



**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: Mariana de Melo Silva

Orientado por: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

BRASÍLIA, 2011

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
CONCEITUAIS NA COMPREENSÃO DA LÓGICA DA
GRAMÁTICA ESTRUTURADA**

Apresentado por: Mariana de Melo Silva

Orientado por: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

INDÍCE

I/ Colocação do Problema.....	4
II/ Fundamentação Teórica.....	6
III/ Método de Intervenção	
3.1/ Sujeito.....	8
3.2/ Procedimentos Adotados.....	8
IV/ A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção.....	9
4.1/ Avaliação Pedagógica	
- Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (24/08).....	9
- Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (01/09).....	10
- Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (28/09).....	12
4.2/ As Sessões de Intervenção	
- Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (19/10).....	13
- Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (26/10).....	15
- Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (09/11).....	17
- Sessão de intervenção psicopedagógica 4 (16/11).....	18
- Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (19/11).....	20
- Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (23/11).....	22
V/ Discussão Geral dos resultados da intervenção pedagógica.....	24
VI/ Considerações Finais.....	25
VII/ Referências Bibliográficas.....	27
VIII/ Anexos.....	28

I/ COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

A sociedade, em geral, tem uma idéia equivocada de ciência, concebendo-a como algo pronto e acabado e, por isso, sendo apenas repassada aos estudantes. (FÁVERO conforme citado por Fávero, 2009). Com isso, a prática de ensino tem se fundamentado numa lógica de memorização de regras, deixando a compreensão conceitual em segundo plano, dificultando assim o desenvolvimento de competências conceituais e do pensamento crítico a respeito do próprio conhecimento. A escola não está mediando o conhecimento, e sim as regras do conhecimento. Com isso, o que está sendo ativado é a memória, e não o pensamento.

De acordo com Fávero (2008), é inegável que professores e outros profissionais, que atuam no âmbito escolar e educacional, partilhem de um paradigma centrado na díade aluno-conhecimento, pressupondo-se que o sucesso ou o fracasso do aluno deve-se apenas a ele mesmo, isentando-se de qualquer responsabilidade.

Sabe-se que a sala de aula pressupõe uma constante situação interacional, e é necessário que a idéia de transmissão nos processos comunicacionais seja ultrapassada, e que se adote a idéia de interlocução, ou seja, que a situação de interação social seja considerada, “de modo a evidenciar as regulações cognitivas dos sujeitos e sua tomada de consciência em função de um campo conceitual particular e a análise destes processos, a partir da produção e dos processos comunicacionais desenvolvidos nesta interação.” (Fávero, 2009, p. 15)

Tendo isso em vista, o trabalho em questão propõe uma intervenção psicopedagógica que leve em consideração o desenvolvimento do pensamento reflexivo, que, como Tacca (2008) afirma, é fundamental para a aquisição de competências conceituais implicadas na formulação lógica das áreas do conhecimento. Adotou-se, então, a proposta de Fávero (conforme citado por Fávero, Pimenta & Pacifici, 2007), que salienta a importância de centrar as investigações sobre a aquisição dos conceitos, tendo por método de investigação, o próprio procedimento de intervenção psicopedagógica, o que significa considerar a atividade mediada. Para isso, a autora expõe a necessidade de realizar três tarefas distintas e articuladas:

(...) avaliação das competências do sujeito e de suas dificuldades; sistematização de cada uma das sessões de

trabalho, em termos de objetivos e descrição das atividades propostas; análise minuciosa do desenvolvimento das atividades para cada sessão, explicitando: a seqüência de ações do sujeito; o significado destas ações em relação às suas aquisições de estruturas conceituais; o tipo de mediação estabelecida entre o adulto e o sujeito. Metodologicamente esta proposta pressupõe: que a intervenção seja planejada segundo uma avaliação das competências conceituais do sujeito e não no seu treino para responder a tarefas escolares; que cada sessão de intervenção seja planejada de acordo com os dados obtidos na anterior. (p. 83)

Trata-se, portanto, de uma proposta que permite o estudo das aquisições conceituais por meio da produção do sujeito, considerando-se competências e dificuldades, o que permite a análise dos processos mediacionais ocorridos na interação interpessoal, o que inclui o tipo de material utilizado e a natureza das atividades propostas (Fávero conforme citado por Fávero & cols, 2007).

Assim, o presente trabalho apresenta um aparato teórico que norteou a preparação das intervenções, e depois apresenta detalhadamente todas as sessões de avaliação e intervenção com o sujeito escolhido. Por fim, apresenta ainda a discussão geral dos resultados e as considerações finais.

II/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os grandes teóricos do desenvolvimento concordam que é essencial para o desenvolvimento humano, a formação e o emprego de significados, ou seja, a abstração. (Fávero citado em Pimenta & Fávero, 2005).

É consensual na Psicologia do Desenvolvimento a tese de que “o ser humano vivo constrói permanentemente seu desenvolvimento, por meio da interação entre a sua atividade psicológica individual e o conjunto das atividades que contextualizam um meio sociocultural particular.” (Fávero, conforme citado por Pimenta & Fávero, 2005, p. 76).

No processo de desenvolvimento psicológico humano, o papel da mediação semiótica tem papel crucial e isso “significa entender que os objetos têm significados socioculturais e as ações humanas têm significados socioculturais, de modo que as práticas sociais, incluindo as práticas educativas e escolares, tem um fundamento que lhes dá significado” (Fávero conforme citado por Fávero, 2009, p.13)

Com isso, entende-se que a atividade humana é mediada e que a construção do conhecimento e a aquisição de novas competências a partir das práticas escolares vão muito além da construção de estratégias cognitivas, pois envolvem 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 sociais.” (Fávero conforme citado por Fávero, 2009, p.13). Assim, Fávero (2008) propõe que ao se admitir que as práticas cotidianas e profissionais veiculam significados num processo de mediação semiótica, é preciso entender que o ensinar e o aprender se dão numa tríade – o aluno (sujeito que conhece), a área do conhecimento e aquele que media o conhecimento (o professor). O processo de ensino-aprendizagem se dá, então, pela mediação.

Fávero (2009) relata que muitos professores, das diferentes áreas de conhecimento, ressaltam a compreensão textual como requisito para a resolução de problemas, das diversas áreas.

