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

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

XII CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL 2016/2017

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

GOL DE LETRA: O FUTEBOL DE BOTÃO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM ALUNO DO 5° ANO

Apresentado por: Joana Piske Dalmoro

Orientado por: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

BRASÍLIA, 2017

Apresentado por: Joana Piske Dalmoro

Orientado por: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

Resumo

Este trabalho é o relato de uma intervenção psicopedagógica, sustentada pela premissa de que o desenvolvimento cognitivo acontece a partir da ação do sujeito e é resultado da interação dialética que se constrói entre o sujeito e seus pares no contexto sociocultural especifico do qual participam, o que possibilita a tomada de consciência dos signos e significados que permeiam estas relações. O referencial teórico, aqui assumido, articula a teoria das representações sociais, o processo de mediação semiótica e as teses sobre desenvolvimento humano (Fávero, 2005), que leva à proposta de uma prática de intervenção com caráter investigativo sobre as interações estabelecidas na tríade sujeito–objeto-outro, para explicar os processos subjetivos que envolvem o desenvolvimento cognitivo, mas também as regulações sociais e a interferência dos sistemas de signos nos processos subjacentes a ele. A intervenção foi realizada com um estudante do 5° ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Pública de ensino do Distrito Federal, que apresentava dificuldades significativas em leitura e escrita. As atividades foram desenvolvidas com o uso de jogos e blocos de montar, especialmente o jogo de Futebol de Botão que serviu como gatilho para o desenvolvimento de atividades de criação, registro e análise de texto. O objetivo principal da intervenção realizada foi estimular o estudante a criar novos esquemas de pensamento de modo a desenvolver diferentes habilidades e competências sobre a linguagem.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo; mediação semiótica; tomada de consciência; texto; jogo.

Abstract

This article reports the experience of a psychopedagogical intervention based on the premise that cognitive development happens from the action of the subject and is the result of the dialetic interaction builded by the subject and its peers in the specific sociocultural context in which they participate, which allows the awareness of the signs and significance that interweave these relations. The thoretical reference here assumed articulates the Theory of Social Representations, the semiotics mediation process and the theories about human development (Fávero, 2005), wich leads to the proposal of an investigative intervention practice on the interactions established in the subject-object-other triad to explain the subjective processes involving the cognitive development, but also the social regulations and the interference of the sign systems in the processes underlying it. The subject of this intervention was a student of the 5th year of elementary school from a public school of the Federal District. The student's main difficulties were in the writing and reading processes. The activities were based on games and building blocks, notably the Table Football which served as a trigger to the development of criation, registration and text analysis activities. The core objectiv of this work was to estimulate criation of new thinking methods by the student, so he can develop different skills on language.

Keywords: cognitive development; semiotic mediation; awareness; text; game.

Sumário

I. Colocação do Problema 6
II. Fundamentação Teórica 8
2.1 Intervenção psicopedagógica 8
2.2 O texto seu uso sócio comunicativo e a importância na construção do pensamento crítico 10
III. Método de Intervenção 15
3.1 Sujeito 15
3.2 Procedimentos Adotados 15
IV. A Intervenção Psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção 17
4.1 Avaliação Psicopedagógica 17
4.1.1 Sessão de avaliação psicopedagógica 1. 17
4.1.2 Sessão de avaliação psicopedagógica 2. 25
4.1.3 Sessão de avaliação psicopedagógica 3. 28
4.1.4 Avaliação de cadernos e instrumentos avaliativos do aluno. 33
4.1.5 Considerações 34
4.2 As sessões de intervenção 35
4.2.1 Sessões de intervenção psicopedagógica 1 e 2 35
4.2.2 Sessões de intervenção psicopedagógica 3 e 4 38
4.2.3 Sessões de intervenção psicopedagógica 5 e 6 43
4.2.4 Sessões de intervenção psicopedagógica 7, 8 e 9 46
4.2.5 Sessão de intervenção psicopedagógica 10. 50
V. Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica 53
VI. Consideração Finais 61
VII. Referências 63

I. Colocação do Problema

Este trabalho é o relato de uma intervenção psicopedagógica realizada com um estudante do quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. A referida intervenção foi sustentada pela premissa de que o sujeito em desenvolvimento é ativo e cognoscente. O que propusemos foi uma atividade interventiva de mediação de conhecimentos que motivasse o sujeito em situação a ressignificar de maneira crítica e consciente, num processo de reflexão e reformulação de conceitos, o seu próprio conhecimento.

O estudante, que para fins de sigilo ético foi identificado neste relato como "T", apresentava dificuldades significativas no uso de linguagens que o prejudicavam tanto no rendimento acadêmico como nas relações interpessoais que mantinha no ambiente escolar. Portanto, o objetivo da intervenção foi estimular, por meio da proposição de atividades capazes de mediar a construção de conhecimentos sobre leitura e escrita, o estudante a criar novos esquemas de pensamento de modo a desenvolver diferentes habilidades e competências sobre linguagem.

"T" mostrava dificuldades no uso do código linguístico tanto no sentido mais estrito – reconhecimento de letras do alfabeto, identificação da relação entre fonemas e grafemas, construção de palavras e frases –, quanto em seu sentido mais amplo – reconhecimento das funções sociolinguísticas do texto. Tais dificuldades provavelmente são decorrentes de inconsistências em seus processos de alfabetização e letramento.

O grande desafio que se impôs a esta atividade de intervenção foi o de encontrar uma proposta metodológica capaz de trabalhar as formas de linguagem e as funções sociocomunicativas do texto que fizesse sentido para o estudante e que fosse motivadora o suficiente para mantê-lo engajado e ativo ao longo do processo. Isso porque "T" havia criado uma verdadeira ojeriza às atividades de leitura e escrita, formalizadas pela escola, recusando-se a desenvolvê-las.

Nesse contexto, foram planejadas atividades de intervenção psicopedagógica nas quais se utilizou o jogo de Futebol de Botão como gatilho para o desenvolvimento de atividades de criação, registro e análise de texto, conforme os objetivos propostos. Assim, foi possível encontrar um tema que despertasse o interesse do estudante e que permitisse a realização da intervenção.

Este trabalho está dividido em seis partes. No item I, que trata da introdução, procurou-se apresentar de forma sucinta o objetivo que norteou a intervenção e o principal procedimento escolhido para atingi-lo. O item II apresenta o aporte teórico e metodológico segundo o qual foi planejada e desenvolvida toda a prática de intervenção psicopedagógica. O terceiro item descreve o sujeito e o método adotado na intervenção.

No item IV são descritos os detalhes de cada uma das sessões realizadas com o estudante. Ele está organizado em duas partes, sendo que o subitem 4.1 trata especificamente das sessões de Avaliação Psicopedagógica e o subitem 4.2 relata as atividades de intervenção. Em cada uma das sessões há a descrição dos objetivos, dos materiais e procedimentos, e também a análise dos dados observados. Vale destacar que a análise de cada sessão fundamentou o planejamento da sessão seguinte, o que revela que a própria intervenção psicopedagógica também acontece na perspectiva de construção, que é gradual e em situação. No quinto item foi realizada uma discussão geral sobre os dados e resultados colhidos em todo processo de intervenção. E o trabalho é encerrado no item VI, no qual foram tecidas algumas considerações a respeito do impacto da atividade de intervenção psicopedagógica na formação do psicopedagogo.

II. Fundamentação Teórica

2.1 Intervenção psicopedagógica

A atividade de intervenção psicopedagógica, aqui apresentada, foi sustentada pelo aporte teórico formulado a partir das ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, e articulado por Fávero (2011; 2014) que defende a tese fundamental de que o ser humano está em constante desenvolvimento. Entretanto, este desenvolvimento não acontece ao acaso, ele é resultado da interação dialética que se constrói entre o sujeito e seus pares, no contexto sociocultural específico do qual participam, que cria possibilidades de tomada de consciência dos signos e significados que permeiam estas relações.

Assumimos, portanto, um referencial teórico que articula a teoria das representações sociais, o processo de mediação semiótica e as teses sobre desenvolvimento humano (Fávero, 2005), que leva à proposta de uma prática de intervenção com caráter investigativo sobre as interações estabelecidas na tríade sujeito–objeto-outro, para explicar os processos subjetivos que envolvem o desenvolvimento cognitivo, mas também as regulações sociais e a interferência dos sistemas de signos nos processos subjacentes a ele. Portanto, a prática de intervenção foi desenvolvida considerando ao menos quatro princípios teóricos fundamentais, que Fávero (2011) apresenta da seguinte maneira:

> 1. A evidência das interações entre as regulações cognitivas e as regulações sociais; 2.O papel da mediação semiótica nos processos de desenvolvimento psicológico humano; 3.Os efeitos dos sistemas de signos no desenvolvimento psicológico (...) e no modo como as práticas das instituições sociais interagem com o funcionamento mental do indivíduo; 4. A tomada de consciência de que as ações humanas não são aleatórias. (Fávero, 2011, p.50)

O que defendemos é a tese de que a construção de conhecimentos, ainda que aconteça em um processo único e singular para cada indivíduo, não ocorre de maneira isolada, porque todas as informações e procedimentos que envolvem a ação educativa são permeados por valores que dão significados ao próprio conhecimento. Estes signos e valores sociais participam do processo de construção e assimilação de conceitos que, em última instância, ajudam a regular o próprio desenvolvimento cognitivo. Sendo

assim, não cabe considerar apenas as estratégias cognitivas individuais para explicar o sucesso ou o fracasso escolar de um sujeito em desenvolvimento. Há que se levar em conta toda a gama de inferências e interferências provocadas por fatores externos ao sujeito no processo de construção de conhecimento, mas que, ao mesmo tempo, também são próprias desse processo. Ou seja, não há construção de conceitos neutros, tampouco a transmissão de conhecimentos prontos e acabados. Considerar a interação dialética entre o sujeito, o meio e os processos psicológicos que engendram o desenvolvimento cognitivo, implica também em aceitar a mediação semiótica como fundamento dos processos educativos, tal como se propôs nesta intervenção psicopedagógica.

> Em outros termos, admitir que a atividade humana é mediada nos leva a entender que a construção do conhecimento e a aquisição de novas competências no âmbito das práticas escolares e educacionais envolvem muito mais do que saber como se constroem as estratégias cognitivas, uma vez que envolvem também, a questão do *como* e *quais* são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades que fundamentam, em suma, os próprios *paradigmas pessoais*. (Fávero, 2009, p.13, grifo do autor)

Os paradigmas pessoais estão, portanto, carregados de representações sociais, cujos significados são constantemente reelaborados pelos sujeitos em interação. Assim, as atividades de intervenção que visam mudança mexem necessariamente nos paradigmas pessoais quando criam situações de interação significativas, capazes de evidenciar a tomada de consciência do indivíduo sobre seus próprios processos de autorregulação e o impacto dessa regulação na aprendizagem.

Vale destacar que todas as premissas que fundamentam esta linha teórica estão embasadas no pressuposto de que o sujeito em desenvolvimento é um sujeito ativo, cognoscente, portanto construtor de seu próprio desenvolvimento. Assim, fica evidente a defesa de práticas interventivas e educacionais que adotem a ideia da interlocução em lugar da simples transmissão de conhecimentos. O que se propõe é que as situações de ensino e aprendizagem ocorram em um processo de mediação, no qual os sujeitos estejam ativamente construindo seu conhecimento de maneira crítica, consciente, num ciclo proativo e incessante de reflexão e reformulação de conceitos e práticas. Traz, portanto, a perspectiva de desenvolvimento como “um processo contínuo de

aprendizado e aquisição de competências que coloca o sujeito num papel central e ativo, como construtor de suas ideias e de sua própria história" (Fávero, 2014, p.133).

Como procedimento metodológico resultante deste aporte teórico, adota-se a análise dos atos da fala.

> Adotar a análise dos atos da fala produzidos na interação significa defender um procedimento que, ao mesmo tempo, evidencia a tomada de consciência de cada sujeito e evidencia seus processos de regulações cognitivas e metacognitivas, por meio da análise dos processos comunicacionais das interações. (Fávero, 2005, p.23)

As estratégias de comunicação traduzidas nas falas dos sujeitos em interação, quando analisados sob a ótica Psicologia do Conhecimento (Fávero, 2009, 2011, 2014), não revelam apenas as dificuldades e competências do sujeito em relação às suas aquisições conceituais específicas, mas também a maneira como o indivíduo se coloca nesse processo de construção e todos os paradigmas que permeiam a intervenção. Todas estas informações, trazidas a partir da análise cuidadosa dos atos da fala, convertem-se em dados que fundamentam o planejamento das atividades de intervenção psicopedagógica.

O que se busca, em última instância, é a reorganização do pensamento. Fávero (2012) pondera que se há construção, há também a possibilidade de reconstrução. A autora traz uma perspectiva bastante otimista que afirma que o sujeito está em constante desenvolvimento cognitivo e que pode, a qualquer momento, construir novos e ampliados significados em experiências de aprendizagem. Tais experiências, que resultam da atividade do sujeito, participam da construção dos paradigmas pessoais que, como já dito anteriormente, são únicos ainda que carregados de representações e signos partilhados coletivamente.

2.2 O texto seu uso sócio comunicativo e a importância na construção do pensamento crítico

Indivíduos que possuem dificuldades de aprendizagem em algum ponto do processo educativo se desviaram ou foram desviados da tarefa ativa de busca por novas experiências de aprendizado. Por uma razão ou outra, eles foram travados em seu

processo de desenvolvimento. A atividade de intervenção, tal como descrita, busca promover principalmente uma ação reflexiva do sujeito sobre seus próprios pensamentos – autorregulação –, afim de que, explorando as contradições entre os paradigmas pessoais, as representações sociais e a própria ação do sujeito, possa ressignificá-los.

A tese de aprendizagem desenvolvimental, defendida neste contexto, propõe que a atividade de intervenção aconteça em "contextos planejados (...) que sejam capazes de engendrar o desenvolvimento de conhecimento aprofundado e flexível" (Fávero, 2014, p.378). Procura-se superar, portanto, a noção de transmissão de conhecimento para promover a ideia de construção de conceitos através de aprendizagens significativas que instrumentalizem o sujeito para seu uso em diferentes situações cotidianas.

Perrenoud (2000, p.67) afirma:

> (...) os conhecimentos desprovidos de sentido rapidamente desaparecerão da memória; (...) mesmo que subsistam, não serão acompanhados por nenhuma das representações que tornam seu uso imaginável e pertinente, fora de seu contexto de aquisição. (...) A tarefa da escola é acentuar o trabalho sobre o sentido e a relação entre o que aprendo e para que isso me prepara.

A transferência de conhecimentos implica, portanto, uma aprendizagem em situação, na qual, a partir do que o indivíduo já sabe, seja possível criar novas reflexões, combinações e ações, que possam ser transpostas para contextos e situações além do contexto escolar. É incitando o diálogo nas situações de ensinar e aprender que se espera conseguir a interlocução, fundamental no processo de mediação de conhecimentos.

Nesse sentido, a linguagem assume importância ímpar neste aporte teórico, que estabelece uma ligação estreita entre esta e o pensamento. "A linguagem, seja em expressão oral ou escrita, é o meio de comunicação característico do ser humano (...) e desempenha papel vital enquanto fator de constituição do conhecimento e em particular do pensamento" (Limongi, 2016, p.130).

