



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

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

---

**XI CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E  
INSTITUCIONAL**

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

**TRABALHO FINAL DE CURSO**

**Avaliação e intervenção psicopedagógica no resgate da relação sujeito-conhecimento  
em um contexto de alfabetização**

**Apresentado por: Caroline Costa de Sousa**

**Orientado por: Elizabeth Queiroz**

**BRASÍLIA, 2015**

**Apresentado por: Caroline Costa de Sousa**

**Orientado por: Elizabeth Queiroz**

## RESUMO

A proposta de intervenção psicopedagógica que é apresentada neste trabalho é fundamentada na defesa de ações que visam compreender em sua complexidade e de forma global o sujeito aprendiz. Para isso, acredita-se que é na ação desempenhada pelo psicopedagogo que a linha que distancia o conhecimento do sujeito tem a possibilidade de ser atenuada por meio da mediação. Surge como justificativa para esse trabalho de conclusão de curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, fornecido pela Universidade de Brasília, na turma dos anos de 2014 e 2015, a necessidade de evidenciar empiricamente a importância que a intervenção psicopedagógica, mediada por profissional capacitado, tem na história de vida da criança que está em sofrimento temporário com o processo educacional, assumindo o papel de mediador entre educando e conhecimento, intervindo diretamente nas habilidades a serem desenvolvidas ou promovidas e contribuindo para uma inclusão justa e de direito. O trabalho utilizou como metodologias a entrevista, a observação e a aplicação de teste, acreditando-se que ao utilizar diferentes recursos para compreender o sujeito das intervenções fosse construído solidamente um trabalho eficaz.

**Palavras-chaves:** avaliação, intervenção, psicopedagogia, alfabetização.

## ÍNDICE

<b>I / INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>II / FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>7</b>
<b>III / MÉTODO DE INTERVENÇÃO</b>	
<b>3.1/ Sujeito.....</b>	<b>16</b>
<b>3.2/ Procedimento(s) Adotado(s).....</b>	<b>17</b>
<b>3.3/ Anamnese e contato com a professora.....</b>	<b>17</b>
<b>IV / INTERVENÇÃO</b>	
<b>4.1/ Avaliação Psicopedagógica</b>	
<u>Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (16/04/2015).....</u>	<u>23</u>
<u>Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (23/04/2015).....</u>	<u>26</u>
<u>Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (07/05/2015).....</u>	<u>28</u>
<u>Sessão de avaliação psicopedagógica 4 (14/05/2015).....</u>	<u>31</u>
<b>4.2/ As Sessões de Intervenção</b>	
<u>Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (21/05/2015).....</u>	<u>34</u>
<u>Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (26/05/2015).....</u>	<u>36</u>
<u>Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (28/05/2015).....</u>	<u>39</u>
<u>Sessão de intervenção psicopedagógica 4 (04/06/2015).....</u>	<u>41</u>
<u>Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (11/06/2015).....</u>	<u>43</u>
<u>Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (18/06/2015).....</u>	<u>45</u>
<b>V/ DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA .....</b>	<b>47</b>
<b>VI/ CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>VII/ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>53</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1</i> .....	29
<i>Figura 2</i> .....	32
<i>Figura 3</i> .....	39
<i>Figura 4</i> .....	42

## I/ INTRODUÇÃO

Para educadores que estão à linha de frente das salas de aula dos anos iniciais da educação, há a percepção da crescente aparição, diante do diagnóstico efetivo da turma, de sujeitos que ficam à margem do processo educativo devido as suas singularidades e, muitas vezes, necessidades educacionais.

Ao educador, cabe o papel de levar o ensino de forma mais apropriada a cada estudante, buscando estratégias diferenciadas que atinjam efetivamente a aprendizagem do sujeito. No entanto, o que fazer quando se esgotam as possibilidades? O que fazer quando a relação professor-aluno não consegue mais favorecer a aprendizagem? A culpa reside no modelo pedagógico adotado, nas técnicas mal utilizadas, no estudante que não se enquadra ou na combinação desses fatores com o contexto social? Não se pode ignorar que a parceria escola-família é vital nesse processo.

A psicopedagogia surge nesse cenário educacional com a missão de olhar para cada sujeito aprendiz como de fato alguém que aprende, dentro de suas habilidades e limitações, mas um sujeito dono do seu processo de aprender, autônomo e pensante. A ele devem ser dadas ferramentas e técnicas infundáveis para que, como protagonista, encontre os caminhos para aprender.

