



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

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

---

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

**Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero**

**TRABALHO FINAL DE CURSO**

**Apresentado por: Natália Teles da Mota**

**Orientado por: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**

**BRASÍLIA, 2011**

**PROJETO DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DE  
CRIANÇAS INSPIRADO EM PEDAGOGIAS  
ALTERNATIVAS:  
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA  
INSTITUCIONAL**

**Apresentado por: Natália Teles da Mota**

**Orientado por: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**

## Sumário

I	Colocação do Problema.....	3
II	Fundamentação Teórica.....	5
	2.1 Os problemas de aprendizagem e a psicopedagogia.....	5
	2.2 Um olhar sobre a educação formal.....	8
	2.3 Perspectivas educacionais alternativas.....	11
	2.4 Educação complementar como espaço de mudança.....	14
III	Método de Intervenção.....	17
	3.1 Sujeitos e Instituição.....	17
	3.2 Procedimentos adotados.....	19
IV	A intervenção psicopedagógica.....	22
	4.1 A avaliação psicopedagógica.....	22
	4.1.1. Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (Jan/2011).....	23
	4.1.2. Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (07/04/2011).....	24
	4.1.3. Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (28/09/2011).....	25
	4.2 As sessões de intervenção.....	29
	4.2.1. Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (23/02/2011).....	30
	4.2.2. Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (21/03/2011).....	31
	4.2.3. Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (23/03/2011).....	33
	4.2.4. Sessão de intervenção psicopedagógica 4 (11/04/2011).....	34
	4.2.5. Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (02/05/2011).....	35
	4.2.6. Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (08/06/2011).....	36
	4.2.7. Sessão de intervenção psicopedagógica 7 (13/06/2011).....	38
	4.2.8. Sessão de intervenção psicopedagógica 8 (15/06/2011).....	39
	4.2.9. Sessão de intervenção psicopedagógica 9 (03/08/2011).....	40
	4.2.10. Sessão de intervenção psicopedagógica 10 (17/08/2011).....	41
	4.2.11. Sessão de intervenção psicopedagógica 11 (21/09/2011).....	42
	4.2.12. Sessão de intervenção psicopedagógica 12 (26/09/2011).....	43
	4.2.13. Sessão de intervenção psicopedagógica 13 (17/10/2011).....	44
	4.2.14. Sessão de intervenção psicopedagógica 14 (07/11/2011).....	44

V	Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica .....	46
VI	Considerações Finais.....	49
VII	Referências bibliográficas .....	50
ANEXOS	.....	53
	ANEXO A – Calendário de atividades realizadas.....	54
	ANEXO B – Mapa mental das definições de escopo do projeto.....	56

## **I Colocação do Problema**

O fracasso escolar é um problema de urgência no país e que tem tido bastante visibilidade social e política. Apesar de haver políticas de intervenção no âmbito da escola, muitos dos problemas de aprendizagem que surgem no contexto escolar são transferidos para salas de reforço escolar e consultórios de psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos. Assim, problemas escolares transformam-se em problemas de consultório. Esta perspectiva de intervenção clínica e reativa aos problemas e queixas originados no contexto escolar pressupõe uma concepção – compartilhada por psicopedagogos, professores, alunos e familiares – de que a inadequação ao ambiente escolar é resultado de problemas inerentes à criança.

Caracterizada predominantemente como uma intervenção individual e reativa, a prática clínica relacionada ao fracasso escolar contribui para a “patologização” da aprendizagem e para a exclusão da responsabilidade de determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar. É a busca por soluções médicas de problemas de origem social e política. Sob tal perspectiva, a psicopedagogia clínica torna-se incapaz de promover transformações conjunturais em relação ao fracasso escolar, uma vez que questões medicalizadas são apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva (Moysés & Collares, 1994).

Este trabalho parte da visão de que vencer o fracasso escolar é mais uma questão de se repensar as práticas coletivas do que um desafio pessoal de cada criança encaminhada a um consultório psicopedagógico e apóia-se na psicopedagogia institucional para propor estratégias de enfrentamento do problema. Por meio de uma educação mais participativa, emancipativa e inclusiva é possível compartilhar com o coletivo escolar a responsabilidade depositada exclusivamente na criança, e, ao mesmo tempo, fortalecer a instituição com instrumentos e possibilidades de ação que lhe permitam dar conta do problema.

Apresenta-se, pois, como uma alternativa à concepção médica, individualista e reativa de se encarar os problemas de aprendizagem, focando as relações que se estabelecem nos contextos de aprendizagem, e não apenas o indivíduo. Para isto, busca inspiração em outras formas de fazer educação, estratégias e pedagogias que consideram

as singularidades do desenvolvimento e minimizam o surgimento de queixas de aprendizagem.

É com base em uma concepção de psicopedagogia institucional, preventiva coletiva que este trabalho pretende, por meio de uma proposta de educação complementar contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas cotidianas em contextos escolares tradicionais e, paralelamente, ampliar a reflexão da psicopedagogia sobre questões relacionadas ao fracasso escolar.

## II Fundamentação Teórica

### 2.1 Os problemas de aprendizagem e a psicopedagogia

O fracasso escolar e a baixa qualidade do ensino estão entre os dez maiores problemas da educação no Brasil (Mello, 2003). As causas estruturais e históricas que impedem os alunos de aprender incluem uma cultura escolar elitista, gestão pública ineficiente, sociedade mal informada, estrutura precária de formação do educador, além de soluções “milagrosas” que pouco contribuem para o avanço da educação. Apesar da preocupação recorrente com o tema, não há registros de avanços no diagnóstico das causas e soluções para melhorar a qualidade da educação, certamente pela complexidade do tema e pelas várias dimensões envolvidas (Dourado, Oliveira, & Santos, 2007).

“A discussão sobre o fracasso escolar tem sido objeto de várias análises, pesquisas, proposições nos sistemas de ensino. Trata-se de temática complexa que não se resume a uma única dimensão e não possui um único culpado. Nessa direção, buscar alternativas para a compreensão e superação do fracasso escolar implica em apreender tal processo em seus múltiplos aspectos envolvendo, portanto as dimensões histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural (Brasil. Ministério da Educação, 2005)”.

Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) apresentam um estudo com base em uma retrospectiva da pesquisa educacional entre 1991 e 2002, em que identificaram quatro grandes vertentes na compreensão das causas do fracasso escolar: a primeira, como problema essencialmente psíquico (responsabilização da criança); outra como problema meramente técnico (responsabilização do professor); uma terceira como questão institucional (responsabilização da escola); enfim, uma quarta vertente como questão fundamentalmente política (responsabilização do governo).

Apesar do reconhecimento da complexidade da temática e da sua multicausalidade, o insucesso dos governos e escolas em assumir o problema faz com que famílias e crianças incorporem a responsabilidade pelo fracasso. Em um estudo transcultural realizado em 2002 sobre a causalidade atribuída ao fracasso escolar, verificou-se que tanto no Brasil, como no México e Argentina, o esforço pessoal é a principal causa explicativa para o sucesso ou fracasso escolar (Ferreira, et al., 2002).

No tocante à psicopedagogia clínica, esta visão essencialmente psíquica é reforçada. Segundo Sass (2003), a psicopedagogia brasileira surgiu na década de 1980 como uma “solução nova”, tendo por objetivo resolver os problemas fracasso escolar e de aprendizagem dos alunos por meio de uma atuação predominantemente clínica. O atendimento psicopedagógico continua configurado como uma intervenção individual e reativa aos problemas e queixas originados no contexto escolar.

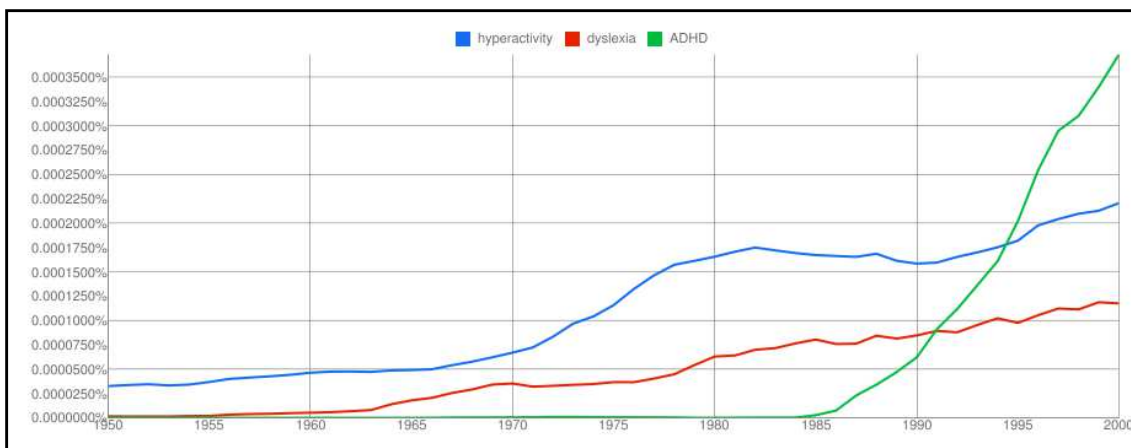
Estudos revelam que a clientela de clínicas-escola – instituições que permitem o exercício supervisionado da prática clínica em universidades por meio da prestação de serviços à comunidade – é composta majoritariamente por crianças, do sexo masculino, encaminhadas principalmente pela escola, com queixas geralmente relacionadas a distúrbios do comportamento explícitos ou dificuldades de aprendizagem (Barbosa, 1992; Campezatto & Nunes, 2007). Os consultórios estão repletos de crianças que não aprendem, que não se comportam em sala de aula, que não se concentram, que não se interessam pela escola.

Indisciplina, desinteresse, dificuldade de aprendizagem culminam em encaminhamentos a consultórios psicológicos e psicopedagógicos e na multiplicação de diagnósticos de distúrbios de aprendizagem. É a busca por soluções médicas de problemas de origem social e política: a medicalização dos problemas de aprendizagem.

“Distúrbio de aprendizagem remete, obrigatoriamente, a um problema ou, mais claramente, a uma doença que acomete o aluno – portador – em nível individual, orgânico. (...) A biologização – e conseqüente patologização – da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidade o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida. E os distúrbios de aprendizagem são uma das formas de expressão mais em moda (...) do fracasso escolar” (Moysés & Collares, 1992).

Cria-se, assim, um contingente de crianças inadequadas ao ambiente escolar, a que chamamos de crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, com distúrbios de comportamento ou, simplesmente, preguiçosas. O gráfico abaixo<sup>i</sup> demonstra o aumento do número de publicações de livros contendo as palavras hiperatividade, dislexia e TDAH entre 1950 e 2000.





Ainda o gráfico não permita conclusões acerca das perspectivas que se têm hoje em relação aos problemas de aprendizagem, evidencia uma preocupação crescente com a questão. O que se constata na prática é um aumento expressivo desses diagnósticos orgânicos relacionados a problemas de aprendizagem. Médicos defendem que o aumento é devido ao maior conhecimento que se tem hoje acerca dos transtornos. Mas a experiência em sala de aula não permite negar que há uma generalização de diagnósticos, feitos informalmente por pais, professores e não-especialistas em geral, e que fortalece uma concepção organicista do fracasso escolar.