Soares (2004) destaca a mudança que a perspectiva psicogenética representou na área de alfabetização, quando se passou a considerar o estudante como um sujeito ativo que constrói e reconstrói progressivamente os sistemas de representação na interação com a língua em seus usos sociais. A autora ressalta que o sujeito interage com o

material “para ler” e não mais com um material feito “para se aprender a ler”, reduzindo, assim, os artificialismos comuns nos métodos tradicionais de alfabetização. Nessa perspectiva, tentativas, erros, desvios passam a fazer parte do processo de construção do conhecimento. Como esta construção não se dá de forma estanque nem descontextualizada, os processos equivocados não são mais vistos como falhas metodológicas, mas como resoluções possíveis.

Mesmo sem tecer nenhuma crítica direta à linha teórica apresentada, Soares (2004) pondera que a partir dela surgiram algumas falsas inferências a respeito dos processos de alfabetização que atribuíram uma conotação negativa ao conceito de método de alfabetização, termo ainda muito vinculado aos modelos tradicionais. Para a autora “a prática de alfabetização tinha, anteriormente um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método” (Soares, 2014, p.11).

Nesse sentido, a autora diferencia alfabetização e letramento, sendo o primeiro o processo convencional de aprendizagem da escrita alfabética e ortográfica e o segundo como a aprendizagem decorrente das práticas sociais de leitura e escrita. E sugere que as inferências equivocadas decorrentes do modelo psicogenético provocaram uma predileção pelo letramento em detrimento à alfabetização. Para a autora, este distanciamento entre alfabetização e o letramento nas práticas de ensino é o que tem gerado inúmeras situações de dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, ora por não considerar o conjunto de representações sociais que fazem parte da língua, ora por não promoverem um ensino direto e objetivo das regras que estruturam a linguagem.

Nesse sentido, Limongi (2016, p.126) pondera: “Muitas regras são realmente decoradas, tanto as relacionadas à sintaxe quanto à grafia, e muitas vezes o que se vê é que o professor acaba por não considerar princípios simples de aprendizagem, como a necessidade do uso”. Soares (2004) defende a integração entre alfabetização e letramento nas práticas de ensino sem que se percam suas especificidades.

Sabemos que as competências de leitura e escrita vão muito além do saber ler e escrever, porém, a compreensão do sistema de escrita e a capacidade de decifração dos códigos de leitura são indispensáveis para que haja uma participação efetiva e competente do indivíduo nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

> O pensar logicamente implica em obediência às regras e normas comuns (...). Em situações sociais de modo geral, a obrigatoriedade em não se contradizer passa a ser uma necessidade tanto social quanto lógica. O importante a considerar, nesse caso, é que tal situação será vivida através da linguagem. (Limongi, 2016, p.117)

Como a linguagem é capaz de regular o pensamento, é possível afirmar que o aprendizado e/ou as dificuldades conceituais, ainda que sejam específicas da área de leitura e escrita, também interferem na organização do pensamento. Fávero (2014) vai além quando, referenciando Bahktin (1981) e Lotman (1991), defende que a:

> compreensão e a elaboração textual sejam instrumentos privilegiados para engendrar pensamento reflexivo do ponto de vista de desenvolvimento psicológico. (...) O texto funciona como mecanismo de criação de significados de modo que se o processo de associação for incompatível e a tradução se tornar intraduzível, o texto age como gerador de novas informações e exemplifica, assim, a função criativa tanto da linguagem como do texto. (Fávero, 2014, p.384)

Sua abordagem salienta a função sociocomunicativa do texto quando o define não apenas como "a realização de uma mensagem em uma dada língua, mas um sistema complexo de armazenamento de diversos códigos capazes de transformar mensagens recebidas e gerar outras" (Fávero, 2014, p.385). Assim, não se espera mais que o leitor ou o estudante apenas decifre os códigos da língua em um texto, mas que ele se comunique com o texto.

Essa é uma perspectiva ampliada sobre a função sociocomunicativa do texto, que deixa de ser apenas um veículo pelo qual se transmite informações e passa a ser visto como um instrumento mediador provocador de novas reflexões e significados, engendrando, portanto, o desenvolvimento cognitivo. Sua estrutura e seu conteúdo nunca são neutros, eles são o resultado de escolhas e objetivos, carregados de signos sociais: é por meio do texto que um pensamento se verbaliza. Assim, a autora pontua que:

> (...) O que está sublinhado na abordagem teórica conceitual de texto segundo a semiótica da cultura é a importância da relação entre o pensamento e a

> linguagem e o papel da mediação da linguagem, oral e escrita, como instrumento do pensamento. (Fávero, 2014, p.388)

Na linguagem escrita, não é possível se valer de artifícios próprios da linguagem oral, como gestos e entonação, para garantir a expressão de ideias e a comunicação. Ela é, portanto, sensivelmente mais complexa, pois demanda a articulação de conhecimentos e competências específicas, que sejam capazes de traduzir em texto tudo o que oralmente é expresso de maneira não verbal. Por essa razão, a linguagem escrita tem sido considerada como instrumento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico. Vale destacar que o pensamento crítico, neste contexto, diz respeito ao pensamento consciente, investigativo e argumentativo, que capacita o indivíduo a fazer abstrações, antecipações e transformações (Fávero, 2014), e que possui sempre uma dimensão social.

Assim, propusemos, nesta prática de intervenção, atividades de leitura e escrita que permitissem a interlocução entre o sujeito e o texto, provocando situações que instigassem o estudante a investigar, julgar e argumentar a respeito das experiências vivenciadas naquele contexto, de modo a construir competências fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

III. Método de Intervenção

3.1 Sujeito

Participou da atividade de intervenção um estudante de 11 anos de idade que, no início do trabalho, estava cursando o 5° ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. A instituição oferecia as séries iniciais do Ensino Fundamental, 1° ao 5° ano, nos turnos matutino e vespertino, além do que era denominado pela instituição de Ensino Integral, aulas oferecidas de terça à quinta-feira no contra turno, para as crianças que apresentavam maior dificuldade de aprendizado dos conteúdos acadêmicos.

Estava regularmente matriculado em turma do período vespertino e frequentava também as aulas do programa de Ensino Integral. Permanecia, portanto, cerca de 40 horas semanais na escola.

O aluno estudava nesta mesma instituição de ensino desde o início de sua vida escolar aos seis anos de idade. Havia registros de dificuldades em leitura e escrita desde os primeiros meses do estudante na escola e encaminhamentos para uma equipe de apoio à aprendizagem (EEAA) que compõe o quadro de especialistas de Secretaria de Educação do Distrito Federal. O aluno ficou retido uma vez ao final do ciclo de alfabetização, no 3° ano do Ensino Fundamental.

Ele foi indicado pela coordenadora do Ensino Integral para participar da intervenção por apresentar dificuldades de aprendizagem. A professora, no entanto, não pôde apontar com clareza a natureza dessas dificuldades. Colocou apenas de forma bem genérica que ele tinha dificuldades em realizar alguns cálculos matemáticos e que não lia muito bem. Focou a queixa, no entanto, em questões comportamentais que acreditava ser resultado de problemas familiares e de carências afetivas.

Para efeito de sigilo ético e profissional, a identidade do estudante será preservada e utilizaremos a letra “T” quando for necessário citá-lo.

3.2 Procedimentos Adotados

Foram realizadas 13 sessões de intervenção individual, com duração entre 45 minutos a uma hora cada. Destas, as três primeiras foram focadas na avaliação de competências e dificuldades do sujeito através da aplicação de testes psicopedagógicos

específicos. Foram aplicadas três diferentes provas. A primeira foi a de *Avaliação das competências e dificuldades conceituais sobre número* (Grupo CIMETE, 1995), tal como traduzido e adaptado por Fávero (2011). A segunda foi a *Prova de avaliação do desenvolvimento cognitivo* (Fávero, 2017), fundamentada na articulação das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. O último instrumento avaliativo utilizado com o estudante foi a *Prova de avaliação psicopedagógica da escrita e leitura* (Fávero, 2017), cujas diretrizes se fundamentam nos conceitos teórico-metodológicos desenvolvidos por Fijalkow (2003) e Ferreiro (2006). Os três instrumentos avaliativos serão mais bem detalhados quando da descrição das sessões de avaliação psicopedagógica no item a seguir.

Concomitantemente às sessões de avaliação, foram analisados os materiais do aluno bem como os registros escolares disponibilizados pela instituição. Também foram realizados dois encontros com professoras do estudante: a coordenadora do Ensino Integral, que também ministra aulas de matemática e a professora do ensino regular, responsável pelas aulas de todos os componentes curriculares do quinto ano do Ensino Fundamental, com exceção das aulas de artes e educação física.

As outras dez sessões foram planejadas para trabalhar na perspectiva de desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Essa escolha feita após análise dos dados colhidos nas sessões de avaliação psicopedagógica.

Todas as sessões foram gravadas em áudio com a ciência e autorização do estudante participante. Todos os áudios foram transcritos e analisados na íntegra após cada sessão e serviram de base para o planejamento e a formulação dos objetivos das sessões subsequentes. A atividade de intervenção aconteceu de forma articulada, ou seja, as estratégias de ação sempre foram planejadas a partir dos dados obtidos e analisados da sessão anterior, incluindo a interação desenvolvida na mesma, de modo a considerar o processo ativo de construção do desenvolvimento cognitivo, realizado pelos sujeitos envolvidos na atividade, ou seja, entre o estudante e a profissional.

Todas as sessões foram realizadas nas dependências da escola já referida, e em seus diferentes ambientes de acordo com os objetivos que se propunha para cada sessão (ora em sala de aula, ora no pátio). Porém, sempre foi mantido o cuidado de se realizar as atividades sem interferências de terceiros ou constrangimentos por estar em ambiente com circulação de pessoas.

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

4.1 Avaliação Psicopedagógica

4.1.1 Sessão de avaliação psicopedagógica 1.

Data: 05/04/2017

-*Objetivos:*

- Estabelecer um primeiro contato com a coordenação da escola e obter dados sobre a rotina institucional.
- Estabelecer um primeiro contato com o participante através sobretudo de seu relato sobre sua rotina escolar e pessoal, suas concepções sobre suas competências e dificuldades escolares.

- *Procedimentos e materiais utilizados:*

Antes de iniciar a sessão, foi realizada uma breve entrevista com a coordenadora do Ensino Integral especialmente para colher dados a respeito da organização institucional. Além disso, também foram elaboradas questões a respeito do aluno para saber como ele é conhecido na instituição e os motivos pelos quais ele foi indicado para a intervenção, ou seja, se pretendia começar a perceber a visão institucional que se tinha do aluno, de suas dificuldades e competências.

Em seguida, foi realizada a primeira sessão de avaliação psicopedagógica, que seguiu o modelo de análise qualitativa e consistiu em uma entrevista semiestruturada. A referida entrevista foi baseada nos seguintes eixos norteadores: história escolar; noções de tempo e rotina diária; noção espacial; relações sociais; competências e dificuldades nos conteúdos escolares; história e organização familiar.

No decorrer da entrevista inicial e como parte do procedimento de obtenção de dados, alguns materiais escolares do aluno foram analisados. O estudante disponibilizou os seus cadernos escolares que são utilizados para anotações de todas as disciplinas acadêmicas. Naquele momento, foram observados principalmente aspectos como a organização dos conteúdos, os tipos de anotações feitos pelo estudante, a resolução de

atividades feitas na escola e destinadas para dever de casa, com intuito de observar tanto padrões metodológicos da escola, como o envolvimento do estudante em tais atividades.

Estes procedimentos duraram em torno de 30 minutos, após os quais se iniciou a aplicação das provas psicopedagógicas. A primeira foi a de *Avaliação das competências e dificuldades conceituais sobre número*. Esta prova foi elaborada pelo Grupo CIMETE (1995) e publicada em artigo no periódico ANAE – *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant,* traduzido e adaptado pela Prof. Dra. Maria Helena Fávero (Fávero, 2011). A prova busca avaliar as competências e dificuldades conceituais sobre noção de número através de pequenas quantidades numéricas, sem o recurso à escrita e à memorização.

Assim como na entrevista semiestruturada, o desenvolvimento da prova foi gravado em áudio com o consentimento do estudante e sua transcrição utilizada como parte da posterior análise de dados. Sua aplicação teve duração de cerca de vinte minutos e ocorreu de maneira bastante descontraída e com total envolvimento do aluno.

- *Resultados obtidos:*

Entrevista com a coordenadora do Ensino Integral

A entrevista com a professora coordenadora do Ensino Integral foi interessante para entender um pouco sobre a forma como a escola era organizada. Ela apresentou informações básicas e bastante objetivas a esse respeito. O Ensino Integral era estruturado para atender aos estudantes da instituição que apresentassem baixo desempenho acadêmico. Apesar de haver uma ideia a respeito da importância da articulação deste trabalho com o da professora regente no turno regular, as propostas de atividade na prática aconteciam de maneira independente. Como se fossem dois cursos diferentes, o 'Integral' pela manhã e o ensino regular no período da tarde. Até aquele momento (início do segundo bimestre letivo) as professoras não haviam conversado a respeito das dificuldades do aluno, tampouco traçado estratégias e objetivos comuns para as atividades pedagógicas.

A coordenadora entrevistada, ao falar da estrutura do Ensino Integral, o coloca primordialmente como aulas de reforço em português e matemática (8 horas semanais), que eram intercaladas com atividades de educação física, musicalização e recreação (7 horas semanais). Também relatou que as turmas eram separadas levando em

consideração o que chamou de níveis de aprendizagem: alunos do segundo e terceiro anos juntos em uma turma e os alunos de quarto e quinto anos em outra. Pareceu, no entanto, que o critério de distribuição dos alunos considerava muito mais a idade que as competências e dificuldades individuais.

Ela ressaltou que a proposta desse programa é a de trabalhar com os conteúdos escolares de maneira mais lúdica através de jogos, vídeos e estimulação motora. Por mais que a proposta pareça interessante, há uma lacuna importante quando a articulação entre este programa e as aulas regulares é deixada de lado. A oportunidade de rever conteúdos e reforçar a construção de conceitos por meio de atividades diferenciadas acaba se perdendo e as práticas de ensino na instituição seguem compartimentadas.

Ao tratar mais especificamente a respeito de T, e sobre os motivos para sua indicação para a intervenção psicopedagógica, dificuldades e competências do aluno, a coordenadora não trouxe muitas informações. Apesar de trabalhar diretamente com T há mais de dois anos, ela se limitou a dizer que "seus cálculos são estranhos e a leitura ruim" e "como ele tem problemas familiares, é muito carente, seria importante que ele tivesse uma atenção especial". As informações genéricas e muito focadas no comportamento do aluno nada revelaram a respeito de suas competências e dificuldades e indicaram a necessidade de se pensar em novas estratégias para conseguir informações mais consistentes a respeito do histórico escolar do aluno, o que foi feito nas sessões seguintes.

