



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento – PED**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL
Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero**

TRABALHO FINAL DE CURSO

**A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA NA AULA DE
REFORÇO: A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO
ESCOLAR**

Apresentado por: Gleide de Souza Miranda

Orientado por: Maria Helena Fávero

BRASÍLIA, 2015

Apresentado por: Gleide de Souza Miranda

Orientado por: Maria Helena Fávero

BRASÍLIA, 2015

RESUMO

Este trabalho relata o desenvolvimento de uma prática psicopedagógica fundamentada teórica, conceitual e metodologicamente na proposta de Fávero (2011, 2014), que articula as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon com outros autores da linguística e da semiótica. Essa autora defende que o sujeito humano é um ser ativo em desenvolvimento, que está inserido em uma sociocultura com a qual troca significados dialeticamente. Participou desse trabalho uma aluna de 12 anos, diagnosticada com TDAH, incluída em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, de uma escola pública do Distrito Federal. Este trabalho teve por objetivo o desenvolvimento das competências de leitura e escrita e de aquisição do sistema numérico decimal, por meio de atividades psicopedagógicas planejadas a partir da avaliação inicial, na qual foram trabalhadas essas duas competências. Cada sessão desenvolvida foi descrita e avaliada, servindo de fundamentação para a sessão seguinte. Com as atividades realizadas nas intervenções percebemos que, mesmo com suas limitações, a aluna está em desenvolvimento e tem plena capacidade de aprendizagem tanto nas áreas de leitura e escrita quanto nas de competências numéricas. Por fim, ressaltamos a grande importância do estágio para o nosso próprio desenvolvimento em termos da prática psicopedagógica.

Palavras-chave: Intervenção psicopedagógica, inclusão, avaliação, sistema numérico decimal, leitura e escrita.

SUMÁRIO

I – Introdução	5
II – Fundamentação Teórica	7
III – Método de Intervenção	11
3.1 Sujeito.....	11
3.2 Procedimento geral adotado	12
IV – A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção.....	13
4.1 Avaliação Psicopedagógica	13
4.2 Resultados da avaliação psicopedagógica	19
4.3 As Sessões de Intervenção.....	20
V – Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica	25
VI – Considerações finais.....	27
VII – Referências.....	29

I – Introdução

Esse trabalho é fundamentado no aporte teórico metodológico de Fávero e Cunha (2009) e Fávero (2011, 2014) que articulam as teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros autores da linguística e da semiótica da cultura. Assim como essa autora, no presente trabalho, defendemos a postura de que o sujeito humano é um ser ativo em desenvolvimento, que está inserido em um meio sociocultural com o qual ele troca significados dialeticamente.

Este estudo recupera ainda os estudos de Vasques, Moschen e Gurski (2013), segundo os quais os alunos portadores de necessidades especiais, além de estarem inclusos em uma sala de aula convencional, devem ser vistos como capazes de aprender.

Considerando os estudos dos autores citados, defendemos que, além do trabalho de inclusão dos alunos especiais, é necessário desenvolver medidas para que os alunos com dificuldades não sejam excluídos. Isto é, nossa defesa é de que a abordagem da educação inclusiva supõe práticas escolares que aumentem a inclusão e diminuam a exclusão.

Assim, com base no exposto, relatamos a experiência de uma intervenção psicopedagógica, desenvolvida com uma aluna do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal, onde foram realizadas atividades relacionadas às competências de leitura e escrita e de matemática.

O trabalho é composto por seis partes. Na primeira parte, tratou-se da introdução, que contém a exposição do objeto do trabalho e suas partes; o item II apresenta o aporte teórico e metodológico no qual o desenvolvimento das atividades práticas se fundamentou; o item III descreve o método adotado. No item IV, descrevemos a intervenção, incluindo a avaliação psicopedagógica e suas conclusões, as sessões de intervenção e suas respectivas análises, segundo as quais cada sessão posterior foi planejada e desenvolvida.

No item V, apresentamos a discussão geral do conjunto de todas as sessões, analisando os resultados obtidos e a prática com base na teoria adotada. Por último, no item VI, trazemos as considerações finais acerca do estágio e discorreremos sobre o seu

papel não só no desenvolvimento da aluna atendida como também da psicopedagoga em formação.

II – Fundamentação Teórica

Como ponto de partida deste trabalho, buscou-se a fundamentação na Psicologia do desenvolvimento, defendida por Piaget, Vygotsky e Wallon. Esses autores apresentam um consenso: a ideia do sujeito humano como um sujeito psicológico ativo. Com base na articulação entre esses autores e outros, Fávero (2009, 2011, 2014) defende que:

(...) o ser humano se desenvolve através da construção dialética da interação e adaptação com o meio sociocultural, sustentada pelos processos de internalização e externalização que engendram a tomada de consciência e para os quais os sistemas de signos são especialmente importantes, já que se trata de lidar com a representação. (Fávero, 2011, p. 50)

Com base nessa teoria, a autora faz a defesa de quatro aspectos. O primeiro deles, diz respeito à necessidade de se levar em consideração as interações entre as regulações cognitivas e as regulações sociais, nas quais o sujeito influencia e é influenciado pela cultura na qual está inserido. O segundo aspecto, refere-se à mediação semiótica no desenvolvimento psicológico humano, considerando que o sujeito está inserido em uma cultura em que todas as práticas possuem um significado e esse significado é fundamentado. O terceiro é aquele em que a autora expõe que, ao admitirmos que a atividade humana é mediada, para o desenvolvimento, temos que levar em consideração os fundamentos e valores em que se baseiam aquela prática e não só a forma como se constroem as estratégias cognitivas. Em quarto lugar, como uma consequência dos anteriores, a autora defende que é por meio da tomada de consciência de que as práticas sociais são fundamentadas e que as ações humanas possuem um significado que lhes embasam, que se podem reelaborar as próprias práticas sociais.

Segundo esse aporte, é nessa relação dialética entre indivíduo e meio sociocultural que o sujeito vai se desenvolvendo e tendo consciência de si e dos significados dos signos a sua volta. Ao admitirmos essa teoria, admitimos, ainda, que “considerar esses aspectos na prática de ensino – isto é, considerar o sujeito humano como um sujeito ativo em interação dialética com a sociocultura – implica admitir que a atividade

humana, incluindo aquela do processo de ensinar e aprender, é mediada” (Fávero, 2014 p.78).

