressiva universalização do ensino ocorrida no país nos quase 50 anos pós-LDB, e com todas as reformas metodológicas e sociais, em 2007, ainda 11,8% das crianças entre oito e nove anos de idade eram analfabetas (MORAIS, 2012, p. 12). Os reflexos disso no processo subsequente de escolarização costumam ser traumas, baixa autoestima, dificuldades crescentes de compreensão, multirrepetência e, por fim, evasão. A forma como a escola contemporânea é organizada se baseia na cultura escrita, e se o aprendiz não consegue fazer parte dela por meio da alfabetização plena, possivelmente será excluído do sistema escolar se não houver um processo corretor dessa situação.

Assim, uma das queixas mais comuns a psicopedagogos clínicos e institucionais é sobre os problemas no processo de alfabetização. Mesmo quando os alunos já estão mais adiantados no processo de escolarização, muitos problemas se dão em função da alfabetização que não foi bem estruturada: dificuldades na leitura oral, na interpretação de texto, na ortografia. Está claro que as dificuldades de aprendizagem são sempre multifatoriais. Não é possível dizer que uma dificuldade de alfabetização ocorra apenas por motivos pedagógicos. Geralmente, estão envolvidos também aspectos emocionais e sociais, que muitas vezes estão latentes. Ou seja, a dificuldade em juntar letras, seja para ler, seja para escrever, muitas vezes, é apenas um sintoma de um problema muito mais profundo. Entretanto, a aprendizagem da lecto-escritura normalmente está dentro das expectativas da família e da criança para o primeiro ano de escolarização, e a não concretização disso, em si, já é uma fonte de frustração e de piora de relações (do indivíduo com a família e do indivíduo consigo próprio) que já poderiam ter outros problemas. Então, não é possível delimitar o que é causa, o que é consequência. O que parece já estar claro é a necessidade de intervenção nos problemas de alfabetização.

Por isso, a questão de pesquisa que se busca responder é: *Como a intervenção psicopedagógica pode auxiliar crianças com dificuldades de alfabetização?*. Os objetivos do artigo são, portanto, revisar referenciais sócio-interacionistas sobre alfabetização e elaborar alternativas de intervenção psicopedagógica para auxiliar crianças com dificuldades de alfabetização.

Alfabetização, letramento e intervenção psicopedagógica

Metodologia

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica. O entendimento sobre a intervenção psicopedagógica é baseado em Clínica Psicopedagógica, de Jorge Visca, autor considerado o fundador da psicopedagogia e que dá as diretrizes sobre o processo corretor, dentro de sua teoria da epistemologia convergente.

Emília Ferreiro e Ana Teberoski, nos anos 1970, conduziram uma pesquisa que revolucionou a alfabetização em muitos países. Aplicando as teorias de Piaget e Vigotsky nos testes, que envolveram milhares de crianças, as pesquisadoras identificaram padrões no processo de aquisição da língua. Esses padrões mostraram-se aplicáveis à maioria das crianças, o que transformou essa pesquisa em referência.

Quase contemporânea é a contribuição de Golbert, que ao relacionar diversos estudos sobre psicolinguística encontrou um trio de habilidades neurológicas que se relacionam no processo de aquisição da lecto-escritura: a memória, a discriminação fonemática e a conceituação. A partir disso, foi desenvolvido o Teste de Audibilização. Levar em consideração estes requisitos e verificar como eles funcionam no aprendiz com dificuldade de alfabetização, para, posteriormente, ajudá-lo a desenvolver-se nestes campos parece ser um caminho bastante prolífico para a intervenção nestes casos.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky serviram como ponto de partida para muitos teóricos que, até hoje, desenvolvem suas contribuições. Um destes é o psicólogo Artur Gomes de Morais, uma das principais fontes técnicas do governo brasileiro para as políticas de alfabetização nos últimos dez anos. Seu livro *Sistema de Escrita Alfabética*, que trata de aprofundar os conhecimentos sobre a psicogênese e dos reflexos metodológicos dela na escola, foi, recentemente, distribuído em todas as escolas públicas do Brasil, por meio do Programa Nacional Biblioteca Escolar do Professor. A ampla circulação, bem como o alinhamento do mesmo com as teorias que embasam este artigo justificam sua escolha.