Entrevista semiestruturada com o aluno

a. Histórico escolar:

O estudante limitou-se a falar que estuda na mesma escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Não soube informar se estudou em outra instituição na fase de Educação Infantil. Revelou que gosta muito da escola, apesar de ter problemas com algumas professoras. Não quis detalhar a natureza desses problemas, talvez por estarmos conversando em uma sala próxima à sala dos professores onde havia certa movimentação de servidores da escola.

b. Noções de tempo e rotina diária:

Ao longo da entrevista, foram lançadas perguntas a respeito da rotina diária do estudante. Ele soube expressar com clareza sua rotina: hora em que acorda, o que faz

em casa antes de ir para a escola, a hora que sai de casa e que chega à escola, etc. Em alguns momentos, ele pareceu confuso sobre horário de almoço e de volta para casa, mas sempre que foi solicitado que retomasse as respostas contraditórias, soube organizar o seu pensamento e explicar melhor sua rotina. Acredito que parte da confusão se deu porque estávamos em um período de greve dos professores nas escolas públicas e apenas a sua professora havia aderido ao movimento. Por isso, justamente naqueles dias, sua rotina de horários estava confusa o que se refletiu em suas respostas.

"T" mostrou conhecer os principais marcadores temporais, assim como as noções de passado, presente e futuro. Sabe fazer a leitura e o registro das horas tanto no relógio digital como no analógico.

"T" mostrou também saber manusear o calendário com facilidade e encontrou e marcou as datas solicitadas com desenvoltura. Chamou a atenção o fato de não saber a data do seu aniversário. Disse que houve uma comemoração surpresa neste ano, mas não sabia informar quando. Sabe que completou 11 anos de idade no ano de 2017.

c. Noção espacial:

"T" apresentou boa noção espacial. Sabe o endereço de onde mora e a distância aproximada da escola. Relatou que se desloca sozinho pelo bairro onde mora sem ter a menor dificuldade para se localizar e descreveu, com tranquilidade, espaços físicos conhecidos (casa, escola, sala de aula).

d. Relações sociais:

Nesta entrevista, "T" afirmou conviver com sua família, tia, tio e três primos. Disse ajudar no cuidado com as crianças menores. Afirmou também ter um bom amigo que é vizinho de rua e que brincavam juntos sempre que "T" não está na escola.

No ambiente escolar, afirmou ter vários colegas, mas poucos amigos. Tinha dificuldades no relacionamento com algumas de suas professoras, mas não expôs com qual delas nem o motivo para isso acontecer.

e. Competências e dificuldades nos conteúdos escolares:

Especialmente no momento em que olhamos juntos o seu caderno escolar, "T" revelou alguns de suas preferências e também dificuldades no que tange às atividades acadêmicas. Disse gostar de Matemática e mostrou algumas das atividades sobre o valor posicional dos números que havia desenvolvido no caderno. Mostrou o Quadro Valor e

Lugar (QVL) e explicou o seu uso descrevendo como havia realizado em sala de aula a atividade de registro numérico.

"T" afirmou que sua maior dificuldade está na Língua Portuguesa. Disse que gosta muito quando a professora faz leitura coletiva em sala de aula, mas não gosta de ler individualmente porque é difícil. Teve uma reação bastante significativa de se esconder atrás do caderno quando foi solicitado que fizesse a leitura de um trecho do texto que estava em seu caderno, um recorte da história do Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry, já conhecido de sala de aula. Em seguida, também se recuou a ler um trecho escrito a lápis em letra cursiva dizendo que não conseguia entender. Chegou a dizer que a letra não era dele, que um colega havia copiado o texto para ele e que, por isso, não estava conseguindo entender o que estava escrito.

"T" não registrou nada no papel durante aquela entrevista, ainda que tenha sido sugerido o registro de algumas informações. Escreveu apenas o seu prenome. "T" tem a letra pequena, de tal forma que praticamente inviabiliza a leitura.

f. História e organização familiar:

"T" não conhece sua mãe nem seus avós. Fala com o pai por telefone esporadicamente, mas não soube falar nada a respeito dele (trabalho, aspecto físico...). Disse viver com uma tia, mas também não soube especificar a relação de parentesco anterior (se é irmã de seu pai, ou de sua mãe). Também afirmou que moram na mesma casa um tio e mais três sobrinhos mais novos que ele.

- Avaliação das Competências e Dificuldades Conceituais sobre Número
- *Resultados obtidos:*

Tabela 1

Análise da avaliação sobre competências e dificuldades conceituais sobe número

Descrição da tarefa	Ações do participante	Análise
Item 1- Descrever a situação. (Comparação) *Situação inicial:* Urso 2; Leão 3; Raposa 7.	P (Profissional): Olha eu tenho 4 bichinhos de pelúcia. Escolhe 3 deles para o nosso jogo. T (estudante T): Quero esses 3: urso, raposa e leão. P: Tá. Olha só. Vou deixar aqui de frente para você o urso a raposa e o leão e aqui	O estudante descreveu inicialmente a situação em termos quantitativos. A raposa tem mais fichas que os outros. Não fez a contagem explícita das fichas.

Descrição da tarefa	Ações do participante	Análise
	temos fichas. São esses botões, tá? Vou distribuir as fichas. Primeira coisa eu quero é que tu descrevas o que está acontecendo. O que tu está vendo? T: Que eles estão com fichas? P: Eles estão com fichas. Mais alguma coisa? T: E ele é que tem mais.	
Item 2- Quem tem mais *Situação inicial:* Urso 2; Leão 3; Raposa 7.	P: A raposa é a que tem mais? Como tu sabe que ela tem mais? T: Por que ela tem 7.	O aluno usa a estratégia de contar apenas as fichas da Raposa, provavelmente por ter notado maior volume de fichas. As fichas dos outros bichos não foram contadas.
Item 3 – Todos parecidos *Situação inicial:* Urso 2; Leão 3; Raposa 7.	P: O que você pode fazer para que todos os bichos tenham a mesma quantidade de fichas? T: Dividir? P: Pode fazer o que tu quiser. Aqui tem inclusive mais fichas ...se tu quiser pegar. Veja o que tu preferes fazer. T: Quatro pra cada. P: Tu tirou da raposa que tinha mais e botou duas pro urso. Depois pegou de novo da raposa e deu pro leão também. T: Isso.	Fez a redistribuição das fichas realizando mentalmente o cálculo de divisão. Não utilizou novas fichas para estabelecer a igualdade. Realizou o cálculo com rapidez e a redistribuição ocorreu sem que fosse necessário juntar todas as fichas. Sua estratégia foi retirar do monte que tinha mais fichas. Situação final: 4 fichas para cada bicho
Item 4 – "A mais que" *Situação inicial:* Urso 3; Leão 0; Raposa 7	P - Agora faremos assim... Faça alguma coisa para que o leão tenha 4 fichas a mais que o urso. O que tu fez? T: Peguei 4 da raposa e dei pro leão. P: Agora o urso está com quantos? T: 3 P: E o leão? T:4 P: Agora faça alguma coisa para que o leão tenha 1 ficha a mais que o urso. P: O leão tem que ter 1 a mais que o urso. Uhm o que	- O aluno pegou 4 fichas da raposa que era a que tinha maior quantidade e deu para o leão, que estava sem nada. Não se atentou para o fato de ser solicitado que o leão ficasse com 4 fichas a mais. Simplesmente colocou 4 fichas para o leão. Não utilizou novas fichas para a tarefa, apenas as redistribuiu. - Como a distribuição que ele fez já deixava o leão com uma ficha a mais que o urso, o aluno pareceu confuso. Não falou nada. Demorou um

Descrição da tarefa	Ações do participante	Análise
	tu fez? T: Tirei da raposa e dei pro leão. P: Tirou mais uma da raposa e deu pro leão. T: Sim P: O leão está com quantas? T: 5 P: E o urso está com quantas? T: 3 P: Então o leão tá com quantas a mais que o urso? T: 5	pouco para agir. Sua solução foi dar mais uma ficha para o leão. A noção de 'a mais que' não está clara para o aluno.
Situação: Urso 4; Leão 4; Raposa 7.	P: Tá. Agora vou redistribuir as fichas mais uma vez. Agora eu quero que tu faça alguma coisa para que o leão, de novo o leão, tenha 3 fichas a mais que o urso. Tu pegou da raposa direto 3 fichas, foi isso? T: Sim. E dei pro leão. P: Então o leão ficou com quantas? T: 7 P: E o urso? T:4	Apesar de o resultado final ter sido correto (leão com 3 ficha a mais que o urso), parece que o aluno não entendeu a expressão 'a mais que'. Ele segue um padrão de pegar a quantidade de fichas (citada na atividade) do personagem que acumula maior quantidade de fichas.
Item 5 – Mais que com logro *Situação inicial:* Urso 4; Leão 7; Raposa 7	P: Agora assim... Quero que tu faça alguma coisa para que a raposa tenha 5 a mais que o urso. T: Tirei 5 do leão e dei pra raposa. P: A raposa ficou com... T: 12 e o urso com 4.	- Retira 5 fichas do personagem que não foi citado no enunciado da atividade (leão) e coloca para a raposa. - Não tem clara a noção de 'a mais que'.
Item 6- Pesquisa do estado inicial	P: Agora vou fazer o seguinte. Feche os olhos. Não espia.... Pronto pode olhar. Eu estou com algumas fichas na minha mão. Tu não sabe quantas. Eu vou colocar mais algumas com a tua ajuda. Uma, duas, três, quatro.... Coloquei 4 fichas. Agora eu estou com 7 fichas na minha mão. Quantas eu tinha no início? T: Pera aí. Três. P: Vamos ver? Conferir? 1,2,3,4, foi o que colocamos	- Respondeu sem grande dificuldade. - Fez o cálculo com a ajuda dos dedos das mãos.

Descrição da tarefa	Ações do participante	Análise
	juntos. Sobraram 3, as que eu tinha no início. Muito bem! Como tu fez essa conta? T: De menos. 7 tira 4 fica 3.	
Item 7 - Transformação negativa	P: Agora só mais uma aqui. Dá aqui na minha mão 5 fichas. Olha a mágica que eu fiz! Quantas tem aí? T: Três. Tá faltando 2! P: O que será que eu fiz? T: Tirou 2!	Percebeu de imediato que foram retiradas fichas.

A prova psicopedagógica, aplicada na primeira sessão, demonstrou que o aluno não possui dificuldades significativas no que se refere à compreensão de conceitos sobre número. Ele descreve a situação apresentada em termos numéricos, faz cálculos mentais e redistribuições com facilidade. Para alguns cálculos, ele utiliza os próprios dedos para facilitar a contagem. Tem noções claras de conservação. A única ressalva é a de que não compreendeu a expressão "a mais que" necessária para a realização de algumas das atividades solicitadas na prova.

- Discussão:

A primeira sessão deixou dúvidas a respeito das relações pessoais e familiares do sujeito. A coordenadora chamou a atenção para a possibilidade de haver interferências negativas no processo de aprendizado do aluno por conta de certos desajustes na dinâmica familiar. No relato do estudante, no entanto, não foi possível perceber qualquer problema significativo nesta área. A discrepância entre os discursos nos levou a colocar esta questão como item a ser observado nas sessões seguintes, tanto para avaliar o peso do discurso institucional a respeito do estudante quanto para verificar se, de fato, havia algum complicador dos processos de aprendizagem decorrentes da dinâmica familiar do estudante, para decidir se esta seria ou não uma questão a ser abordada no processo de intervenção psicopedagógica posterior.

Os dados obtidos nesta sessão apontaram para a dificuldade de "T" em leitura e escrita. E deram indícios de que era algo que mexia muito com o estudante, já que ele tentava se esconder por sentir vergonha e se esquivava da atividade sempre que

possível. Também foi possível perceber que “T” gostava de atividades ao ar livre e que se interessava muito por futebol. Tudo indicava que tinha poucas oportunidades de convívio com amigos fora do ambiente escolar já que passava 40 horas semanais na instituição. Seus relacionamentos fora da escola pareciam se limitar à família e a um único amigo próximo.

4.1.2 Sessão de avaliação psicopedagógica 2.

Data: 12/04/2017

- *Objetivos:*

- Obter dados a respeito do desenvolvimento cognitivo do estudante por meio da aplicação da *Prova de avaliação do desenvolvimento cognitivo* (Fávero, 2017).
- Conhecer melhor o estudante, suas competências, preferências e motivações.

- *Procedimento e material utilizado:*

Para esta sessão foi utilizada a *Prova de avaliação do desenvolvimento cognitivo* (Fávero, 2017). Por meio dela é possível avaliar as competências e dificuldades do aluno nas noções de seriação, conservação, quantificadores, classificação, inclusão, sequência lógica e equivalência numérica entre conjuntos.

Todas as atividades da prova foram desenvolvidas através da manipulação de materiais concretos como botões, massinha de modelar, blocos lógicos, fichas de papelão, entre outros, e foram observadas as estratégias de ação do aluno em resposta aos problemas sugeridos. O objetivo era avaliar determinadas competências por meio dos conceitos já assimilados e daqueles que ainda estavam sendo construídos pelo estudante.

A aplicação da prova durou cerca de cinquenta e cinco minutos e, assim como a entrevista, foi integralmente gravada em áudio e transcrita em momento posterior. Também foram feitas anotações ao longo da prova a respeito de tentativas e construções de estratégias de ação do estudante que foram realizadas em silêncio. Isso porque o processo de elaboração das estratégias é item importante na análise de competências, e não apenas o resultado apresentado para a atividade proposta.

- *Resultados obtidos:*

1. O estudante realizou uma seriação sistemática. Entendeu que o que se propunha era a formação de uma escada a partir da peça menor até a peça maior disponibilizada para a atividade. “T” imediatamente reuniu todas as peças e foi comparando uma a uma para encontrar as de menor tamanho. Fez dois grupos diferentes na sequência e depois a juntou. Desenvolveu a atividade rapidamente e sem mostrar dúvidas. Construiu a sequência correta também com o uso do anteparo, o que indicou que suas condutas correspondem ao nível operatório de seriação.

2. A segunda atividade indicou que o estudante possuía noções bem claras de conservação tanto na correspondência termo a termo (descontínua) como na de quantidade contínua (massa). Diante de situações de transformações, foi estável nas avaliações de conservação e usou argumentos lógicos para justificar sua posição. Mesmo em situações de contra sugestão, ele não demonstrou dúvida e utilizou os três diferentes argumentos (identidade, reversibilidade e de compensação) para firmar seu entendimento. Tais condutas também correspondem ao nível operatório de desenvolvimento cognitivo.

3. No uso de quantificadores, o estudante também desenvolveu as atividades de forma correta, estável e com argumentação lógica, indicando que suas habilidades correspondiam ao nível operatório.

4. Na atividade que avaliou a noção de classificação, estimulando a criação de estratégias de agrupamento de objetos com atributos comuns, o estudante criou uma série de formas, utilizando as peças como se fossem peças de montar. Construiu inicialmente uma casa só com os quadrados. Depois tentou construir um prédio, um carro e uma borboleta, sempre com os quadrados. Quando foi chamada a atenção para as peças que não estavam sendo utilizadas, o aluno fez novos agrupamentos considerando apenas a forma das peças. Quando chamei a atenção para o fato te terem peças largas e estreitas o estudante tentou outra forma de agrupamento, fazendo uma sequência começando das pequenas estreitas indo até as peças grandes e largas. Mas desistiu de usar as estreitas porque não estava conseguindo equilibrá-las da forma planejada. Fez, então, agrupamentos considerando apenas o tamanho das peças. Nenhum dos outros critérios possíveis para classificação foi utilizado pelo estudante, mesmo com a sugestão da profissional.

Diante das observações, é possível afirmar que o aluno agrupou objetos segundo apenas um ou outro critério de classificação. Desenvolveu, portanto, uma classificação instável, o que corresponde ao nível intermediário de desenvolvimento.