Em outras palavras, acreditamos, como essa autora, que o processo ensino-aprendizagem ocorre por meio da interação educador e educando, em que o conhecimento não é algo pronto, passado; ao contrário, ele é mediado por parte do professor/psicopedagogo, de forma que o educando entra em contato com o objeto, interage com ele e o assimila segundo suas experiências prévias. Assim, assumimos com a autora a ideia de que o conhecimento adquirido poderá ser usado em variadas situações-problema, não só na escola como também no dia a dia (Fávero, 2014). Pois, em suas palavras:

(...) temos defendido uma proposição (...) cuja tese defende a necessidade de se ultrapassar a ideia de transmissão de conhecimento para abraçar a prática da interlocução de tal modo que, em vez de um conhecimento memorizado para fins de avaliação formal, as pessoas construam um conhecimento com fundamento para tomar partido nas questões cada vez mais complexas da nossa sociedade e que demandam uma visão especializada e ao mesmo tempo multidisciplinar. (Fávero, 2014, p.76)

Essa abordagem teórica conceitual nos parece compatível com os trabalhos sobre as dificuldades de aprendizagem escolar. Como sabemos, o processo educacional brasileiro apresenta várias questões em aberto, que estão presentes desde a educação infantil até o ensino fundamental. Dentre essas questões, destacamos aquela referente à educação inclusiva e sua relação com as práticas escolares.

A esse respeito, alguns autores, tais como Vasques e cols (2013), argumentam que houve a implementação das diretrizes inclusivas e alunos que antes frequentavam as chamadas classes especiais, atualmente, estão frequentando a classe comum. Contudo, na prática escolar, a alteridade do aluno incluso não está sendo reconhecida e respeitada, ou seja, o aluno diferente pela necessidade especial é tratado como diferente.

Esses autores defendem ainda que é necessário dar conta de dois aspectos: além de a inclusão ser garantida legalmente, os alunos portadores de necessidades especiais devem ser vistos como capazes de aprender. No entanto, eles sinalizam que a prática pedagógica tem um discurso de fracasso e de acomodação para esses casos, pois não

busca compreender as competências, as dificuldades e as necessidades desses alunos. Isto é, as ações e os resultados já estão preestabelecidos e justificados pelo diagnóstico.

Considerando a análise de Vasques e cols (2013), de um lado e, de outro lado, a proposta teórica já referida de Fávero (2009, 2011, 2014), podemos pensar que é necessário que exista uma releitura das práticas educativas: cada indivíduo é único, diagnosticado ou não, cada um tem seu modo de aprender e seu ritmo. O desafio dessa proposta é convidar os educadores a reconstruir seus conceitos, buscando práticas que viabilizem a inclusão. Ou seja, trata de convidar a escola a abrir-se ao novo, a dialogar com o aluno, respeitando sua individualidade, convidar cada professor a fazer uma leitura daquele aluno. Esse é o papel da escola: ler e reler cada situação, criando novas possibilidades de ser.

As queixas sobre as dificuldades escolares estão, também, relacionadas a essa questão. O texto *O conselho de classe e a construção do fracasso escolar*, de Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (2005), afirma que existe uma fala, no cotidiano dos educadores, em que a responsabilidade pelo fracasso escolar é creditada a questões exteriores ao ambiente escolar. Para a autora, o conselho de classe escolar deve ser uma oportunidade de se discutir e avaliar não só das competências e dificuldades dos alunos, mas também um espaço em que a própria prática pedagógica deve estar sendo discutida e avaliada.

Dentro dessa prática pedagógica, o papel da avaliação é crucial: ela define os processos subjacentes ao binômio inclusão/exclusão. Isto porque, se ocorre o que já foi referido com os alunos portadores de diagnóstico, a situação é delicada também para os alunos com dificuldades de aprendizagem escolares sem diagnóstico. Ou seja, evitar a exclusão de alunos com dificuldades e sem diagnóstico é tão desafiador quanto incluir aqueles com diagnóstico.

Considerar essas questões de modo a articulá-las com o referencial teórico de Fávero (2009, 2011, 2014) significa:

(...) admitir ambos: que a atividade no processo ensino-aprendizagem é mediada e que, embora considerando a dinâmica sociocognitiva, devemos considerar as construções cognitivas elaboradas e exploradas por cada indivíduo na situação. Assim temos procurado defender a importância da autorregulação no

funcionamento cognitivo de cada sujeito no contexto interacional (Fávero 2000, conforme citado por Fávero 2011, p. 50).

Segundo Fávero (2008), não só o aluno se desenvolve nesse processo dialético entre o sociocultural e o individual, a própria prática dos indivíduos que trabalham com a educação está permeada tanto pelas questões sociais – crenças, valores e representações – quanto pelas questões particulares de cada indivíduo. Questões essas que envolvem as concepções acerca do desenvolvimento do ser humano, do que é, e de como se adquire o conhecimento. Portanto:

(...) no nosso entender o professor e todo profissional que lida com a questão do ensinar e do aprender deve tomar consciência não apenas da existência de tais representações, mas, sobretudo, que por meio de sua atuação, tais representações podem ser mantidas ou re-elaboradas. (Fávero, 2008, p. 5)

Assim, embasados nessa constatação da autora, assim como nas questões sociais, podemos verificar que toda prática de ensino-aprendizagem está em constante mudança e que, junto com as práticas educativas, o processo inclusão vem sendo re-elaborado e alterado, em uma constante tentativa de sanar as questões em aberto.

Neste trabalho, procuramos considerar essas questões como fundamento da prática psicopedagógica, realizada junto a uma aluna com dificuldades em leitura e escrita e matemática escolar.

III – Método de Intervenção

3.1 Sujeito

Participou deste trabalho de intervenção psicopedagógica, uma aluna que chamaremos de D, que cursava, à época da pesquisa, o 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do DF. D tinha 12 anos de idade, tinha duas repetências em seu histórico escolar, uma no 3º ano e outra no 5º ano, série que ela estava frequentando na época dessa intervenção. Com 6 anos, D foi diagnosticada com TDAH, pela Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem da SEEDF. D era atendida em horário contrário às aulas na Sala de Apoio a Aprendizagem devido ao diagnóstico. As intervenções foram realizadas também em turno contrário, na sala de reforço da escola.

Na anamnese com a mãe, obtivemos os seguintes dados sobre D: A mãe teve uma gestação agitada com muitas brigas com o ex-marido. D nasceu de uma gestação a termo, sendo que a mãe relata ter tido uma parada cardíaca durante o parto. Ela relata ainda que D permaneceu no hospital por quatro dias após o seu nascimento. D sugou o seio normalmente e foi amamentada até depois dos 6 meses de idade. A mãe relata que D dormia bem, balbuciou muito enquanto bebê e as primeiras palavras foram ditas antes do primeiro ano (mamã, papa, titi) a primeira palavra completa foi mamãe com aproximadamente 1 ano e, desde que começou a falar, D apresenta gagueira.