A psicopedagogia clínica surge e se consolida neste contexto. Sob tal perspectiva, torna-se incapaz de promover transformações conjunturais no contexto escolar, uma vez que questões medicalizadas são apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva (Moysés & Collares, 1994).

Bossa (2007) sugere a reformulação da prática psicopedagógica, antes clínica e individual, para uma visão mais preventiva. A autora ainda destaca que antes de focar no problema de aprendizagem, a psicopedagogia deve lidar com o processo de aprendizagem como um todo. “O trabalho psicopedagógico (...) implica compreender a situação de aprendizagem do sujeito, individualmente ou em grupo, dentro de seu próprio contexto (Bossa, 2007, p. 83)”. Da mesma forma, Fagali e Vale (1993) defendem a psicopedagogia preventiva e sua reflexão sobre projetos psicoeducacionais, enriquecimento das práticas escolares e outras intervenções e olhares sobre a instituição. Weiss (2008) amplia também a perspectiva individual do fracasso escolar e defende que as questões de consultório devem ser compartilhadas entre escola e família, a fim de

uma compreensão da singularidade do indivíduo e de cada um reconhecer seu papel naquele contexto de fracasso. Entretanto, atribui aos pais e escola o desafio de despertar a motivação dos alunos, de criar o desejo de aprender e desenvolver o prazer na aprendizagem (p. 192).

A superação da visão organicista dos problemas ligados à aprendizagem não implica, entretanto, o reconhecimento de qualquer das outras perspectivas – responsabilidade do professor, da escola ou do governo – como determinante isolada do problema (Angelucci, Kalmus, Paparelli, & Patto, 2004). O fracasso escolar é uma questão multifacetária, e, como tal, deve ser encarado como problema complexo, de múltiplas causas. Delimitar o papel da Psicopedagogia no contexto de um efetivo processo de democratização educacional e social é, pois, um dos desafios nos próximos anos para esta recente disciplina do conhecimento.

## **2.2 Um olhar sobre a educação formal**

A partir desta perspectiva de se encarar os problemas de aprendizagem e o fracasso escolar como problema complexo e multicausal, a escola se coloca como um interveniente fundamental a ser considerado. O mal-estar em relação às instituições escolares de hoje está diretamente relacionado ao aparentemente insolúvel problema de fracasso escolar. Registra-se uma prática cotidiana insatisfatória, tanto para professores como para alunos e sociedade. Professores sentem-se despreparados e pouco valorizados. Alunos sentem-se desmotivados. Indisciplina e desinteresse constituem-se como queixa generalizada.

Os números, apesar de mostrarem recentes conquistas, permanecem desanimadores e evidenciam a baixa qualidade do ensino. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (conhecido pela sigla em inglês, Pisa) de 2009 posiciona o Brasil em 53º lugar, de um total de 65 países avaliados. Apesar de ter subido de posição e de comemorar melhorias em relação aos anos anteriores – tais como redução do analfabetismo e aumento do acesso a e da permanência na escola – a péssima colocação revela ainda muitas fragilidades na educação do país (Salla, 2011).

Ademais, altas taxas de repetência reiteram a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixos (Brasil. Ministério da Educação, 1997). Mais de 63% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. A região Sul apresenta o menor índice, de 42%, enquanto a região Nordeste apresenta o pior, de 80% (Brasil. Ministério da Educação, 1997).

**Quadro 1: Dados sobre reprovação, o abandono e distorção idade-série**

	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-Série	
1ª a 4ª - EF	13,3%	7,5%	4ª EF	36,2%
5ª a 8ª - EF	11,5%	12%	8ª EF	44,7%
1ª a 3ª - EM	9,5%	17%	3ª EM	51,8%

**Fonte: SAEB/2003 – MEC-INEP (apud Brasil. Ministério da Educação, 2005)**

Como solução, os governos locais apresentaram propostas como a de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, em médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar. Os índices relativos à repetência melhoraram, mas a qualidade do ensino não.

A avaliação do SAEB realizada em 2003 mostra que 55% das crianças que frequentavam a 4ª série do ensino fundamental têm uma competência de leitura abaixo de um nível considerado apropriado e apresentam dificuldade em ler textos simples, curtos e escritos na ordem direta. (...) Quanto ao desempenho em matemática, grande parte das crianças brasileiras não consolidou plenamente os algoritmos da soma, da subtração, da multiplicação e da divisão. A média nacional foi de 177 pontos, quando o padrão mínimo de aprendizagem de conteúdos e consolidação de habilidades satisfatórias para quatro anos de escolarização seria de 200 pontos. (Brasil. Ministério da Educação, 2005)

Diante de um problema tão generalizado, como responsabilizar sistematicamente os alunos pelo fracasso escolar?

No livro “Escola sem sala de aula”, Gilberto Dimenstein, Ricardo Semler e Rubem Alves (2004) fazem uma reflexão interessante sobre as dimensões que a escola

tradicional vem priorizando ao longo da história. Das cinco dimensões – *pathos*, *ágora*, *mythos*, *eros* e *logos* – trabalhadas na educação grega chamada Paidéia, a escola tem restringido sua prática à dimensão *logos*, que se refere aos estudos da gramática, lógica, retórica e geometria. As outras quatro dimensões têm sido, ora relegadas a segundo plano, ora completamente ignoradas em contextos educacionais tradicionais.

É comum, ainda hoje, no âmbito escolar, o uso de uma concepção teórica que leva os educadores a dividirem a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Esse dualismo é um dos maiores mitos presentes na maioria das propostas educacionais da atualidade. A crença nessa oposição faz com que se considere o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para a instrução das matérias escolares clássicas. Acredita-se que apenas o pensamento leve o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo é o pensamento científico e lógico-matemático. Já os sentimentos, vistos como “coisas do coração”, não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. Produzem fragilidades de segundo plano, próprias da privacidade “inata” de cada um. Seguindo essa crença, as instituições educacionais caminharam para a ênfase da razão, priorizando tudo o que se relaciona diretamente ao mérito intelectual (Vasconcelos, 2004).

Como resultado desta racionalidade excessiva, jogos e brincadeiras são realidades cada vez mais distantes da escola, especialmente quando se avança nos anos escolares. A escola está focada nos conteúdos adquiridos a partir de livros e do professor.

A “pedagogia tradicional” é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa seqüência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada (Brasil. Ministério da Educação, 1997, p. 28).

Desta forma, restringe-se o desenvolvimento humano ao âmbito intelectual racional, esquecendo-se das dimensões corporais, de desejo, sentimento, política, cidadania, artes e interpretação. Crianças sentem-se aprisionadas dentro da sala de aula, impedidas de sonhar, de arriscar-se, de se posicionarem, de explorarem o conhecimento de outras formas senão as apresentadas pelos professores. Este modelo de educação, baseado em práticas homogêneas, voltadas para um ideal de criança que não

considera as “experiências-múltiplas-de-ser-criança-na-sociedade”(Pulino, L. H. C. Z, 2001), favorece o “surgimento” de problemas psicopedagógicos.

Essa escolha da educação pela formação homogeneizada se prolonga para além da infância, durante toda a vida das pessoas, e também na formação de educadores. Fica, assim, pouco ou nada considerada a dimensão da infância, da criação, da invenção de si, que participa da constituição da subjetividade, da existência humana(Pulino, L. H. C. Z, 2010).

A organização do espaço em salas de aula e carteiras enfileiradas, do tempo em anos, séries e aulas de 50 minutos, do conhecimento em disciplinas dissociadas é uma prática corrente na educação formal, naturalizada, mas para a qual já não se encontra uma razão plausível, pelo menos não uma que considere o desenvolvimento do indivíduo e os processos de ensino-aprendizagem.

A boa notícia é que, apesar dos registros desanimadores da educação no país, os documentos orientadores e normatizadores da educação revelam um embasamento teórico que defende a importância da atividade lúdica, valoriza as potencialidades do trabalho coletivo e condena práticas educativas homogeneizadas. Apesar das diretrizes políticas não viabilizarem a transformação na prática, representam ao menos um vislumbre de mudança. Presenciamos hoje uma ebulição de iniciativas questionadoras do modelo de educação dominante, um momento favorável para que sejam repensadas e transformadas algumas práticas educacionais tradicionais.

### **2.3 Perspectivas educacionais alternativas**

Muitas destas iniciativas transformadoras fundamentam-se em escolas conhecidas como “alternativas”. De um universo amplo de escolas que fundamentam sua prática em maneiras diferentes de se fazer educação, destaca-se algumas que ficaram conhecidas por consolidarem-se como experiências bem sucedidas.

Entre tantas espalhadas pelo Brasil e pelo mundo estão: a Escola da Ponte, em Portugal; Summerhill, na Inglaterra; Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, em Brasília; escolas baseadas na pedagogia Waldorf, espalhadas pelo mundo e pelo

Brasil (em Brasília, temos uma escola Waldorf chamada Moara); Escola Municipal Amorim Lima, em São Paulo; *Green School*, na Indonésia; Instituto Educacional Casa Escola, em Natal e Lumiar, em São Paulo.

Apesar do reboiço que vivemos hoje em torno destas experiências educacionais de sucesso, essas iniciativas não são recentes. O colégio Summerhill, na Inglaterra, por exemplo, data de 1921. Mudanças na Escola da Ponte, em Portugal, vêm acontecendo há mais de 30 anos. Entretanto, apenas recentemente elas vêm ganhando visibilidade política, com uma metodologia diferenciada e inovadora, com uma proposta de ensino que abrange vários aspectos do desenvolvimento humano.

Na medida em que contradições e descontinuidades entre teoria e prática caracterizam a educação formal brasileira, falar em pedagogias alternativas não representa, pois, uma completa quebra de paradigma. Ao contrário, significa mais uma aproximação entre o discurso e a realidade, a materialização do que vem sendo escrito pelos governos nos documentos orientadores da educação no país.

Tais contextos educacionais são menos propícios ao surgimento de problemas de aprendizagem, na medida em que valorizam o indivíduo como ser livre, ativo e social. Posicionam o processo de aprendizagem, e não o professor ou o conteúdo, no centro da atividade escolar e destacam o princípio da aprendizagem pela descoberta e pelo interesse dos alunos (Brasil. Ministério da Educação, 1997, p. 28).

É o que Rubem Alves (2001) chama de “revolução copernicana” no modo como professores e alunos se posicionam diante uns dos outros e diante dos currículos, e que implica em uma “revolução” também no modo de encarar o indivíduo, as diferenças, o desenvolvimento e a escola.