5. Na atividade que avaliou as estratégias de ordenação e a relação de classes e subclasses (Inclusão), o estudante não percebeu tal relação. Haviam dez quadrados vermelhos e cinco azuis, a pregunta foi feita da seguinte maneira: “Há mais quadrados ou mais quadrados vermelhos na sua frente?”. A resposta categórica foi: “Mais quadrados vermelhos”. Feita a contra sugestão, ele aceitou o argumento de que a soma dos quadrados azuis e a dos vermelhos nos dá o total de quadrados. Ainda assim, ao ser novamente questionado sobre o que tinha mais, quadrados ou quadrados vermelhos, ele respondeu que os vermelhos estavam em maior quantidade. Claramente associou o termo “quadrados” ao grupo de quadrados azuis.

Quando, em seguida, foi questionado sobre se havia, na mesa, mais quadrados ou mais quadrados azuis, logo respondeu que havia mais quadrados, mas agora associando o termo “quadrados” ao grupo de quadrados vermelhos que estavam em maior quantidade, mesmo com a contra argumentação.

Diante do exposto, é possível afirmar o estudante faz uma inclusão intuitiva. Chega a responder corretamente alguma proposição, mas não a fundamenta. Isso corresponde ao nível intermediário de desenvolvimento.

6. O estudante desenvolveu parcialmente as atividades sobre sequência lógica. Nas sequências simples, completou a atividade, fundamentando adequadamente suas respostas. Já nas sequências mais complexas, que envolviam diferentes critérios para ordenamento (cor, forma e tamanho), o aluno apresentou dificuldades, tendendo a diminuir os critérios para completar a sequência, observando apenas a forma dos materiais. Pode-se afirmar que ele se encontrava quase no estágio operatório, oscilando eventualmente entre este e o intermediário.

7. A última atividade desta prova procurava analisar as noções de equivalência numérica entre conjuntos. As estratégias e respostas do estudante foram adequadas e compatíveis ao nível operatório.

- *Discussão:*

Quase a totalidade das atividades propostas foi desenvolvida com facilidade pelo estudante, apontando que o sujeito se encontrava na fase operatória de desenvolvimento cognitivo. É importante destacar que as noções de classe, classificação e sequência lógica precisam da noção de inclusão e da atenção a vários critérios diferentes para serem realizadas sem equívocos. Foi justamente no entendimento desta noção de inclusão que o estudante apresentou maior dificuldade. De qualquer maneira, nestes itens em que o desenvolvimento do aluno estava na fase intermediária, pôde-se perceber vários indícios de que o processo de construção destes conceitos não estava estagnado e as respostas e tentativas do estudante apontaram para uma aproximação ao estágio operatório de desenvolvimento cognitivo.

Durante a aplicação da prova, foram estabelecidos diálogos que tiveram como objetivo conhecer melhor o estudante, suas preferências e competências, além de iniciar a construção de um vínculo de confiança entre o estudante e a profissional. No início da sessão, o estudante se mostrou um pouco tímido em suas respostas e argumentos, atitude que pareceu ser decorrente muito mais da situação que se impunha, pelo fato de sermos ainda desconhecidos, que por um comportamento típico do aluno. Ele se mostrou um pouco desconfiado, mas também curioso já que as atividades propostas envolviam o uso de vários materiais concretos. Não demorou a se sentir à vontade para fazer perguntas sobre a vida e atividades cotidianas da profissional, interesse que pareceu ser muito mais uma sondagem que simples curiosidade. Apesar de parecer bem mais relaxado e tranquilo ao final da sessão, “T” pouco revelou sobre si. Saiu da sessão alegre e pedindo por um novo encontro.

4.1.3 Sessão de avaliação psicopedagógica 3.

Data: 20/04/2017

- *Objetivos:*

- Avaliar competências e dificuldades do estudante nos processos de leitura e escrita através da aplicação da *Prova de avaliação psicopedagógica de escrita e leitura* (Fávero, 2017).
- Observar o comportamento do estudante em ambiente de sala de aula.

- *Procedimentos e materiais:*

Como foram relatados problemas de comportamento do estudante em sala de aula pela coordenadora da Educação Integral na primeira sessão de avaliação psicopedagógica, esta sessão foi planejada para ser desenvolvida em uma sala de aula da escola. Claro que foi uma sessão individual e se teve o cuidado de encontrar uma sala que não estivesse em uso, na qual não sofrêssemos nenhum tipo de interferência ao longo da sessão. A sessão anterior foi realizada, conforme relatado, em um pátio da escola, ambiente aberto, ventilado e muito agradável. O objetivo era tentar avaliar se o ambiente acadêmico mais formal influenciaria de alguma maneira o comportamento do estudante. Assim, a sessão foi desenvolvida na sala da Orientação Educacional e durou aproximadamente trinta minutos.

Pretendia-se aplicar nesta sessão a *Prova de avaliação psicopedagógica de escrita e leitura* (Fávero, 2017) que consiste no desenvolvimento de quatro atividades de criação e reconstrução de frases, diálogos e histórias, com posterior escrita de texto. Os materiais disponibilizados foram: lápis, borracha, papel, cola, um dicionário de Língua Portuguesa (Carvalho, 2009). Também foi disponibilizado ao estudante material impresso em fonte Arial, tamanho 14, preparados conforme as orientações para as atividades da prova: uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa (adaptado); um trecho do texto da história do Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry (traduzido por Frei Betto, 2015); um breve texto descritivo sobre uma festa de aniversário hipotética; e frases sobre atividades cotidianas do estudante elaboradas com base nas informações coletadas na entrevista da primeira sessão de avaliação psicopedagógica.

Conforme procedimento padrão para esta proposta metodológica de avaliação, a sessão foi gravada na integra e as ações do estudante anotadas pela profissional para análise posterior.

- *Resultados obtidos:*

Esta sessão transcorreu de maneira inusitada e acabou sendo um marco não apenas no processo de avaliação psicopedagógica, como também em toda atividade de intervenção desenvolvida com o estudante. Como um dos objetivos da sessão era o de avaliar o comportamento do estudante dentro do ambiente de sala de aula, solicitei à

coordenação pedagógica da instituição a permissão para realizar a atividade em alguma sala que estivesse disponível naquele momento. Fui levada à sala de orientação educacional. Era uma sala pequena com uma mesa posicionada à frente de um dos dois quadros que estavam dispostos nas paredes. Na sala estavam guardados vários materiais da escola, objetos de decoração, painéis de parede e alguns brinquedos.

“T” mostrou estar familiarizado com aquele ambiente. Assim que entrou, logo colocou sua mochila em um dos cantos da sala e foi brincar com um jogo de dardos que estava pendurado ao lado do quadro. O estudante comentou que gostava daquele brinquedo e me convidou para jogar com ele, convite que foi aceito. “T” parecia entusiasmado com o jogo, mas, ao mesmo tempo, demonstrava certa inquietude, como se estivesse chateado com algo. “T”, no entanto, não quis comentar o assunto.

Depois de terminar de organizar os materiais da sessão, chamei-o para se sentar comigo à mesa. “T” praticamente se jogou em uma das cadeiras, sem mostrar o menor interesse pelos objetos que estavam sobre a mesa, atitude bem diferente da que teve na sessão anterior, quando se mostrou bastante curioso.

Comecei tentando estimular o interesse do estudante pelo material disponível. Mostrei o livro do Pequeno Príncipe - que “T” havia dito que era o seu preferido na primeira sessão- sugerindo que folhasse observando as ilustrações para comparar com o livro que eu supus que ele havia lido. O estudante não tocou no material, não respondeu a nenhuma das perguntas que fiz nem fez menção em fazer qualquer tipo de comentário.

Expliquei, então, a proposta de atividades que tinha para aquela sessão. Deixei claro que como ele havia mencionado anteriormente que tinha dificuldades em Português, meu objetivo era ver tudo o que ele sabia e também entender a natureza de suas dificuldades nesta disciplina. Ou seja, “T” teve certeza de que seria avaliado em suas competências em escrita e leitura e foi aí que se fechou completamente. A partir daquele momento, o estudante não falou mais nenhuma palavra até o encerramento da sessão.

Propus a primeira atividade sem dar importância à atitude de “T”. A atividade era de construção de frases. Havia palavras embaralhadas e o estudante precisaria formar com elas uma frase com sentido. A princípio todas as palavras deveriam ser usadas. As frases faziam referência a assuntos mencionados em sessão anterior: rotina diária do aluno, suas relações sociais ou parte de texto familiar ao estudante. Perguntei

se conhecia todas as palavras ou se era necessário pesquisar o significado de alguma delas. “T” não respondeu nenhuma questão e começou a tentar encontrar uma ordem para as palavras. Em aproximadamente dois minutos formou a primeira frase: “*minha avó. da minha mãe é mãe*”. A frase original era a seguinte: “A mãe da minha mãe é a minha avó”. De fato, não é uma frase com uma construção trivial, uma vez que apresenta várias palavras repetidas. O estudante parece não ter percebido que em sua construção o ponto final ficou posicionado no meio da frase e mesmo sendo sugestionado não utilizou a palavra com inicial maiúscula.

Logo ofereci a segunda frase, que era bastante longa, mas parecia adequada, pois versava sobre sua família. Inicialmente “T” se negou a fazer a frase. Ficou olhando fixamente para as palavras, sem tentar movê-las. Intervi esclarecendo que ela falava sobre quem mora na casa dele. Demorou cerca de cinco minutos para formar a seguinte frase: “*meus três primos e minha tia, meu tio, moram Na casa*”. Mais uma vez, ele não usou todas as palavras e não prestou atenção aos sinais de pontuação e à letra maiúscula inicial da frase.

Em seguida, fiz a tentativa de seguir para a segunda atividade proposta pela prova, que era a de criar um final para um texto descritivo. Iniciei a leitura do texto que relatava a preparação de uma festa de aniversário. Claro que quando pedi que criasse oralmente a continuação da história, o estudante se manteve calado. Mais uma vez insisti, sugerindo caminhos para a história. Com isso “T” chegou ao limite de sua frustração. Passou a me encarar com um semblante irritado, quis desligar o gravador, fez menção de levantar-se para sair da sala. Continuou de várias maneiras a mostrar que não queria continuar a sessão, mas não abriu mão da estratégia inicial de permanecer calado.

Minha reação foi a de confrontá-lo. Esclareci que entendia a sua frustração, mas que sua atitude não me demoveria do propósito de executar as atividades para entender, afinal, quais eram as suas dificuldades. Claro que estabelecemos uma “luta de forças” que só foi rompida quando me posicionei ao seu lado, garantindo que não desistiria dele. Com isso, ele voltou a falar, mas ainda muito chateado sugeriu que eu procurasse outra pessoa porque ele “não era bom o suficiente”.

Conversamos por mais alguns minutos na tentativa de aliviar um pouco a tensão que se criara. A sessão foi encerrada logo em seguida. “T” permaneceu na sala até que

tudo fosse arrumado e me acompanhou até a saída da escola. O estudante se desculpou e combinamos novo encontro na semana seguinte.

-Discussão:

Mesmo esta sessão, que não pôde ser concluída a contento, ofereceu dados importantes para a análise sobre a abordagem ao sujeito e o processo de interação que se desenvolveu ao longo da sessão de avaliação psicopedagógica. Quanto à abordagem, ficou claro que a postura e a linguagem da profissional foram equivocadas. Ficou evidente, desde o início, que aquela seria uma atividade avaliativa. Faltou sensibilidade, talvez, ou experiência, para perceber anteriormente o quão sensível eram aquelas questões para o estudante. A ansiedade da profissional em colher dados pertinentes a partir da aplicação da prova psicopedagógica não permitiu uma recondução das atividades no momento em que "T" expunha seus medos. O silêncio também diz muito.

O fato é que houve uma demora em entender que o silêncio estava sendo usado como forma de protesto e como proteção. Em nenhum momento "T" verbalizou que não queria fazer a atividade ou que não sabia como desenvolvê-la. Verbalizar isso talvez fosse expor-se demais. Já que não pôde se esconder fisicamente (como fez na primeira sessão quando encobriu o rosto com o próprio caderno quando notou que não estava conseguindo ler), escondeu suas dificuldades calando-se.

A aplicação parcial da prova psicopedagógica mostrou que as dificuldades em leitura e escrita são realmente importantes e criaram no estudante uma verdadeira ojeriza pela leitura. A barreira que "T" impôs para a realização de atividades dessa natureza mostrou que essa questão mexia profundamente com ele e que suas ações de repulsa, silêncio, revolta e, até mesmo, agressividade foram, ao que parece, uma forma de se proteger.

Sem perder de vista que este era um momento de estágio profissional e, portanto, momento importante de aprendizado e desenvolvimento de competências para o atendimento psicopedagógico, a pouca experiência da profissional dificultou o andamento da sessão por não ter conseguido reelaborar a atividade planejada a tempo de evitar a tensão e a frustração em ambos: profissional e sujeito. Passar por esta situação obrigou uma reflexão importante que gerou um salto na assimilação dos conhecimentos a respeito da prática psicopedagógica.

No entanto, a situação de estresse obrigou um posicionamento claro da profissional sobre seu comprometimento em relação ao estudante e à atividade de intervenção. Garantir que estaria na escola na semana seguinte por causa dele e a despeito de tudo o que experimentamos na última sessão foi uma atitude que surpreendeu o estudante e pareceu ser o primeiro passo para a construção de um vínculo.

Esta sessão encerrou a fase de avaliação psicopedagógica e deixou claro que o encaminhamento das sessões de intervenção posteriores deveria focar nas competências de leitura e escrita. Porém, ela revelou, também, que o cerne do planejamento das atividades das próximas sessões deveria estar no processo de acolhimento desse estudante, no controle da ansiedade e no fortalecimento da autoestima.

4.1.4 Avaliação de cadernos e instrumentos avaliativos do aluno.

A análise dos cadernos do estudante indicou de que havia uma dificuldade de organização dos registros escolares. O aluno escrevia sem respeitar as pautas do caderno e sem uniformidade no tamanho da letra, escrevendo também misturando letra cursiva e de forma. No geral, escrevia com a letra muito pequena, quase ininteligível, mas em alguns registros, especialmente no caderno de Matemática, os números eram escritos bem grandes, chegando a ocupar duas linhas.

O aluno teve dificuldade para ler o que estava escrito em alguns trechos de seu próprio caderno, mas justificou dizendo que não era a letra dele e que um colega havia copiado o conteúdo do quadro. No entanto, não parece que haja diferenças significativas na forma de escrita ao longo do caderno, de modo que se pode considerar que os registros todos foram feitos pela mesma pessoa.

A análise dos instrumentos escolares de avaliação do aluno mostrou que, no geral, há falhas na formulação destes instrumentos por parte da instituição, do ponto de vista da forma e do ponto de vista do conteúdo. Segundo relato, muitas questões versavam sobre conteúdos não abordados em sala de aula e, por isso, acabaram sendo anulados depois da prova. Outras questões não eram suficientemente claras quanto ao conteúdo que estavam avaliando. No geral, as provas eram de múltipla escolha e traziam poucas oportunidades para respostas discursivas.