Ela passou a se alimentar de frutas a partir dos quatro meses e papinha com aproximadamente 6 meses. A partir dessa idade, sua alimentação foi dividida entre leite materno e papinha, sempre se alimentando bem. Sentou-se sozinha por volta dos seis meses e logo depois começou a engatinhar e engatinhava normalmente com seis apoios; a partir dos 7 meses, já ficava em pé segurando nas coisas e andava com apoio. Andou sozinha com 1 ano e 3 meses. A partir dessa idade, a mãe começou a tirar a fralda durante o dia com uso do peniquinho e depois à noite. Com pouco mais de dois anos, ela já não usava mais fraldas.

D entrou na pré-escola, em uma escola pública do DF, aos quatro anos de idade. Quando frequentava o 1º ano do ensino fundamental, foi percebida a sua grande dificuldade em acompanhar a turma, então D foi encaminhada à Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem. Ela fez avaliações e exames e foi diagnosticada como tendo

déficit de atenção – TDAH. A partir desse diagnóstico, passou a tomar Ritalina. Aos nove anos, D teve uma convulsão que se manifestou pela manhã em casa. Ela foi encaminhada ao hospital e ficou desacordada na UTI por um dia. Tendo feito exames, foi diagnosticada como tendo uma má formação no cérebro e sendo epilética. Após a convulsão, ela apresentou perda de memória que foi voltando aos poucos. Por essa ocasião, ela ficou por mais de mês sem frequentar a escola. Após esse quadro convulsivo e os respectivos exames, o uso da Ritalina foi suspenso e ela passou a fazer o uso do Topiramato. Ela apresentou obesidade após a convulsão. Tendo feito exame de vista, não apresentou problema de visão.

D mora sozinha com a mãe. Levanta por volta das sete da manhã e entra na escola alguns dias às 8h, outros dias às 9h; ela participa de atendimento na Sala de Apoio a Aprendizagem e da Educação em tempo integral, em que realiza atividades de educação física, teatro e reforço pedagógico. Almoça na escola e sai às 17h30, chegando em casa antes da mãe que só chega às 19h. Em casa, nas horas livres, gosta de ver TV e mexer no computador. Tem por hábito dormir sempre antes das 23h. Nos dias que não vai para a escola pela manhã, ela fica na casa de uma cuidadora até a hora da aula, às 12h30. Sempre é levada para a escola por algum adulto, quando não é pela mãe é por um transporte escolar. Volta para casa sempre de transporte escolar.

3.2 Procedimento geral adotado

Nosso procedimento geral levou em conta o sujeito em desenvolvimento, a interação entre competências e dificuldades escolares e o desenvolvimento de atividades em situação de interlocução. Esses aspectos são aqueles considerados na fundamentação teórica, no item II.

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

4.1 Avaliação Psicopedagógica

Considerando a queixa da escola em relação a D, no que diz respeito as suas dificuldades de aprendizagem escolar, na avaliação psicopedagógica, utilizamos provas escolares de modo a colher dados sobre a natureza da referida dificuldade. Assim, a avaliação psicopedagógica se constituiu de duas provas de competência escrita e uma prova de competência numérica, sendo que as duas primeiras compreenderam três partes: 1 – ditado de palavras; 2 – ditado de frases, 3 – reconto (escrever uma história contada).

Na primeira prova de escrita, foram escritas dez palavras: pobre, apareceu, hábito, homenzinho, transformou, darei, dó, filha, ninguém e anel; as frases: 1 – Eu tenho uma filha que consegue transformar palha em ouro, 2 – Porque você está chorando? 3 – Imediatamente, toda palha que passava pela roca transformou-se em ouro, 4 – A filha do moleiro casou-se com o rei e 5 – Se você adivinhar o meu nome, poderá ficar com o seu filho e o reconto. Na segunda prova de leitura, foram ditadas oito palavras: vento, um, toalha, musicalização, ladrão, pé, bengala, teimosia; a frase: O que é que eu vou dizer lá em casa para a mãe, Senhor Vento do Norte?; e o reconto.

As palavras foram escolhidas segundo o critério de dificuldades ortográficas, e a quantidade de sílabas. Na primeira prova, foram apresentadas palavras com encontro consonantal, encontro vocálico, dígrafos (lh, gu, nh), som de h mudo, monossílabo tônico (dó) e l final. Na segunda prova de leitura foi acrescentado o uso do til em final tônico (ão).

Tanto as palavras escritas quanto as frases da primeira prova foram selecionadas do conto: “Rumpelstilzchen” dos Irmão Grimm:

Havia uma vez um moleiro pobre que tinha uma filha muito bela. Um dia aconteceu de o moleiro ter que ir falar com o rei e, para parecer mais importante, disse:- Tenho uma filha que pode fiar a palha e convertê-la em ouro. - Essa é uma habilidade que me impressiona – disse o rei ao moleiro – se tua filha é tão