A tendência atual da lingüística é concentrar sua atenção na função semiótica do texto. Levando em conta essa função semiótica do texto, pode-se afirmar que o leitor não decifra o texto, mas comunica-se com ele. (Fávero, conforme citado por Fávero,

2009). É necessário então que, em contraposição à abordagem clássica do texto, a função sociocomunicativa de um texto seja valorizada. (Fávero, 2008)

Sendo assim, a respeito da compreensão textual, Lotman (citado em Fávero, 2009) concebe o texto como sendo um sistema de armazenamento de códigos capazes de transformar e gerar mensagens, e não apenas a realização de uma mensagem. “Na elaboração de um texto, o aumento da complexidade sociocomunicativa está diretamente relacionado com a transição entre uma fase de mera transposição das formas orais, tais como elas são, até as formas escritas propriamente monológicas.” (Fávero conforme citado em Fávero, 2008, p. 53)

A partir disso, entende-se, como Fávero (2008) apontou, que forma e conteúdo não se desvinculam, pois a função sociocomunicativa deve ser preservada e os conteúdos de significações, mediados. Com isso, produção e compreensão textual se articulam, pois a forma de apresentação de um texto, ou seja, sua estrutura textual, configura-se como o instrumento por meio do qual um determinado conteúdo é mediado, isto é, por meio do qual um pensamento se verbaliza.

É necessário que a escola assuma, por princípio e antes demais nada, sua responsabilidade de educar o cidadão e promover a educação para o exercício da cidadania (Fávero, 2009). Cabe aos profissionais mediadores do conhecimento, considerar o desenvolvimento crítico e reflexivo, criando situações psicopedagógicas que viabilizem a interação dos alunos com o campo conceitual das diferentes áreas do conhecimento. (Fávero, 2008). Fávero (2008) define ainda o pensamento crítico como sendo intencional e um processo de julgamento auto-regulado que “provê mecanismos para a resolução de problemas e a tomada de decisões baseadas no raciocínio lógico”. (p. 59).

III/ MÉTODO DE INTERVENÇÃO

3.1. Sujeito

Participou desse trabalho uma adolescente de 12 anos que na época estava cursando e cursa o 5º ano (antiga 6ª série) numa escola particular situada no Plano Piloto de Brasília. Ela relatava haver estudado até o 4º ano em uma escola da Rede Pública de Ensino do DF. A mudança para a escola particular ocorreu no ano de 2011, pois sua mãe conseguiu uma bolsa social. No decorrer das sessões, nós nos referiremos a ela como G.

3.2. Procedimentos Adotados

A mãe de G relatava uma reunião que havia tido na atual escola de G, na qual a queixa eram as notas baixas obtidas pela aluna na disciplina de Português. O colégio alegou estar preocupado com G., pois ela corria o risco de não ter sua bolsa renovada caso fosse reprovada. Assim, a partir do referencial teórico defendido, optou-se por realizar sessões de avaliação com a G., no intuito de avaliar suas competências e dificuldades no que se refere à aquisição da língua portuguesa estruturada e tal como exigida no meio escolar. A avaliação psicopedagógica, como veremos em detalhes, evidenciou que G. tinha dificuldades em compreender a lógica das estruturas gramaticais, visto que eram ensinadas fora do texto, descontextualizadas.

Dessa forma, as intervenções foram elaboradas a partir da compreensão e produção de texto, visando a tomada de consciência de G sobre a lógica da gramática estruturada.

O resultado de cada sessão serviu de base para o planejamento da próxima, de modo que a evolução pudesse ir sendo percebida e, conseqüentemente, o grau de elaboração das atividades, aumentado.

IV/ A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA À DISCUSSÃO DE CADA SESSÃO DE INTERVENÇÃO.

4.1. A AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (24/08)

- **Objetivo:** Conhecer a estudante e coletar informações sobre a natureza das atividades de sala de aula e das tarefas de casa, através dos materiais didáticos e através do relato da aluna, evidenciar as suas dificuldades e competências, levando em consideração o que foi sugerido pela escola.

- **Procedimento e material utilizado:** Foi solicitado à aluna que ela trouxesse seus materiais (livros e cadernos), e também suas provas e seu boletim. Nessa primeira sessão se teve o intuito, através de um bate-papo com a aluna, explorar o seu relato sobre seu dia a dia na escola: quais disciplinas cursa, indicando as que mais gosta e as que menos gosta; como acontece a dinâmica das aulas e dos professores; como são os deveres de casa; quais são suas dificuldades e competências em cada disciplina, e assim por diante. Com isso, se visava entender a percepção da aluna a respeito de suas dificuldades e competências.

- **Resultados obtidos e discussão:** A aluna relatou que veio de uma escola pública e que esse é o seu primeiro ano numa escola particular. Comentou estar “*adorando*”¹ a nova escola e que suas amigas fizeram essa mudança junto com ela. Citou as disciplinas que cursa: português, matemática, geografia, história, ciências, religião, inglês, educação física, música e informática. Dentre todas essas, apontou português como a disciplina que menos gosta e a que mais tem dificuldade, e matemática como a que mais gosta e possui ótimas notas. Disse ainda, que “*adora*” todas as outras, inclusive inglês, disciplina que só começou a ter contato na nova escola. Indaguei o porquê de não gostar de português e a aluna explicou que a professora era boa, pois era a mesma de ciências e geografia, e nas outras matérias ela se saía bem. Disse que o conteúdo mais difícil era verbo, pois a professora escolhia um aluno por aula para ir lá na frente da sala de aula e conjugar um verbo, e toda vez que ela era

¹ Os termos escritos em itálico e entre aspas indicam que são palavras utilizadas pela estudante.

escolhida, “*dava um branco*”. G. contou que ficou para recuperação no meio do ano em português, pois não conseguiu atingir média 5,0 nos primeiros bimestres. Enquanto conversávamos, eu olhava seus cadernos e livros. Percebi que os exercícios de verbos eram um pouco descontextualizados, ou seja, o verbo era tratado sem qualquer vinculação com textos. Percebi ainda que os exercícios propostos pela professora nem sempre eram corrigidos, e quando corrigidos, não indicavam a resposta certa; apenas classificavam-nas como certas ou erradas. Enquanto eu olhava o caderno de matemática, ela disse que tinha um dever de casa e pediu para fazê-lo com o meu auxílio. A tarefa era focada em fração e G. teve dificuldade para fazer sozinha, isto é, procurou resolver a tarefa através de um algoritmo, sem procurar outros recursos. Mesmo assim, ela continuava afirmando que adorava a matéria, entendia o conteúdo e que não tinha qualquer dificuldade. A tarefa em questão pedia para que ela dividisse igualmente 3 folhas em branco para 7 pessoas. Depois de tentar através de um algoritmo, sugeri que abandonássemos os algoritmos e tentássemos através do uso de três folhas de papel em branco (A4) e 7 copos de plástico representando as 7 pessoas do problema. Primeiro ela quis dividir cada folha em três pedaços. Assim, ela ia dividindo as folhas e colocando os pedaços dentro dos copos. Ela foi testando até que a conta desse exata, então quando dividiu a folha em 7 pedaços, conseguiu distribuí-las igualmente. Após o término dessa atividade, nosso tempo já havia passado de uma hora, então sugeri que ela terminasse o dever em casa. Com isso, pude perceber que ela não conseguiu estabelecer nenhuma lógica no exercício que acabara de fazer. Apesar de não relatar qualquer dificuldade em matemática, identifiquei que ela não tinha facilidade na construção das notações matemáticas.

Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (01/09)

- **Objetivo:** Através de uma atividade de compreensão e leitura de texto, identificar a natureza das dificuldades e competências de G., para que a partir desses indícios, as intervenções possam ser estruturadas.

- **Procedimento e material utilizado:** Apresentei a G. um texto sobre preservação da natureza (ver anexo 1), e solicitei que ela o lesse em voz alta. Após a leitura, conversamos sobre o texto: do que tratava o texto; o que ela havia entendido, o que ela pensava sobre o texto e qual a frase havia lhe chamado mais atenção. Apresentei

então outro texto, narrativo e curto, sobre um relato de uma festa junina (ver anexo 2) e lhe solicitei que lesse em voz alta novamente, e repetimos a mesma conversa, como no texto anterior. Solicitei, então, que transcrevesse as frases escolhidas para uma folha pautada, e sublinhasse os verbos encontrados. Em cima da mesa, deixei um dicionário para consulta.

- **Resultados obtidos e discussão:** G. apresentou, na maior parte do texto, uma leitura adequada, isto é, não omitiu letras nem palavras, porém em alguns momentos não respeitou as pontuações. G. trocou algumas palavras menos usuais no cotidiano, lendo o início da palavra e procurando deduzir o final, provavelmente em função da pressa em terminar a leitura. Quando conversamos a respeito do texto, ela apresentou ótima compreensão, relatando inclusive os detalhes da narrativa, não demonstrando qualquer dificuldade sobre o sentido do texto. Quando solicitado que apontasse a frase que mais havia gostado, ela apontou um parágrafo inteiro. Isso evidencia que G. não distingue conceito de frase daquele de parágrafo. Ela transcreveu os dois parágrafos – um de cada texto. A escrita na transcrição foi correta. G. não identificou todos os verbos presentes nos parágrafos, identificando substantivos como verbos. Os verbos que G. conseguiu identificar eram verbos no imperativo, tais como: preserve, faça, etc, sem identificar o tempo verbal e nem qual era o infinitivo deles. Então, começamos a identificar o verbo com a idéia de ação e de infinitivo. Com o auxílio de uma revisa, solicitei a G que ela me ajudasse a encontrar palavras que dessem essa idéia de ação, para em seguida identificarmos o infinitivo daqueles verbos. A partir dessa atividade, ela começou a entender o que era um verbo através do seu infinitivo, ou seja, da sua ação.

No ultimo tempo dessa sessão, avaliei as provas de português de G.. Percebi que os erros eram todos relativos à gramática e não à compreensão do texto. Questionada, G. demonstrou que continuava sem saber o porquê tinha errado e qual era a resposta correta. Segundo informação de G., a correção das avaliações indicava apenas os erros, sem que fossem retomados em sala de aula.

Com essa sessão de avaliação, evidenciou-se que a dificuldade de G. na disciplina de Língua Portuguesa consiste na sua falta de entendimento da lógica da gramática estruturada: ela não tem consciência do significado da gramática para a língua e nem estabelece relação entre o que lê e suas propriedades gramaticais.

Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (28/09)

- **Objetivo:** Investigar se a aluna compreende a lógica do sistema numérico decimal, e se o utiliza adequadamente em situações-problemas, do tipo escrito.

- **Procedimento e material utilizado:** Apresentei a situação-problema abaixo envolvendo números decimais, disponibilizando lápis e papel para que G. pudesse fazer anotações e solicitei que ela não apagasse seus registros.

Problema:

“Minha mãe e eu resolvemos vender salgados. Decidimos que venderíamos enroladinhos de salsicha e que o cento custaria R\$15,00. Nosso primeiro cliente encomendou 200 salgados. Quanto ele terá que pagar? Quanto custa cada unidade do salgado?”

Para fazer os salgados, eu e mamãe gastamos R\$10,00 para comprar os ingredientes necessários para fazer os 200 salgados. Qual foi o nosso lucro total?”

- **Resultados obtidos e discussão:** A primeira pergunta do problema ela respondeu com facilidade, ou seja, somou R\$15,00 com R\$15,00, obtendo R\$30,00. Observa-se na notação que ela manteve os números em coluna, um embaixo do outro, mantendo também as vírgulas uma embaixo da outra, utilizando o algoritmo da adição corretamente. Com relação à segunda questão do problema (Quanto custa cada unidade do salgado?), G. utilizou o algoritmo da divisão colocando 15 dividido por 100. Em seguida, verbalizou: “15 não divide por 100”, mostrando que não tem a idéia de número fracionado. Então, ela resolveu utilizar uma regra, que segundo ela, era da professora: colocou um zero ao lado do 15, tornando-o 150. Assim, obteve o resultado de 1,5, dizendo: “um salgado custa 1 real e 5 centavos, demonstrando não saber o significado do uso da vírgula. Na segunda parte do problema, referente aos ingredientes gastos e lucro, depois de lê-lo, G. afirmou: “Não entendi”. Voltamos ao texto, então, e exploramos os termos ingredientes e lucro. Nos pareceu que o termo lucro era ouvido por G. pela primeira vez. Ao entender o significado do termo, G. fez a operação de cabeça: $30 - 10 = 20$ reais de lucro. C

Percebi que ela ainda não domina divisões com números racionais. E ainda não entende a lógica dos números decimais ainda, pois não soube diferenciar 1,5 de 1,05.

Em todos os seus cálculos, eu pedia para que ela me explicasse o que estava fazendo, para que naturalmente, ajudasse-a a estruturar o pensamento.

Apesar de a estudante ter demonstrado, também, dificuldade na compreensão da lógica do sistema numérico decimal, além da dificuldade demonstrada na compreensão da lógica gramatical constatada na avaliação anterior, optamos por focar todas as intervenções no âmbito da Língua Portuguesa. Essa escolha se deu por ter sido a dificuldade que mais incomoda a estudante e por considerarmos que é de extrema importância que G. entenda a lógica da gramática de maneira contextualizada, ou seja, a partir do texto, de sua compreensão e produção.

4.2/ AS SESSÕES DE INTERVENÇÃO.

Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (19/10)

- **Objetivo:** Explorar um texto narrativo com a estudante, em seus significados semânticos e sintáticos, levando-a a compreender que as palavras exercem uma função dentro do texto.

- **Procedimento e material utilizado:** Propus a G. que lêssemos um texto (ver anexo 3). Não solicitei de que forma deveria ser feita a leitura (silenciosa ou em voz alta). Quando terminou, conversamos sobre o texto para que eu pudesse perceber se ela havia entendido a piada implícita na história. Após a conversa, retomei rapidamente o conceito de substantivo, adjetivo e verbo e quais seriam suas respectivas funções em um texto. Assim, apresentei algumas palavras retiradas do texto e recortadas separadamente, para que pudéssemos voltar ao texto e entender qual era o sentido que elas davam ao texto. Com isso, classificamos essas palavras em uma das três classes gramaticais.