O que pude perceber é que “T” conseguiu melhores notas nas provas menos extensas e que exigiam menos leitura. As poucas questões abertas, quando respondidas pelo aluno, ficaram limitadas a respostas curtas com o uso de uma ou duas palavras. Eventualmente, parte da avaliação era realizada oralmente com o aluno que neste formato apresentava sempre bom desempenho. Isso mostrou que as dificuldades de “T” poderiam estar muito mais ligadas ao processo mecânico de leitura e escrita que à compreensão de conceitos.

Nas avaliações de redação, foi possível notar que “T” possuía muitas dificuldades na escrita, o que se revelava nas várias trocas de letras. As dificuldades mais comuns estão no uso do “m” e “n”, “c” e “s”, “p” e “d”, “v” e “z”. Também se evidenciaram: dificuldades com as concordâncias, especialmente de número; uso de maiúsculas e minúsculas, acentuação e pontuação.

Foi possível notar boas habilidades do estudante em artes, mostrando que era criativo, detalhista e perspicaz no uso de cores, reproduzia bem as ideias de profundidade e movimento em suas gravuras.

4.1.5 Considerações.

As queixas iniciais que foram trazidas pela equipe escolar em relação ao estudante “T” diziam respeito especialmente a questões de comportamento do aluno. Expressões como “infantil”, “inconstante”, “difícil”, “desatendo” e “agressivo” entremeavam todas as conversas formais e informais que tive com professores e funcionários da escola durante este período inicial de três semanas. Quase sempre a explicação que davam a esses comportamentos no ambiente escolar era a situação de carência afetiva que supostamente “T” vivenciava diariamente em casa. Em última análise, a escola atribuía à família a situação de fracasso escolar do aluno.

Em todas as sessões estive atenta a estas questões, tentando colher dados a respeito da dinâmica nas relações familiares. A cada sessão, diferentes informações eram trazidas pelo aluno e estes dados foram se revelando contraditórios e inconsistentes. Ainda que se saiba que as relações sociais interfiram também no desenvolvimento cognitivo do sujeito, este processo avaliativo mostrou que “T” sabia manejar bem os possíveis desajustes no âmbito familiar. Não parecia ser este um gatilho

para o comportamento “inadequado” do aluno na escola. Logo, a investigação a respeito da situação familiar deixou de ser relevante na intervenção.

Especialmente na terceira sessão, foi possível notar alguma similaridade no comportamento do aluno com o que havia sido descrito pelas professoras anteriormente. O que desencadeou tais comportamentos, possivelmente, foram as atividades que propositalmente realizamos em ambiente de sala de aula e em formato mais acadêmico, diferente do que havia sido proposto nas sessões antecedentes. O aluno se percebeu sendo avaliado e tentou, de todas as maneiras, esconder que não sabia algo. As três sessões de avaliação psicopedagógica e a análise dos materiais do aluno, aos quais tive acesso, apontaram com toda clareza que as sessões de intervenção deveriam estar focadas no desenvolvimento de habilidades de linguagem e escrita.

Analisando as ações e reações no processo de interação entre pesquisadora e aluno, que fora estabelecido nas sessões de avaliação, pôde-se concluir que antes de aprender novas regras e conceitos, “T” precisava se sentir seguro o suficiente para errar, sem se sentir avaliado e constrangido por cada tentativa de resolução das atividades. Com isso em mente, foi iniciado o planejamento das sessões de intervenção psicopedagógica que serão descritas a seguir.

4.2 As sessões de intervenção

4.2.1 Sessões de intervenção psicopedagógica 1 e 2.

Datas: 25/04/2017 e 27/04 2017

-*Objetivos:*

- Criar contexto lúdico para construção de texto oral.
- Fazer o registro escrito do texto.
- Fazer a leitura do texto.
- Fortalecer vínculo de confiança com o estudante.

- *Procedimentos e materiais utilizados:*

O planejamento das atividades de intervenção, como um todo, esteve focado especialmente no uso de dois brinquedos: blocos de montar (tipo Lego) e futebol de botão. Esta escolha foi feita a partir de informações colhidas nas sessões de avaliação,

nas quais foi possível perceber o grande interesse do aluno por esse tipo de brinquedo e também por serem muito versáteis, assim, possibilitariam o desenvolvimento de inúmeras atividades atrativas ao estudante.

O procedimento inicial, nesta fase da intervenção, foi encontrar um local na escola em que as sessões pudessem ser realizadas sem interferências de terceiros e que não fosse uma sala de aula. O intuito era afastar as atividades de intervenção psicopedagógica das lembranças de atividades acadêmicas formais que o aluno tenha experimentado até então. A ideia era a de cercar a situação de intervenção de tudo que pudesse ser agradável ao aluno. Ficamos, então, em um pátio próximo ao parque da escola: local arborizado, agradável e ventilado. Foi estendida uma toalha de piquenique no chão, uma bacia com pipoca ficou disponível para o nosso lanche e abrimos, juntos, uma mala que continha uma série de brinquedos e materiais pedagógicos. O que se pretendia era começar a estabelecer um vínculo com o aluno em uma situação de interação tranquila e agradável.

Logo no início da primeira sessão, ofereci uma caixa com blocos de montar. Propositalmente havia nela um boneco. Buscamos as instruções e juntos montamos aquele brinquedo. Durante o tempo de montagem, em tom bastante informal, foram sendo colhidas novas informações a respeito da vida cotidiana do aluno, suas preferências, habilidades, relações pessoais na família e na escola.

Depois de finalizada a montagem do brinquedo, foi um nome escolhido por “T” para o boneco, que passou a ser chamado de “Gustavo”. Oralmente, começamos a imaginar quem seria o Gustavo: idade que tinha, onde vivia, com o que ele trabalhava, coisas que gostava de fazer. Em seguida, foi proposto que escrevêssemos uma história sobre ele. Eu escrevi em papel pautado, com letra bem grande e com caneta de ponta grossa a história que “T” estava criando oralmente. O estudante não precisou escrever nada nesta sessão.

Depois da história concluída, lemos o registro juntos. Iniciei a leitura, mas logo “T” continuou sozinho até o final. A sessão foi finalizada com a montagem de mais um brinquedo de blocos, um helicóptero.

A sessão seguinte, realizada na mesma semana, seguiu basicamente os mesmos procedimentos da primeira: mesmo local, a toalha estendida no chão e um lanche para compartilhar. O objetivo principal ainda era o de deixar o estudante à vontade e

tranquilo na realização das atividades. Também foram usados blocos de montar, mas desta vez foi oferecido um conjunto maior de peças, o que possibilitava a construção de mais objetos sem o uso das instruções que normalmente são fornecidas pelo fabricante.

A proposta era que “T” criasse objetos que pudessem servir de elementos para incrementar a história iniciada na sessão anterior: construir casa, carro, jardins, local de trabalho do “Gustavo”, ou qualquer coisa que o estudante considerasse interessante para compor a história. A única regra era a de que tudo o que fosse criado com aqueles blocos deveria ser necessariamente incorporado ao texto. A ideia era estimular a criatividade e, ao mesmo tempo, observar as estratégias do estudante para a construção de um enredo coerente.

Depois de montadas as peças, voltamos ao texto e continuamos a história. Seguimos o procedimento da sessão anterior, mantendo o registro por conta da profissional. O estudante se candidatou para lê-lo ao final. Em seguida foram apresentados ao estudante os botões do jogo de futebol e feita a preparação das peças para serem utilizadas na sessão posterior, de modo a criar expectativas e motivação para a participação na atividade da semana seguinte.

- *Resultados obtidos e discussão:*

Os objetivos delineados para as primeiras sessões de intervenção foram alcançados. O estudante se interessou pelas atividades que foram basicamente focadas nas brincadeiras de montar. As sessões foram longas, chegando a durar um pouco mais de uma hora cada uma delas. Mesmo assim, era difícil encerrara sessão, porque “T” não queria interromper as atividades. Isso mostra que o estudante estava se sentindo à vontade e parecia gostar das sugestões de atividade.

Ao final da segunda sessão, ficou claro o movimento do estudante para estabelecer um vínculo de confiança com a profissional, aceitando conversar mais abertamente sobre sua família e a dinâmica estabelecida nas relações familiares, sobre seus medos e inseguranças em relação à escola, a vergonha que sente ao precisar expor as dificuldades que tem para desenvolver atividades escolares, especialmente nas aulas de português.

Foi interessante perceber que “T”, especialmente na primeira sessão, ficava perguntando sobre quando começaríamos a fazer as atividades, como se estivesse

criando uma situação de compensação: já que estava brincando e se divertindo, deveria em contrapartida realizar alguma atividade acadêmica. “T” repetia a seguinte frase ao longo das sessões: “*Tá, tia, já podemos fazer a atividade agora se você quiser*”. Ficava surpreso e inquieto quando respondia que a atividade já estava sendo desenvolvida. Aos poucos, a noção que T tinha de que aprender é chato e difícil parecia estar sendo desconstruída.

Notou-se que, mesmo brincando, “T” usava as expressões típicas de quando se referia a atividades acadêmicas: “Eu não sei fazer”; “Como é difícil!”; “Eu não consigo”, mas, ao que parece, a montagem dos blocos não apresentava dificuldade nenhuma, principalmente depois de orientá-lo sobre o uso das instruções que vinham com o brinquedo. “T” sempre pedia ajuda e atenção, que foi dada nestas primeiras sessões, principalmente porque o objetivo principal era o de aproximação ao sujeito. Trabalhar o reforço de autoestima juntamente com o desenvolvimento da autonomia eram fundamentais neste trabalho de intervenção.

O texto que foi criado, nessas sessões sobre a história do personagem “Gustavo”, mostrou que o estudante tinha dificuldade na montagem de um enredo. A história acabou se tornando um compilado de várias frases soltas com diferentes informações conectadas pelo uso da conjunção “e”, que formaram um parágrafo único sem nenhum tipo de pontuação. *“Gustavo trabalhava com construção e gostava de brincar com os filhos e comia hambúrguer no café da manhã e saiu pra comprar um violão na loja de violões (...)”* (parte do texto criado pelo estudante).

“T” realizou a leitura do texto algumas vezes e demonstrou algumas dificuldades: fez uma leitura uníssona, sem pausas, quase mecânica; gaguejava em algumas palavras, especialmente naquelas que continham as letras “s”, “z”, “q” e “p”. O estudante não leu com atenção à mensagem do texto, centrava-se no trabalho mecânico de decifração das palavras. Talvez, por isso, não percebia as incoerências na construção do enredo do texto. Como proposta para a sessão seguinte, se pensou na retomada deste texto com intuito de realizar uma reescrita, revendo o enredo e o uso de conectores.

4.2.2 Sessões de intervenção psicopedagógica 3 e 4.

Datas: 04/05/2017 e 09/05/2017

-*Objetivos:*

- Reescrever o texto criado nas sessões anteriores.
- Apresentar novos conectores e criar hipóteses sobre o uso.
- Criar um enredo que agregue à história uma sequência lógica e temporal.
- Estimular a leitura e interpretação de texto a partir das regras do jogo de futebol de botão.
- Criar uma necessidade de registro que convença o aluno, utilizando o jogo de futebol de botão como procedimento.

- *Procedimentos e materiais utilizados:*

Os materiais disponibilizados na terceira sessão foram: lápis, borracha, papel, cola e um dicionário de Língua Portuguesa (Carvalho, 2009). Uma das atividades que se pretendia realizar era a reescrita do texto criado na sessão anterior. Para isso, foi confeccionado um material que continha a história criada pelo estudante digitada com adaptações. Retirou-se do texto todas as conjunções "e" que foram repetidas e nestes locais foi inserida uma linha, criando lacunas, que sugeriam a necessidade de completar o espaço com uma nova palavra. Também foram confeccionadas fichas com várias palavras que poderiam ser usadas, ao longo do texto, como conectores, recriando, assim, um texto mais coeso e com menos repetições de expressões. O plano era que, depois desse exercício, o aluno pudesse de próprio punho reescrever o texto usando os novos conectores.

A sessão foi iniciada com a leitura da história escrita no original em letra cursiva. Foi solicitado que o estudante observasse com atenção o texto para ver se notava alguma palavra que estivesse repetida. Ele começou a busca e foi sinalizando as que encontrava. Registrou cada uma delas e fez a contagem da frequência com que haviam sido utilizadas no texto.

Em seguida apresentei o material com o texto digitado e preparado para a atividade. Mostrei cada uma das palavras das fichas e tiramos dúvidas sobre seus significados. A tarefa proposta, em seguida, foi a de encontrar um lugar adequado para estas novas palavras e expressões sem que se alterasse o sentido do texto.

"T" demonstrou muita dificuldade para a realização da atividade, razão pela qual foi posta de lado e parte da atividade planejada para a sessão seguinte foi antecipada.

Começamos, assim, um bate papo sobre o jogo de futebol de botão: nome das peças, número de botões usados em cada time, o tamanho do campo, a maneira de manipular as peças. Em seguida, mostrei um texto retirado de um *blog* na internet em que o autor fazia um relato pessoal sobre como jogava o futebol de botão com seus amigos na infância. O texto foi lido inicialmente pelo estudante e em seguida com o auxílio da profissional para que fossem conhecidas as regras mais comuns do jogo. Na sequência, jogamos uma partida de futebol observando as regras recém-discutidas.

A terceira sessão consolidou-se no planejamento da sessão seguinte, cujo foco foi a criação e o registro de regras para as nossas partidas de futebol de botão. Assim, os materiais disponibilizados para a quarta sessão foram: as regras do jogo de futebol de botão; o tabuleiro, os botões e as pastilhas para o jogo; um caderno pequeno com pautas, lápis de escrever e borracha.

Iniciamos retomando as regras para decidir quais seriam utilizadas por nós, quais nós descartaríamos e aquelas que poderíamos adaptar para as nossas partidas. Em seguida, realizamos uma "partida teste" que serviu para experimentarmos as regras. Quando todas as regras foram acordadas, o estudante fez o seu registro no caderno.

O passo seguinte foi propor a realização de um campeonato, que logo foi aceito pelo estudante. Desse modo, estabelecemos as regras do campeonato: para vencer o participante deveria ganhar, no mínimo, cinco partidas e ter pelo menos três gols marcados em cada vitória. Estas e outras pequenas regras também foram registradas pelo aluno em um caderno. Logo iniciamos a primeira partida do campeonato, com marcação de tempo através de um cronômetro e com registros dos resultados do jogo.

- *Resultados obtidos e discussão:*

Na terceira sessão, "T" iniciou a atividade de leitura do texto sobre o boneco "Gustavo" sem problema e com bastante desenvoltura. Também desenvolveu com entusiasmo a tarefa de encontrar as palavras repetidas no texto: estava curioso, contente e fazia expressões de espanto toda vez que se dava conta das repetições que criara. Chamaram mais a atenção do estudante os substantivos, ainda que repetidos poucas vezes. Precisou reler o texto duas vezes para perceber que havia mais palavras repetidas: "filho", "trabalhar", "Gustavo". O texto foi lido uma vez pela profissional e foi quando

“T” observou com surpresa que a conjunção “e” tinha sido usada 12 vezes na história. Ouvir o texto facilitou a tarefa de “T”, que logo em seguida elencou outras palavras que identificou como repetitivas durante a leitura, o que demonstrou sua boa capacidade de memorização.