Na medida em que consideram o desenvolvimento como um processo que se manifesta de tantas formas quantas forem as crianças, tais contextos escolares tornam-se inclusivos por natureza. Inibem o surgimento de uma série de distúrbios de aprendizagem crônicos em contextos de educação tradicional, visto que, muitas vezes, os distúrbios de aprendizagem não existem em si, mas na relação que se estabelece entre a criança e as expectativas que se cria sobre ela. Um diagnóstico de TDAH que surge

em um contexto educacional tradicional, em que se espera que a criança permaneça sentada e calada durante 50 minutos, pode ser desconstruído em um contexto educacional onde isso não lhe é exigido. Ainda que a criança permaneça a mesma, muda a relação que a escola estabelece com seu comportamento.

“Para uma escola acolher todas as pessoas que a ela chegam, precisa se transformar com recursos, metodologia e, principalmente, filosofia que atendam a todas as necessidades e culturas. É claro que a escola seriada, disciplinar, burocrática, competitiva e compulsória da escola precisa ser superada para que a inclusão das diversas formas de aprender, das diversas experiências, dos diferentes desejos e ritmos seja garantida. A escola inclusiva é necessariamente solidária, cooperativa e participativa” (Singer, 2010, pp. 52-53).

São as concepções de ser humano, de desenvolvimento, de educação que definem a forma como a escola irá se relacionar com seus alunos, professores, comunidade, e, conseqüentemente, com o fracasso escolar. Por trás da metodologia e da pedagogia de cada escola, existe uma série de perguntas que ajudaram a defini-la: Que tipo de pessoas queremos formar? Para qual sociedade? Qual a visão de conhecimento? Qual visão de mundo e de ser humano?(Dimenstein, Semler, & Costa, 2004).

Em resposta à primeira das perguntas acima, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, já se falava em “formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la”(Brasil. Ministério da Educação, 1997).

As chamadas escolas alternativas inspiram práticas educativas que fortalecem a autonomia, a busca ativa pelo conhecimento, a intencionalidade, a cooperação. Por meio de instrumentos pedagógicos, organizações curriculares e padrões de relacionamento não convencionais, estas escolas estão propiciando contextos favoráveis à formação deste cidadão crítico e transformador que o Brasil quer formar.

Na Lumiar, as crianças não são organizadas por idade, mas por interesse em temas de estudo. Na Escola da Ponte, em Portugal, as aulas ministradas por professores ocorrem apenas quando solicitadas pelos alunos, que organizam seus planos quinzenais de estudo. Em Summerhill (Inglaterra), tudo o que diz respeito ao coletivo escolar é decidido em conjunto por meio de assembléias. Enquanto isso, a pedagogia Waldorf

valoriza conteúdos muitas vezes esquecidos nos currículos escolares, como o corpo, a arte e a mitologia.

Não se trata apenas de implantar métodos ou replicar técnicas. A transformação que ocorre nestes contextos é primordialmente das concepções que se tem de ser humano, de indivíduo, de respeito, de conhecimento, de educação, de desenvolvimento, de comunidade. Não se restringe, pois, a mudanças parciais (afetando apenas um dos componentes da instituição escolar) ou incrementais (acrescentando componentes novos a uma estrutura não adequada para absorvê-los ou até mesmo incapaz de fazê-lo), mas configuram-se como mudanças sistêmicas e transformativas (Lumiar, 2007).

#### **2.4 Educação complementar como espaço de mudança**

Ainda que propostas pedagógicas alternativas venham apresentando resultados bastante positivos, percebe-se que o movimento de renovação e inovação educacional acontece ainda pontualmente, mais especificamente em contextos de educação privada. Existe uma intenção de mudanças, mas as instituições públicas de ensino parecem lançar mão de mecanismos de institucionalização que sufocam micro-revoluções educacionais no âmbito da sala de aula.

A discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra. A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação. Essa desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada, bloqueando as motivações. (Brasil. Ministério da Educação, 1997)

A educação formal tradicional, portanto, apesar das críticas que vem recebendo e das reflexões que têm sido feitas sobre práticas educacionais alternativas, ainda se constitui como espaço de resistência para a produção de práticas pedagógicas inovadoras. Contextos de educação complementar aparecem, então, como espaços possíveis para a mudança. Isto requer uma mudança na concepção de que a escola se encarrega sozinha do processo educativo. A educação não é uma tarefa que a escola



possa realizar sem a cooperação de outras instituições e sem o apoio constante do conjunto da sociedade.

Uma vez que a educação complementar tem limites curriculares menos rígidos e cuida muitas vezes de temas não priorizados no contexto educacional formal – mas igualmente fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo – como as artes, o esporte e a brincadeira, ela apresenta-se como espaço propício para o desenvolvimento de práticas educativas alternativas.

O brincar introduz a criança em situações que exigem dela tomadas de decisões conscientes, controle sobre suas ações e palavras, em nome da fidedignidade do brinquedo em relação ao que a criança imagina e às regras que cria. O sujeito da brincadeira – seus desejos, sua compreensão de mundo, mais do que o apelo dos objetos – é quem a determina (Pulino, L. H. C. Z, 2002).

Para muitas crianças que freqüentam espaços de educação complementar, esta é a única oportunidade que têm para brincar livremente e, muitas vezes, é onde se sentem valorizadas e têm oportunidade de fazer atividades que consideram prazerosas. Retomando a fala de Gilberto Dimenstein, Ricardo Semler e Rubem Alves (2004), a educação complementar parece estar tentando dar conta das quatro dimensões esquecidas pela escola, quais sejam, *pathos*, *ágora*, *mythos* e *eros*.

Também no intuito de abarcar estas dimensões, o governo federal lançou, em 2007, o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. A intenção é aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (Mais Educação, 2010).

A iniciativa surge com o objetivo de fortalecer a promoção da inclusão educacional. Hoje, quatro anos depois, as escolas que adotaram o sistema de educação integral experimentam dificuldades em desenvolver práticas de qualidade. Educação, seja formal ou complementar, é algo a ser levado a sério.

Reconhece-se neste contexto uma rica oportunidade de atuação da psicopedagogia institucional, a partir de uma perspectiva de intervenção ampla, coletiva e estrutural, com vistas a fortalecer o indivíduo e a escola para uma educação mais democrática.

### **III Método de Intervenção**

Foi utilizada a metodologia de pesquisa-ação, que se insere no campo da pesquisa qualitativa. A escolha desta metodologia se colocou posteriormente ao reconhecimento de que pesquisa é intervenção e conhecer e fazer são inseparáveis. “Trata-se de transformar para conhecer, e não de conhecer para transformar”. Não há uma realidade a ser representada ou conhecida, mas um processo de produção de realidades e subjetividades a ser investigado, ou seja, “uma experimentação ancorada no real”(Passos, Kastrup, & Escóssia, 2010).

Isso não implica assumir de forma leviana a participação de interesses, crenças e juízos do pesquisador, mas ao contrário, reconhecer sua implicação na realidade para, então, considerar seus efeitos sobre o objeto de pesquisa, sobre o pesquisador e seus resultados(Passos, Kastrup, & Escóssia, 2010).

Trata-se de um estudo de caso particular, desenvolvido em um contexto reduzido e específico de intervenção, mas que a partir de uma análise qualitativa e contextualizada pretendeu contribuir para o contexto geral de educação.

#### **3.1 Sujeitos e Instituição**

A proposta de intervenção surgiu a partir da iniciativa de um pai que, insatisfeito com o modelo educacional vigente, sugeriu que fosse formado um grupo de crianças, educadores e pais dispostos a experimentar práticas educacionais alternativas.

A convite deste pai, formou-se um grupo de pais e educadores interessados na proposta. A partir de então, o formato do trabalho a ser realizado foi sendo pensado, especialmente pelos educadores envolvidos. Em alguns aspectos, o surgimento do grupo assemelhou-se à fundação da Associação Vivendo e Aprendendo, na medida em que o projeto de intervenção foi uma tentativa de transformar em ação as idéias compartilhadas pelo grupo de pais e educadores (Pulino, L. H. C. Z, 2001). Diferencia-se da Vivendo e Aprendendo pelo fato de que esta se colocou no campo de educação



N	9							X	X	X
O	10	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P	10	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Q	12	X	X	X						
R	12	X	X	X						
S	12	X	X							

Seis educadores participaram do projeto, sendo que somente três deles permaneceram durante todo o período. Dos outros três educadores, dois participaram somente durante o primeiro mês de projeto, e outro durante os dois últimos meses.

Foram convidados três colaboradores externos, para desenvolverem oficinas específicas com as crianças. Um deles foi convidado a desenvolver trabalhos manuais de argila, e os outros dois foram convidados para a confecção de pernas-de-pau junto com as crianças.

Os pais, familiares e amigos próximos eram convidados a participar de algumas atividades, voluntariamente, e faziam parte de um grupo de emails, por meio do qual eram passados avisos, discutidos temas relacionados à educação, e divulgadas fontes de informação e pesquisa sobre o assunto.

### 3.2 Procedimentos adotados

A pesquisa envolveu procedimentos que objetivaram a proposição, experimentação e análise de práticas educativas de caráter complementar, e apoiou-se em discussões com a finalidade de problematizar o modelo educacional tradicional.

A proposta de intervenção consistiu em atividades realizadas de janeiro a novembro de 2011 (ANEXO A), organizadas conforme abaixo:

- De 7 de janeiro a 22 de fevereiro foram realizados encontros somente entre os educadores e, eventualmente, com o idealizador do projeto. Durante as sessões de avaliação psicopedagógica foram realizados

estudos sobre pedagogias tradicionais e alternativas, e definidas expectativas e possibilidades em relação ao projeto.

- De 23 de fevereiro a 29 de junho foi realizado o primeiro semestre de atividades com as crianças. Os encontros eram realizados três vezes por semana, sendo duas vezes por semana com as crianças e uma vez por semana somente entre os educadores. Os encontros com as crianças ocorreram às segundas e quartas-feiras, no período da tarde, das 15h às 18h30, contra-turno das suas atividades escolares regulares das crianças. O encontro semanal dos educadores também tinha duração 3h30, e objetivava avaliação e planejamento das atividades, investigação de práticas escolares alternativas, discussão e estudo de temas correlatos.
- De 4 de julho a 5 de agosto foi realizada a segunda etapa de avaliação e revisão das expectativas e possibilidades relacionadas ao projeto. Os encontros eram realizados três vezes por semana, somente entre os educadores. Foi feita uma avaliação geral do primeiro semestre de projeto, e então revisado os objetivos e escopo. Foram também planejadas algumas atividades para o segundo semestre.
- De 8 de agosto a 16 de novembro foi realizado o segundo semestre de atividades com as crianças, nos mesmos moldes do primeiro.
- Nos dias 14 de fevereiro, 22 de setembro e 16 de novembro ocorreram reuniões com os pais das crianças participantes sobre o projeto, atividades realizadas, compartilhamento de impressões. No segundo semestre os pais foram também chamados, um a um, para uma conversa com uma das educadoras sobre seu filho, filha ou filhos participantes, a impressão dos educadores sobre seu desenvolvimento e para uma avaliação dos pais sobre o impacto do projeto. Os pais também tiveram oportunidade de participar de algumas atividades.