- **Resultados obtidos e discussão:** G. pegou o texto e o leu silenciosamente. Após o término, pedi que ela me contasse a história. Ela contou que *o menino ganhou uma bicicleta e saiu com a mãe para andar. “A mãe sentou em seu banco predileto e toda hora o João passava mostrando.”* Então eu lhe perguntei o que ele passava mostrando e o que aconteceu no fim da história. Ela respondeu: *“Ele mostrava que conseguia andar sem uma mão, depois sem as duas, depois sem um pé e... (pausa) sem*

os dentes, mas eu não entendi porque.” Eu logo lhe perguntei, surpresa, como será que ele tinha conseguido tirar os dentes. Ela pensou um pouco e respondeu que ele só podia ter quebrado. Então questionei como será que ele tinha quebrado. Ela pensou mais um pouco, e afirmou que ele havia caído, completando: *“Ficou tirando os pés e as mãos e caiu”* (risadas). Após essa conversa sobre o texto, mostrei a ela as palavras recortadas (pedalando, habilidades, vizinhança, passava, dentes, bicicleta, João, ensolarada, apreensiva, demonstrava, circulava, dirigindo, predileto, enxergava), e expliquei que todas elas estavam no texto. Assim, sugeri que relembrássemos qual era a função do substantivo e ela respondeu que é aquele que dá nomes às coisas; pedi que relembresse do adjetivo e ela respondeu *“Ixi, deixa eu me lembrar o que que é... Ai, não sei”*. Então eu disse que iria lhe dar uma dica e perguntei qual era o sentido da palavra bonita, quando eu digo que ela é bonita. Na hora ela exclamou: *“Ah, lembrei! Adjetivo é o que dá características né!?”* Eu apenas concordei com a cabeça e perguntei sobre o verbo. Ela respondeu prontamente que lembrava que eu tinha dito que era o que indicava uma ação. Com isso, sugeri que então buscássemos cada palavra no texto, tentando ver em qual das três classes elas se encaixavam melhor. Montamos três colunas em cima da mesa, onde cada uma representaria umas das três classes. Assim, G. poderia ter uma visão geral das três colunas que formaria. Primeiro deixei que ela fizesse sozinha, sem influenciar de qualquer maneira. Quando ela disse que terminou, comecei a indagá-la a respeito de cada palavra e em que contexto elas se encontravam no texto. As palavras apreensiva e predileto estavam na coluna dos substantivos. Então perguntei se ela sabia o que significavam aquelas duas palavras e ela respondeu que não. Voltamos no texto e pedi que ela lesse as frases em que estavam as duas palavras pra ver se ela conseguia imaginar o que pudessem significar. Ela voltou, mas ainda assim não entendeu. Então, dei-lhe o dicionário e pedi que ela pesquisasse. Ela não teve dificuldades em fazer a pesquisa das palavras no dicionário. Leu seus significados e exclamou: *“Ah tá, apreensiva é preocupada e predileto é porque era o banco preferido dela né!?”*. Então ela pensou um pouco, mudou a palavra apreensiva para a coluna de verbos e predileto pra coluna de adjetivos. Sugeri que voltássemos no texto para ler de novo as frases e ver qual era o papel de cada uma delas no sentido do texto. Ela leu novamente a frase: *“E a mãe apreensiva, lhe diz:”*. Perguntei a quem a palavra apreensiva se referia, e ela respondeu que se referia à mãe. Então perguntei por que mesmo ela estava apreensiva, e

ela respondeu: “*Ah não sei, acho que ela tava com medo dele cair né?!*” e eu respondi: - Também acho. Então perguntei se ela achava que aquela palavra indicava uma ação da mãe ou uma característica da mãe naquele momento. Ela coçou a cabeça e disse: “*Acho que característica, então é um adjetivo!*”, e mudou a palavra para a coluna dos adjetivos. Realizei o mesmo procedimento com todas as palavras, estando elas na coluna certa ou não. Avaliamos uma por uma no texto, até que ela entendesse a função de cada uma naquele contexto.

Com essa atividade, percebemos que, até então, G. tinha estudado as classes gramaticais de maneira desconexa, sem articulação com os textos. E, talvez por isso, ela não conseguia entender e internalizar os conceitos e funções de cada classe gramatical, visto que em vários momentos da atividade ela esquecia qual era a função do adjetivo e até do substantivo.

Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (26/10)

Objetivo: Explorar as classes gramaticais contextualizadamente.

Procedimento e material utilizado: Disponibilizei algumas revistas sobre a mesa, bem como tesoura, uma folha A4 e o dicionário. Pedi que G. escolhesse uma das revistas e que desse uma folheada, procurando a matéria que mais lhe chamasse atenção. A partir daí, pedi que ela buscasse no texto palavras das classes gramaticais substantivo, adjetivo, verbo e artigo, porém essa busca seria a partir de suas funções e não de seus nomes (Ex: procurar uma palavra que qualifique um substantivo ao invés de procurar um adjetivo)

Resultados obtidos e discussão: G. escolheu uma revista cujo público-alvo são pré-adolescentes, com idade entre 8 e 12 anos. Após folhear a revista, escolheu a matéria: “Saiba como acertar no look na hora de ir para a escola e passar bem longe do mico”. O texto dizia “Não importa onde ou em que horário você estude, a escola é o lugar para ser básica e deixar os *exageros*² bem longe de lá. O ideal é deixar o rosto o mais livre e limpo possível, principalmente na região dos olhos. Para deixar o visual

² As palavras em NEGRITO E ITÁLICO referem-se às palavras recortadas por G.

com o seu estilo, *abuse* dos acessórios, como tic-tac, tiaras, presilhas e elásticos. As tranças e o cabelo *preso* também são penteados bem práticos e que ficam super legais.”³