hábil como dizes, traga-a amanhã ao meu palácio e vamos ver isso. Quando trouxeram a garota, o rei a levou para uma quarto cheio de palha, deu-lhe uma roca e uma bobina e disse:- Trabalha e, se amanhã pela manhã não tiveres convertido toda essa palha em ouro, morrerás. Então ele mesmo fechou a porta a chave e a deixou só. A filha do moleiro se sentou sem poder fazer nada para salvar sua vida. Não tinha a menor ideia de como fiar a palha e convertê-la em ouro, até que, por fim, começou a chorar. Porém, de repente a porta se abriu e entrou um homenzinho:- Boa tarde, senhorita, por que estás chorando tanto?- Ai de mim – disse a garota – tenho que fiar essa palha e convertê-la em ouro porém, não sei como fazê-lo.- O que me dás – disse o homenzinho – se fizer isso por ti?- Meu colar, disse ela. O homenzinho pegou o colar, sentou-se à roca e três voltas e a bobina estava cheia. Pôs outra e mais três voltas e a segunda estava cheia também. E seguiu assim até o amanhecer, quando toda palha estava fiada e todas as bobinas cheias de ouro. Ao despertar o dia o rei já estava ali, e quando viu o ouro ficou atônito e encantado, porém seu coração se tornou mais avarento. Levou a filha do moleiro a outra sala, muito maior e cheia de palha e lhe ordenou que fiasse a noite inteira se apreciava a vida. A garota que não sabia o que fazer, estava chorando quando a porta se abriu de novo. O homenzinho apareceu e disse:- Que me darás se eu converter essa palha em ouro? - perguntou ele: - O anel que levo em meu dedo – disse ela. O homenzinho apanhou o anel e começou outra vez a girar a roca, e pela manhã havia fiado toda a palha e convertido em brilhante ouro. O rei ficou felicíssimo quando viu aquilo. Porém como não tinha ouro suficiente, levou a filha do moleiro a outra sala cheia de palha, muito maior que a anterior, e disse:- Tens que fiar isso durante esta noite, se conseguires, serás minha esposa. - “Apesar de ser a filha de um moleiro”, pensou, “ não poderei encontrar esposa mais rica no mundo”. Quando a garota ficou só, o homenzinho apareceu pela terceira vez, e disse: - Que me darás se fiar a palha desta vez? - Não tenho mais nada para te dar – respondeu a garota. - Então me prometa que se te tornares rainha, me darás teu primeiro filho. - “Quem sabe se isso ocorrerá alguma vez”, pensou a filha do moleiro. E não sabendo como sair daquela situação, prometeu ao homenzinho o que ele queria e uma vez mais a palha foi convertida em ouro. Quando o rei chegou pela manhã,

e encontrou todo o ouro que havia desejado, casou-se com ela e a preciosa filha do moleiro tornou-se rainha. Um ano depois, trouxe ao mundo um belo menino, e em nenhum momento se lembrou do homenzinho. Porém, de repente, ele veio ao seu quarto e lhe disse:- Dá-me o que prometeste. A rainha estava horrorizada e lhe ofereceu todas as riquezas do reino para deixar seu filho. Porém o homenzinho disse: - Não, algo vivo vale para mim mais que todos os tesouros do mundo. A rainha começou a se lamentar e chorar tanto que o homenzinho se compadeceu dela: - Te darei três dias - disse – se descobrires meu nome, então ficarás com teu filho. Então a rainha passou toda a noite pensando em todos os nomes que tinha ouvido, e mandou um mensageiro a todos os cantos do reino para perguntar por todos os nomes que havia. Quando o homenzinho chegou no dia seguinte, ela começou: Gaspar, Melquior, Baltazar... Disse um atrás do outro, todos os nomes que sabia, porém a cada um o homenzinho dizia:- Esse não é meu nome. No segundo dia havia perguntado aos vizinhos seus nomes, e ela repetiu os mais curiosos e pouco comuns: - Seria teu nome Pata de Cordeiro ou Laço Largo? Porém ele disse: - Esse não é meu nome. Ao terceiro dia o mensageiro voltou e disse: - Não encontrei nenhum nome porém, quando subia uma grande montanha ao final de um bosque, onde a raposa e a lebre se desejam boas noites, ali vi um homenzinho muito ridículo saltando. Deu um salto e gritou: “Hoje trago o pão, amanhã trarei cerveja no outro terei o filho da jovem rainha. Já estou contente de que nada aconteça que Rumpelstiltskin me chamo.” Podeis imaginar o contentamento da rainha quando escutou o nome. E quando logo em seguida chegou o homenzinho e perguntou: - Bem, jovem rainha, qual é meu nome? A rainha primeiro disse: - Te chamas Conrado?- Não. - Te chamas Harry?- Não. - Quem sabe teu nome é... Rumpelstiltskin? - Te contou o demônio! Te contou o demônio! Gritou o homenzinho e, na sua raiva, bateu o pé direito na terra tão forte que entrou toda a perna e quando tirou com raiva a perna, com as duas mãos se partiu em dois (Conto popular recontado pelos Irmãos Grimm).

As palavras e as frases, ditadas na segunda prova, foram retiradas do conto “O menino que foi até a casa do Vento Norte”, contos populares:

Uma vez um menino foi fazer compras para sua mãe quando ele estava voltando para casa carregado de compras, surgiu de repente uma ventania muito forte e carregou todas as compras que ele havia feito para muito longe dali. E o menino começou a gritar desesperado: - Socorro! Minhas compras! O vento levou todas as compras do menino. A solução foi ir novamente ao mercado e comprar com o pouco dinheiro que restava algumas coisas para levar para sua casa, mas assim que botou os pés na rua com as compras, novamente veio o vento forte que soprou as compras do menino para bem longe dali. E ele, muito aborrecido com esse contratempo, resolveu ir até a casa do Vento Norte reclamar o que havia perdido. Depois de caminhar até a noite, avistou o local onde morava o Vento e chegando até ele perguntou: - Como explica o que fez comigo por duas vezes Senhor Vento Norte? Assoprando e levando para longe todas as compras que fiz? O que é que vou dizer em casa quando minha mãe perguntar pelas compras que não levei, já que foram todas levadas pelo senhor? Não temos mais dinheiro para comprar mais nada. E o Vento Norte lhe respondeu: - Ora meu filho! Eu sou o Vento. É da minha natureza assoprar e ventar! Mas como você foi muito determinado vindo até aqui e por considerar justa e sincera a sua reclamação, vou lhe conceder uma reparação, eu vou te dar uma toalha mágica, que poderá compensá-lo pelas suas compras perdidas. Toda vez que você quiser comer alguma coisa você diz: "Toalha, coloque a mesa agora!" E verá que isso acontecerá bem diante dos teus olhos e muitas coisas gostosas aparecerão sobre essa toalha. Agora pode voltar para casa. O menino ficou tão feliz com o presente que se despediu satisfeito e foi embora para a sua casa apressado para contar para sua mãe as novidades. Mas já estava escurecendo e ele teve que dormir em uma pousada que ficava no meio do caminho. Quando ele chegou lá pediu um quatinho bem simples, pois tinha-lhe sobrado muito pouco dinheiro, como estava com muita fome resolveu testar a toalha que havia ganhado. Então arrumou-a sobre a mesa e pediu como o Vento Norte lhe ensinara: - Toalha, coloque a mesa agora! E por puro encantamento surgiu sobre a toalha coisas muito gostosas: bolos de vários sabores, frutas deliciosas, queijos, pastéis e pães quentes e macios, tortas, leite, sucos, sorvetes e sobremesas de todos os tipos e o menino comeu tudo aquilo com muito gosto e apetite e foi dormir com a sua