O livro *Psicolinguística e Letramento*, de Godoy e Senna, indo além da psicogênese, explica alguns motivos pelos quais essa teoria não consegue dar conta do processo de aquisição da leitura-escrita de muitas crianças, trazendo elementos que auxiliam a compreender os conflitos da contemporaneidade na alfabetização. Apresenta algumas ideias de Jerome Bruner, que foram consideradas muito pertinentes neste trabalho, e uma noção importante de letramento, que amplia a também considerada definição, amplamente aceita, de Magda Soares.

Como a criança aprende a ler e escrever?

De acordo com a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a criança faz um trabalho mental muito grande, que se inicia pela descoberta de para que as letras servem, ou seja, o que elas representam. Até chegar a esse ponto, a criança, idealmente, já passou por vários estágios anteriores, em que foi capaz de notar as convenções de que se escreve usando letras, da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc. Mas é a partir da descoberta de o que as letras representam – a pauta sonora – que a criança inicia realmente seu processo de

aquisição da escrita. Esse é o avanço que possibilita sua saída da etapa pré-silábica. Se a criança consegue já definir algumas relações grafema-fonema, é comum que ela avance ao estágio silábico II, ou silábico com valor sonoro. Se ela ainda não faz estas relações, está no estágio silábico I, em que costuma fazer uma letra, ou marca, para cada sílaba.

O trabalho mental segue buscando reconstruir como funcionam, de fato, as letras, para imprimir o que se diz. É aí, na transição para a fase silábico-alfabética, que a criança vai construir a noção de que é necessária mais do que uma letra para cada sílaba. Ao alcançar a fase alfabética, possivelmente, vai estruturar a sílaba padrão CV. Depois, ampliando seus conhecimentos das relações letra-som, adquire a capacidade de notar sílabas complexas, dígrafos, etc.

Duas contribuições importantes da psicogênese vieram para combater a alfabetização que se tinha até então: a de não se confundir cópia com escrita e leitura com decifrado. Nas classes de alfabetização até então, não havia espaço para a criança escrever qualquer coisa que não fosse copiada. Assim, como iria refletir sobre a escrita, e viver os tão necessários conflitos, se nunca pensava para escrever? Igualmente, a leitura só está adquirida no momento em que os sons emitidos ao ler fazem sentido – estão no nível lexical – e não quando a criança pronuncia, na ordem correta, as sílabas que formam as palavras, mas não compreende o que foi lido.

Morais destaca ainda outra importante contribuição da psicogênese para a compreensão do processo alfabetizador. A ideia de código – e as palavras codificar e decodificar – passa uma ideia errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo da alfabetização. Um código é uma correspondência termo a termo. Para utilizar um código, não é necessário inventar nada: se pega algo já conhecido e se transpõe para outra notação. Para o aprendiz da escrita alfabética, as regras de funcionamento do sistema de escrita não estão dadas. Ele ainda não sabe como as letras funcionam.

Desenvolvimento ou aprendizagem?

A primeira questão a ser esclarecida é que não é possível relacionar diretamente a aquisição da lecto-escritura com a aquisição da linguagem oral. Esta é um processo natural do ser humano, que, obviamente, depende da interação com outros humanos, mas que está localizada em uma área específica do cérebro e que se desenvolve naturalmente, pela imitação. A construção individual da escrita nos aprendizes é um processo de aprendizagem, e não de desenvolvimento, conforme esclarece Senna:

Compreende-se por desenvolvimento o processo que se dá a partir de uma predisposição biológica, no caso de seres humanos, filogenética,

ou seja, própria da natureza genética da espécie humana. A escrita alfabética não é um traço filogenético de nossa espécie, haja vista a imensa quantidade de pessoas ao redor do mundo cujas culturas não empregam códigos alfabéticos. [...] Por este motivo, a escrita consiste em objeto de aprendizagem, e não de desenvolvimento (SENNA, 2013, p. 142).

Corroboram com este entendimento tanto Morais como Ferreiro, já que ambos destacam o aspecto de aprendizagem dessa habilidade. Senna esclarece que Ferreiro e Teberosky, apesar de se filiarem à corrente de pensamento piagetiano, ao desenvolverem a psicogênese buscaram associação ao pensamento linguístico de Lev Vigotsky, no que se refere às zonas de desenvolvimento potencial, proximal e real, uma vez que, para Piaget, o funcionamento do cérebro globalmente era baseado no desenvolvimento. Diante desse entendimento, as estruturas que a criança teria nas fases iniciais da aquisição da escrita – pré-silábica e silábica – somente se aprofundariam, e não é o caso que ocorre. As concepções mudam, algumas estruturas – ou conceitos, no entendimento vigotskiano – são abandonados para que novos se construam. E isso ocorre não por simples maturação ou exposição à escrita correta – como seria de se esperar caso fosse um processo de desenvolvimento –, mas pela interação com alguém/algo que vai modificando os conceitos do aprendiz.