Diante do exposto, surge como justificativa para esse trabalho de conclusão de curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, fornecido pela Universidade de Brasília, na turma dos anos de 2014 e 2015, a necessidade de evidenciar empiricamente a importância que a intervenção psicopedagógica, mediada por profissional capacitado, tem na história de vida da criança que está em sofrimento temporário com o processo educacional, assumindo o papel de mediador entre educando e conhecimento, intervindo diretamente nas habilidades a serem desenvolvidas ou promovidas e contribuindo para uma inclusão justa e de direito.

Sendo assim, este trabalho reúne inicialmente a teoria à qual subsidia a concepção educativa da autora, além da descrição detalhada de sessões de avaliação e intervenção psicopedagógica feita com uma estudante do 1º ano do ensino fundamental, de um colégio da rede privada do Distrito Federal, em que a queixa se residia na presença de

comportamento desafiador, inquieto, baixa frustração, dificuldade no relacionamento interpessoal, não conclusão ou não realização de tarefas escolares em sala de aula.

O trabalho utilizou benéficamente como metodologias a entrevista, a observação e a aplicação de teste, acreditando-se que ao utilizar diferentes recursos para compreender o sujeito das intervenções fosse construído solidamente um trabalho eficaz. As entrevistas foram realizadas com os pais e a professora do sujeito, ambas em momentos distintos e sem a presença da parte oposta para não haver contaminação de ideias ao conteúdo do trabalho (pais x professora). As observações foram sendo feitas durante as sessões de avaliação e intervenção, acreditando-se no benefício da técnica do olhar sensível do investigador diante do que o sujeito apresenta. E, por último, foi utilizado o Teste da Psicogênese, desenvolvido por Emília Ferrero (2001), referência mundial em alfabetização.

É importante ressaltar que esse trabalho representa um fechamento do que foi estudado ao longo de 18 meses de curso, ministrado pela mediação de professores que fizeram intervenções significativas à aprendizagem dos que cursavam. Fica como ideal a ser atingido pelos demais, pois a esta que escreve foi oportunizado vivenciar com o sujeito da intervenção, que TODO sujeito aprende, basta-lhe um bom semeador, alimento para se cultivar e o sujeito frutificará, a seu próprio mérito.

## II/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta de intervenção psicopedagógica que é apresentada neste trabalho possui suas bases conceituais fundamentadas na defesa de ações que visam compreender em sua complexidade e de forma global o sujeito ao qual se orienta tal prática.

A base das discussões aqui presentes seguem dialogando com a psicologia histórico-cultural representada por Levi Vigotski e a partir das contribuições de autores que trabalham com a abordagem sociocultural de construção do conhecimento e do sujeito que aprende.

Para isso, acredita-se que é na ação desempenhada pelo psicopedagogo que a linha que distancia o conhecimento e o sujeito afim de que leve à aprendizagem efetiva, real e significativa, tem possibilidade de ser atenuada pela mediação. Por meio de estratégias que viabilizam a produção de sentido no sujeito e, conseqüentemente, a aprendizagem pela ressignificação é que é possível esse trabalho. Aprendizagem aqui é vista como processo essencial à condição humana.

Considera-se contudo, que longe do ensino e da aprendizagem homogeneizada, cada educando relaciona-se de forma individual e singular com a escola necessariamente pela formação única de sua personalidade.

Seguindo as contribuições da teoria histórico-cultural que teve como principal representante Levi Semionovitch Vigotski (1998, 2008) e que até hoje suas ideias estão presentes na efetivação do ensino para a inclusão, compreende-se que o ser humano não é determinado nem pelo meio, nem pelo caráter biológico.

Acredita-se na sua formação histórica e social que, em meio a uma série de elementos culturais, ele vivencia e os incorpora por meio da troca com outros seres. Entretanto, o ser não os incorpora em totalidade, nem muito menos o faz de forma passiva. O indivíduo retroage a todos os conhecimentos que estão postos logo após internalizá-los e assim, alimenta o mundo a partir de sua experiência individual que emergiu de uma primeira experiência social.

É justamente pelo contato essencial com outros elementos externos a ele e por meio de sua capacidade criadora em explorar todo leque de possibilidades oferecidos culturalmente que o indivíduo vai se constituindo. A criança não nasce pronta e



fadada a assumir papéis, mas vai construindo ao longo da vida processos que a tornem o que ela é. A cada nova geração os elementos culturais são revistos e modificados a partir justamente da capacidade criadora do homem em produzir novas interpretações sobre o meio em que vive. (Sousa, 2011, p. 31).

É em relação com outra pessoa que fará a mediação e que carrega uma experiência de vida num tempo maior de contato com a cultura que vão se formando o que Vigotski (1998) chama de processos de internalização. A relação com o mundo passa de uma situação intersíquica para tornar-se parte interna do ser humano. A ação do sujeito é mediada e sua ação é produtora de significado essencialmente pela efetivação dessa mediação.