barriga cheia. Acontece que o dono da pousada era um ladrão e desconfiou que aquele menino poderia ter alguma coisa de valor e ficou espiando toda aquele banquete com olhos invejosos e resolveu roubar o rapaz. Então, enquanto o menino dormia com a toalha mágica do seu lado, ele foi lá e trocou-a por uma outra praticamente igual, mas que não era mágica. O menino que continuou dormindo e não sabia que havia sido roubado, na manhã seguinte foi correndo mostrar à sua mãe o belo presente do Vento Norte e foi logo avisando: - Nunca mais nós vamos passar fome aqui em casa! Olhe a toalha que ganhei do Vento Norte! É uma toalha mágica. Enquanto contava à mãe todo o acontecido esticou a toalha na mesa foi logo dizendo: - Toalha, coloque a mesa agora! Mas a falsa toalha não colocou nem sequer uma migalha de pão sobre a mesa e o menino com muita raiva, entendeu que aquela toalha não era mágica, sentiu-se enganado e resolveu voltar até a casa do Vento Norte reclamar da falsidade do presente, quando chegou foi logo dizendo: - Como o senhor pode me enganar assim? Essa toalha aqui não tem poder algum! E o Vento Norte, interrompeu sua ventania e lhe disse: - Ora meu filho! Eu te dei uma toalha mágica sim, mas já que você não tem mais aquela que lhe dei e para não ficar no prejuízo, já que você é um rapaz muito destemido e obstinado e continuo achando-o sincero, vou te recompensar oferecendo agora um carneiro mágico que fornecerá a você moedas de ouro. E toda a vez que precisar de algum dinheiro você terá de dizer ao carneiro: - Carneiro me dê algum dinheiro! - Verá como isso irá acontecer de fato. Agora volte para sua casa! O menino saiu da casa do Vento Norte, maravilhado, muito mais satisfeito do que da primeira vez, isso sim valia a pena, estava ansioso para contar à sua mãe o presente que recebera. Mas a casa do Vento Norte era muito longe e, novamente, a noite chegou antes de ele chegar a sua própria casa e resolveu passar a noite na mesma estalagem da última vez e pediu o mesmo quarto de antes ao dono ladrão. Não via a hora de testar o presente e quando se trancou no quarto testou o carneiro: - Carneiro me dê algum dinheiro! Então o rapaz viu surgirem à sua frente mil moedas de ouro que cintilavam de tão preciosas que eram. O menino ficou tão feliz com o presente que guardou as moedas no bolso, colocou o carneirinho do lado de sua cabeceira e foi dormir. O dono da pousada, novamente assistiu tudo aquilo e seus olhos brilharam ainda

mais de inveja e resolveu roubar o rapaz mais uma vez e enquanto ele dormia, o bandido foi lá e trocou o carneiro, por um muito parecido, mas que não era mágico. O menino que não sabia de nada, na manhã seguinte, antes do sol despontar, foi correndo avisar a sua mãe: - A benção, minha mãe! Nunca mais vai faltar dinheiro prá nós aqui em casa. Esse carneiro é mágico. E foi logo tratando de experimentar o carneiro: - Carneiro, me dê algum dinheiro! E o carneiro olhava para o menino e nem uma só moeda apareceu para contar história, o menino ficou mais bravo do que da primeira vez e resolveu tomar satisfações com o Vento Norte e partiu em direção à sua casa. - Senhor Vento Norte, o carneiro que me deu não faz nada senão ficar me olhando. Não é um carneiro mágico como prometestes. E agora, o que é que vou dizer lá em casa para minha mãe? E o Vento Norte lhe disse: - Ora menino! Alguém deve estar fazendo você de bobo! Veja bem: eu vou te dar agora uma bengala mágica. Toda a vez que você precisar de ajuda diga para a bengala: - Bengala, socorro! E ela irá te socorrer. Agora vá, volte para sua casa menino, vá! E o menino voltou satisfeito porque o Vento Norte novamente lhe havia dado um bom presente, mas novamente foi surpreendido pela noite no meio do caminho de casa e parou na mesma estalagem de antes, porém, dessa vez, lembrou do que lhe dissera o Vento Norte e fingindo que estava dormindo deixou a bengala bem próxima de sua cama. O ladrão já estava ansioso pelo próximo golpe e ficou de prontidão à porta do quarto do rapaz esperando que adormecesse e chegando bem próximo à sua cama já começou a trocar a bengala mágica por outra que havia arrumado, mas assim que se aproximou o menino gritou: - Bengala, socorro! E a bengala começou a lhe bater com força e quanto mais ele corria mais o bandido apanhava, até que pediu em nome de tudo o que era mais sagrado para que o rapaz o poupasse de tamanha surra. E o menino lhe falou: - Só vai parar de apanhar quando me devolver tudo o que me roubou. E a bengala continuava castigando o ladrão que desconsolado só sabia gemer e pedir perdão, prometendo devolver tudo ao menino. Então o menino pediu que a bengala parasse com o serviço e de posse do carneiro, da bengala e da toalha foi em direção à sua casa, feliz da vida com seus presentes (Contos populares).

Cada um desses contos foi utilizado no item reconto de cada uma dessas duas provas.

A prova de competência numérica consistiu de doze itens tirados de uma avaliação escolar: completar a sequência numérica; decomposição numérica; operações de soma subtração e multiplicação; localização espacial (proximidade); valor de lugar numérico; leitura de número; resolução de problema de adição, subtração, multiplicação, divisão; adição de números decimais usando representação de moedas, na qual a aluna deveria reconhecer os valores das moedas, trocar as moedas por notas de 1,00 e transformar em números (quantidade de notas de R\$ 1,00); a última questão apresenta quatro valores em reais em que deveria ser identificado o valor mais alto.

4.2 Resultados da avaliação psicopedagógica

Com relação ao ditado das palavras, nas duas provas D evidenciou as seguintes competências: reconhecimento de letras, a relação entre sons e sílabas, o uso dos dígrafos LH e NH. D evidenciou as seguintes dificuldades: troca do BR por PR, trocou C por S e o encontro vocálico EU por EO. Omitiu o H mudo inicial, o encontro consonantal NS também foi omitido, omitiu o acento agudo do monossílabo tônico, o til do ão, omitiu o dígrafo GU, trocou L por U.

Com relação ao ditado de frases, nas duas provas D evidenciou as seguintes competências: não omitiu nenhuma palavra das frases ditadas, com exceção de uma entre seis frases, quanto omitiu “que passava” na frase *imediatamente toda palha que passava pela roca transformou-se em ouro*. Evidenciou as seguintes dificuldades: omissão de hífen seguido do pronome reflexivo se (-se) e as dificuldades já descritas anteriormente no que se refere à escrita das palavras.