A psicolinguista e psicopedagoga Clarissa Golbert (1988) parte do princípio que a aquisição da leitura e da escrita é um processo de desenvolvimento, uma continuação do processo de aquisição da linguagem. Essa é uma abordagem possível, já que se poderia considerar que aquelas pessoas que não adquirem a lecto-escritura não chegaram ao fim desse processo. Contudo, o aspecto puramente cultural do código escrito (e de suas regras) é o principal argumento para a decisão desta pesquisa em aderir à vertente que trata a língua escrita como fruto de aprendizagem e não de desenvolvimento. Ainda assim, por estarem ambos os processos (linguagem oral e escrita) implicados em mecanismos cognitivos muito parecidos – percepção, reconhecimento, significação, enunciação – considerar-se-á que as capacidades listadas por Golbert aplicam-se também à aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

As condições de possibilidade da alfabetização

Conforme discutido anteriormente, mesmo se filiando a uma vertente desenvolvimentista da língua escrita, Golbert (1988) parte da premissa que, nas habilidades de ler e escrever estão implicadas três habilidades cognitivas anteriores: a discriminação fonemática, a memória e a conceituação. Essa premissa foi alcançada por meio de pesquisa, empírica, realizada com 336 crianças entre cinco e sete anos de classes de pré-alfabetização e alfabetização em Porto Alegre.

Ficou evidenciada a correlação existente entre as habilidades de discriminar sons, memorizar e conceituar. As capacidades conceituais favorecem as tarefas de memorização e de discriminação fonemática das novas informações linguísticas, da mesma forma que a adequada discriminação de sons facilita as tarefas de memorização e de significação. Por outro lado, falhas na discriminação dos sons provavelmente impedem que os mesmos sejam mantidos na memória de curto prazo o tempo suficiente para serem retidos na memória de longo prazo. Da mesma forma, a pobreza conceitual limita as possibilidades de discriminação e memorização da linguagem ouvida (GOLBERT, 1988, p. 16).

Trabalhos posteriores na área da aquisição da leitura-escrita, como os de Artur Gomes de Morais, vêm corroborar esse entendimento. Morais (2012) explicita que os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais. Os conceituais dizem respeito à compreensão da “natureza profunda” do sistema notacional – ou à resposta que a criança é capaz de dar às perguntas: *o que as letras notam?* e *como elas o fazem?*. A coincidência dos termos não parece casual. É necessário conceituar mentalmente cada grafema a fim de associá-lo a um fonema e lembrar-se dessa conceituação a cada evocação do grafema e do fonema. Ai se explicita, novamente, a relação entre essas três variáveis no processo mental de aquisição da lecto-escritura.

Os aspectos convencionais dizem respeito às regras socialmente convencionadas sobre o sistema de escrita. Envolvem quais grafemas e fonemas a língua utiliza, a orientação da escrita, etc. A aprendizagem de tais aspectos, puramente convencionados e que não dizem respeito ao sistema alfabético em si, se dá pelo uso e na observação de uso, sendo, assim, um processo de memorização.

Um dos aspectos que Morais enfatiza em suas reflexões sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é o papel decisivo da consciência fonológica. É necessário explicitar que a consciência fonológica é muito mais ampla do que a anteriormente mencionada discriminação fonemática.

A discriminação fonemática é a capacidade de comparar fonemas, dizendo se são iguais ou diferentes. A consciência fonológica é a capacidade de segmentar frases em palavras e palavras em sons menores, identificando o som das sílabas – unidades como são ditas. É a consciência fonológica que compara tamanhos das palavras, conta quantas partes possui, isola cada sílaba, faz acréscimos ou supressões de sílabas, identifica rimas, aliterações, etc.

A própria aquisição da consciência fonológica implica uma série de processos de memória e conceituação, já que é necessário fazer associações entre palavras/conceitos já memorizados e novos, analisar e comparar palavras. Morais defende que isso seja feito de maneira sistemática desde a educação infantil, partindo de textos comuns no cotidiano das crianças que brinquem com rimas, aliterações e segmentações de palavras, como trava-línguas, parlendas, brincadeiras

cantadas, etc., acompanhadas ou não da transcrição das brincadeiras, para que a relação entre palavra escrita e palavra falada se inicie de maneira lúdica.