Esta primeira etapa da atividade chamou a atenção para o fato de a conjunção “e” passar despercebida na análise inicial do estudante. Eu acreditava que essa repetição saltaria aos olhos de “T” assim que fosse lançada a questão. Talvez esta palavra não seja percebida com facilidade pelo aluno porque no momento da leitura o seu foco está nas informações mais relevantes que estão nas frases isoladas. Como o texto não possuía um enredo claro, o “e” tinha apenas a função de juntar as partes em vez de compor a história.

Desse modo, foi lançado ao estudante o desafio de diminuir a quantidade de “e” em seu texto, apresentando o material com a sugestão de novas expressões. Logo que tentou encaixar as palavras no texto, teve dificuldades para fazê-lo sem modificar o sentido do que estava escrito. Claro que encontrou o lugar adequado para algumas palavras, mas pareceu ser mais uma escolha aleatória que uma resolução consciente da atividade.

O aluno começou a ficar frustrado, dizendo que era muito difícil, que não sabia como fazer, e que não entendia porque precisava tirar o “e”. Ele se expressava com frases do tipo: *“Tá bom assim! Não precisa trocar nada! Deixa assim mesmo”*. A atividade foi encerrada sem ser finalizada porque não estava trazendo os resultados esperados. A análise do andamento dessa atividade mostrou que ela foi planejada em um formato muito escolar e a postura da profissional, ao longo da atividade, também lembrou muito a de uma professora tutora. Foi um exercício muito específico, que tinha o foco mais no conteúdo que no conceito. Ao estudante foi oferecida pouca oportunidade para criação de hipóteses e possibilidades de ação. Além disso, pôde-se perceber que as dificuldades de “T” têm início muito anterior ao de construção de sentido para o texto: parece estar ainda no processo de construção de palavras e frases, o que demonstra as lacunas deixadas em seu processo de alfabetização.

Para reestabelecer o clima descontraído e alegre do início da sessão, sugeri que tentássemos jogar uma partida de futebol de botão. Preparamos o tabuleiro, mas antes de iniciar conversamos sobre as regras do jogo. Como nenhum de nós as conhecia,

mostrei para “T” o texto impresso do *blog* que apresenta algumas regras básicas do jogo. Compartilhamos a leitura, cada um lia um trecho e debatíamos sobre as dúvidas. A sessão foi encerrada com uma partida de futebol.

Na quarta sessão, o objetivo principal era o de criar um contexto para registro que convencesse o estudante de sua necessidade. Assim, a primeira proposta foi a de retomar as regras do futebol de botão, adaptando-as para a nossa atividade. Jogamos mais uma partida ao longo da qual fomos combinando as nossas regras. Depois de tudo acordado, o estudante recebeu a incumbência de registrá-las em um caderno. “T” demorou para fazer o registro, mas criou uma lista com as principais regras estabelecidas: número de jogadores no campo, faltas, uso de cartão amarelo e vermelho, número de toques na bola e tempo de jogo.

Na sequência, foi proposto que realizássemos um campeonato para tornar a brincadeira mais estimulante, o que seria também um vínculo motivador entre as sessões. Também combinamos as regras do campeonato que foram registradas pelo estudante no caderno. Realizamos, então, a primeira partida válida do campeonato.

Depois do jogo, era necessário fazer o registro da partida. Então, apresentei reportagens de jornal que davam notícia sobre jogos do Flamengo (time favorito do estudante) realizados naquela semana, indicando que esta era uma das formas de registro de um jogo. Propus que fizéssemos algo parecido, um texto em prosa, com frases simples, que destacasse os lances principais da partida e que fosse escrito por “T”. O estudante tentou iniciar a tarefa, mas, mais uma vez, mostrou irritabilidade e sinais de frustração. Conversamos sobre o que aconteceu na partida, para que ele se lembrasse dos momentos mais importantes que mereceriam ser registrados. “T” não fez a construção de um texto, o que registrou foram palavras em um formato que lembrava uma lista parecida com a que tinha feito anteriormente quando listou as regras do campeonato. Ele teve alguns minutos para realizar a tarefa e assim que declarou que havia terminado, seguimos jogando sem fazer qualquer menção de avaliar seu texto, de modo a deixá-lo tranquilo em relação ao seu registro.

A motivação que se buscava para o envolvimento nas atividades certamente foi encontrada. “T” se envolveu na brincadeira e gostou muito da proposta de realização do campeonato. Ele ainda se mostrou resistente e inseguro para fazer os registros: demonstrava sinais de frustração e irritabilidade jogando o caderno para longe de si, por

exemplo. Mesmo um pouco contrariado, ele aceitou fazer as anotações necessárias. Os registros, no entanto, não seguiam uma organização clara: mesmo sendo um caderno pautado, não usava as linhas para escrever; usava diferentes páginas do caderno para escrever sobre o mesmo jogo, sem seguir uma sequência lógica. No geral, os registros eram simplórios e incompletos e "T" demorava bastante e tinha dificuldade para conseguir terminá-los.

Esta sessão foi muito importante para entender a profundidade da frustração que as atividades de escrita criam em "T". Foi naquele momento que ficou claro que as sessões de intervenção deveriam seguir um ritmo e um formato que permitissem o encorajamento gradual do aluno para escrever seus próprios textos.

4.2.3 Sessões de intervenção psicopedagógica 5 e 6.

Datas: 11/05/2017 e 16/052017

-Objetivos:

- Explorar diferentes maneiras de interação com textos impressos, estimulando a curiosidade e a busca de informações.
- Explorar a lógica de organização dos registros nos diferentes formatos: tabela, ficha técnica, reportagem, lista.
- Sistematizar os dados das partidas de futebol de botão em um dos formatos trabalhados ao longo da sessão.
- Propor ao estudante atividades que envolvam a tomada de decisão e a argumentação e que permitam desenvolver autonomia.

- Procedimentos e materiais utilizados:

Os materiais disponibilizados para a quinta sessão foram: uma reportagem de jornal sobre o time de futebol do Flamengo; tabelas impressas com informações sobre o campeonato brasileiro de futebol do ano de 2017, especialmente as que tratavam sobre o desempenho do time do Flamengo; ficha técnica de um dos jogos do Flamengo no campeonato; papel sem pauta, lápis, borracha e régua. Além do campo de futebol de botão e todas as peças necessárias para o jogo.

O objetivo inicial era o de apresentar ao estudante diferentes formatos de registros possíveis sobre um mesmo assunto - no caso o time do Flamengo que era o seu time favorito-, de modo que ele percebesse que a depender da informação que se quer registrar, há um formato mais ou menos adequado para uso. Primeiro foram mostradas tabelas com dados sobre o campeonato de futebol brasileiro, chamando a atenção para as inúmeras informações que elas continham. Juntos, fizemos a busca por alguns dados até que "T" ficasse à vontade para fazer as próprias buscas.

Em seguida, fizemos a consulta a uma ficha técnica, procurando informações sobre o time em uma das partidas do campeonato, também permanecendo atentos ao formato desse registro. Por último, lemos uma reportagem jornalística que igualmente tratava de um jogo do Flamengo, chamando a atenção para a possibilidade de oferecer informações mais detalhadas a respeito do tema nesta forma de registro. Ao final da reportagem, havia uma lista com os nomes dos jogadores escalados para a partida, o que permitiu que se apresentasse ainda este formato como sendo viável para registrar informações.

"T", então, elegeu a tabela como a forma de registro mais adequada para as partidas de futebol de botão. A ele foi lançado o desafio de construir sua própria tabela e, para isso, deveria decidir que informações seriam relevantes para que acompanhássemos o desempenho de cada um dos times ao longo das próximas semanas de campeonato. Em seguida, jogamos duas partidas de dez minutos cada, realizando os devidos registros.

Na sexta sessão, um dos objetivos era o de estimular a leitura, a pesquisa e a busca de informações em textos jornalísticos. Até então, "T" havia mostrado pouca iniciativa no desenvolvimento das atividades e se pretendia aguçar a sua curiosidade através de materiais que falassem sobre futebol. Assim, além dos materiais já oferecidos na sessão anterior, levamos jornais, livros, revistas, álbuns de figuras e gibis que em quase sua totalidade eram sobre futebol, time do flamengo e campeonatos de futebol de botão. Todo material ficou exposto sobre a mesa e disponível para manuseio e pesquisa.

Também utilizamos uma tabela, confeccionada considerando sugestões dadas pelo estudante na sessão anterior, na qual foram organizados e sistematizados os dados já registrados sobre as partidas de futebol de botão realizadas até então.

-Resultados obtidos e discussão:

O estudante demonstrou certa frustração ao apresentar dificuldades para fazer o registro em forma de texto dissertativo que foi proposto na quanta sessão. Por essa razão, as sessões seguintes se voltaram para o objetivo de apresentar ao aluno diferentes formatos de registros e a sua adequação às inúmeras situações, o que explica o grande volume de diferentes materiais impressos levados para as atividades de intervenção.

Também se pretendia oferecer a possibilidade de "T" fazer suas próprias escolhas para sentir-se mais confiante e seguro nas atividades de escrita. A partir daí, aos poucos oferecer sugestões e instrumentos para que ele conseguisse organizar melhor seus registros e em consequência seus pensamentos em relação à atividade proposta, oferecendo dia a dia pequenos novos desafios.

Como quase todos os materiais oferecidos ao aluno eram sobre o Flamengo, seu time preferido, não foi difícil chamar sua atenção e mantê-lo curioso e motivado nas breves pesquisas que fizemos nos materiais disponibilizados. Esteve atento a todas as explicações, manuseou os materiais com curiosidade, detinha-se na análise de números das tabelas e na observação das fotos, mas evitava ler os textos escritos.

Quando desafiado a escolher e construir uma das formas de registro para os dados do campeonato de futebol de botão, o estudante optou por fazer uma tabela. Um pouco inseguro, pediu ajuda para desenhá-la. Foram oferecidas sugestões, mas "T" desenvolveu sozinho a atividade da sessão 5, desenhando a tabela conforme as informações que considerou mais pertinentes e, em seguida, fez os registros das partidas daquela sessão. Durante os registros, algumas falhas da tabela ficaram evidentes e, por isso, juntos, conversamos sobre o que poderia ser modificado para que ela ficasse mais clara e objetiva. Ficou acordado que a profissional faria as alterações conforme sugestões e levaria uma tabela impressa na sessão seguinte.

Nesta sessão, foi possível identificar mais algumas das dificuldades do estudante em relação à escrita. As observações indicam que há a necessidade de desenvolver uma consciência fonológica mais aguçada, o que auxiliaria na escrita de palavras com as letras "v" e "z", "p" e "d", "u" e "l", em que ocorrem as trocas mais frequentes.

A sexta sessão, conforme já sinalizado, se desenrolou com a atividade de reorganização dos registros dos jogos de botão. A nova tabela, que foi construída conforme as sugestões do aluno, foi levada para a sessão, assim como o caderno e a

tabela onde “T” havia escrito os resultados anteriores. Depois de uma análise e orientação a respeito do preenchimento da tabela, o estudante fez a transferência de todos os dados obtidos até então. “T” ficou contente com a tabela e se mostrou satisfeito por conseguir organizar as informações de maneira objetiva. Nesta tabela, foi agregada uma coluna chamada *comentário/ melhores lances*. O que se pretendia era desafiar o estudante a escrever alguns comentários pessoais a respeito das partidas. Espontaneamente “T” preencheu esta parte da tabela com lances dos quais se lembrava dos jogos anteriores, sendo, inclusive, a parte que fez com maior entusiasmo.

Os livros, revistas e jornais que disponibilizamos, nesta sessão, não geraram a curiosidade que se esperava, mas ficou claro o interesse do estudante pelos jogadores do Flamengo, especialmente por Muralha e Guerrero. Ele analisou com atenção aos detalhes todas as fotos dos jogadores.

Nestas sessões, o estudante pareceu muito mais à vontade com a profissional, o que de um lado permitiu que as atividades de desenrolassem mais naturalmente e sem grandes tensões. Por outro lado, a desenvoltura do estudante mostrou com mais clareza a repetição de algumas ações comportamentais que pareciam ter como objetivo interromper certas atividades que fossem mais desafiadoras: gemer, bufar, jogar o material para longe de si, infantilizar o tom de voz, entre outras. Por essa razão, as sessões seguintes foram organizadas de tal maneira a criar mais situações em que o estudante tenha que se colocar verbalizando intenções, frustrações e atitudes.

4.2.4 Sessões de intervenção psicopedagógica 7, 8 e 9.

Datas: 25/05/2017, 01/062017 e 06/06/2017

- *Objetivos:*

- Estimular atividade de leitura.
- Orientar sobre a utilização de dicionário.
- Observar e manipular mapas e planisfério.
- Criar um contexto para a produção de um texto/história biográfica.
- Trabalhar noções de organização lógica e temporal.
- Estimular a criatividade e a expressão oral.

- *Procedimentos e materiais utilizados:*

Como o estudante demonstrou na sessão anterior bastante interesse em conhecer melhor os jogadores do time do Flamengo, foi planejado para essas duas sessões trabalhar com textos biográficos. Foi feita uma lista dos principais jogadores do time e a partir de pesquisa rápida na internet se construiu um pequeno texto, de no máximo dois parágrafos, contendo informações sobre a vida pessoal e profissional de cada um desses jogadores. Junto com este material foi levada impressa para a sessão a escalação completa do time do Flamengo contendo o nome dos jogadores, posição em que jogam, o número da camisa e a foto de cada um.

Além desse material, foram disponibilizados para estas sessões: um dicionário de Língua Portuguesa (Aurélio, 2009), mapa do Brasil, um planisfério, um conjunto de blocos de montar, jogo de futebol de botão, câmera fotográfica, papel, lápis e borracha.

No início da sessão 7, o estudante rapidamente se interessou pelo material que foi oferecido contendo a escalação do time do Flamengo. Tentou identificar, por meio das fotos, os jogadores conhecidos e se interessou por conhecer os outros da lista. Como demostrou interesse por saber mais sobre a vida do Guerrero, buscamos a sua biografia e iniciamos a leitura. As palavras desconhecidas para o estudante e aquelas em que demonstrou dificuldades em ler foram marcadas. Logo após a leitura, procuramos no dicionário o significado destas palavras, inicialmente com orientação clara sobre os procedimentos e, em seguida, permitindo que o estudante as encontrasse sozinho.

O que fizemos, na sequência, foi localizar no mapa as cidades e países citados na biografia do jogador e conversamos sobre as distâncias, conjecturando sobre como seria a vida nestes outros países e imaginando todas as mudanças que esta pessoa já realizou por conta do propósito de ser um jogador de futebol. Voltamos novamente à atenção aos nossos times de futebol de botão, que a essa altura era composto por oito jogadores incluindo o goleiro e todos com o devido nome e número de camiseta. Decidimos, então, fazer a escalação dos nossos times também. Com os blocos de montar criamos cada um dos nossos jogadores e em seguida fotografamos cada um deles. Ficou combinado que as fotos seriam impressas e que na sessão seguinte terminaríamos a confecção da escalação dos times.

Ao final da sessão, jogamos mais uma vez uma partida de futebol, que acabou sendo a última da atividade de intervenção psicopedagógica. Assim como as outras, ela foi devidamente registrada na tabela idealizada pelo estudante.