Seguindo a opção metodológica para uma análise qualitativa, constituíram fonte de informação os registros de pautas e atas dos encontros semanais realizados entre os educadores; os planejamentos das atividades a serem realizadas com as crianças; os registros das atividades realizadas; e a observação-participante das atividades e das

reuniões entre educadores. Além disso, foram também considerados na análise o histórico de mensagens trocadas entre pais, educadores e colaboradores por meio do grupo de emails e o discurso dos pais e educadores nos encontros com os pais.

## **IV A intervenção psicopedagógica**

Como descrito na sessão III, a intervenção foi realizada entre janeiro e novembro de 2011 e correspondem, basicamente, a três tipos de atividades: reuniões entre educadores, atividades com as crianças e encontro com os pais.

Para a discussão e análise, serão selecionadas algumas das sessões de intervenção, significativas ou representativas do projeto. Para a avaliação psicopedagógica, serão apresentados três momentos e para a intervenção psicopedagógica, foram selecionadas algumas das atividades realizadas com as crianças.

### **4.1 A avaliação psicopedagógica**

A avaliação psicopedagógica aconteceu durante todo o processo. Foram 11 meses de trabalho, sendo que o primeiro mês, janeiro, foi dedicado às reuniões entre os educadores para concepção e planejamento do projeto. Em julho houve uma pausa das atividades com as crianças, quando foi realizada mais uma rodada de reuniões entre os educadores para avaliação do projeto, revisão de alguns princípios e objetivos, e planejamento das atividades com as crianças a serem retomadas em agosto.

Nos meses de fevereiro a junho e de agosto a novembro, dos três encontros semanais dedicados ao projeto, dois eram dedicados às atividades junto às crianças e outro realizado somente entre os educadores, para planejamento, avaliação, reflexão e estudo.

Considera-se, portanto, que as sessões de avaliação psicopedagógica aconteceram mais intensamente nos meses de janeiro e julho, mas também, concomitantemente às sessões de intervenção com as crianças, nos meses de fevereiro a junho e agosto a novembro.

Além das reuniões entre educadores, foram realizados três encontros coletivos com os pais para avaliação geral do projeto e do seu impacto sobre as crianças, e



encontros individuais com os respectivos pais para tratar de questões específicas de seus filhos.

Abaixo serão detalhados três momentos de avaliação psicopedagógica: um realizado em janeiro, antes do início das atividades com as crianças; outro realizado em abril, durante uma reunião semanal dos educadores; outro realizado em setembro, resultante de um processo de avaliação conjunta dos educadores com relação ao desenvolvimento das crianças participantes.

#### 4.1.1. Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (Jan/2011)

**Objetivo:** definir o escopo do projeto (objetivos, pilares, princípios, metodologia, itinerário formativo e estratégias de avaliação).

**Procedimento e material utilizado:** foram realizadas revisões bibliográficas, registros no computador, por email e em mapas mentais utilizando o software *Free Mind*. Foram usadas como referências inspiradoras informações sobre escolas alternativas, livros, páginas da internet e publicações normativas do governo.

As reuniões entre os educadores tinham duração de 3h30, e aconteciam das 15h às 18h30. Foi necessário mais de uma reunião para definir os pilares, princípios, objetivos, metodologia, itinerário formativo e estratégias de avaliação para o projeto.

**Resultados obtidos e discussão:** o projeto fundamentou-se na idéia de desenvolvimento integral do indivíduo. Buscou resgatar a formação de dimensões que, por diversos motivos, têm sido historicamente negligenciadas pela escola tradicional, tais como as artes, o corpo, o espírito, a cultura e a natureza.

Para as crianças menores, a definição de um currículo funcionou como um lembrete para que o planejamento das atividades busque um equilíbrio entre estas diversas dimensões. Para as crianças maiores, a proposta inicial de currículo teve o objetivo de reavivar o interesse das crianças por temas muitas vezes suprimidos em outros contextos educacionais ou não valorizados socialmente.

A proposta de um currículo não engessou o projeto nem impediu que ele evoluísse para uma educação intencional, ou seja, baseada nos interesses e questionamentos das próprias crianças. Ao contrário, buscou ampliar este leque de interesses e perguntas, despertando para a potencialidade desses temas esquecidos.

No ANEXO B consta o mapa mental construído pelos três educadores no início do projeto. Percebe-se uma definição ampla de escopo no momento inicial do projeto.

Durante todo o processo, estas definições nunca estiveram estanques e passaram por diversas revisões e questionamentos. O caráter experimental permitia esta constante revisão, quando não exigia isso.

No decorrer do projeto, houve uma redução nos objetivos do projeto, currículo, e pilares. Buscou-se uma definição mais objetiva e factível. Resultou da percepção de que alguns objetivos inicialmente definidos não estavam sendo contemplados. Além disso, percebeu-se uma expectativa das crianças em aproveitar as tardes no projeto para atividades recreativas e corporais. O escopo do projeto assumiu, então, um caráter complementar mais bem definido.

#### 4.1.2. Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (07/04/2011)

**Objetivo:** avaliação e planejamento das atividades, investigação de práticas escolares alternativas, discussão e estudo de temas correlatos.

**Procedimento e material utilizado:** o registro da reunião foi realizado no sítio criado pelos educadores para registrar as informações do projeto (planejamento e avaliação das atividades, referências, pilares, objetivos e mais).

**Resultados obtidos e discussão:** segue abaixo transcrição do registro dos educadores no sítio dedicado ao projeto.

*Ata: Conversa sobre os objetivos, pilares, avaliação, metodologia e currículo do projeto:*

- *Chegamos à conclusão de que não há necessidade de investir mais sobre a teoria que já temos, sem antes estruturarmos mais a nossa prática e, a partir dela, rever o que for necessário.*
- *A princípio, o grupo vai continuar com 3 integrantes fixos. Serão convidados profissionais e especialistas para atividades específicas.*
- *Metodologia: precisa começar com uma inspiração. As atividades não começaram com essa inspiração, e acabaram não despertando muito interesse.*

#### 4.1.3. Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (28/09/2011)

**Objetivo:** avaliação do projeto e das crianças em particular pelos educadores para conversa com os pais.

**Procedimento e material utilizado:** o registro das impressões dos educadores foi consolidado para que fosse feita uma conversa com os pais das crianças, individualmente, para apresentar os resultados do projeto e avaliar as impressões dos pais.

#### **Resultados obtidos e discussão:**

A avaliação e o diagnóstico psicopedagógico compõem um processo contínuo e sempre revisável (Bossa, 2007, p. 94). Como o foco deste projeto de intervenção consistia em experimentar práticas pedagógicas complementares, lúdicas e não convencionais ao contexto escolar tradicional, a avaliação que se segue abaixo não resulta de procedimentos específicos voltados para a construção de um diagnóstico psicopedagógico individual. Está pautada em uma avaliação global de cada criança, menos sistematizada do que a avaliação em contexto clínico, mas que de igual maneira busca considerar o indivíduo como referencial de seu próprio desenvolvimento.

*A, 2 anos - possui um desenvolvimento psicomotor surpreendente, firmeza, força muscular e uma motricidade fina bastante desenvolvida. Às vezes apresenta uma*

*atitude desafiadora diante de comandos. Mais introvertida, muitas vezes prefere atividades sozinha a com outras crianças.*

**B, 2 anos** - *apresenta um desenvolvimento psicomotor surpreendente (atividade de fazer colares com miçangas), uma motricidade fina bastante desenvolvida, que reflete na sua alta capacidade de concentração. Pouco temerosa, corajosa, extrovertida, sabe usar do seu "charme" para conseguir o que quer. Tem facilidade para expor sua opinião, é crítica e sabe argumentar.*

**C, 2 anos** - *uma das crianças que mais evoluiu durante o projeto. No início, foi um longo trabalho para desapegá-lo da mãe e da avó. Hoje tem bastante independência, um maior controle emocional, do choro, acalma-se com mais facilidade. Pode melhorar a motricidade grossa, força e o tônus muscular.*

**D, 4 anos** - *introvertido, quase sempre quer ir para casa e não ficar no projeto. Gosta de se isolar e parece esperar que alguém faça algo a respeito. Não se sente confortável quando posto em evidência. Na atividade do colar, mostrou motricidade fina e capacidade de concentração bastante desenvolvidas.*

**E, 5 anos** - *parece ter muita energia sobrando, gosta de correr. Não adere muito a atividades concentradas, costuma ficar andando, pulando e correndo enquanto outras crianças fazem atividades. Quando está brincando, é difícil atrair sua atenção. No lanche, não gosta de frutas em geral. Tem bastantes conhecimentos gerais e gosta de falar sobre seus interesses.*

**F, 6 anos** - *muito carinhoso, extrovertido, prefere fazer atividades com outras crianças, não gosta de ficar sozinho. Pode melhorar a auto-estima e a motricidade (grossa e fina). Não gosta de atividades de desenho, provavelmente por conta da sua motricidade. No lanche, pegava muita comida, comia com mais rapidez, colocava pedaços muito grandes de comida na boca, não mastigava. Está melhorando. Já teve alguns episódios de dificuldade de controle esfinteriano.*

**G, 6 anos** - *carinhoso, extrovertido, sensível. Gosta de usar seu jeito meigo para conseguir o que quer. Quando se envolve em algum conflito, chama algum adulto*

*interceder, ou conversa com o colega. Não costuma ser agressivo. Nas atividades, oscila entre os grandes e os pequenos, mas tem ficado mais junto dos grandes. Está aprendendo a ler e gosta de atividades em que tem oportunidade de escrever.*

**H, 6 anos** - possui um viés artístico claro, gosta de fazer imitações, cantar, contar histórias. Tem uma consciência metatextual surpreendente. Assume uma postura de liderança diante das outras crianças. Gosta de mostrar esta capacidade de influência e disputa a atenção das crianças com os colegas. Gosta de ser convidada para ser uma aliada do educador. Gosta de falar e brincar sobre remédios, machucados, cuidar de outras crianças doentes, relata histórias mirabolantes de como ocorreu o machucado.

**I, 6 anos** - gosta de estar sempre junto de alguém, mais apegada à H. Gosta de atividades mais ativas, corporais. Um pouco resistente a comandos. Cansa rápido de atividades concentradas e sai para fazer outra coisa.

**J, 6 anos** - no início do projeto tinha uma preferência declarada pelo grupo dos pequenos, primeiro porque sua mãe (educadora) ficava com os pequenos, e segundo porque não sabia ler e sentia vergonha diante das outras crianças que sabiam. Hoje parece que ela fica muito bem no grupo dos grandes. É mais introvertida, participa das atividades, mas não assume a liderança ou toma a frente da situação.

**K, 9 anos** – recém-chegada ao projeto (havia participado por um breve período no início), relaciona-se bem com as outras crianças. Parece ser a mais extrovertida das meninas, lida bem com atividades corporais, não costuma envolver-se em conflitos.