Com relação à avaliação de competência numérica, D evidenciou as seguintes competências: reconhecimento de sequência numéricas de 1 em 1 do número 41 ao 70; reconhecimento de sequência numérica de 2 em 2 do número 2 ao 60, adição de números sem reserva e com reserva, isto é, quando o resultado da soma dá de dezena para cima; compreensão do conceito de proximidade, mais perto que e mais longe que, noção de divisão em situação problema (repartir 9 balinhas para três pessoas), reconhecimento de valor monetário no sentido de algo ser mais caro que, com valores

inferiores a R\$ 10,00. Evidenciou as seguintes dificuldades: decomposição de números até a ordem da unidade de milhar; faz a notação de algoritmos sem considerar as unidades, as dezenas, as centenas; não efetua os algoritmos de subtração, multiplicação e divisão. Compatível com essas dificuldades, D apresenta incompreensão do sistema numérico e sua formação de unidades, dezenas, centenas e assim por diante.

Portanto, diante desses dados, nossa proposta de intervenção se focou na leitura, na escrita e no sistema numérico decimal.

4.3 As Sessões de Intervenção

Sessão de intervenção psicopedagógica 1 – 02 de junho de 2015

Objetivo: Conhecer os interesses de D, suas motivações e suas concepções sobre escola, vida escolar, bom aluno e bom professor.

Procedimento e material utilizado: D foi chamada à escola em turno contrário ao da aula. Foi informada de que conversaríamos alguns assuntos sobre a escola, o que ela gosta de fazer, como é o seu dia a dia, entre outros. Ela foi informada ainda de que a conversa estaria sendo gravada para posterior anotação. Na sessão, foi utilizado apenas um gravador.

A sessão foi iniciada com um relato das coisas de que eu gosto de fazer, de minha vida escolar até chegar à profissão exercida hoje. Depois, pedi a D que me contasse um pouco sobre sua vida de um modo geral, falando da escola e das coisas que faz no dia a dia. Durante a sessão, foram feitas algumas perguntas para orientar o relato.

Resultados obtidos e discussão: D se mostrou interessada em brincadeiras como pique pega, pique esconde, gosta de jogos de computador, e de assistir desenhos em seu tempo livre. D se relaciona de preferência com crianças mais novas que ela. D se refere à escola como o local em que ela estuda, faz teatro e brinca. Relata gostar da escola, da sua turma e da professora; contudo, ao ser questionada se se considerava boa aluna, ou como seria esse bom aluno, D diz não saber. Falei sobre o que eu achava ser um bom aluno e pedi que ela me ajudasse a terminar de descrever, então ela relatou quanto ao respeito aos colegas e à professora. Mesmo comparando suas atitudes ao que dissemos ser o esperado para uma boa aluna, ela não disse se era uma boa aluna. Boa professora seria aquela que a ajuda fazer as atividades e que não deixa outros alunos

mexerem com ela. D falou que gostaria de ser médica quando crescesse. Apresentou boa memória ao relembrar de fatos e datas passadas, contudo ficou um pouco perdida em relação à localização de sua casa, pois só vai à escola de transporte escolar que faz um caminho muito confuso por buscar outros alunos antes de parar na escola. Para D, a escola é também um espaço de diversão devido a atividades lúdicas e desportivas que faz no seu contra turno. Demonstrou-se insegura para responder algumas questões, em especial às que se referiam ao que ela pensava sobre si própria, seu autoconceito. Para ela, a boa professora é aquela que apresenta um comportamento protetor e solidário.

Sessão de intervenção psicopedagógica 2 – 09 de junho de 2015

Objetivo: Propor o planejamento de uma festa de aniversário visando o desenvolvimento de atividades relacionadas à escrita e ao sistema numérico decimal.

Procedimento e material utilizado: A sessão foi iniciada com a proposta de planejarmos uma festa de aniversário para D com o tema de decoração do Flamengo. Foi colocada a disposição folha pautada, lápis, borracha, lápis de cor e um *tablet* com dicionário virtual para que a aluna pudesse pesquisar as palavras as quais tivesse dúvida. Com a proposta da festa aceita, começamos por fazer uma lista do que serviríamos na festa e de pessoas que convidaríamos para a festa.

Resultados obtidos e discussão: D iniciou a lista assim que eu sugeri o primeiro título “lista de comidas”; sem maiores dificuldades, foi listando todos os itens que gostaria de servir na sua festa. Logo após iniciou a “lista de convidados” em que se lembrou de onze pessoas. D apresenta certa lentidão na realização das tarefas propostas e o tempo levado na escrita da lista foi bastante longo. Apresentou confusão entre as letras g e y, dificuldade na grafia do d minúsculo, trocou letras e escreveu grande parte das palavras como fala. Assim que terminou a escrita das palavras, começamos a relê-las lembrando dos fonemas de cada sílaba e corrigindo as palavras escritas erradas. A aluna foi incentivada a pesquisar no dicionário virtual todas as palavras que havia errado. Apesar de a aluna ter demonstrado facilidade no manuseio do *tablet*, percebi que o uso do dicionário seria melhor para sua aprendizagem quanto à ordem alfabética das palavras, análise do todo e procura de uma determinada palavra.

Sessão de intervenção psicopedagógica 3 – 16 de junho de 2015

Objetivo: continuar o planejamento da festa de aniversário com a proposta de trabalhar o sistema de numeração decimal, a contagem e cálculo de quantidades.

Procedimento e material utilizado: para a sessão, foram colocadas à disposição da aluna folhas pautadas, lápis, borracha, lápis de cor, material dourado e dicionário. Iniciamos a sessão convidando D a decidir o número de pessoas a serem convidadas para a festa; por sugestão de dela, a festa teria trinta convidados. Depois, estipulamos as quantidades de salgados e doces que faríamos para cada pessoa da festa. D sugeriu que servíssemos 10 salgados e 5 doces para cada pessoa. Isto criou uma nova situação problema: qual seria o total de salgados e doces para a festa. Para o cálculo dos salgados, D iniciou a contagem de um por um; logo após, ela percebeu que cada barrinha do material dourado representava a quantidade de Salgados de cada convidado, ou seja, a dezena. A partir desse ponto, ela começou a contagem separando uma barrinha para cada convidado. A D agrupou as barrinhas em três montes de 10 dezenas realizando oralmente a contagem de 10 em 10 até 100 para cada grupo. Questionada sobre qual era o total ela disse “cem, duzentos, e precisou de ajuda para lembrar do termo trezentos”, então discutimos sobre qual seria a notação para essa contagem e ela realizou uma adição com três parcelas de 100 para saber o total de salgados a ser encomendado. Para o cálculo dos doces, D separou de 5 em 5 unidades do material dourado, até totalizar o número de convidados: ela construiu 30 montinhos de 5 unidades cada e realizou a contagem de 1 em 1; por nossa sugestão, D registrou no papel a contagem dos doces, anotando a quantidade de 5 em 5: 5 – 10 – 15 – 20, e assim por diante. A partir do número 110 ela apresentou dificuldade no registro: 1010 —1015 – 1020, e assim por diante. D chegou corretamente ao total de docinhos necessário: 150.