Propus que primeiro procurássemos alguma palavra que fosse nome de objeto, pessoa, lugar, animal. Ela recortou ‘escola’. Sugeri que agora procurasse alguma palavra que desse qualidade ou característica pra outra palavra. Ela escolheu ‘exageros’. Então perguntei qual outra palavra tinha a característica de exageros. Ela pensou um pouco e respondeu “*Nenhuma*”. Sugeri, então, que ela procurasse outra. Ela escolheu “preso”, e logo perguntei para que palavra o “preso” dava característica. Ela respondeu “*pro cabelo*”. Então ela recortou “preso”, e eu pedi que procurasse também alguma palavra que dava idéia de ação. Ela recortou a palavra “abuse”. Por fim, pedi para ela procurar alguma palavra que acompanhasse uma outra palavra e que indicasse se essa outra palavra é feminina ou masculina, e se está no singular ou no plural. Ela me perguntou: “*Como assim?*”, e eu dei um exemplo: perguntei se a palavra “cadeira” é feminina ou masculina. Ela respondeu que é feminina. Então perguntei como ela sabia que era feminina, e ela disse “*ué, por que é A cadeira*”. Então expliquei que é esse “a” quem nos indica o gênero (feminino/masculino) e o número (singular/plural) de uma palavra. Ela então foi até o texto e recortou o “o”. Perguntei que palavra esse “o” estava acompanhando e o que ele indicava em relação ao gênero e ao número. Ela respondeu: “*Está acompanhando o cabelo, porque ele é masculino e não tá no plural*”. Assim, pegamos as quatro palavras recortadas e perguntei se ela saberia me dizer qual era o substantivo, o verbo, o adjetivo e o artigo. Ela apontou “escola” como substantivo e o “abuse” como verbo. Ela disse que não sabia o que era artigo e tinha esquecido o que era adjetivo. Perguntei qual era a função do “preso” naquele texto e ela respondeu “*tá falando do cabelo... Ah, o adjetivo é o que dá característica*”. Mas em relação ao artigo, parecia que ela nunca tinha ouvido falar. Então expliquei que a função do artigo era aquela do “o” que tínhamos acabado de ver.

Apesar de o conteúdo gramatical estar muito avançado na escola, G. parece não dominar os conceitos mais simples, impedindo-a talvez de entender os mais complexos. Parece que a estratégia da escola é a de que os alunos memorizem os conceitos de cada classe gramatical, descontextualizada do texto. Então, as intervenções com G. partirão

³ Texto retirado da revista *Atrevidinha*, edição nº 76/2010.

do texto para destrinchar seus elementos e suas funções, para que ela abstraia o papel de cada palavra para a compreensão geral do texto, pois por não entender a lógica, ela não consegue memorizar esses conceitos.

Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (09/11)

Objetivo: Propiciar um momento de interação da estudante com um livro, para que a lógica da gramática estruturada seja trabalhada mais uma vez, dentro do texto.

Procedimento e material utilizado: Foi apresentado à G. um livro de literatura infanto-juvenil voltada para meninas.⁴ Sugeri que lêssemos os 3 primeiros capítulos e pedi para que ela realizasse a leitura em voz alta, para que eu também pudesse acompanhar. A história apresenta muito diálogo, e com isso, possui muita pontuação. Ao término da leitura, explorei os elementos do texto, através de uma conversa a respeito do texto.

Resultados obtidos e discussão: G. realizou a leitura, demonstrando em quase todo o tempo não respeitar as pontuações. Ao final, perguntei a ela o que ela tinha entendido da história e ela me explicou exatamente o que havia acontecido, porém sem conseguir definir precisamente quem eram todos os personagens e quem tinha falado o quê. É possível que isso possa ter acontecido porque os nomes das personagens são diferentes (ex: Isabelle, Zoe, Íris, Holly e Faith), porém percebi ao longo da leitura que, por algumas vezes, ela não considerou os travessões. Então apontei para o travessão e perguntei se ela sabia o que era e ela respondeu: “*Um travessão não é?!*” E eu perguntei se ela sabia para que serve o travessão. Ela pensou alguns instantes e respondeu que não. Assim, eu lhe expliquei que o travessão indicava que alguém estava falando. Com isso, voltei ao começo do livro e eu mesma li a história novamente, e fui acompanhando com o dedo o que eu estava lendo, para que ela conseguisse entender o significado de cada pontuação. Após essa segunda leitura, comecei a questionar G. a respeito de algumas palavras. Ex: Perguntei porque será que algumas palavras estavam com letra maiúscula e apontei para “Isabelle”, “Banger” e “Ela”. Ela analisou uns instantes e disse: “*Porque é o nome da menina e o nome do cachorro.*”. Então perguntei se toda vez que fosse nome de alguém, ou seja, substantivo próprio, teria que

⁴ Livro: McAuley, Rowan (2009). *Go girl: Sra. Sabe-Tudo?* – 1 ed. – São Paulo, SP: Editora Fundamento Educacional. (p. 1-16).

ter letra maiúscula e ela respondeu que sim. Mas questionei ainda se “Ela” era o nome de alguém. Ela pensou mais um pouco e respondeu: “*Não, mas no início de parágrafo, tem que ter letra maiúscula.*” Insisti em perguntar se precisamos colocar letra maiúscula só no início de parágrafo e ela respondeu que sim. Então virei a página e apontei para uma frase começando no meio do parágrafo e perguntei porque será que aquela palavra “No” também tinha letra maiúscula. Ela fez um sinal com a cabeça indicando que não sabia. Então expliquei-a que no início de frase sempre começamos com letra maiúscula. E ela exclamou “*É mesmo. Eu já estudei isso!*”. Apontei para o “ela” e perguntei quem seria essa ela. Ela leu todo parágrafo de novo e respondeu, “*Ela é a Isabelle*”. Concluí com ela que o ela sempre substituía um nome. Apontei para “pouco” e perguntei o que ele estava fazendo com “reclamar”. Ela disse “*é porque ela não reclamou muito, ela reclamou só um pouco*”. Completei: “Ah, então pouco é o quanto ela reclamou. O pouco qualifica o reclamar né?”. E ela concordou com a cabeça. Dessa forma, explorei várias frases do texto, investigando se aluna compreendia as palavras que se referem umas às outras, de modo que ela pudesse ir percebendo o significado das regras para a construção e compreensão de um texto.

Sessão de intervenção psicopedagógica 4(16/11)

Objetivo: Retomar a leitura do livro proposto na intervenção 3, propondo em seguida uma atividade de produção textual que desenvolva a criatividade e a habilidade de expor suas idéias na forma escrita.

Procedimento e material utilizado: Foi proposta a leitura, em voz alta, de mais um capítulo do livro. O capítulo se encerra com um pequeno suspense a respeito de um problema que uma das personagens estava tendo com a mãe, que ia ser relatado no próximo capítulo. Então sugeri que G. concluísse essa história, criando sua própria história. Assim, a partir disso, toda a sessão foi disponibilizada para a produção do texto.

Resultados obtidos e discussão: Antes de começarmos a ler, propus que relembrássemos o que havia acontecido até o momento em paramos de ler. G. lembrou os pontos principais, e ajudei a lembrá-la de alguns detalhes importantes, como, por exemplo, o nome de todas as personagens envolvidas. Então ela leu o capítulo em voz alta, e em vários momentos sua leitura ficava confusa, por não respeitar a pontuação.