**L, 9 anos** - uma criança generosa, costuma ter uma atitude empática com os outros. Tem facilidade para ouvir os comandos, muitas vezes alia-se aos professores no intuito de organizar o grupo e esclarecer as regras. Tem dificuldade de lidar com o fracasso, especialmente em atividades em grupo. Mostra-se desanimado com o projeto às vezes.

**M, 9 anos** - no início, tinha o choro fácil e era algo de chacota dos colegas. Hoje controla mais suas emoções. Frustra-se menos consigo mesmo e com os outros,

*consegue resolver mais situações por meio de uma conversa. Pode melhorar a autoestima. A perna-de-pau e o beto parecem estar ajudando bastante nesse sentido. Está desenvolvendo uma consciência sobre suas fragilidades. Admite às vezes perder o controle e explodir na raiva.*

***N, 9 anos** - demonstra ser uma criança cooperativa, sempre que convidado a ajudar com alguma coisa mostra-se solícito, e mesmo voluntariamente. Gosta de estar com os pequenos e ajudá-los. Pode melhorar sua consciência corporal e a percepção antecipada das conseqüências de suas ações. Essa "inconseqüência" contribui para tachá-lo de uma criança "desastrada". As outras crianças não vêem com bons olhos esses descuidos dele, e isso faz surgir conflitos. Nas conversas para resolver esses conflitos, ou quando convidado para uma conversa individual, escuta com atenção, não retruca, pede desculpas e busca se reposicionar. Sempre alega que foi "sem querer". Quando provoca algum "desastre", toma a iniciativa para arrumar e limpar, quando necessário. Tem dificuldade para ouvir orientações que contrariam sua vontade. No geral, é muito ativo, participativo, impulsivo e gentil.*

***O, 10 anos** - muito inteligente e criativa, gosta de construir coisas. É bastante extrovertida quando faz atividades artísticas (vídeos no computador, conta piadas, encenações), mas em alguns momentos mostra-se introvertida e procura isolar-se sem motivo aparente. Às vezes passa a impressão de estar triste, mas fala com naturalidade sobre sua vontade de ficar sozinha. Tem uma forte restrição alimentar, mas conversa naturalmente sobre o assunto com as outras crianças. Fica sensibilizada quando pegam muito no pé dela. Muito companheira e educada com todos. Gosta de ensinar e é muito paciente e carinhosa com os pequenos. Apega-se às coisas do projeto e quer sempre levar alguma coisa para casa.*

***P, 10 anos** - calma, mais introvertida, costuma assumir uma postura indefesa e de fragilidade. Entretanto, sabe se impor em determinadas situações e expor sua opinião. Mesmo desanimada com a atividade, não se retira para fazer outra coisa.*

## 4.2 As sessões de intervenção

Consideram-se sessões de intervenção as atividades realizadas com as crianças às segundas e quartas-feiras, das 15h às 18h30, nos meses de fevereiro a junho e agosto a novembro.

As sessões de intervenção focaram no desenvolvimento de algumas áreas:

- **Psicomotricidade:** o grupo de educadores responsável pela elaboração e condução das atividades compartilhava da idéia de que o desenvolvimento da psicomotricidade fina e grossa é fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico, para a saúde emocional do indivíduo e para a auto-estima. Além disso, havia uma demanda por parte das crianças por atividades mais corporais, ao ar livre, já que pela manhã elas freqüentavam a escola formal, onde o tempo livre para brincadeiras era bastante restrito.
- **Artes:** aliada à psicomotricidade, a opção dos educadores para desenvolver atividades ligadas às artes reflete uma concepção também compartilhada da importância do desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da individualidade. Ao se trabalhar com artes, não há certo ou errado, há espaço para a criança explorar sem medo. Mais uma vez, este é um âmbito pouco explorado na escola formal tradicional. Muitas escolas restringem o estudo das artes à história da arte.
- **Responsabilidade:** buscou-se desenvolver atividades que permitissem desenvolver uma responsabilidade das crianças com seus brinquedos, com o lixo produzido, com seus objetos de uso diário, com os colegas, com o ambiente de convivência, com o meio ambiente. Esta perspectiva está relacionada ao desenvolvimento de cidadãos. As crianças recebem muitas coisas prontas e não conhecem o processo de onde elas vêm e para onde vão.
- **Imaginação e fantasia:** especialmente para as crianças mais novas, havia a perspectiva de que a imaginação e a fantasia eram as principais vivências. Por meio de fantasias, brinquedos, leituras, as crianças foram

permitidas brincar, se fantasiar, imaginar, e, assim, desenvolver uma emocionalidade fundamental para o processo de aprendizagem mais focado no racional posteriormente.

Serão detalhadas a seguir as sessões em que foram desenvolvidas atividades significativas para o projeto. Algumas das atividades foram iniciadas e concluídas no mesmo dia, enquanto para outras foram necessárias várias sessões de intervenção.

#### 4.2.1. Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (23/02/2011)

**Objetivo:** colaborar para a interação das crianças no primeiro encontro e observar como cada criança se comporta dentro do grupo no primeiro momento.

**Procedimento e material utilizado:** a atividade do desafio foi realizada na grama. Foram desenhados, com cal, cinco círculos de diversos tamanhos representando ilhas. A última ilha, menor, era de um tamanho tal que as crianças deveriam ficar bem juntas para caberem dentro. A passagem de uma ilha para outra representava um desafio. Por exemplo, da terceira para a quarta ilha havia uma ponte bem estreita.

Nenhuma explicação oral foi dada às crianças. Foi feita apenas uma orientação: de que todas as crianças faziam parte do desafio e elas podiam auxiliar os pequenos sempre que necessário. Elas viram os círculos desenhados e receberam um papel com as seguintes instruções:

1. Vocês devem entrar um de cada vez na ilha grande.
2. Cada vez que uma pessoa entrar na ilha, os outros devem gritar o nome da pessoa que entrou.
3. Para vencer o desafio, todos devem chegar e ficar juntos na ilha menor.
4. Algumas ilhas têm ponte, outras não.
5. O mar tem muitos tubarões, por isso ninguém pode pisar fora da ilha.
6. A segunda ilha é uma caverna onde só é permitido andar agachado.
7. A quarta ilha tem dinossauros dormindo. Se alguém falar enquanto estiver na ilha, o dinossauro pega.



8. Se alguém se afogar, levantar na segunda ilha ou acordar os dinossauros, os apitos vão tocar e todos têm que voltar para o barco e recomeçar a travessia.

**Resultados obtidos e discussão:** as crianças se organizaram para decidir quem seria o porta-voz da brincadeira. A criança mais velha ficou responsável por ler em voz alta as instruções.

As crianças gritavam o nome umas das outras quando entravam na primeira ilha, o que facilitou a integração. Surgiram algumas dúvidas sobre o que era ou não permitido fazer, além do que estava escrito nas instruções. As crianças chegaram à conclusão de que tudo o que não era proibido, era permitido. Resolveram então, que as crianças não precisavam permanecer juntas em todas as ilhas, somente na última, e podiam avançar separadamente.

Em uma das ilhas, as crianças pequenas necessitavam de ajuda dos grandes para saltar, o que era prontamente atendido. Algumas crianças pequenas insistiam em falar na “ilha dos dinossauros”, o que gerou alguma impaciência. Entretanto, tudo transcorreu bem.

Ao final, as crianças relataram terem gostado muito da atividade. Os desafios tornaram-se um marco para o projeto e as crianças reivindicavam sempre por novos desafios. Para os educadores, este formato de atividade representou uma oportunidade de se trabalhar conteúdos de matemática e português, por exemplo, além da cooperação, coordenação, tolerância à frustração, entre outros.

#### 4.2.2. Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (21/03/2011)

**Objetivo:** desenvolver junto às crianças uma técnica de pintura de tecidos chamada *tie-dye*; exercitar a criatividade por meio do uso de tintas fluidas e coloridas; integrar crianças maiores e menores em uma mesma atividade; produzir uniformes para evitar o desgaste das roupas das crianças, já que as atividades do projeto costumavam sujar bastante.



**Procedimento e material utilizado:** camisetas brancas, tinta para tecido Acrilex, baldes, barbante, computador com internet para pesquisa, panos retangulares para servir de jogo americano na hora do lanche, panos maiores 3mx3m para servirem de tecido para sentar no chão, tinta para tecido em pó Xadrez, água quente, bacia grande.

Os materiais foram organizados em uma mesa. As crianças maiores foram convidadas a conduzirem uma pesquisa na internet para pesquisar o significado do nome da técnica, *tie-dye* (que em inglês significa amarrar e pintar) e para buscar inspiração para suas pinturas. Crianças grandes e pequenas participaram da pesquisa.

Após a pesquisa na internet, as camisetas e os jogos americanos foram distribuídos, os menores tinham auxílio de algum adulto ou criança mais velha, mas procurou-se garantir que eles participassem ativamente da atividade. A técnica foi explicada a todos: primeiro, as crianças deveriam enrolar os tecidos molhados e amarrá-los com barbante, para depois colocarem dentro das bacias para jogarem a tinta. À medida que necessitavam, eram auxiliadas e auxiliavam umas às outras.

As camisetas pintadas foram deixadas para secar e foram abertas no próximo dia de atividade.

**Resultados obtidos e discussão:** as crianças demonstraram muito interesse pela atividade. Souberam ouvir as instruções e dividir o material. Houve poucos conflitos. Ao final, foram convidadas a arrumar os materiais na mesa, conforme estavam dispostos anteriormente.

As crianças demonstraram, durante todo o projeto, orgulho pelas camisetas que produziram. O uso das camisetas como uniforme não era obrigatório, mas tornou-se freqüente.

A atividade foi repetida em outra ocasião, a pedido das crianças, e para que as crianças recém-chegadas pudessem também produzir suas camisetas e jogos americanos.

#### 4.2.3. Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (23/03/2011)

**Objetivo:** construção da maquete de animais com massinha, exercitar a psicomotricidade fina e a criatividade.



**Procedimento e material utilizado:** massinhas coloridas, massa para biscuit, livro de massinhas, espátulas, tábua de madeira, pedrinhas, grama artificial para maquete, tinta, rolo de tinta, arame.

De posse das massinhas, as crianças maiores deveriam decidir conjuntamente o tema da maquete, definir a disposição dos elementos na tábua de madeira que serviria de apoio, organizar a divisão de tarefas e dos materiais, para então trabalhar com as massinhas.

**Resultados obtidos e discussão:** esta foi uma das primeiras atividades em que as crianças deveriam se organizar previamente, sozinhas. As crianças estavam ansiosas por começar e a negociação entre elas sobre o que fazer com a maquete. Foi um processo cansativo e elas tiveram dificuldade em se organizar para planejar a atividade.

Reclamaram que não queriam planejar, pois era muito chato, elas queriam começar a usar as massinhas.

Diante do impasse gerado por alguns conflitos e para não frustrar a atividade, as crianças começaram a trabalhar com as massinhas sem terem concluído o planejamento. Todas as crianças, grandes e pequenas, participaram. Todas as crianças tentaram copiar os animais sugeridos no livro de massinhas, que explicava passo-a-passo como construir cada um.