Morais discorda de Ferreira e Teberosky em um ponto importante: na psicogênese tradicional se considera que a consciência fonológica não é um requisito para a escrita silábica. Uma criança que produz uma escrita silábica quantitativa já consegue segmentar e contar oralmente as sílabas de uma palavra. A que tem escrita silábica qualitativa, além dessas duas habilidades, já analisou os fonemas internos de cada sílaba e conseguiu identificar alguns. Isso é um avanço muito grande, que é facilitado pela ampliação da consciência fonológica.

Uma questão que é preciso ressaltar sobre essas habilidades: memória, concretização e consciência fonológica é o aspecto de não-prontidão. Embora, quando foi criado, o Teste de Audibilização usou como controle o Teste Metropolitano de Prontidão, hoje esse tipo de teste está excluído das práticas de alfabetização construtivistas. Como explica Moraes (2012), é preciso partir sempre de onde a criança está. Isso é especialmente importante na clínica psicopedagógica.

O letramento e a alfabetização

Também nos anos 1980, no Brasil, surgiu um conceito dentro do campo de pesquisas da aquisição da língua escrita, que é o letramento. Letramento é “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50). Ocorreu aí uma mudança na condição de alfabetizado. Desde a segunda metade do século passado, por exemplo, no Censo, deixou-se de aceitar como alfabetizado aquele que era capaz de assinar o próprio nome, mas passou-se a perguntar se a pessoa seria capaz de ler e escrever um bilhete simples. Ou seja, era exigido um uso social da escrita e da leitura. Decorrendo dessa (in)competência de se usar socialmente a leitura e a escrita, surgiu o termo analfabetismo funcional, que servia para designar pessoas que, mesmo tendo concluído com aprovação a fase de alfabetização escolar, não eram capazes de utilizar essas habilidades no cotidiano.

É necessário esclarecer que nenhuma pessoa inserida na sociedade atual pode ser considerada iletrada, mesmo que não seja alfabetizada. Mesmo sem ler/escrever, uma criança ou adulto participa do mundo por meio de vídeos, jogos, ícones, formas escritas memorizadas, etc. O que é dificultado para alguém que não domina o sistema de escrita alfabética é o acesso ao pensamento científico, que ainda é o grande motor de acesso ao saber escolar. De modo que, mesmo que seja bastante letrada, uma criança que não lê e não escreve terá sua continuidade escolar comprometida – se não impossibilitada – bem como sua realização no mundo letrado. O letramento nunca é pleno sem a alfabetização, e a concretização da alfabetização só se dá nas práticas letradas.

O que é importante ressaltar é que somente expor o sujeito a práticas de letramento – leituras compartilhadas, seminários, peças de teatro, panfletos, listas, jogos e toda sorte de atividade que utilizem leitura e escrita – não garante, de forma alguma, que ele aprenda a ler e escrever. Houve no Brasil um fenômeno identificado como “desinvenção da alfabetização”, assim nomeado pela própria Magda Soares (2004, p. 6), uma das teóricas que desenvolveu o conceito de letramento. O entusiasmo dos professores com práticas de escrita e leitura mais reais, voltadas aos usos diários da língua escrita, acabou por determinar o abandono dos métodos de alfabetização, o que acabou produzindo ainda mais fracasso escolar – e, conseqüentemente, sujeitos letrados pobremente, sem poderem produzir, eles mesmos, os usos da leitura/escrita.

Senna menciona ainda a relação entre o entendimento sócio-interacionista de educação e o letramento:

[...] Todo processo mental superior – gerador de juízos conceituais – tem origem essencialmente social, sem, no entanto, subordinar-se à experiência social. Esse aspecto central da teoria de Vygotsky tem um papel central no desenvolvimento intelectual do indivíduo, considerando-se que, tradicionalmente, no mundo moderno, compreende-se a escrita como ferramenta por excelência do pensamento científico. Adquiri-la, portanto, não seria apenas como adquirir mais um conteúdo escolar, mas, sim, como provocar uma relação interpessoal com os sentidos de mundo expressos na cultura escrita, ou seja, a cultura civilizada pela ciência. Temos, com isso, um passo importante para a justificativa da dissociação entre alfabetização e letramento. Se, de um lado, a alfabetização focaliza centralmente a construção e o emprego da língua escrita, o letramento, de outro, vai bem além disso, buscando promover, por meio de práticas de escrita, uma relação interpessoal com todo um domínio cultural a ser representado como conceito para o indivíduo (GODOY; SENNA, 2013, p. 240).