A internalização se caracteriza como um processo interno de reconstrução do conhecimento. A formação da consciência acontece devido a um conceito internalizado, intrapsicológico que emerge de um material inscrito nas relações entre os indivíduos. Se objetiva na recodificação dos elementos postos externamente.

Nesse sentido, a importância dos conceitos de Vigotski se encontra na consideração de que a aprendizagem e o desenvolvimento se revelam por meio da ação colaborativa de outra pessoa. Constitui-se uma cadeia cíclica e dialética entre ver-refletir-operar. Esse é o caráter fundamental da internalização por meio da aprendizagem para Vigotski.

Ao acreditar na necessidade da atividade mediadora para o estabelecimento de um ensino voltado ao educando, a perspectiva histórico-cultural só poderia conceber a aprendizagem como processo que antecede o desenvolvimento.

Nesse ponto destacam-se também as contribuições de Gonzáles Rey (2006) ao defender, embasado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, a ideia de que o sujeito é um ser interativo, que age e reage na sociedade, um sujeito de pensamento, intencional. O sujeito portanto, é visto num processo contínuo de formação que essencialmente pela característica de seres inacabados é que são movidas as vontades, os desejos e interesses pela aprendizagem.

O sujeito, para ele, aprende como um sistema de complexidade e não apenas com o intelecto como outras correntes consideraram baseados na característica da ciência

ocidental voltada à neutralidade, que por muitas vezes reproduz o conhecimento de forma mnemônica, como se o sujeito inacabado pouco ou nada pudesse contribuir.

Ainda segundo Gonzáles Rey (2006, p. 32) “O sujeito só vai desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende.”

A aprendizagem, é portanto, singular, já que implica a consideração de que o sujeito é único e se relaciona de maneira particular com o conhecimento. Ela possui uma dimensão subjetiva, ou seja, não acontece sem necessariamente o sujeito estar envolvido com ela, sem que gere emoções no sujeito. A aprendizagem é um processo do desenvolvimento, ela primeiramente deve acontecer para que o sujeito seja capaz de desenvolver-se e atuar autonomamente na sociedade.

Para tal efeito, compreender os sujeitos, suas habilidades e dificuldades afim de orientar um trabalho que mude e transforme a realidade do problema, torna-se fundamental conhecer as diversas teias de relações que o formam como ser único, histórico-social, cultural, temporal, ativo, intencional e dinâmico. Na verdade, é uma busca de inserção no universo da criança que se está destinando o esforço e a crença da intervenção psicopedagógica.

A formação social de uma criança num determinado contexto se dá por meio dos elementos culturais que carregados de significado conferem identidade ao grupo e são repassados a ela. Esse repasse se dá nas relações interativas que a criança vai construindo com outros sujeitos, visto que essas relações estão encharcadas de emocionalidade, por permitir representar o envolvimento afetivo dos pares.

No entanto, o repasse de informações não significa que a criança as incorpora em totalidade, mas são especificamente pelos sentidos subjetivos da criança em relação a esse processo que ela será capaz de definir o que retém ou não. O envolvimento do sujeito com as tarefas num contexto social é, portanto, carregado de subjetivação.

Gonzáles Rey (2006), trata de uma teoria da subjetividade e de estruturas psicológicas referentes à aprendizagem, e considera que o conhecimento não é repassado ao sujeito de forma determinante e passiva, que implica a sua omissão nessa busca, mas assumem-se os sentidos subjetivos como processos que mobilizam a ação do sujeito frente

a descoberta do mundo, estando sempre relacionados com sua história particular e ao contexto histórico-cultural com o qual entrou em contato. Um conhecimento dado, portanto, nem sempre é um conhecimento internalizado, o que dependerá necessariamente do que esse conhecimento provoca no sujeito e de seus próprios sentidos subjetivos frente a essa nova descoberta.

Para González Rey, os sentidos subjetivos, constituem verdadeiros sistemas motivacionais que -diferente das teorias mais tradicionais da motivação - permitem-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integram aspectos da história individual, como os diferentes momentos atuais da vida de cada sujeito concreto. (2006, p. 34)

A execução de determinada tarefa para o exercício da escrita pode ser tomada como exemplo, com o fim de transparecer a importância dos sentidos subjetivos na aprendizagem. Não é raro verificar na prática dos professores atividades em que as crianças precisem, com uso próprio da palavra, copiar uma grafia inúmeras vezes para que aprendam a ação motora que envolve o desenho das letras. Entretanto, compreende-se que o exercício motor por si só não estimula que a criança gere sentido ao copiar os traços e numa próxima atividade consiga desenhar a letra sem fazer uso do recurso, ou mais, fazer uso da escrita espontânea pontuando os erros.