Em alguns momentos eu lia para com ela, para que ela percebesse a entonação da frase, e a importância da vírgula, do ponto final e do travessão. Ao final da leitura, indaguei-a sobre o que havia acontecido nesse novo capítulo e conversamos um pouco sobre ele. G. demonstrou ter compreendido o que havia lido. Assim, dei a ela uma folha pautada e contei que quem terminaria aquela história seria ela. A história parou quando Lily procurou sua amiga Isabelle para pedir ajuda, pois estava com um problema com sua mãe. Então pedi a G. que a partir daí imaginássemos o que poderia ter acontecido e ela logo perguntou: “*Pode ser qualquer um? Qualquer problema?*”. Respondi que sim, que ela pode inventar, usar um problema que já teve com sua mãe ou até mesmo algum que alguma amiga já teve. Expliquei que a história agora era dela, e ela poderia fazer como quisesse. Então ela disse: “*Hum... a mãe dela não deixou ela ir numa festa?*”. Então retruquei perguntando qual era o motivo da mãe não ter deixado e ela respondeu prontamente: “*porque era tarde*”. Questionei-a sobre qual conselho Isabelle poderia dar para sua amiga naquela situação, visto que durante toda a história Isabelle é a amiga que dá conselhos. Ela respondeu que não sabia. Então perguntei novamente qual conselho ela, G., daria para uma amiga. Ela respondeu: “*Pra ela pedir de novo, mas por favor!!!*”. Por fim, perguntei-a se na sua história, o conselho daria certo e mãe deixaria Lily ir na festa. G. pensou um pouco e respondeu que sim, daria certo. Solicitei que G. escrevesse sua história, mas que ela não usasse as falas das personagens, ou seja, que utilizasse um discurso indireto. G. escreveu assim:

“Lily falou para Isabele que a sua mãe não estava querendo deixa ela ir para a festa porque seria tarde e ela perguntou para Lily o que ela faria para a mãe dela deixa ela ir para a festa?”

Lili falou para ela pedi mais uma vez para a mãe dela mais que ela pedisse com carinho e com jeito então ela foi e falou com a mãe dela.

A mãe dela dici com uma condição Lily sendo que você se comporte e voute as 23h ai você pode ir então lili ligou para Isabele pedindo obrigada por você ter ajudado.”

Quando ela acabou, peguei o texto para ler com ela. No primeiro parágrafo, li a palavra “deixa” da maneira correta e não como ela teve a intenção de escrever. Então ela me corrigiu: “*Não, não é deixa... é deixá*”. Então falei: - Ué, mas aqui está escrito deixa. Como será que podemos transformá-lo em deixar?? – Ela rapidamente

respondeu: “Ah, falta o r”. No segundo parágrafo, sugeri que colocássemos alguma pontuação para podermos respirar. Li mais uma vez todo o parágrafo com ela, dando uma entonação adequada e ela optou por colocar o ponto final antes do “então”. Ao ler o terceiro e último parágrafo, perguntei se ela lembrava que eu pedi para não colocarmos a fala dos personagens e ela exclamou: “Ah eh, tinha esquecido”. Assim, lembrei-a que para colocarmos a fala de alguém precisamos colocar o travessão e questionei como poderíamos escrever de forma que não usássemos o travessão. Ela pensou pensou e não conseguiu mudar. Então, pedi para que ela imaginasse que estava contando pra mim a história. Assim, ela foi lendo o parágrafo novamente e resolveu trocar o “você” por “ela”. Então concordei que tinha ficado melhor com essa mudança. Pedi que G. voltasse ao texto e reparasse como a palavra disse estava escrita. Ela procurou e quando olhou, mudou no seu texto. Perguntei ainda em qual classe gramatical ela achava que a palavra “voute” estava e ela respondeu que era um verbo. Então pedi seu infinitivo e ela disse “voltar”. Então sugeri que procurássemos no dicionário. Ela demorou um pouco, pois estava procurando com “u”, até que encontrou e falou: “Nossa, é com L?” e eu respondi que sim.

Optei por não evidenciar todas as correções que poderiam ser feitas no texto, tentando focar nas mais simples e mais cruciais para que ela consiga transmitir sua mensagem.

Com essa atividade, percebemos que G. ainda não tem domínio e compreensão da utilização da pontuação no texto, pois ainda não entendeu sua função. Os erros ortográficos podem ocorrer pela falta de prática da escrita. É preciso estimulá-la a escrever mais e, também, ler mais, para que estabeleça uma interação maior com os textos.

Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (18/11)

Objetivo: Perceber a capacidade de interpretação de um contexto sem falas e também a habilidade de produzir um texto a partir da interpretação de figuras.

Procedimento e material utilizado: Foi apresentado à G. uma história em quadrinhos que não possuía falas. Eram 6 quadrinhos que apresentavam seqüência, descrevendo uma situação. Após a estudante observar os quadrinhos, perguntei a ela o que havia acontecido nessa história. Após nossa conversa, pedi que ela escrevesse numa folha pautada a história que acabara de me relatar.

Resultados obtidos e discussão: G. observou os quadrinhos por, aproximadamente, dois minutos. Então perguntei a ela o que havia acontecido nessa história. Ela relatou que a formiga estava na beira do rio, escorregou e o passarinho salvou-a. Depois veio o homem com uma arma pra matar o passarinho e a formiga ajudou o passarinho, mordendo o pé do homem. Assim, pedi que G. escrevesse essa história numa folha, de modo que quem lesse pudesse entender, sem ver os quadrinhos. G. produziu seu texto assim:

“A Dona formiga estava andando então deu lhe de cara com um rio então ela escorregou dentro do rio. O passarinho vio a formiga se afogando e foi ajudala a sai do rio.

Depois a formiga pediu obrigada ao passarinho então o passarinho estava cantando de repente apareceu um homem com uma arma querendo matalo e a formiga viu e foi ajudalo deu uma mordida no pé do homem que o homem largou a arma.”

Comecei a ler seu texto em voz alta ao seu lado e quando terminei de ler a palavra andando, ela disse: *“Ih, você deu uma pausa, aí posso por uma vírgula?”*. Ela colocou a vírgula e perguntei se ela achava melhor com ou sem a vírgula, e ela respondeu que preferia com. Então comecei novamente e quando li o segundo então, ela disse: *“Eita, ficou sem sentido isso aí né!?”*. Perguntei porque ela achava que ficou sem sentido, e ela respondeu *“não sei, mas quando você leu ficou estranho”*. Pedi então que ela mesmo lesse. Quando leu, logo falou: *“é porque tem então duas vezes né!?”*. Respondi que talvez fosse isso mesmo. Sugeri que tirássemos o segundo então, perguntando o que poderíamos colocar no lugar. Ela pensou muito e respondeu *“e”*. Exclamei que tinha ficado ótimo. Quando li o *“vio”*, enfatizei o *“o”* e ela logo se deu conta que seria *“u”* no lugar. Quando chegamos no *“pediu obrigado”* comentei que talvez existisse uma maneira melhor de falarmos isso. Perguntei qual outra maneira de dizer obrigada, quando vamos contar pra alguém que outra pessoa nos disse obrigada. Ela pensou um pouco e respondeu *“agradeceu”*. Concordei que essa seria a outra maneira, e então ela escreveu acima de *“pediu obrigada”*. Fui ate o trecho *“...deu uma mordida no pé do homem que o homem largou a arma.”* e pedi que ela lesse novamente. Ela leu, me olhou e disse mais uma vez: *“Ficou estranho..”* Perguntei-a porque ela achava isso. Ela leu mais algumas vezes e disse que não sabia, mas que não tava dando pra entender direito o que ela queria dizer. Sugeri que trocássemos o *“homem”* que havia