Na oitava sessão, foi finalizada a escalação dos times, utilizando-se as fotos impressas da sessão anterior. Anotamos os nomes dos jogadores, a posição em que jogavam e buscamos na tabela dos jogos os artilheiros de cada time. Como o estudante estava adoentado e febril, não houve condições apropriadas para desenvolver a sessão conforme o planejado. Por isso, entreguei para ele uma pasta com papel, lápis, borracha e giz de cera. Foi dado ao estudante o desafio de inventar a biografia de seu jogador principal, o "Gustavo" para trazer na sessão seguinte.

A nona sessão pode ser considerada o desfecho da atividade de intervenção psicopedagógica, realizada com o estudante "T" neste período de dez semanas e foi realizada por conta da situação de enfermidade que o aluno se encontrava na sessão anterior. Então, as atividades desenvolvidas foram aquelas que estavam planejadas para a sessão 8, descrita anteriormente, e seguiram procedimentos muito parecidos com os da sétima sessão.

Desta vez, trabalhamos com a biografia de Vinícius Júnior, um jovem jogador de futebol que com apenas 16 anos já fez fortuna por conta de suas habilidades. Propositadamente esta biografia foi mais longa e contou a história deste jogador desde a infância. Nesta ocasião, a leitura seguiu um procedimento diferente. Inicialmente, "T" pôde ler em silêncio. Em seguida, eu li o texto em voz alta pedindo que ele acompanhasse com o dedo todas as palavras lidas. Deveria marcar as palavras que não conhecia para posterior busca em dicionário.

O restante da sessão foi utilizado para conversar sobre as várias nuances do assunto trazido com a leitura do texto, já que um dos objetivos desta sessão era estimular o aluno a se expressar oralmente: como foi a infância do jogador, como vive hoje, que adaptações teria que sofrer ao se mudar para outro país. Foi então construída uma linha do tempo com as datas e palavras-chave capazes de definir cada fase da vida do jogador do Flamengo. Também conversamos sobre a Espanha, país em que o jogador irá morar, o idioma que ele terá que aprender, procuramos músicas em espanhol em um aplicativo de celular para que "T" percebesse as diferenças entre o Espanhol e o Português. Observamos fotos com comidas típicas daquele país e exóticas para nós. O

objetivo final era que o estudante pudesse perceber que em todas as fases da vida há novos aprendizados.

No planejamento inicial, a sessão terminaria com a produção de um texto que contasse a biografia de “Gustavo”, artilheiro do time de futebol de botão de “T” ou com a biografia do próprio estudante se ele aceitasse. Como “T” produziu em casa um texto sobre o “Gustavo”, aceitando o desafio lançado na sessão anterior. Desse modo, pedi que, para encerrar a sessão, ele registrasse da maneira considerasse melhor um de seus grandes sonhos. “T” optou por escrever.

-Resultados obtidos e discussão

Estas três sessões, se analisadas em conjunto, trazem informações bastante animadoras a respeito das mudanças percebidas no estudante. Em todas elas, inclusive naquela em que estava adoentado, “T” estava feliz, com uma expressão tranquila e menos tenso nos momentos de realização das atividades de leitura e de escrita.

Ler textos a respeito da vida de seus ídolos ofereceu a motivação necessária para seu engajamento nestas últimas sessões. Estava interessado, conversando bastante sobre suas descobertas, participativo. Ele se mostrou criativo no desenvolvimento das atividades, especialmente aquela em que precisava confeccionar a escalação dos times de futebol. Aceitou de pronto criar a história de seu artilheiro em casa e o registro sobre o seu sonho para o futuro durante a sessão. O que foi bastante animador, pois revelou a mudança de atitude do estudante e a segurança que desenvolveu nesse processo de intervenção a ponto de permitir expor-se.

A escrita de “T” ainda apresenta vários dos problemas observados nas primeiras sessões, mas nos textos que produziu nas últimas sessões notou-se que usou letras maiúsculas no início das frases e na escrita de alguns nomes e fez várias tentativas de uso de sinais de pontuação, dado interessante para se observar, principalmente porque não foram temas diretamente abordados em nenhuma das sessões de intervenção.

Na leitura dos textos destas sessões também foi possível notar melhora na leitura, ele lê com mais calma, pausadamente, mas praticamente sem gaguejar. E o mais importante é que lia prestando atenção à mensagem do texto. Melhoras simples, mas significativas que se refletiram em sua postura e atitude.

A última sessão terminou com a entrega do prêmio ao campeão da Copa de Futebol de Botão. “T” ganhou uma das caixas de bloco de montar, a do helicóptero, e o boneco “Gustavo”, personagem de todo o processo de intervenção.

4.2.5 Sessão de intervenção psicopedagógica 10.

Data: 08/06/2017

Objetivo:

- Aplicar a *Prova de avaliação psicopedagógica de escrita e leitura* (Fávero, 2017), para realizar nova avaliação das competências e dificuldades do estudante no desenvolvimento de atividades de leitura, escrita e interpretação de texto.

- *Procedimentos e materiais utilizados:*

Foram disponibilizados os seguintes materiais: lápis, borracha, papel, cola, um dicionário de Língua Portuguesa (Carvalho, 2009). Também foi confeccionado e oferecido ao estudante material impresso que tratava de temas pertinentes à intervenção, em fonte Arial, tamanho 14, preparados conforme as orientações para as atividades da prova: uma história em quadrinhos com os balões de fala em branco; um trecho adaptado da crônica jornalística “A bola de futebol” de autor desconhecido; um breve texto narrativo “A equipe de futebol”, também adaptado para a prova e três frases sobre situações vivenciadas ao longo das sessões de intervenção.

-*Resultados obtidos e discussão:*

Na primeira atividade, que consistiu na criação de falas para uma dada história em quadrinhos, o estudante leu com calma e atenção ao enunciado da atividade e observou por alguns segundos a sequência de imagens que compunham a história. Iniciou a escrita com a criação de um título para a história e logo em seguida escreveu os diálogos em uma sequência lógica coerente.

A atividade seguinte consistiu na leitura da crônica “A bola de futebol”, que foi iniciada pela profissional e finalizada pelo estudante. A crônica estava incompleta e a tarefa de “T” era a de criar um final para a história, o que fez sem demonstrar

dificuldades. Escreveu um final coerente para a história com aproximadamente quatro linhas, utilizando letras maiúsculas no início de frases, mas sem nenhum uso de sinais de pontuação.

A terceira atividade também foi de leitura de texto e criação de desfecho. A breve história intitulada “A equipe de futebol”, possuía uma linguagem um pouco mais formal que o texto anterior, o que gerou alguma dificuldade de entendimento do texto para o estudante. A profissional recontou a história oralmente utilizando palavras mais coloquiais, o que foi suficiente para que “T” finalizasse a atividade de criação de um final para o texto, que foi mais curto que o anterior, mas coerente e criativo.

A quarta e última atividade foi a de formação de frases. O estudante recebeu, uma a uma, frases sobre atividades realizadas ao longo das sessões psicopedagógicas com as palavras fora de ordem. “T” precisou encontrar uma nova posição para cada palavra de modo a formar uma frase com sentido. Esta foi a única atividade que o estudante realizou quando, na fase de avaliação psicopedagógica, este mesmo teste foi aplicado. Apesar de ter demonstrado mais dificuldades nesta atividade, o estudante a realizou até o final sem demonstrar tensão ou ansiedade no momento da resolução. Tentou usar todas as palavras em cada uma das frases, mas em uma delas preferiu excluir algumas para manter o sentido coerente da primeira formação.

No geral, as frases tiveram um sentido lógico, mas apresentavam erros de concordância. O estudante pareceu ignorar a concordância quando percebia que a despeito do erro sua frase tinha sentido. Em todas as construções de frases observou o use de maiúsculas no início das frases e a pontuação ao final delas.

Ao longo de toda a sessão, o estudante esteve calmo e participativo, perguntando sobre suas dúvidas e declarando com tranquilidade quando não sabia algo. Atitude bem diferente da apresentada na primeira vez em que houve a tentativa de aplicação desta mesma prova, quando “T” se calou por se sentir exposto ao ser confrontado em suas dificuldades de leitura e escrita.

A prova revelou várias inconsistências no uso de regras gramaticais básicas e dificuldades na escrita de várias palavras - possivelmente por lacunas deixadas no processo de alfabetização do estudante-, mas não na lógica de construção do pensamento, ou seja, suas dificuldades estavam centradas, primordialmente, no reconhecimento fonético das letras, o que refletia no processo mais mecânico de escrita,

provocando muitos erros ortográficos, tais como: uso de “z” no lugar do “f” e do “v”, *“zelis”, “zes”*; uso da letra “d” no lugar do “t”, como em *“dodos”;* uso de “b” no lugar da letra “d”, “*vibro*”, dificuldade no uso de “c” ou “s”, como em “*conhese”, “ciginificar”, “cempre”*; uso inadequado de “m” e “n”, “*comseguiu”, “comtigo” e “memina”*; entre outros, dificuldades também observadas em outros textos redigidos pelo estudante em avaliações escolares anteriores.

No entanto, a letra que no início da intervenção era quase ilegível, por ser muito pequena, aumentou ligeiramente e parece mais firme e com menos rasuras, o que facilitou substancialmente a leitura e o entendimento de seus textos.

Os dados obtidos com a aplicação desta prova apontaram para conceitos que ainda precisavam ser trabalhados com o estudante - percepção fonológica, sintaxe, estrutura textual, entre outros-, mas também revelaram as transformações que o processo de intervenção provocou até aqui. A atenção que dispensou para a realização das atividades, a postura calma e tranquila que apresentou ao longo da sessão, as tentativas de formulação de frases e a iniciativa para completar os textos mostraram que “T” mudou e que estava mais confiante em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

V. Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica

A atividade de intervenção psicopedagógica, descrita até aqui, foi realizada a partir do entendimento de que o sujeito se desenvolve cognitivamente na relação dialética entre ele, o meio no qual está inserido - o que implica as relações sociais e afetivas das quais participa -, e o objeto do conhecimento, através da elaboração, reflexão e ressignificação de conceitos elaborados pelo próprio sujeito em situação. Este processo, que é decorrente das situações de mediação vivenciadas constantemente pelo indivíduo, implica a defesa do pressuposto teórico que define o sujeito em desenvolvimento como ativo, cognoscente e completo. Significa ampliar o conceito de aprendizagem para além das fronteiras impostas pelas áreas do conhecimento - e ainda mais compartimentadas nas atividades formalizadas no ambiente escolar -, e admitir que o desenvolvimento cognitivo não é um processo estanque.

Assim, ainda que tenhamos feito a escolha pelo planejamento de atividades que envolviam a leitura e a elaboração de textos, os nossos objetivos eram mais ousados que desenvolver habilidades de leitura e escrita: pretendíamos criar situações de interação capazes de provocar mudanças nos processos de aprendizagem do estudante por meio da tomada de consciência e da transformação de alguns de seus paradigmas pessoais.

A avaliação psicopedagógica, realizada com o estudante e descrita na seção 4.1 deste trabalho, revelou que “T” enfrentava dificuldades importantes para desenvolver atividades que exigiam habilidades tanto de leitura quanto de escrita. Suas dificuldades estavam relacionadas ao trabalho mais mecânico de decifração do código linguístico (reconhecimento de letras; percepção da relação fonema/grafema; construção de palavras e frases; entre outros), mas também na maneira como interagia com o texto, desconsiderando sua função comunicativa. O processo de leitura, por exemplo, o deixava tão absorto que não conseguia, ao final, indicar o assunto sobre o qual havia lido. No lugar da interlocução que deveria existir entre o estudante e o texto, havia a pesada carga de se cumprir uma obrigação curricular imposta pela escola para a qual não havia nenhuma motivação para ser realizada, já que “T” não conseguia atribuir-lhe sentido. Ficou evidente que tanto o processo de alfabetização quanto o de letramento do estudante deixaram lacunas importantes que prejudicavam a assimilação de conceitos mais amplos sobre linguagem.

A análise do histórico escolar do estudante mostrou que dificuldades dessa natureza perpassaram todos os anos de sua escolarização até então. A dificuldade em significar o processo de aprendizagem causou em “T” uma verdadeira ojeriza às atividades de leitura e escrita formalizadas pela escola e a consequente atitude de negar-se a participar ativamente das aulas de Língua Portuguesa. Esta resistência que foi interpretada na instituição escolar como indisciplina, displicência, agressividade e carência era usada pelo estudante como um subterfúgio para desviar a atenção dos professores e colegas de suas reais dificuldades de aprendizagem.

Então, para evitar constrangimentos e garantir o envolvimento, a curiosidade e motivação do estudante em torno das atividades de intervenção, foi imprescindível planejar e propor situações que se afastassem ao máximo dos padrões acadêmicos. Esta foi uma das razões pela qual escolhemos trabalhar com jogos e brinquedos, centrando o planejamento em torno do futebol de botão.

Pfutzenreuter e Stano (2008), defendendo o uso do jogo como instrumento pedagógico, destacam algumas habilidades desenvolvidas pelos indivíduos enquanto jogam: “(...) o jogo exigirá diferentes ações do jogador (...) identificação, decodificação, comparação, análise, síntese, representação mental, raciocínio divergente, raciocínio hipotético, curiosidade, engajamento, que representam habilidades necessárias para a construção de conhecimentos”(Pfutzenreuter & Stano, 2008, p.3). Eles também sugerem que se os processos de ensino e aprendizagem forem considerados na perspectiva de transformação, o jogo não precisa possuir o título de “jogo educativo” e ter sido criado para trabalhar com conteúdos escolares para possuir caráter pedagógico. Para os autores, se o jogo não for visto como um fim em si mesmo, “mas como um meio de favorecer o encontro de sujeitos que se constroem e que constroem saberes” (p.5), fica claro que ele carrega inúmeras possibilidades de mediação e que engendra desenvolvimento cognitivo. “Tendo os jogos como mediação desmobilizam-se os papéis, desarticulam-se as certezas e instala-se uma interatividade de novo tipo” (Pfutzenreuter & Stano, 2008, p. 4).

A escolha desse procedimento, portanto, não foi ao acaso. O que queríamos era a partir das preferências do aluno (futebol e blocos de montar), criar situações de mediação que se diferenciassem dos modelos escolares (dada a resistência do estudante

em realizá-los) e que possibilitassem a ressignificação de paradigmas pessoais, especialmente a respeito do “erro” e das funções da leitura e escrita.

Quando foi proposto o jogo de futebol de botão, pretendia-se criar um pretexto forte o suficiente para convencer o estudante a escrever. O objetivo inicial mais evidente era criar uma situação em que o registro de informações se fizesse indispensável. Registrar as regras do jogo, os resultados das partidas, os melhores lances parecia ser argumento suficiente para seguir com a atividade. O que não se pôde planejar antes, mas que teve grande significado na intervenção decorreu do fato de nenhum dos dois sujeitos envolvidos na atividade (estudante e profissional) saberem jogar futebol de botão. Assim, para que as partidas acontecessem, tivemos que estudar e planejar juntos as regras do jogo, além de também desenvolvermos em conjunto as habilidades básicas necessárias para jogar. Isto acabou criando indiretamente a situação ideal para evidenciar que o aprendizado implica em tentativas, erros, criação de novas estratégias, que poderiam ou não levar à vitória. Nós dois em situação de jogo acertávamos e errávamos.