Resultados obtidos e discussão: Ao armar a operação de adição, percebi que D não efetuou de fato a operação escrita, ela apenas escreveu a operação feita com o material concreto, ao anotar o resultado começando pela ordem das centenas. Em alguns momentos na contagem dos doces, a aluna separava montinhos de 10 dizendo “aqui tem pra duas pessoas”; contudo em momento algum ela percebeu que havia uma relação de metade/ dobro entre doces e salgados e finalizou corretamente a contagem dos doces usando apenas as unidades do material dourado. Na notação dos números de cento e dez a cento e cinquenta ela acrescentou uma ordem colocando um zero após a centena – 1010 – 1015 – 1020 – seguindo a mesma lógica de cento e cinco – 105.

Sessão de intervenção psicopedagógica 4 – 24 de junho de 2015

Objetivo: continuar o planejamento da festa de aniversário, com a proposta de trabalhar o letramento com a escrita de um convite para a festa.

Procedimento e material utilizado: para a sessão de intervenção, foram colocados à disposição de D folha branca, lápis, borracha, calendário, dicionário, folhas coloridas, adesivos e tesoura de picotar. A sessão teve início com o questionamento sobre o que vínhamos fazendo nas intervenções e D teve certa dificuldade em recordar o que já havíamos feito. Com auxílio, listamos o que já havia sido organizado e D percebeu que o convite ainda não havia sido confeccionado. Essa foi a proposta para a sessão. Com auxílio, D marcou uma data analisada no calendário, escolheu o horário, o local, criou um endereço fictício para o local, criou um texto e o escreveu em uma folha em branco. Logo após, sugeri que ela fizesse um convite; para isso, ela escolheu o papel, o adesivo, enfeitou e picotou as bordas. Com o convite pronto, sugeri que revisássemos o texto que ela havia escrito para que pudesse passar para o convite. Foi feito uma cópia da escrita de D em caixa alta e, nesse mesmo papel, as palavras foram sendo corrigidas. Ao final, D escreveu o texto no convite que ela havia feito.

Resultados obtidos e discussão: logo no início da sessão, foi necessário que D manuseasse o calendário para definir uma data para sua festa. No que pude perceber, a aluna tem familiaridade com esse instrumento, não demonstrando nenhuma dificuldade em encontrar datas, procurando por meses, dia e sabe identificar o dia da semana. Ela escolheu fazer a festa em um salão que ficaria em Sobradinho I – esse seria o endereço – mas não se lembrou e nem criou um nome para esse salão de festa. Sugeri então que o nome do salão fosse de algum brinquedo de que ela gosta e D disse Pula-Pula, o que passou a ser o nome fictício do salão de festas. D escolheu ainda que a festa se iniciasse às sete da noite; não estipulamos a hora para término e nem o tempo de duração. Ao reler o texto do convite, a própria aluna identificou que em uma palavra havia trocado M por N (comenorar – comemorar). Os demais erros de D foram aglutinação de palavras (vai ser – vaice, da noite – danoite) e trocou o L final por U na palavra legal. Para a correção das demais palavras, foi solicitado à aluna que procurasse no dicionário; ao que pude notar D tem dificuldade em procurar palavras no dicionário, pois ela apenas identifica a primeira letra e vai lendo palavra por palavra para encontrar a desejada. No

decorrer desse processo, mostrei a D que ela poderia olhar as demais letras para facilitar sua busca; contudo, ao fazer a busca sem o auxílio novamente, ela executou o mesmo processo de antes. Analisando a escrita, percebo também que a aluna não faz distinção do uso da letra maiúscula ou minúscula. Durante a transcrição do convite, sugeri que D acrescentasse antes do dia da festa a palavra data e percebi ainda que ela cometeu novamente o erro ao trocar o M por N (comemorar).

V – Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica

O primeiro dado a ser ressaltado diz respeito à avaliação psicopedagógica que, dentro do modelo tradicional da escola, mostrava as dificuldades de D sem considerar suas competências. Isto é, o próprio material da avaliação formal escolar dificulta a análise de relação entre competências e dificuldades.

O que dissemos no parágrafo anterior foi observado já na primeira sessão de intervenção, na qual D produziu um texto escrito, demonstrando mais competências não reveladas nas avaliações. Fato interessante foi que, quando D escreveu com letra cursiva, suas palavras que antes eram escritas em caixa alta e todas emendadas, ficaram separadas umas das outras, sendo possível perceber as palavras que ela realmente aglutinava. No decorrer das demais sessões, pudemos observar uma maior autonomia de D na identificação de erros na escrita das palavras, como, por exemplo, as trocas de letras em sílabas simples. Ou seja, podemos dizer que D desenvolveu uma tomada de consciência sobre a lógica da escrita e que o uso do dicionário, como instrumento, teve um papel psicopedagógico importante.

Do mesmo modo, em relação às competências numéricas, percebemos que o trabalho com material concreto (material dourado) facilitava a compreensão de D no que diz respeito à composição da dezena – 10 unidades; da centena – 10 dezenas; a capacidade de contagem de 10 em 10 até cem e a compreensão da adição – juntar as centenas. Contudo, D ainda apresenta dificuldades no desenvolvimento de competências numéricas com registro escrito e ela necessita de um trabalho voltado para a compreensão de número, do sistema numérico e para realizar a abstração das operações.

No decorrer das sessões relatadas nesse trabalho, foi possível perceber um maior envolvimento e interesse de D pelas atividades propostas. Notamos que as atividades desenvolvidas evidenciavam as capacidades de D quanto à escrita e quanto à solução de problemas, procurando sempre focar em suas competências, diferentemente das práticas escolares que evidenciam sempre as dificuldades.