Ao final, as crianças pintaram a tábua de madeira de verde e azul (rio). Cada criança pintou um pedaço da tábua. Em seguida, decoraram a maquete com grama artificial e dispuseram os animais sobre ela.

Na avaliação semanal da atividade, os educadores consideraram que o projeto da massinha ficou muito restrito à atividade em si, e não foram explorados outros temas a partir dele. A atividade da massinha, assim como outras atividades, é uma ferramenta. É preciso pensar projetos mais complexos, amplos, que envolvam múltiplas competências, como temas geradores amplos.

#### 4.2.4. Sessão de intervenção psicopedagógica 4 (11/04/2011)

**Objetivo:** exercitar a psicomotricidade, equilíbrio, corporalidade, confiança e auto-estima por meio da perna-de-pau.

**Procedimento e material utilizado:** pernas-de-pau emprestadas de um grupo de circo.

**Resultados obtidos e discussão:** todas as crianças tiveram oportunidade de andar de perna-de-pau, mesmo as mais novas. Algumas crianças mais velhas conseguiram andar já no primeiro dia. Outras, apenas no terceiro, quarto, ou mais. À medida que conquistavam equilíbrio e confiança, a auto-estima das crianças se elevava. Andar de perna-de-pau foi uma atividade incluída no cotidiano do projeto.

Além disso, o desenvolvimento psicomotor foi marcante em algumas crianças, comunicado inclusive por seus pais aos educadores. A partir do trabalho de coordenação, as crianças estavam desenvolvendo habilidades de leitura e escrita e demonstraram bem estar emocional. Para uma das crianças, F., de seis anos, o desenvolvimento da psicomotricidade grossa foi um dos grandes beneficiadores do seu desenvolvimento global, inclusive preparação para a escrita. Ressalte-se o papel da perna-de-pau nestas conquistas.



#### 4.2.5. Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (02/05/2011)

**Objetivo:** proporcionar um espaço para a imaginação, fantasia, brincadeiras em grupo, compartilhamento de objetos.

**Procedimento e material utilizado:** brincadeiras na cozinha, com um conjunto de móveis de cozinha em miniatura – fogão, geladeira e pia – fabricados em madeira, potes para guardar “alimentos”, avental, sementes, flores, folhas, areia, pratos de brinquedo, cartolina, tinta e giz para confecção de cardápios.

**Resultados obtidos e discussão:** Tornou-se uma das atividades preferidas das crianças menores, um excelente momento de distribuição de tarefas e compartilhamento de materiais, além de permitir a interação entre grandes e pequenos.



Gostavam de brincar de restaurante e de família. Assumiam diversos papéis, entre garçons, cozinheiros, clientes, mães, filhos, animais e empregadas domésticas.

As crianças confeccionaram seus cardápios em cartolina, com tinta e giz. As que sabiam ler escreviam os itens do cardápio, outras apenas desenhavam e pintavam. Os cardápios foram usados muitas vezes, sempre que a brincadeira era de restaurante.

Nas atividades que envolviam lápis e papel, como a atividade de confecção dos cardápios para o “restaurante”, observou-se que uma das crianças resistia a participar, sentia-se pouco confortável. F., 6 anos, apresentava um desenvolvimento motor aquém do esperado para sua idade, caracterizado por muitas quedas ao andar e correr, tônus muscular enfraquecido, dificuldade em manipular objetos miúdos. A mãe havia relatado queixas da professora, que recomendou que fossem feitas atividades manuais com a criança em casa para desenvolver sua psicomotricidade fina em preparação à escrita.

#### 4.2.6. Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (08/06/2011)

**Objetivo:** exercitar a psicomotricidade, equilíbrio, cooperação, confiança, autonomia, responsabilidade, companheirismo, superação de limites e auto-estima por meio de exercícios em pirâmides de bambu.

**Procedimento e material utilizado:** visita ao projeto Integral Bambu<sup>ii</sup>, que possui estruturas piramidais de bambu que permitem diversos movimentos corporais.

Primeiro as crianças participaram de uma conversa com a professora do Integral Bambu sobre o projeto, seus princípios e propósitos, e também sobre a importância da



responsabilidade com sua segurança. Em seguida, as crianças foram convidadas a subir nas estruturas, executar movimentos orientados e movimentos livres. Crianças menores tiveram acesso também a uma cama elástica. Havia estruturas de diversos tamanhos e formatos para serem explorados pelas crianças. Havia também um balanço, troncos para se equilibrarem.

**Resultados obtidos e discussão:** as crianças ficaram muito impressionadas com o espaço. Observou-se um ganho de confiança por parte das crianças, um respeito por seus limites. Cada criança encarou o desafio dentro de suas próprias possibilidades e com respeito às suas limitações e às do outro.

Algumas crianças sentiram-se seguras para realizar movimentos em estruturas mais altas e foi-lhes permitido isso.



O relato abaixo de uma mãe ilustra quão significativa a atividade foi para uma das crianças em especial:

*Amigos,*

*Relato que a essa atividade marcou bastante a O., ela ficou bem empolgada e relatou detalhes, inclusive comentou sobre a criatividade das pessoas que construíram esses brinquedos!!!! Já está bolando uma maneira de inventar algo parecido no nosso jardim. Gosto de ver como ela vibra com as criações desse grupo e de todo o crescimento desse projeto.*

*Ontem no almoço ela relatou ao avô o que é o projeto, ela falou uma frase que gostaria de compartilhar: O mais legal de tudo vovô é que lá a gente realiza nossa imaginação, cria nossas próprias brincadeiras, até fizemos nosso uniforme, nosso site, nossa ervilha, nosso personagem.*

*Aproveito a oportunidade para relatar que somos bem gratos por ela estar fazendo parte desse grupo e tendo a oportunidade de desfrutar desse trabalho com vocês, sinto o despertar de uma sensibilidade para mundo melhor, uma conscientização e humanização dos seus sentidos mais vitais e sinto que ela está construindo amizades mais sólidas, isso é muito bom e bonito!*

W.

#### 4.2.7. Sessão de intervenção psicopedagógica 7 (13/06/2011)

**Objetivo:** jogos inventados

**Procedimento e material utilizado:** computador com internet, câmera fotográfica, bola, cal para marcação do campo, etc.

As crianças eram convidadas a propor jogos inovadores, que outras crianças não conheciam, ou inventar seus próprios jogos. O autor da brincadeira apresentava as regras aos colegas, que jogavam. Após a brincadeira, as crianças iam ao computador registrar as regras e as fotos da brincadeira.

**PIQUE – ESCONDE MALUCO**  
Posted on Junho 13, 2011 by lala

Primeiro descidimos quem ia se esconder tirando impar par.



Depois a pessoa escolhida vai se esconder, enquanto todos os outros ficam contando.



E quando terminamos de contar vamos atrás do escolhido. Quando um acha a pessoa se esconde junto com ela sem dizer nada para ninguém, até a última pessoa encontrar o escolhido e os outros. Ai é só jogar de novo!

[Procurar](#)

**Posts Recentes**

- PIQUE – ESCONDE MALUCO
- Bate e Bola maluco
- Nossa maquete da massinha.
- Oficina de Tm Dye

**Comentários Recentes**

**Arquivos**

- Junho 2011
- Abril 2011

**Categorias**

- Sem categoria
- Tm Dye

**Meta**

- Iniciar Sessão
- RSS dos Posts
- Feed RSS dos comentários.
- Wpad@lala.org



**Resultados obtidos e discussão:** as crianças gostavam muito de jogar e fazer os registros. Era uma oportunidade de exercitar a escrita de forma lúdica e aplicada, além de ser um instrumento acessível a todos e por meio do qual podiam se comunicar fora do projeto. Além disso, desenvolvia a criatividade, a cooperação, a escuta, organização.

No início, uma das crianças estava com dificuldade de ter a atenção dos colegas para explicar as regras e convocou uma roda. Em seguida, explicou a um dos educadores que havia entendido o sentido da roda, para que todos pudessem ouvir.

#### 4.2.8. Sessão de intervenção psicopedagógica 8 (15/06/2011)

**Objetivo:** confeccionar as pernas-de-pau, participação dos pais, envolver as crianças com o processo de produção dos seus brinquedos, objetos...



**Procedimento e material utilizado:** madeira já cortada, lixa, papel pie, tinta, verniz, pinceis, bacia com água, fitas de amarração.

Para auxiliar a atividade com as crianças, foram convidados dois profissionais circenses, que produzem perna-de-pau. O material foi comprado e previamente preparado. As crianças e seus respectivos pais, avós, tios, foram convidados a lixar as partes de madeira. Uma vez lixadas, as partes de madeira foram parafusadas e depois, as crianças colocaram papel prier nas partes que poderiam machucar.

As crianças decoraram as pernas-de-pau com tinta, e depois os educadores envernizaram, sem participação das crianças.

**Resultados obtidos e discussão:** foi muito bom trazer os pais para participarem da atividade, pois fortalece o projeto e acredita-se que o envolvimento dos pais e crianças na comunidade escolar é fundamental.

As crianças tiveram uma experiência que nunca tiveram. A participação dos profissionais circenses enriqueceu muito a experiência. As crianças gostaram muito.

#### 4.2.9. Sessão de intervenção psicopedagógica 9 (03/08/2011)

**Objetivo:** desenvolvimento a criatividade e da motricidade fina a partir da construção de uma maquete de argila.



**Procedimento e material utilizado:** argila, tábua de madeira, baldes de água, espátulas, flores naturais, jornal, papel pardo e giz de cera.

A partir da maquete de massinha construída de forma menos estruturada, os educadores pensaram em uma atividade manual melhor planejada e que pudesse ter um contexto que ampliasse os objetivos da intervenção. Foi convidada uma colaboradora especialista em argila para desenvolver este trabalho. A atividade começou com uma história sobre uma vila que havia sido alagada e que deveria ser reconstruída. Foram ensinadas técnicas para manuseio da argila e construção de estruturas, como paredes, tetos, etc. as crianças também elaboraram um planejamento, em papel pardo, sobre como seria a nova vila.

A história da vila permaneceu viva durante toda a atividade, que durou dias. As crianças tornaram-se competitivas em suas construções, começaram a construir cada vez

mais casas e maiores. Ao poucos surgiu a eletricidade, o comércio, o dinheiro (de papel). As crianças fabricavam dinheiro e produtos indefinidamente, e vendiam leite, salsicha, alugavam computadores na vila. Participaram mais os mais velhos.



**Resultados obtidos e discussão:** mais uma vez prevaleceu o desenvolvimento da criatividade e da psicomotricidade fina nesta atividade. As crianças conseguiram definir um planejamento mais bem estruturado do que seria feito na Vila, o que facilitou a coordenação de atividades e reduziu os conflitos. As crianças pequenas exploraram a argila e contribuíram na construção de estruturas menos minuciosas. Foi muito divertido. Os grandes sentiram-se muito satisfeitos com o resultado de suas produções.