É de extrema importância para qualquer criança que o envolvimento com a aprendizagem gere sentido para ela. A aprendizagem de uma nova palavra deve estar aliada tanto ao significado generalizado que o termo possui como ao significado pessoal que a criança atribui nesse processo mediatizado pela carga afetiva, para que a linguagem escrita seja incorporada ao pensamento.

Sobre a alfabetização, acredita-se numa prática pedagógica que considere que antes de sua inserção na escola, a criança está em contato com o mundo alfabético desde o nascimento devido a inserção cultural. Nesse sentido, há uma história construída oralmente e de intercâmbio com a cultura letrada. O momento do alfabetizar, portanto, não ocorre de

forma externa e alheia ao indivíduo como uma espécie de “depósito”, mas a aprendizagem vem por meio da aproximação de seus interesses, num processo gradativo de reflexão sobre a escrita em que a criança passa a reconhecer a unidade entre fala e grafia.

Emília Ferrero (2001) escreve uma crítica sobre a alfabetização da seguinte forma:

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo. (Ferrero, 2001)

Franchi (2012) descreve a forte correlação entre a oralidade e a escrita em uma prática pedagógica interativa e mediativa nos anos iniciais da alfabetização a partir de sua experiência pessoal com crianças nessa idade escolar. Nesse sentido, a autora permite a visualização de um ambiente escolar no dia a dia da sala de aula da alfabetização que propicia a aprendizagem do conhecimento da escrita alfabética em que os estudantes sejam atores no processo, em que a linguagem venha com o letramento e para a comunicação, em que o pensamento do aluno esteja sendo construído vinculado a sentimentos, emoções e motivações.

Ela, assim, destaca a ação do professor alfabetizador:

a linguagem não é possível fora desse espaço interacional, em que todas as condições dialogas se estabelecem pela negociação recíproca das intenções e pressuposições [...] numa adequada distribuição e tomada de papéis na interlocução[...] (Franchi, 2012, pg 37)

Franchi (2012) demonstra como que efetivamente é possível mediar a aprendizagem da língua escrita por meio, inicialmente, do protagonismo das crianças no discurso oral numa situação favorável e descontraída como uma roda de conversa, observando a heterogeneidade e as histórias particulares dos alunos, usando técnicas de observação do professor como sujeito já imerso no mundo da escrita e aqui entra a educação pelo exemplo, até chegar na prática dos primeiros caracteres simbólicos da escrita da criança que

vai percebendo aos poucos a escrita como representação da fala, por meio de um desenho, de rabiscos contínuos que juram ser escrita, de listas de palavras com significado em que já aparecem a percepção sonora de algumas letras, até chegar na escrita convencional alfabética.

Sendo assim, pode-se visualizar a unidade inseparável afeto-cognição para a constituição do sujeito. Desconsiderar a teia emocional que envolve a aprendizagem é em si não reconhecer o lugar do sujeito no processo, pois segundo essa visão, o sujeito seria um simples receptor de informações em totalidade, sem considerar seus desejos e vontades pessoais. Essas visões são segmentadas e priorizam apenas o desenvolvimento cognitivo, acabando por desqualificar o todo.

O conhecimento matemático, por exemplo, assume diferentes sentidos para as crianças de uma classe escolar, visto que uns consideram-no como importante e prazeroso de se aprender e outros, por sua vez, não o elegem como um dos conhecimentos que “mais gostam”, até mesmo pelo grau de raciocínio exigido. Em princípio o ensino matemático é repassado pelo professor de uma maneira única aos educandos, porém cada um possui em sua história particular uma representação pessoal desse conhecimento quantificado que está diretamente ligada às emoções que se desencadearam nesse processo e à sua história de vida escolar, estimulada ou não nas habilidades de raciocínio matemático.

Para crianças em que a aprendizagem desse conhecimento numérico se torna mais difícil, por muitas vezes pode ser gerado sentimento de incapacidade frente ao desafio podendo até se tornar ao longo dos anos escolares, um conhecimento despersonalizado que não gera sentido à criança e conseqüentemente a distanciar cada vez mais do aprender.

Muniz (2009) vem defender a ideia de que o sujeito histórico aprende os conceitos matemáticos por meio de uma organização de pensamento ativa e influenciada pela sua trajetória de compreensão numérica, o que contrapõe ao ensino matemático padrão que valoriza o ensino de uma resposta única e padronizada, de uma resposta numérica final e não o processo de construção do pensamento durante a resolução dos problemas matemáticos.