Esta percepção vai ao encontro da fundamentação teórica do presente trabalho, em que, segundo a abordagem de Fávero e Cunha (2009) e Fávero (2011, 2014), o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio da interação educador, educando e

objeto, em que o conhecimento não é algo pronto, passado; ao contrário, ele é mediado pelo professor/psicopedagogo, de forma a que o educando entre em contato com o objeto, interaja com ele e o assimile segundo suas experiências prévias.

Desse modo, vimos que um trabalho que parte das competências evidenciadas, trabalha a interação educando, objeto de conhecimento, psicopedagogo e busca atividades diversas às trabalhadas no dia a dia da escola, leva conseqüentemente ao desenvolvimento do sujeito, que percebe sua capacidade de aprendizagem e por isso apresenta maior envolvimento e interesse.

Essa prática psicopedagógica terá continuidade durante todo o ano letivo, tendo em vista que ainda há muitas competências a ser desenvolvidas, tanto na área da linguagem e escrita quanto nas áreas de competências numéricas. Sempre levando em consideração o proposto por Fávero (2009), temos:

(...) que a avaliação é mais do que a aferição das respostas “certas” ou “erradas” do aluno; ela é uma etapa que alimenta a própria prática didática. Isso porque esta proposta requer, para os contextos de ensino e aprendizagem, três tarefas distintas e articuladas: 1. A avaliação das competências dos alunos e de suas dificuldades e a análise da relação entre competências e dificuldades; 2. A sistematização da prática em sala de aula em termos de objetivos e descrição das atividades propostas, tendo em conta a avaliação e a análise referidas; 3. Uma análise minuciosa do desenvolvimento das atividades propostas, evidenciando: a) a seqüência de ações dos alunos; b) o significado destas ações em relação às suas aquisições conceituais; c) a natureza da mediação estabelecida entre o professor e os alunos (Fávero, 2001; 2003; 2007c; conforme citado por Fávero, 2009, p 16).

VI – Considerações finais

O presente trabalho visou o desenvolvimento nos campos da linguagem e da matemática de uma aluna do 5º ano, estudante de uma escola pública do Distrito Federal com o diagnóstico de Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade.

No decorrer das intervenções, buscamos sempre atividades que fossem do interesse da aluna e dentro da realidade dela, considerando o exposto no último parágrafo da nossa discussão geral.

Tomando por base o aporte teórico exposto em nossa fundamentação, de acordo com o qual o ser humano é um sujeito ativo em uma relação dialética com o meio sociocultural, do qual sofre intervenção, ao mesmo tempo em que nele intervém, conforme Fávero (2011), nosso objetivo era realizar, a partir de atividades que fossem do interesse da educanda e de suas competências, as intervenções que pudessem se tornar prazerosas e com um aprendizado significativo.

Com as atividades realizadas em nossas intervenções, percebemos que, mesmo com suas limitações, a aluna está em desenvolvimento e tem plena capacidade aprendizagem tanto nas áreas de leitura e escrita quanto nas de competências numéricas, ou seja, a aluna não demonstrou real dificuldade de aprendizagem.

Assim como essa aluna, possuímos, dentro das escolas, vários alunos, com ou sem diagnóstico, os quais o sistema de ensino tem excluído. Com o desenvolvimento deste trabalho, percebemos que a forma de avaliação não atende a realidade desses educandos. Essas avaliações escolares focam, em sua maioria, nas dificuldades do educando, ao passo que deveriam evidenciar suas competências, para que, a partir delas, todo trabalho a ser desenvolvido pudesse ser planejado. Como o exposto por Mattos (2005), o momento do conselho de classe deve servir para a avaliação, principalmente, das práticas pedagógicas.

Por fim, parafraseando o que diz Fávero (2008), todo profissional que lida com as práticas de ensino-aprendizagem, deve não só ter consciência das suas fundamentações sobre a relação homem-conhecimento, mas também ter a consciência de que por meio de sua atuação essas fundamentações podem ser reelaboradas. Ao realizar este trabalho, enquanto teoria unida à prática, acreditamos que ele nos propiciou

a oportunidade de uma reelaboração acerca das nossas fundamentações sobre dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente um grande crescimento profissional.

Por meio das intervenções, pudemos aprender e por em prática a avaliação, o planejamento e a sistematização de um atendimento psicopedagógico voltados a um objetivo e visando o desenvolvimento de competências. Aprendemos, também, a analisar as competências e a perceber o desenvolvimento do educando por meio do relato e da análise das práticas. Essa atividade nos mostrou a grande importância de se trabalhar as competências a partir do conhecimento prévio do educando, buscando sempre atividades da sua realidade para que haja o pleno desenvolvimento das competências trabalhadas e não só um simples treinamento.

Em suma, este estágio foi parte fundamental do curso porque pudemos, sob orientação, colocar em prática as teorias estudadas no decorrer do curso. Foi exatamente com a realização deste trabalho que tivemos a oportunidade de reelaborar os nossos conceitos sobre as questões acerca da avaliação e da aprendizagem.

VII – Referências

- Mattos, C. L. G. (2005, maio/ago.). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. [versão eletrônica]. *Educação e Pesquisa*, 31(2), p. 215-228.
- Carvalho, J. S. F. (2011, set.). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia*. [versão eletrônica] USP, 22(3), 569-578.
- Fávero, M. H. (2014). *Psicologia & conhecimento: Subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise do ensinar e aprender*. (2ª ed.). Brasília: Editora UnB.
- Fávero, M. H. (2011, jan.). A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. [versão eletrônica]. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. Especial, p. 47-62, 2011.
- Fávero, M. H. (2008). *A mediação do conhecimento nas ciências da natureza e na matemática: questões conceituais, prática de ensino e pesquisa*. Módulo 3, área 6, Brasília: CEAD/ UnB.
- Fávero, M. H & Cunha, C.(2009). *Psicologia do conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania*. Brasília: UNESCO. Liber Livro Editora.
- O menino que foi até a casa do vento. (n.d.) Conto popular. Disponível em:
<http://casaderafael.blogspot.com.br/2013/08/o-menino-que-foi-ate-casa-do-vento.html>
- Rumpelstiltskin. (n.d.). Conto popular recontado pelos irmãos Grimm. Disponível em:
http://pt.hellokids.com/c_26886/leia/contos-para-criancas/contos-classicos/contos-de-fadas-dos-irmaos-grimm/rumpelstiltskin?pos=0#top_page
- Vasques, C. K.; Moschen, S.; Gurski, R. (2013). Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. *Educação e Pesquisa*, 39(1), p. 81-94.