#### 4.2.10. Sessão de intervenção psicopedagógica 10 (17/08/2011)

**Objetivo:** avaliar a quantidade de água que se gasta durante a lavagem de louça do projeto, desenvolver a autonomia das crianças e a responsabilidade, tornar o processo de lavar louça mais divertido, agilizar o processo de lavar louças ao final do lanche.

**Procedimento e material utilizado:** galões de água. O encanamento da pia foi solto e acoplado um galão de água embaixo da pia. Quando cheio, o galão era trocado por outro até o final da lavagem. As crianças foram convidadas a lavar a louça como faziam habitualmente.

**Resultados obtidos e discussão:** verificou-se que eram gastos aproximadamente 50L de água lavando somente as louças de uso individual das crianças, sem contar as louças de uso coletivo.

Chegamos à conclusão de que haveria maneiras mais econômicas de se fazer a lavagem de louça. Em outra ocasião, em uma visita das crianças do projeto de sustentabilidade em Pirenópolis, as louças eram lavadas em baldes contendo água com vinagre, água com água sanitária, e água pura. O desperdício de comida era menor e as crianças tinham mais prazer em lavar a louça. Ficava também mais fácil e acessível do que a pia, principalmente para os menores. Decidimos, desde então, usar este método, que gastava aproximadamente 24L de água.



#### 4.2.11. Sessão de intervenção psicopedagógica 11 (21/09/2011)

**Objetivo:** desenvolver a coordenação motora, agilidade, atenção, companheirismo por meio do Jogo de Bete.

**Procedimento e material utilizado:** garrafinhas de água mineral usadas com um pouco de água, bola de tênis, dois cabos de vassoura quebrados, pedra para riscar asfalto.

**Resultados obtidos e discussão:** um jogo bastante ativo e que trabalha diversas habilidades, entre as quais atenção concentrada, atenção difusa, companheirismo, coordenação motora, auto-estima.

Algumas crianças demonstraram durante o projeto dificuldade em aceitar a derrota e os jogos competitivos foram usados com o intuito de levar as crianças a uma maior aceitação da derrota durante as brincadeiras. Com o tempo, foi-se tornando mais tranquilo perder. Além disso, crianças consideradas perdedoras, foram sendo melhor



aceitas e convidadas para formarem duplas ou times, com o intuito de que se sentissem acolhidas pelo grupo.

#### 4.2.12. Sessão de intervenção psicopedagógica 12 (26/09/2011)

**Objetivo:** construir uma estrutura flutuante (“barco”) com o uso de garrafões de água, canos e borracha; desenvolver o raciocínio de matemática e física ligado a proporções, equilíbrio, formas geométricas, volume, peso; estimular a cooperação e trabalho em equipe.



**Procedimento e material utilizado:** foram entregues às crianças canos de PVC, 8 garrafões de água de 20L, borracha de câmbio de pneu de bicicleta, serra e lápis. As crianças deveriam montar uma estrutura que flutuasse na piscina.

**Resultados obtidos e discussão:** as crianças elaboraram algumas formas geométricas e testaram, sem sucesso. A primeira foi uma forma linear, com um cano entre dois garrafões nas extremidades. Primeiro, uma criança sozinha tentou flutuar, e afundou. Depois duas, uma em cada extremidade, mas afundaram também.

Em seguida as crianças montaram uma estrutura quadricular (#), com oito garrafões na extremidade de quatro canos. A estrutura também não sustentou. As crianças passaram muito tempo pensando em como poderia ser a estrutura. Algumas não conseguiram interromper a atividade para lanchar e os colegas precisaram levar lanche para elas no gramado.

Ao final, as crianças, com a ajuda dos educadores, chegaram a uma estrutura triangular. A estrutura mostrou-se estável, entretanto, a vedação de borracha não foi

muito boa e a estrutura afundou após um tempo, quando os garrafões começaram a encher de água.

#### 4.2.13. Sessão de intervenção psicopedagógica 13 (17/10/2011)

**Objetivo:** trabalhar raciocínio lógico e matemática de forma lúdica, desenvolver a cooperação e a competitividade sadia.

**Procedimento e material utilizado:** gincana de matemática com baldes com água, bancos, cordas.

Cada time tinha que encher uma pequena bacia de água sobre a cabeça do companheiro de equipe, que deveria passar por alguns obstáculos e despejar a água em um a bacia com uma marcação de 8L. Havia outro balde com marcação de 5L. As crianças deveriam encontrar uma maneira de colocar 3L em outro balde, que não possuía marcação. O grupo que alcançasse a melhor marca era o vencedor.

**Resultados obtidos e discussão:** ambos os grupos calcularam os 3L por aproximação, contando pelos dedos. Então usaram o balde de 5L e calcularam com os dedos o que seria aproximadamente 2L de diferença.

Ao final da atividade os educadores explicaram a imprecisão do método, em função dos recipientes serem conoidais, apresentou-se então a possibilidade de calcular matematicamente, por meio da transferência de líquidos e de forma mais precisa, os 3L.

#### 4.2.14. Sessão de intervenção psicopedagógica 14 (07/11/2011)

**Objetivo:** confecção do carrinho de rolimã.

**Procedimento e material utilizado:** madeira cortada em diversos formatos, martelo, rodinhas, parafusos, pregos, porcas, cola branca, lixa, lápis, alicate, chave de fenda.

Participaram da atividade de confecção as crianças maiores (acima de 6 anos).

O educador responsável pela atividade cortou as madeiras e providenciou o material necessário. Às crianças coube lixar a madeira, colaborar com as ferramentas, na medição de onde seriam feitos os furos para o volante. E, claro, brincar muito.



**Resultados obtidos e discussão:** as crianças estavam muito curiosas sobre como fazer um carrinho de rolimã e ansiosas para ver o resultado. Mostraram-se atentas e colaboraram nas tarefas.

## V Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica

Os procedimentos utilizados basearam-se na concepção da educação como um processo relacional, marcado pela cultura e mediado por materiais e estratégias que foram disponibilizados pelos educadores e construídos no grupo. Desde sua concepção, a proposta de intervenção colocou-se como oportunidade de reflexão crítica a respeito de práticas pedagógicas consolidadas que, por meio de uma educação homogeneizada, contribuem para o fracasso escolar e para a exclusão.

Desnaturalizando o ‘ser ou estar educador’, podemos nos perguntar como nos tornamos educadores, em que circunstância da história pessoal, da história social e política de nosso país, como vimos atuando, como nos vemos nessa condição, se trabalhamos com prazer e autonomia, ou se temos nos submetido a prescrições teóricas e burocráticas(Pulino, L. H. C. Z, 2010).

Por meio da brincadeira, elemento central do contexto educacional, valorizada enquanto oportunidade de aprendizado e desenvolvimento integral do indivíduo, muitas questões foram ressignificadas, “num jogo de poder/não poder, de sim/não, de si/outro”(Pulino, L. H. C. Z, 2002). Constituiu-se como espaço de escuta, considerando vicissitudes pessoais, história de vida, desejos e proposta de vida de todos os envolvidos(Pulino, L. H. C. Z, 2010). A experimentação de e a reflexão sobre as práticas pedagógicas constituíram, pois, instrumento de transformação. Por meio de propostas, estratégias e materiais que buscavam respeitar o momento do desenvolvimento das crianças e suas motivações, a mediação dos educadores buscou abrir zonas de desenvolvimento proximal.

“O que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar.”(Guattari, 1992)

Para a psicopedagogia, esta experiência foi significativa como proposta para o processo de aprendizagem envolvendo não só conteúdos escolares, mas vivenciais, expressivos, ligados tanto à educação estética como à educação ética.

“Ora, na instituição escolar, a prática psicopedagógica também apresenta uma configuração clínica. (...) A psicopedagogia, na sua função preventiva, assume um



caráter clínico. A função preventiva está implícita na atitude de se considerar aquele grupo específico como os sujeitos da aprendizagem, de forma a adequar conteúdos e métodos, ou seja, respeitando as características do grupo a pensar o plano de trabalho.(Bossa, 2007, pp. 83, 84)”

O desenvolvimento de um contexto que favorecesse a autonomia foi um dos desafios centrais do projeto. Trata-se de um processo que exige muito da criança e mais ainda do educador, em saber lidar com suas frustrações e com as expectativas que deposita sobre si enquanto educador.

Em um contexto que busca, simultaneamente, desenvolver a autonomia das crianças e dar conta de suas necessidades, desejos e interesses particulares, cria-se um conflito de interesses, uma negociação constante entre os limites da vontade e da obrigação. Definir os limites e critérios desta negociação foi um dos grandes desafios dos educadores.

No livro *Escola sem sala de aula*, Dimenstein, Semler e Costa (2004) descrevem no processo de surgimento da Escola Lumiar, como algumas crianças queriam, ininterruptamente por 2 meses, jogar videogame. Passada a fase do videogame e sem sentirem-se desafiadas pelos jogos, enfurnaram-se na biblioteca, sem permitir que outros alunos freqüentassem-na. Após meses de alheamento e alguns conflitos com colegas mediados pelos educadores, este grupo de crianças conseguiram integrar-se às atividades da escola.

Entretanto, estas negociações entre crianças e educadores não são e não podem ser infinitas. Permeadas por limites não definidos, buscou-se pautá-las pelos limites da ética. “Corre-se o risco então de a experiência pedagógica ficar a mercê das arbitrariedades das lentes que cada um coloca para ver o mundo” (Dutra, 2004). De fato, no projeto, a recusa das crianças em participar de alguma atividade gerava incômodos e por vezes posturas contraditórias por parte dos educadores, que ora permitiam a não participação, ora obrigavam a participação. A preocupação por uma postura coerente foi constante e alvo de muita discussão e reflexão entre os educadores.

Para não incorrer no romanticismo, ou mesmo impropriedade do aprendizado espontâneo, reitera-se que ensinar exige competência profissional e comprometimento.

O espaço pedagógico é um texto a ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito e para isso o professor precisa estar bem preparado e atento às suas ações(Freire, 1996). Mais do que um mero telespectador, é ele quem irá promover e estimular (junto com todos) o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, ou seja, a Zona Proximal de Desenvolvimento de que fala Vygotsky(Barrios, Abreu, & Gomes, 2004, p. 18).

Além dos protagonistas principais – educadores e crianças –, participaram também a família e outros membros da comunidade que interferem no processo de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento destas potencialidades. Nos encontros com os pais, registraram-se depoimentos que confirmam o impacto da intervenção sobre a relação pais-filhos. Pais passaram a se interessar mais intensamente pelos interesses de seus filhos e a ser mais compreensivos com suas dificuldades. Alguns inclusive declararam que após o projeto passaram a conversar com seus filhos.

Desta forma, o contexto familiar passa a atuar como facilitador do processo de desenvolvimento afetivo-intelectual e em consonância com o que é desenvolvido no contexto da intervenção, potencializando os ganhos e contribuindo para a reflexão e revisão das práticas.