sido repetido, pra ver se ficava melhor. Perguntei qual palavra poderíamos substituir ali, ela pensou um pouco e respondeu “ele”. Então exclamei: “Ah legal, então vamos colocar um pronome no lugar desse nome, porque o pronome substitui o nome ne?!”. Ela então trocou, leu novamente e disse: “Agora sim ficou bom”. O horário da sessão já havia passado, então encerramos a sessão. G. conseguiu resumir bem suas idéias para colocá-las no papel, porém ainda comete muitos erros ortográficos, e desrespeita as regras da gramática em muitos momentos. É possível perceber que falta prática na escrita. Por outro lado, é possível perceber que G. já começou a entender que aquelas classificações gramaticais tão complexas para ela inicialmente, tem uma aplicação importante no texto.

Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (23/11)

Objetivo: Promover um momento de produção textual mais prazeroso para a estudante, em que o conteúdo a ser escrito tenha uma finalidade para ela e que a motive.

Procedimento e material utilizado: Na sessão anterior procurei investigar se G. teria vontade de mandar uma carta para alguém da família, amigos ou até algum ídolo. Ela mencionou a avó, que está morando na Angola. Então, essa sessão foi planejada para que a carta seja escrita. Quando G. chegou lembrei-a que escreveríamos a carta para sua avó. Então dei a ela uma folha de rascunhos pautada. Ajudei-a na construção das idéias durante a produção, e quando terminou, passou a limpo para um papel de cartas.

Resultados obtidos e discussão: Perguntei à G. o que ela gostaria de escrever para sua avó. Ela pensou um pouco e falou que não sabia. Dei a idéia de começarmos colocando o local e a data. Então ela escreveu “*Brasilia 23, de novembro de 2011*”. Expliquei a ela que a vírgula normalmente separa o local da data. Então ela começou: “*Ola vo Luzia, como você esta eu estou com muita saudade de você.*” Depois disso ela parou e disse que não sabia mais o que escrever. Pedi então que ela lesse o que já estava escrito. Ela leu com entonação de pergunta o “*como você está*”. Perguntei-a, então, como eu poderia saber que aquilo era uma pergunta. Ela sorriu e colocou o ponto de interrogação. Perguntei o que mais ela gostaria de dizer para a avó. Ela disse que não tinha mais idéias. Sugeri que ela perguntasse o que ela faz lá, ou que contasse que está

numa escola nova, ou que contasse como estão a mãe e a irmã. Ela pensou um pouco e disse que ia contar da escola nova. Me distanciei um pouco para que ela continuasse sozinha, pois fiquei com receio de estar travando-a em sua produção. Então deixei que ela fizesse tudo, ela ia apenas lendo pra mim o que escrevia. Escreveu assim:

“Ola vo Luzia, como você esta? Eu estou com muita saudade de você. Eu estou estudando numa escola nova, estou fazendo o 5º ano estou com 12 anos aprendendo coisas novas. Minha mãe e a Ana Clara estão bem e estão mandando muitos beijos. A ana clara esta com 4 anos e já esta estudando.

Que dia você vai vim aqui para casa? Vó, se a senhora for vim aqui para a minha casa me liga avisando. O meu número é 8888-8888⁵ e o de casa 3333-3333.

De G. a sua neta que te ama.”

Percebi que, desde sua primeira produção, sua escrita evoluiu. Ela consegue articular melhor as idéias sem o meu auxílio. Porém, as próximas intervenções podem ser trabalhadas em cima da lógica da pontuação nos textos, para que ela entenda que uma pontuação pode mudar todo o sentido de um texto.

Percebemos que seus erros ortográficos podem estar ligados, também, à falta de prática na escrita. Por isso, ao fim dessa sessão, dei-lhe de presente um diário. Expliquei que ali ela poderia escrever o que quisesse, pois ela não precisaria me mostrar. E que, seria bom se ela conseguisse escrever todos os dias, um pouquinho. Foi uma forma de incentivá-la a escrever mais e mais. Enfatizei também que sempre que for escrever algo, que procure ter ao seu lado um dicionário e surgindo qualquer duvida, que se certifique da grafia correta no dicionário.

⁵ Os números de telefone são fictícios, para que a segurança da estudante seja preservada.

V/ DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.

Nas sessões realizadas, pôde-se perceber que G. não tinha dificuldade em formular suas frases oralmente, pois formulava sentenças completas. Porém, ela não entendia a aplicação, em seu contexto, das regras gramaticais e das classificações gramaticais. Preocupada em decorar regras, a aluna não compreendia a lógica da gramática estruturada. Então, todas as sessões foram planejadas no intuito de promover a interlocução da estudante com o texto, e a partir dele, fazê-la compreender o sistema lógico presente na língua portuguesa.

O foco principal das intervenções foi na compreensão e na produção de texto, para que G. interagisse com os textos, e parasse de tentar memorizar as regras sem entender suas reais aplicações. G. não só tinha dificuldade em entender a lógica das classes gramaticais, como também das pontuações presentes no texto. Em nossos encontros, a intenção foi de mostrá-la que para que ela entenda o que o texto está querendo dizer, ela precisa de indícios como, por exemplo, o ponto final, a interrogação, os travessões, os dois pontos, entre outros.

No decorrer das sessões, percebeu-se uma melhora significativa de G. em suas produções de texto, pois ela conseguiu resumir e expressar melhor suas idéias, ainda que a questão da ortografia e das pontuações precise ser mais trabalhada.

Em relação às classes gramaticais, G. não conseguiu entender todas – pois não tivemos tempo suficiente, e com isso, é preciso dar continuidade aos atendimentos – mas as que entendeu (substantivo, adjetivo, verbo e artigo), G. já conseguia aplicá-las e identificá-las com facilidade.

Assim, percebeu-se que, trabalhando a partir da interação da estudante com o texto, de acordo com o aporte teórico adotado, foi possível levá-la a dialogar com o texto, vivenciando de maneira contextualizada a aplicação das regras gramaticais, visto que no início das intervenções G. não entendia a função daqueles conceitos e, por isso, não conseguia memorizá-los e aplicá-los.

VI/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das avaliações, evidenciou-se que as dificuldades enfrentadas por G. na disciplina de Língua Portuguesa se encontravam na falta de compreensão do sistema lógico da língua.

As avaliações realizadas antes das intervenções permitem-nos concordar com Fávero (2008), quando ela afirma que é bastante comum nas escolas, nas diferentes áreas do conhecimento, essa prática de mediar conteúdos exclusivamente por meio de regras, sem efetivar a mediação do sistema lógico em si. E é esse tipo de mediação que promove a impermeabilidade textual, ou seja, a ausência de interlocução com o texto.