Dessa forma, ficou claro que o erro não era exclusividade do estudante e também que não era um problema, mas parte fundamental do processo de aprendizado nas mais diferentes situações e fases do desenvolvimento humano. Para “T” o erro estava, até então, muito ligado à punição. Ressignificar o “erro” colocando-o como um dos momentos do processo de aprendizagem foi fundamental para as mudanças de atitude e para o engajamento do estudante nas atividades propostas na intervenção.

Enquanto jogávamos, não havia aluno e profissional; melhor e pior; julgamento de acertos e erros; apenas jogadores em interação. Estou segura de que, a despeito de todas as habilidades desenvolvidas através do jogo, o maior benefício decorrente dele foram os novos modelos de interação que o aluno experimentou ao longo da intervenção, que possibilitaram a reconstrução de conceitos e paradigmas pessoais.

A partir do jogo de futebol de botão, foi criado um contexto para a intervenção psicopedagógica que possibilitou o desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita que evidenciaram as funções sociocomunicativas do texto. Entendemos que as situações de ensinar e aprender envolvem muito mais que a simples informação, mas medeiam constantemente concepções particulares sobre conhecimento humano e suas diferentes áreas. Estas concepções particulares, que são fruto de experiências cotidianas em

sistemas culturais particulares, devem ser vistas como fatores integrantes do desenvolvimento e do funcionamento intelectual do indivíduo e não apenas como um contexto a ser considerado. A implicação disso é o entendimento de que não há contextos neutros (Fávero, 2014).

Assim, em nossa prática de intervenção, tomamos como referência três aspectos importantes para o ensino de linguagens, que foram destacadas também por Alexander (2012), quais sejam: a defesa da visão de construção do conhecimento da leitura e pela leitura como processos integrados; o entendimento de que a construção desse conhecimento é permanente; e a necessidade de se estabelecer na educação formal a discussão de textos, tratando a leitura e a escrita como processos ativos de comunicação. A perspectiva que se impõe é a de que a informação não deva ser tratada de maneira fragmentada no ensino, mas promover o pensamento transversal entre textos, tarefas e áreas de conhecimento, o que desenvolverá o pensamento crítico-reflexivo do sujeito.

Começamos criando uma personagem (Gustavo) que foi concretizado com os blocos de montar. A partir dessa personagem, criamos textos orais, registros de textos, pretextos para pesquisas, enredos para novas histórias. A personagem acabou tornando-se jogador de um dos times de futebol de botão, o que levou a pesquisas sobre times de futebol brasileiros, jogadores famosos, intercâmbio de jogadores entre times internacionais. Isto provocou interesse sobre outros países, localização geográfica, diferenças culturais, idiomas, mudanças, adaptações. Matérias de jornal, reportagens de revistas esportivas, textos impressos de *blogs* sobre futebol disponíveis na internet, regras do jogo, tabelas do campeonato, instruções de montagem, mapas e planisférios são alguns dos materiais utilizados como texto de leitura e pesquisa ao longo das sessões. Durante todo o processo se buscou estimular a interação do estudante com os textos, instigando a dúvida, a curiosidade, a oralidade e principalmente a autonomia.

O desenvolvimento das competências de investigação e argumentação, próprias do pensamento crítico, não se limita ao aprimoramento de aspectos intelectuais do sujeito, mas promovem mudanças de atitude. A liberdade de elencar perguntas importantes e a capacidade de buscar respostas a essas questões, assim como a possibilidade de o sujeito fundamentar seus pontos de vista e de julgar o dos outros através da argumentação são ferramentas que permitem ao sujeito se colocar no mundo e agir nele. É o exercício pleno da cidadania, que vai muito além da sala de aula e que

permite que cada indivíduo se torne autor de seu próprio desenvolvimento. (Fávero, 2014)

Ademais, o estudante também foi incitado a escrever. Ao vencedor do campeonato seria oferecida uma recompensa, mas só venceria aquele que se enquadrasse às regras estabelecidas para o campeonato. O registro era fundamental para comprovar a vitória e ao estudante foi responsabilizada a tarefa de realizá-los da maneira que achava mais conveniente: na segunda sessão optou pelo formato de tabela.

Claro que novas e diferentes possibilidades de organização dos registros foram sendo apresentadas ao estudante ao longo das sessões, o que o instrumentalizou para a reorganização de seus próprios registros e, por fim, também de seu pensamento. Isto ficou evidenciado principalmente nas sessões 5 e 6, quando "T" deixou de apenas marcar as informações sobre as partidas, mas passou a sugerir mudanças e acréscimos à tabela, e eventualmente manipulando-a espontaneamente para busca de informações. O registro deixou de ser uma mera anotação de informações e passou a ser uma forma organizada de representação.

Destacamos diferentes sentidos para o termo representação, conforme apresentado por Fávero (2014), segundo os quais fundamentamos nossa prática:

> (...) o primeiro diz respeito ao fluxo da consciência, (...) uma movimentação quase contínua de percepções, ideias, imagens, palavras e gestos, mais ou menos interiorizados, que funciona de modo irreprimível e espontâneo. O segundo sentido do termo representação se relaciona aos (...) signos e símbolos por meio dos quais nos comunicamos e, portanto, sem os quais se torna impossível comunicar a representação da experiência. O terceiro sentido diz respeito ao sistema de conceitos, explícitos ou não, mediante os quais o sujeito pensa a realidade, identifica os objetos do mundo, suas propriedades, suas relações e transformações. Estas três significações de representação Vergnaud (2009) propõe um quarto sentido: o da atividade funcional. (Fávero, 2014pp. 357-358)

A representação não é um mero acompanhante da atividade do sujeito, mas conjunto de processos dinâmicos que orientam e respaldam tal atividade. Ela tem, portanto, a função de organizar a ação, o comportamento e a atividade (sem deixar de ser um produto da ação e da atividade) e também a função de permitir certa simulação

da realidade e, assim, antecipações. É a representação que estabelece a relação estreita entre aprendizagem e desenvolvimento (Fávero, 2014).

Por fim, destaco também que a perspectiva de avaliação que norteou esta intervenção representa um dos alicerces dessa prática. Ainda que na descrição do trabalho haja uma separação entre as sessões de avaliação e as sessões de intervenção para reforçar o foco de cada uma de suas etapas, a avaliação foi um processo contínuo que perpassou todas as fases desta atividade interventiva. As características de pesquisa próprias desta metodologia trazem à prática de intervenção um caráter investigativo no qual os processos de ensino e de aprendizagem são constantemente avaliados. A avaliação foi, portanto, um meio de observação das ações dos sujeitos em interação e de reformulação de objetivos e estratégias de ação, e não o fim em si mesmo. Seguimos a perspectiva da avaliação formativa apresentada por Perrenoud (1999, p.89), que a conceitua como sendo:

> uma concepção que se situa abertamente na perspectiva de regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

Esta abordagem causou estranheza ao estudante que esperava que a avaliação pontual de seus registros e das atividades de leitura apontassem diretamente para seus acertos e equívocos. Nas primeiras sessões, “T”, habituado aos modelos mais punitivos de avaliação, tentava esconder seus registros. Logo passou a fazer perguntas como: “Não vai olhar, tia?”, “Será que eu li bem?”, “Não sei se estou fazendo certo”, que pareciam ser instigadas mais pela curiosidade do estudante que pela vontade de ser avaliado. De qualquer maneira, todas as questões de “T” foram respondidas, evidenciando os processos de construção dos conceitos que estávamos trabalhando, e não na perspectiva de julgamento. Esta postura metodológica resultou em diminuição da ansiedade do estudante no momento de escrita, que passou de um estado de recusa completa em escrever para a escrita espontânea ao final da intervenção.

Muitas transformações aconteceram ao longo desta atividade de intervenção. Em dez semanas, o estudante expressava melhor os seus sentimentos, sem medo e sem constrangimentos; mostrava-se animado com o futuro, fazendo novos planos para a sua vida. Houve uma melhora em sua autoestima e ele estava mais seguro e alegre, o que se

revelou em sua postura, seu modo de falar e nos cuidados com a própria aparência. “T” não parecia mais tão intimidado pela obrigação do acerto, e a ojeriza que o estudante tinha a respeito de qualquer atividade de leitura e escrita foi superada, o que facilitará muito suas experiências de aprendizado posteriores.

A sua relação com os textos começou a ser reconstruída na perspectiva de interlocução: o estudante passou a buscar espontaneamente novos textos para leitura, tanto reportagens postadas na internet, motivado por sua curiosidade sobre seu time de futebol, quanto os livros de história e revistas em quadrinhos, que sempre estavam disponíveis nos momentos de sessão, por diversão. Em qualquer caso, ele compartilhava suas descobertas.

A metodologia aplicada nesta intervenção psicopedagógica foi simples, no sentido de não exigir muitos recursos materiais ou a aplicação de inúmeras provas: ela aconteceu no diálogo, na troca de significados, na interação. No entanto, ela não era trivial porque impunha um grande desafio, que era também ponto chave da metodologia: considerar o sujeito completo e ativo no processo mediatizado de construção de conhecimento. Isso significa considerar o sujeito com todas suas habilidades e falhas, com todas as suas paixões e conflitos, sendo moldado constantemente por todas as experiências que vivencia diariamente, inclusive pela própria intervenção. Significa, como profissional, olhar para as ações do sujeito de maneira crítica e identificar nelas conceitos, paradigmas e possibilidades. Significa, como sujeito em desenvolvimento, buscar mudanças. Nesse sentido, Perrenoud (1999, pp. 96-97) afirma:

> Para aprender o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. (...) nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele. A autorregulação consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos.

Assim, reforçamos a premissa que norteou esta atividade de intervenção: o desenvolvimento cognitivo é um processo único, singular e subjetivo. A intervenção psicopedagógica tem, enquanto atividade educativa, a tarefa de provocar diferentes

situações de interação capazes de estimular a autonomia do sujeito por meio da tomada de consciência de seus processos particulares de desenvolvimento. No entanto, toda intervenção possui limites que são impostos pela própria situação e pelos sujeitos em interação: nem sempre o que se planeja pode ser cumprido; nem sempre o que se faz atinge os objetivos esperados; há acertos, falhas, avanços e retrocessos.

Entretanto, trabalhar nesta perspectiva metodológica permite transformações profundas e permanentes, pois elas não acontecem a partir de achismos e suposições. Tais transformações são engendradas pelos próprios sujeitos em mediação e implicam em seu desenvolvimento.

VI. Consideração Finais

Esta atividade de intervenção psicopedagógica, ainda que tenha sido planejada a partir de uma situação pontual de um estudante com dificuldades de aprendizagem, está inserida em um contexto mais amplo e representa o estágio final de um processo de formação profissional. Sendo assim, cabe destacar a importância que ela representou na tarefa final de síntese e assimilação dos conceitos estudados ao longo do curso.

Todas as etapas de planejamento, execução e reflexão que esta atividade impôs foram a experimentação direta e sem rodeios de todos os fundamentos teóricos que discutíamos durante a especialização: ação que engendra desenvolvimento; tomada de consciência de paradigmas pessoais para a formação de pensamento crítico; sistemas de signos que em interação criam significados; mediação; interlocução; cognição; reconstrução. Estes e tantos outros conceitos vivenciados, nesta prática educacional, deram às expressões *ação do sujeito, desenvolvimento contínuo* e *sujeito inteiro* um novo significado. O exercício de construir, ao longo de dois meses, esta intervenção psicopedagógica mostrou que não se trata de uma metodologia trivial: exige estudo, comprometimento e análise constante de todas as nuances que permeiam a prática. Isso porque essa é uma metodologia que efetivamente fomenta transformações.

Mesmo tendo sido uma pequena amostra daquilo que representa a prática profissional, já foi possível elencar uma série de mudanças que esta intervenção provocou no estudante participante. Ainda mais profundas foram as transformações que aconteceram em mim, enquanto profissional em formação.

As experiências vivenciadas nesta prática de intervenção provocam reflexões a respeito do lugar do sujeito nas práticas educacionais. A aprendizagem acontece em diferentes situações de interação social e em momentos particulares de tomada de consciência. No entanto, as práticas educacionais, de maneira geral, ainda perdem o sujeito de vista. As estratégias didáticas não dão voz ao sujeito, que acaba se perdendo em modelos pedagógicos que não viabilizam a formação de significados. É por essa ração que tantos estudantes como “T” passam a sofrer com dificuldades de aprendizagem que, ao invés de serem resolvidas no espaço escolar, acabam sendo perpetuadas no discurso institucional que se cria em torno do fracasso.

Perrenoud (2000) afirma que as práticas educacionais precisam abrir espaço para a história e para o projeto do outro. Como já dito algumas vezes ao longo deste trabalho, o processo de desenvolvimento cognitivo é único, singular e particular para cada sujeito. Significa dizer que as ações com viés educativo devem conseguir considerar o processo individual de desenvolvimento cognitivo. A atividade de intervenção, descrita neste trabalho, foi um exemplo disto, o que reforça a relevância do modelo metodológico que a fundamentou.

VII. Referências

Fávero, M. H. (1995). A mediação do conhecimento psicológico na produção de um texto para o professor. *Temas em Psicologia*, (1), 11-21.

Fávero, M. H. (2005). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21*(1), 17-25.

Fávero, M. H. (2009a). Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia do conhecimento. In Fávero, M. H. & Cunha, C.(Orgs.). *Psicologia do Conhecimento. O diálogo entre as ciências e a cidadania*. (pp. 9-20). Brasília: UNESCO; Liber Livro.

Fávero, M. H. (2009b). La psicología del conocimiento y la construcción de competencias conceptuales en la escuela. *Revista Internacional Magistério, 7*(39), 18- 22.

Fávero, M. H. (2011). A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, (se1), 47-62.

Fávero, M.H. (2012). A pesquisa de intervenção na construção de competências conceituais. *Psicologia em estudo, 17*(1), 103-110.

Fávero, M.H. (2014). *Psicologia e Conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise do ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2° edição.

Fávero, M.H (2017). *Prova de avaliação do desenvolvimento cognitivo fundamentadas na articulação das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon*. (Não publicado).

Fávero, M.H. (2017). *Prova de avaliação psicopedagógica de escrita e leitura*. (Não publicado).

Fávero, M.H., & Machado C.M.C. (2003). A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para Psicologia Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(1), 15-28.

Ferreira, A.B.H. (1999). Aurélio século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (3a ed., rev. e ampl.). Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.

Ferreira S.P.A., & Dias M. G. (2005) Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(3), 323-329.

Ferreira, S.P.A., & Dias, M.G. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo, 9* (3), 439-448.

Koch, I.G.V. (1995). O texto: construção de sentidos. *Organan Revista do Instituto de Letras, 9*(23), 21-27.

Limogi, S.C.O. (2016). A linguagem na criança de onze a catorze anos: sua expressão no período formal. In: Oliveira V.B., & Bossa, N.A.(Orgs). *Avaliação Psicopedagógica do adolescente.* (pp. 106-132). Petrópolis, Editora Vozes: 14° edição.

Oliveira, M.A., & Leite, L.P. (2011). Educação Inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Paidéia, 21*(49), 197-205.

Pereira, C.L. (2012). Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. *Psicologia em Estudo, 17*(2), 277-286.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pfutzenreuter, E.P., & Stano R.C. (2008). *Jogo como elemento mediador no processo de construção de conhecimento no espaço universitário*. Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/epp_rcmts.pdf

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 5-17.

Vasconcellos, F. (2002). Jogo e Linguagem: um exercício de construção de sentidos. *Educação em Debate, 2*(44), 48-56.