As dificuldades de alfabetização e o letramento

Apesar de todo o entendimento que se construiu sobre como a maioria das crianças se alfabetiza, existem sujeitos que escapam a esse processo “normal” de aquisição. Crianças que, mesmo sem apresentarem qualquer problema de aprendizagem – dislexia, dislalia, disgrafia, etc. –, não conseguem se apropriar do sistema de escrita alfabética. Senna apresenta uma explicação interessante para essa questão, que se baseia no entendimento de Jerome Bruner sobre diferentes modos de operação mental, os estilos cognitivos. Essa teoria propõe que haja três modos de percepção do mundo: o modo contextual, baseado na interação real do sujeito com o mundo, o modo baseado em representações icônicas, ou seja, em imagens que evocam o fato a ser representado, e o modo

das representações simbólicas, sustentado pela comunicação verbal. Assim, sujeitos que teriam o modo de pensar contextual teriam uma dificuldade de aquisição da escrita muito maior, uma vez que a mesma é puramente simbólica. Nas palavras de Senna,

A noção de modos de pensamento contribui de forma substantiva para explicar estados de custo de alfabetização. Quanto mais dependentes do contexto forem os modos de pensar empregados por um indivíduo, maior a tendência a custo de alfabetização, e vice-versa: quanto menos dependentes do contexto forem os modos de pensar empregados por um indivíduo, menor a tendência a custo de alfabetização (Senna, 2013, p. 247).

Senna relaciona o modo contextual de pensamento a um modo narrativo de experiência, típico das culturas orais, enquanto o modo simbólico pode ser associado a um modo científico, representado pela cultura escrita. Isso explicaria a questão de que uma criança proveniente de famílias muito letradas dificilmente tem custo de alfabetização, enquanto as que vêm de periferias – locais onde a cultura é, essencialmente, oral – são as que costumam sofrer com a dificuldade de alfabetização. Esses modos de funcionamento da mente são constituídos social e empiricamente, no modo como as sociedades interpretam o mundo.

Senna fornece, ainda, outro conceito de letramento, complementar àquele de Magda Soares, e que vem corroborar com a reflexão sobre o custo de alfabetização:

Por letramento propriamente dito compreende-se o processo que leva à capacidade de empregar conscientemente os modos de pensar narrativo e científico de pensamento, bem como os sistemas de escrita adequados a cada situação de vida social, incluindo-se, entre eles, a escrita alfabética em papel, a escrita alfabética em ambiente virtual e tantos outros sistemas, verbais e não verbais, empregados no mundo cotidiano (SENNA, 2013, p. 259).

Portanto, a alfabetização não é, senão, a aprendizagem de uma habilidade complexa que faz parte de uma aprendizagem muito mais ampla, que é o letramento. O letramento sem a alfabetização sistemática, ou seja, o domínio do sistema alfabético de escrita, não é completo. Por outro lado, alfabetizar na perspectiva do letramento pode significar ganhos nos casos de dificuldade. O professor/psicopedagogo adere a um projeto diferente: não é necessário focar o processo corretor apenas no ensino sistemático do SEA, mas legitimar a circulação do aprendiz entre os modos narrativo e científico.

Intervenções psicopedagógicas para alfabetizar letrando

De volta ao pensamento vigotskiano, a intervenção psicopedagógica nas dificuldades de alfabetização deve tratar de fazer o aprendiz circular entre a zona de pensamento real e a zona de pensamento proximal. A criança com custo de alfabetização pode possuir um modo de pensamento narrativo, sendo, talvez, essa a sua dificuldade no processo de aquisição da leitura/escrita. Para dominar o SEA é necessário generalizar e conceituar, por exemplo, a relação letra-som. Uma pessoa com o modo de pensamento narrativo pode ter dificuldade com essa tarefa. Assim, é importante conduzi-la de um modo que possa, gradativamente, ir adquirindo a abstração necessária para que possa transitar entre o modo de pensamento narrativo e o lógico-cartesiano, representado essencialmente pela cultura letrada. Ao mesmo tempo em que constrói essa capacidade de abstração, devem ser explicitadas com clareza para ela essas propriedades convencionais e conceituais do sistema alfabético de escrita de modo exemplificado, ilustrado, dramatizado, gestual e o que mais se fizer necessário para facilitar sua reconstrução interna dessas regras.