Percebeu-se que, assim como Quadros e Karnopp (conforme citado em Fávero, Pimenta & Pacifici, 2007) assinalaram, há evidências de que o ensino da língua portuguesa tende a ser mediado por meio de regras do próprio sistema lingüístico, explicando a língua pela língua, ignorando o seu processo de construção dialógica.

O presente estudo buscou se apoiar teoricamente nas propostas que concebem o texto como um veículo que possui uma função semiótica e que, por isso, os leitores precisam estabelecer uma interlocução, pois o conteúdo e a forma não se dissociam.

A prática psicopedagógica deve considerar a articulação de dois espaços: o da situação pedagógica particular e o sociocultural. As práticas profissionais são, também, práticas sociais e por isso são carregadas de crenças, valores, representações sociais e teorias que a sustentam. Então os profissionais precisam ter consciência de que, por meio de sua atuação, essas representações sociais podem ser mantidas ou reelaboradas. (Fávero, 2008)

Conclui-se, então, que a prática psicopedagógica precisa considerar o sujeito humano como um sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e em interação dialética com a sociocultura. É necessário deslocar a ênfase da díade aluno-conhecimento, predominante nos sistemas educacionais, para a tríade aluno-conhecimento-professor, para que o profissional deixe seu papel de transmissor do conhecimento para o papel de mediador do conhecimento (Fávero 2008).

Por fim, percebeu-se que houve evolução na habilidade sociocomunicativa da estudante em questão, corroborando para a hipótese de que a memorização de regras

“dificulta o desenvolvimento de competências conceituais e o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao próprio conhecimento.” (Fávero, 2009, p.9)

Dessa forma, evidencia-se a importância de realizar intervenções que propiciem o diálogo e a interação do sujeito com o texto, e que os conteúdos escolares sejam mediados estabelecendo vínculo com algum contexto. O presente trabalho, através do relato detalhado das avaliações e intervenções, foi importante para a conclusão da formação psicopedagógica dos profissionais que atuarão nessa área, pois permitiu que teorias fossem evidenciadas na prática, e esse relato poderá ser exemplo e ferramenta importante para próximas intervenções.

VII/ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fávero, M. H.; Pimenta, M. L. ; Pacifici, M. R . (2007). Produção e Compreensão do texto escrito: Um estudo junto a surdos universitários. *Interação em Psicologia*, v. 11, p. 27-42.

Fávero, Maria Helena & Trajano, Ana Amélia. (1998). A Leitura do Adolescente: Mediação Semiótica e Compreensão Textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3, 229-240.

Fávero, M. H. (2008). A mediação do conhecimento nas Ciências da natureza e na matemática : questões conceituais, prática de ensino e pesquisa. Brasília: CEAD/UnB.

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

Pimenta, M. L.; Fávero, M. H. (2005). Psicologia do desenvolvimento humano, escolarização e língua de sinais: algumas reflexões. *Espaço (INES)*, v. 23, p. 75-81.

Anexos

Anexo 1

“A natureza é bela, com muitas árvores, flores, frutos e bichos. Ela está pedindo socorro! Nós temos que ajudá-la porque sem ela nós não podemos viver.

O que está provocando essa devastação é o desmatamento e o fogo. Grande parte de nossas matas já foram derrubadas e queimadas.

É preciso: não jogar palitos de fósforo, tocos de cigarros, garrafas, etc em qualquer lugar, pois além de poluir podem causar incêndios espalhando a destruição.

Homem! Acorde! Tome Consciência! Assim você está fazendo mal a você mesmo e só piorando sua qualidade de vida. E lembre-se: Natureza é vida! Preserve-a!”

(Texto tirado do livro “É preciso Sonhar” – organizado pelo Centro Educacional Leonardo da Vinci, 1999 – Editora FTD. Autor: Sara Scaringi – 4ª série A, p. 82)

Anexo 2

“Tudo começou quando meus primos e eu fomos brincar de esconde-esconde durante a festa junina da escola. A escola estava muito bonita, cheia de enfeites e bandeirinhas.

Eu e meus amigos, assim como a maioria das pessoas, estávamos vestidos a caráter. Eu usava uma calça jeans, com cinto, uma camisa branca e azul, um lenço vermelho (daqueles de bandido) em volta do pescoço, um chapéu de palha e um bigode falso. Fui procurar meus amigos, mas antes olhei bem para meus pais para me lembrar onde eles estavam. Depois de um tempo, desisti de procurar meus amigos, pois não encontrava ninguém. Voltei para o lugar onde meus pais estavam, mas não os encontrei.

Procurei na cantina, no terraço, no parque e até no banheiro (masculino), mas não encontrava nem meus pais e nem meus amigos. Achei incrível a facilidade que eu tinha de me perder em lugares com muitas pessoas, já que não era a primeira vez que isso acontecia.

Fui correndo pela escola, mas já não pensava com clareza. Eu estava com o rosto bem quente, e com medo de que meus pais tivessem ido embora e me esquecido. Comecei a chorar, e nesse momento, meus pais e meus amigos me acharam.

Depois do susto, nós tiramos uma foto para guardar de recordação, e a festa seguiu sem mais interrupções, com suas brincadeiras e jogos e suas danças de quadrilha.”

(Texto tirado do livro “É preciso Sonhar” – organizado pelo Centro Educacional Leonardo da Vinci, 1999 – Editora FTD. Autor: Kim V. Lustosa – 7ª série C, p. 163)

Anexo 3

Numa tarde ensolarada, João e sua mãe saíram a passeio pelas alamedas da vizinhança em direção à praça. João se divertia pedalando a nova bicicleta que ganhara de Natal, enquanto sua mãe admirava-o com orgulho.

Lá chegando, a mãe acomodou-se em seu banco predileto enquanto João circulava animadamente ao redor da praça. Por alguns instantes a mãe não o enxergava, oculto pelas grandes árvores, mas ficava sossegada, pois [conhecia](#) a habilidade de João.

Cada vez que passava pelo banco da mãe, João acenava e ela olhava-o envaidecida. Depois de passar várias vezes pela mãe, o menino resolveu demonstrar aquilo que tinha [aprendido](#).

- Olhe, mamãe, estou dirigindo a bicicleta sem uma das mãos!

- Muito bem!

Alguns minutos depois, o filho volta dizendo:

- Mamãe, sem as duas mãos!

E a mãe apreensiva, lhe diz:

- Cuidado, querido, não a deixe embalar na descida.

Mais alguns minutos e ela se vira à direita para vê-lo, vindo em sua direção.

Agora, equilibrando-se sobre a bicicleta:

- Veja, mãe, sem um pé!

E na volta seguinte:

- Mãããeee, sem os dentes!!

Pobre Joãozinho...