Enfim, este trabalho contribuiu para o reconhecimento do papel primordial da psicopedagogia na democratização educacional e social. Ele alia-se a uma série de esforços e iniciativas que vêm sendo despendidos na revisão dos paradigmas educacionais e no reconhecimento da criança como co-participante legítima do seu processo de aprendizagem.

Na medida em que considera diversos outros atores e fatores além da criança e suas potencialidades na lida com o fracasso escolar, torna o processo de avaliação e intervenção psicopedagógica mais complexo. Desta forma, contribui também para um alargamento da visão psicopedagógica clínica e fortalece o papel da psicopedagogia em contextos coletivos de intervenção.

## VI Considerações Finais

Reconhece-se os limites da pesquisa, por tratar-se de um estudo de caso específico. Entretanto, prevalece o entendimento de que toda intervenção que promove uma reflexão crítica da prática certamente cumprirá sua função social.

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo. Os dispositivos de produção de subjetividade podem existir em escala de megalópoles assim como em escala dos jogos de linguagem de um indivíduo. (...) As transformações sociais podem proceder em grande escala, (...) mas elas podem também se produzir em uma escala molecular - microfísica, no sentido de Foucault -, (...) na instalação de um dispositivo para mudar o modo de funcionamento de uma escola. (Guattari, 1992)

Mais do que uma proposição de práticas a serem replicadas em contextos de educação formal ou complementar, este trabalho buscou despertar para uma reflexão a respeito dos significados e papéis das práticas pedagógicas cotidianas e consolidadas no surgimento dos problemas de aprendizagem, e levantar aos educadores e psicopedagogos a possibilidade de mudança de prática e de ótica.

A cristalização de algumas práticas e conceitos contribui para a manutenção do modus operandi da sala de aula e da clínica psicopedagógica. O conhecimento das escolas alternativas contribui para vislumbrar um modo diferente de fazer educação, mas também para problematizar a escolarização “tradicional”. Pelo fato de ser radicalmente diferente, a vida (escolar) alternativa provoca reflexões.

Mas a transformação não se esgota na mudança de técnicas ou atividades. É necessária, por educadores e psicopedagogos, a apreensão de um conjunto de conhecimentos que permitam a transformação da ação profissional, por meio de uma reflexão das concepções que as sustentam. Desta forma, a intervenção, em qualquer contexto, passa a ser conscientemente orientada e dirigida.

## VII Referências bibliográficas

- Alves, R. (2001). *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 51-72.
- Barbosa, J. I. (1992). *Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza*. Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Barrios, A., Abreu, J., & Gomes, R. A. (2004). A teoria de Vygotsky no cotidiano da Vivendo e Aprendendo. *Escrevendo&Aprendendo/ [Associação Pró-Educação Vivendo&Aprendendo]* (2 ed.), 18-23.
- Bossa, N. A. (2007). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. Ministério da Educação. (2005). *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília: MEC/SEIF.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Campezatto, P. M., & Nunes, M. L. (2007). Caracterização da clientela das clínicas-escola de cursos de Psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. *Psicol. Reflex. Crit.*, 376-388.
- Dimenstein, G., Semler, R., & Costa, A. C. (2004). *Escola sem sala de aula*. Campinas, SP: Papirus.
- Dourado, L. F., Oliveira, J. F., & Santos, C. A. (2007). *A qualidade da educação : conceitos e definições = The quality of education : concepts and definitions*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília.
- Dutra, F. (2004). Vivendo a teoria. *Escrevendo&Aprendendo/ [Associação Pró-Educação Vivendo&Aprendendo]* (2 ed.), 33-43.
- Fagali, E. Q., & do Vale, Z. D. (1993). *Psicopedagogia Institucional Aplicada*. Petrópolis: Vozes.

- Ferreira, M. C., Assmar, E. M., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, J. M., et al. (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 515-527.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guattari, F. (1992). Da produção de subjetividade. In F. Guattari, *Caosmose - um novo paradigma estético* (pp. 11-44). São Paulo: Editora 34.
- Lumiar. (2007, Setembro 20). *O Projeto Pedagógico da Lumiar*. Acessado em 12 de Novembro de 2011, disponível em Escola Lumiar: <http://escolalumiar.wordpress.com/2007/09/20/o-projeto-pedagogico-da-lumiar/>
- Mais Educação*. (2010). Acessado em 28 de Novembro de 2011, disponível em Portal MEC: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article)
- Mello, G. N. (2003). *Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil (e suas possíveis soluções)*. Fundação Victor Civita.
- Moysés, M. A., & Collares, C. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 31-48.
- Moysés, M. A., & Collares, C. A. (1994). A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico - A Patologização da Educação. *Série Idéias*, pp. 25-31.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (2010). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Pulino, L. H. C. Z. (2010). Filosofia, Pedagogia e Psicologia: A formação de professores e a ética do cuidado de si. In: W. O. (Org.), *Devir-criança da Filosofia: Infância da educação* (pp. 153-164). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L. H. C. Z. (2002). A brincadeira, o jogo, a criação: crianças e adultos filosofam. In: W. K. (Org.), *Ensino de Filosofia: Perspectivas* (pp. 213-231). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a Criança, Educar a Criança: Uma Reflexão. *Em aberto*, pp. 29-40.

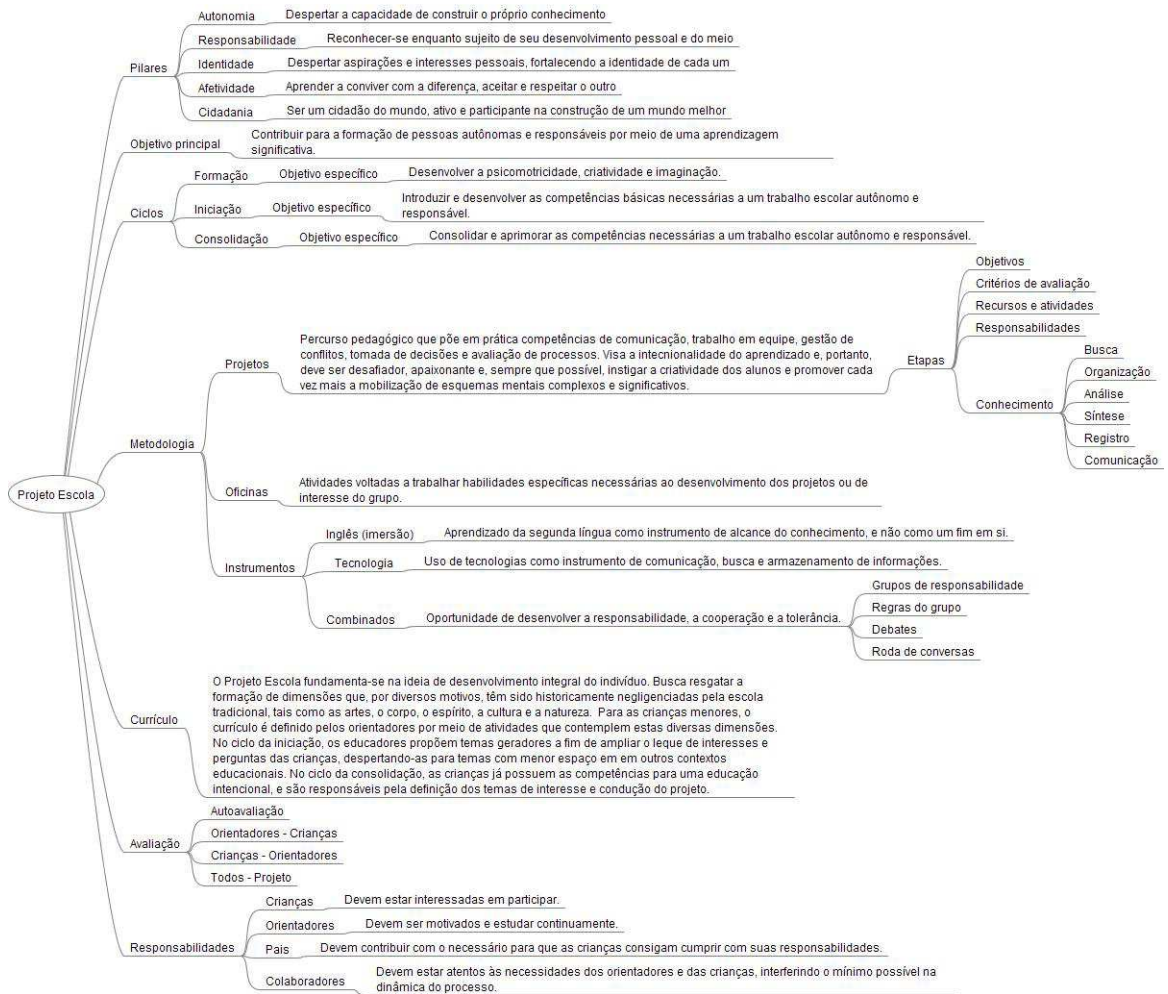
- Pulino, L. H. C. Z. (2001). Gestão Democrática da Instituição de Educação Infantil: a experiência da "Vivendo e Aprendendo". *Em Aberto* , 18, 131-135.
- Salla, F. (2011, Março). *O Pisa além do ranking*. Acessado em 23 de Novembro de 2011, disponível em Revista Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/pisa-alem-ranking-621959.shtml>
- Sass, O. (2003, dezembro). Problemas da educação: o caso da psicopedagogia. *Educação e Sociedade* , pp. 1363-1373.
- Singer, H. (2010). *República de crianças - Sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado de letras.
- Vasconcelos, M. S. (2004). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. *Educ. Soc.* , 616-620.
- Weiss, M. L. (2008). *Psicopedagogia Clínica - uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar* . Rio de Janeiro: Lamparina.

# **ANEXOS**





## ANEXO B – Mapa mental das definições de escopo do projeto



---

<sup>i</sup> O que o eixo y mostra é o percentual de aparições das palavras "hyperactivity", "dyslexia" e "ADHD" em relação a todas as palavras contidas na amostra de livros do Google Books, escritos em Inglês e publicados nos Estados Unidos. Percebe-se que a partir de 1970 o percentual de uso das palavras "hyperactivity" e "dyslexia" começou a subir e a partir de 1985 sobe significativamente o uso da sigla "ADHD" (TDAH em português).

Este gráfico foi gerado a partir de uma ferramenta da Google chamada Google Ngram Viewer. Esta ferramenta resulta do trabalho de Jean-Baptiste Michel, Yuan Kui Shen, Aviva Presser Aiden, Adrian Veres, Matthew K. Gray, William Brockman, The Google Books Team, Joseph P. Pickett, Dale Hoiberg, Dan Clancy, Peter Norvig, Jon Orwant, Steven Pinker, Martin A. Nowak, e Erez Lieberman Aiden chamado *Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books* (em português, Análise Quantitativa da Cultura usando milhões de livros digitalizados) publicado na versão online em 16/12/2010.

<sup>ii</sup> Algumas informações sobre este projeto estão disponíveis em <http://bambuessencial.wordpress.com/2009/05/22/a-integral-bambu/> (acessado em 06/12/2011).