Diante de todas as perspectivas levantadas, as ideias de intervenções propostas a seguir levam em conta: a) a melhora de memória do aprendiz; b) a ampliação de sua capacidade de conceituação; c) o desenvolvimento da consciência fonológica; d) a circulação entre os modos de pensamento narrativo e lógico-cartesiano. Tudo isso busca letrar, na perspectiva de que, para ser letrado, o sujeito necessita ser alfabetizado.

É importante ressaltar que tais ideias são possibilidades levantadas a partir de reflexão puramente teórica, não foram alvo de experimentação. Além disso, o trabalho psicopedagógico é focado estritamente no indivíduo, em suas modalidades de aprendizagem e em suas dificuldades. Mais ainda, como dito anteriormente, toda dificuldade é multifatorial, e os aspectos subjetivos e afetivos não estão sendo considerados nestas sugestões. Tais ideias buscam pensar como trabalhar especialmente os fatores cognitivos do sujeito.

As modalidades de intervenção propostas por Visca (1985) são: mudança de situação, informação e informação com redundância, alternativa múltipla, acréscimo de modelo, mostra, explicação intrapsíquica, desempenho de papéis, vivência do conflito, destaque do comportamento, problematização, assinalamento e interpretação. Serão arroladas a partir de agora algumas ideias de intervenção cognitiva na alfabetização a partir das mesmas.

Uma mudança de situação ocorre quando alguma constante da sessão psicopedagógica é quebrada intencionalmente, levando o sujeito aprendiz a uma nova vivência. É possível, por exemplo, que numa sessão não se use a linguagem oral: isso estimulará uma nova exploração de signos – gestos, desenhos – entre o educador e o aprendiz, além de, às vezes, suscitar a necessidade de escrever,

o que pode ser interessante. A experiência pode ser narrada depois, oralmente e por escrito (pelo educador, como escriba, se a criança não tiver fluência de escrita) –, levando a criança a refletir sobre quais partes foram difíceis, o que ela pensou quando tal situação ocorreu, o que ela não conseguiu comunicar sem palavras, como poderia se tornar mais fácil aquela situação, etc.

Algo muito comum, tanto na escola quanto no consultório psicopedagógico, é a leitura de livros seguida da mostra da ilustração à criança. Uma mudança de situação interessante pode ser brincar de “Descubra o título”: ler histórias que a criança já conhece sem dizer seu nome nem mostrar o livro. A criança deve adivinhar que livro é aquele – por escrito ou oralmente. O mesmo pode ser feito com histórias desconhecidas: ao ler sem mostrar as imagens, o psicopedagogo estimula uma compreensão somente verbal, que é diferente da somada às imagens. As atividades de compreensão do texto, por outro lado, podem ser feitas de modo gráfico.

Alguns modos de realizar intervenções por informação e informação com redundância podem ser: quando a criança estiver em um processo de escrita significativo, e não conseguir identificar alguma letra-om, oferecer-lhe a informação sobre a letra correta sem dizer-lhe para usar: “B e A fazem BA”. No caso da informação com redundância, se poderia mostrar isso por escrito $B + A = BA$. É possível também oferecer uma informação maior da qual a criança extraia a parte que necessita: “a família do B é BA, BE, BI, BO, BU, BÃO”. Outra intervenção possível na escrita é informar à criança a quantidade de sílabas ou letras que a palavra tem, a fim de que ela consiga fazer uma revisão de sua própria escrita, nos níveis mais avançados da aquisição da escrita – hipótese silábico-alfabética e alfabética. É possível auxiliar a escrita também auxiliando a criança a identificar quantas palavras tem a frase que ela quer escrever – já que a segmentação oral de palavras é muito diferente da escrita. Ao ouvir a frase que a criança quer escrever, o psicopedagogo diz: “esta frase tem três palavras”.

A modalidade de alternativa múltipla é indicada para crianças que têm dificuldade em iniciar uma tarefa, fato muito comum em crianças com custo de alfabetização. Por exemplo, ao propor que a criança escreva o nome de um personagem que desenhou, o psicopedagogo muitas vezes recebe recusa. Então, pode-se dizer “você pode contar os pedaços da palavra com as palmas, pode procurar no livro onde diz isso, pode tentar lembrar de uma palavra que comece parecido...”. Assim, se fornecem pistas à criança de como começar a tarefa, o que, muitas vezes, é grande parte do seu bloqueio. O mesmo pode acontecer com a escrita de um texto: “você pode começar com era uma vez, certo dia, formar uma frase dizendo o que o menino estava fazendo...”.

O acréscimo de modelo significa partir de uma constante da sessão psicopedagógica e propor situações que tragam novos elementos para a aprendizagem do sujeito. Por exemplo, à criança que somente escreve com as

letras do seu nome se pode propor que use hoje as letras de outra palavra, fornecendo um modelo diferente, para que ela saia da hipótese de que aquelas são somente as letras que existem.

A mostra é uma modalidade de intervenção muito prolífica. Para uma criança de modo de pensamento narrativo, por exemplo, ela pode ser muito mais significativa do que a explicação. Quando a criança está tentando identificar que fonema consonantal compõe uma sílaba, por exemplo, pode-se mostrar o objeto ou figura que, no alfabeto previamente construído com a criança, representa aquela letra, sem, no entanto, emitir o som do mesmo. Isso fará com que a criança evoque mentalmente a letra e o som daquela palavra, criando novas relações sinápticas entre o grafema e o fonema. Quando a criança consegue associar letra-som, mas o léxico da palavra ainda não é evocado – a criança lê, mas não entende – pode-se mostrar uma figura ou objeto para significar aquela palavra. Os ditados de avaliação também podem ser feitos a partir de objetos e de gestos, numa ação que mobiliza tanto a capacidade de escrever quanto a de conceituar. É possível ainda que se escolha um objeto-tema para a sessão, explorando-se muitas situações sobre aquele objeto: palavras para descrevê-lo e conceituá-lo, histórias que o têm como personagem, as letras que formam seu nome, a escolha de outros objetos da sala que rimem com o nome, que comecem parecido, narrativas sobre o tema, vídeos.

O assinalamento é quando o psicopedagogo torna claro para o aprendiz o processo mental que ele está percorrendo para aprender. Quando uma criança consegue escrever ou ler algo corretamente, pode-se assinalar para ela, explicando o que ela acabou de fazer: “você juntou agora as letras B e O e soube que isso era BO, juntou L e A e soube que era LA, e então você conseguiu desenhar uma bola, porque soube que bola era isso. Você conseguiu ler a palavra”. É comum que a criança consiga ler, mas não se dê conta. Essa intervenção ajuda nessa percepção.

A explicação intrapsíquica é uma racionalização do que a pessoa está externando na tarefa subjetiva. Como a escrita é uma forma de expressão importante, muitas vezes por meio dela aparecem questões subjetivas, de forma simbólica ou explícita. Mostrar à criança que, por meio da escrita, é possível que ela expresse suas ideias e que é possível compreendê-la pode ser algo muito positivo no processo de letramento. Assim, quando uma criança tem uma queixa sobre algo da escola, por exemplo, ajudá-la a utilizar as palavras para expressar isso, diretamente ou por meio de um “ditado” – psicopedagogo como escriba – pode auxiliar tanto na compreensão de um uso importante da escrita como na externalização do sentimento dessa criança de uma forma racional e não violenta.

A interpretação é algo que se pode fazer após analisar os conflitos que o sujeito traz nas suas manifestações. Na escrita, esses conflitos podem aparecer,

de forma simples, como numa escrita silábica qualitativa que se pode ler EAA – para escada – e EAA – para sentada –. As duas formas iguais provocam conflito no escritor, que tanto pode afirmar que não consegue escrever a segunda palavra – após se dar conta que as duas palavras ficam iguais, como pode bancar as duas escritas afirmando que se lê diferente, mesmo que seja igual. A intervenção de interpretação proporia: “você diz que não consegue porque ficaria igual a escada?” ou “você diz que são palavras diferentes, mas têm as mesmas letras. Como poderia ser isso?”. Ao propor tais reflexões, o psicopedagogo pode ir apresentando à criança as regras conceituais do sistema de escrita alfabética a partir dos próprios conflitos e oferecendo-lhe respostas aos poucos, de acordo com suas dúvidas.

Essa intervenção também se encaixaria na vivência de conflito, pois, ao mostrar o conflito que a criança tem a ela mesma, não é necessário dar-lhe uma resposta. É possível deixá-la pensando naquilo, elaborando sua própria forma de responder à situação. Essa forma pode ser mais indicada para crianças com autoestima melhor, já que o conflito, muitas vezes, pode fazer a criança retornar a uma zona de desenvolvimento anterior, onde se sente segura. Se isso ocorrer, é importante que o psicopedagogo traga isso para o nível consciente, mostrando que a criança já foi mais competente naquela tarefa.

O desempenho de papéis possibilita que o aprendiz ocupe um lugar que não é o seu, e, portanto, muitas vezes, mostre representações, hipóteses, ideias que é incapaz de expressar racionalmente. A participação de situações de letramento hipotéticas das quais a criança analfabeta está excluída pode ser algo interessante para saber como ela se sente a esse respeito, oferecendo ao psicopedagogo informações sobre a situação afetiva do aprendiz com esse objeto de saber.

As crianças de modo de pensar narrativo têm muito a ganhar com as intervenções de desempenho de papéis. Por meio de algo que dominam, que é a dramatização – tornar real e gestual uma situação que vai se organizando à medida que é feita –, é possível circular entre os modos de pensar, já que o desempenho de papéis pode retomar uma situação do passado e antecipar uma situação do futuro, permitindo que ela seja significada no presente, algo que pessoas de modo de pensamento narrativo têm dificuldade em fazer, de acordo com Senna (2002). Por isso, retomar experiências passadas e antecipar experiências futuras no desempenho de papéis é algo extremamente importante. A dramatização também pode estimular a memória, a capacidade de dar respostas rápidas a situações novas e a capacidade de organizar mentalmente o futuro, capacidade da lógica cartesiana de pensamento muito importante para a escrita fluente.

A proposição do desempenho de papéis pode trazer atividades de jogos de palavras, por exemplo, embutidas, dando-lhes novos significados. Se em uma

sessão for proposto que se imite uma dupla de animais conversando em suas línguas, serão trabalhados sons com diferentes entonações. A posterior escrita dessa conversa num desenho relatando a atividade será uma rica exploração da relação grafema-fonema, já que o ar repetitivo das onomatopéias auxilia muito a compreensão de como as letras representam o que elas representam.

Considerações finais

A realização desta pesquisa revisou vários estudos sobre aquisição da língua escrita, sempre na vertente sócio-interacionista, relacionando conhecimentos diferentes, mas interligados, o que é importante para uma compreensão mais profunda desse processo. A possibilidade de aprofundar conhecimentos sobre ele, bem como de identificar lacunas nesses conhecimentos, é uma fonte de valiosa de reflexão para quem atua tanto em sala de aula como na clínica psicopedagógica. As questões que restam dizem respeito às crianças que não conseguem, no tempo e com os processos normais de alfabetização escolar, adquirir o relativo domínio do sistema de escrita alfabético que lhes permita se inserir em situações sociais de uso da leitura e da escrita.

Para se aproximar de algumas respostas nesse sentido, foi apropriada uma teoria da psicologia cognitiva, proposta por Jerome Bruner e utilizada por Luiz Antônio Gomes Senna. A teoria propõe que existam dois modos de pensamento básicos: o modo de pensamento narrativo e o lógico-científico. O narrativo se estruturaria a partir de culturas orais, enquanto o lógico científico, a partir da lógica cartesiana que estrutura a cultura escrita dominante. De acordo com Senna, portanto, as crianças com maior custo de alfabetização teriam, justamente, esse modo de pensamento narrativo, o que explicaria o fato de, geralmente, serem de classes populares.

Assim, com base nos conhecimentos mobilizados, foram criadas algumas ideias de intervenção psicopedagógica que podem auxiliar os psicopedagogos na reflexão e no planejamento de situações de intervenção para seus pacientes com custo de alfabetização. Elas são hipotéticas, pois não se trata de um estudo empírico, nem de um estudo de caso, mas serviram para guiar a autora na relação entre a teoria a prática de intervenção psicopedagógica.

Por fim, ficam várias questões a serem respondidas em pesquisas posteriores sobre como se dá o processo de alfabetização em crianças que demoram mais do que a média e que parecem percorrer caminhos diferentes nesse processo. Também se questiona como, na sala de aula ou na clínica, se pode auxiliar efetiva e profundamente, essas crianças. O letramento parece ser uma resposta para incluir os diferentes modos de pensar na escola, entretanto, ele não dá conta do ensino sistemático do sistema de escrita alfabético. Por isso, a mais profunda questão parece ser a necessidade de se criar um método de alfabetização que

leve em conta os diferentes modos de entendimento do mundo, para que todos possam se apropriar do sistema de escrita alfabética com tranquilidade.

Referências

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

GOLBERT, Clarissa Seligman. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria – avaliação – reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Cadernos do Professor: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> >. Acesso em: 18 abr. 2015.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.