Isso se aplica de forma a considerar uma nova práxis pedagógica que valida os esquemas produzidos pelo educando no momento da resolução dos problemas matemáticos,

permitindo reconhecer o estudante como ser pensante, criativo por identificar uma diversidade de resolução de esquemas em suas produções, não focando as forças em uma avaliação daquilo que o estudante sabe da matemática, mas suas potencialidades para aprender o novo, outras formas de pensar e calcular.

A consideração dos esquemas subjacentes às produções dos alunos poderá significar a construção de uma mediação pedagógica, não mais a partir de supostos e hipotéticos conhecimentos portados pelos alunos, mas de uma maior aproximação de suas reais construções e aquisições. (Muniz, 2009, pg 115)

Dessa forma, para Muniz (2009) a educação matemática não deve ser engessada em respostas únicas, a avaliação deixa de se orientar pelo certo e o errado e cede lugar a compreender o processo e a lógica do pensamento na atuação de um educador mais comprometido com as dimensões cultural e social. A matemática sai da concepção de não errar para a concepção de tentar, possibilitando ao aluno a superação dos “medos” em cometer erros.

Assim, considera-se que essas emoções negativas não são imutáveis e podem sim serem revertidas em processos motivacionais na medida em que a escola-família passe a se preocupar com a forma como todo conhecimento tem chegado ao aluno, mudando até mesmo seus princípios de ensino e utilizando práticas pedagógicas prazerosas que incentivem a identificação do conhecimento com o sujeito.

De tal maneira, o ambiente escolar deve favorecer e proporcionar a aprendizagem em suas diferentes faces para que os estudantes, em suas particularidades, encontrem o caminho a ser percorrido em busca do conhecimento e não se tornem excluídos do sistema educacional, ainda que cheguem a completar o ensino médio.

Segundo Mantoan (2005, pg 3), a inclusão “é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Portanto, incluir é muito mais do que um ato de inserir, adicionar ou agregar e deve acontecer com todos, não destinar-se apenas a uma minoria.

A inclusão aqui requer o reconhecimento da figura central do par “diferente” na aprendizagem. Vê-se a extrema importância da troca interrelacional entre todos os sujeitos para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se instaure, pois é por meio do

choque cultural com um “outro” desconhecido que se formam as estruturas complexas de pensamento e linguagem defendidas pela perspectiva histórico-cultural.

De tal maneira a inclusão,

tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.(Mantoan, 2005, pg 8)

A situação de não aprendizagem é recorrente no dia-dia das escolas brasileiras, sendo que uma significativa parcela desse público em fase de escolarização está condenada à marginalização, reflexo de um sistema racionalista de ensino no qual o indivíduo deve adaptar-se a sua rigidez. Em consequência dessa ação se configura posteriormente a exclusão do aluno. Essa é vista na grande maioria como condição do sujeito ao fracasso escolar, transferindo ao educando a culpabilização pelo não aprendido. Recorrem por conseguinte aos profissionais especializados fora do contexto escolar, como é o caso do psicopedagogo, para remediar o dano.

Souza (2006), ao trazer uma proposta de atendimento psicológico profissional que supera as visões tradicionais de indivíduo referentes ao fracasso, em seu estudo, coloca-se em oposição às práticas de atendimento voltadas para a superação da queixa escolar adaptando apenas o sujeito atendido, excluindo a escola desse processo. Ao contrário, trata-se da defesa de uma concepção de atendimento psicológico que abrange todas as relações do indivíduo nesse processo de escolarização com o fracasso escolar. A autora assim, defende um atendimento também no ambiente do indivíduo, neste caso a escola como também ação terapêutica, promovendo essencialmente a circulação de informações de forma mais efetiva. Defende-se uma forma de atendimento que não é rígida e que considera as singularidades dos sujeitos, donos de suas próprias histórias.

Portanto, a queixa do fracasso escolar não pode ser pensada como meramente da criança, isolando os aspectos sociais, mas a intervenção deve ser em amplitude, visando também as redes sociais do processo.

A ação dos profissionais que estão fora da escola deve ser orientada para a aproximação do contexto em que a criança que se fundamenta a queixa. Já a escola, por sua vez, não deve eximir-se da responsabilidade, mas repensar a sua própria prática educacional e as formas de avaliação do estudante para além de compará-lo aos demais, produzir efeitos para sua promoção.

A fim de discutir e iniciar o esclarecimento de algumas questões referentes a mediação escolar e a inclusão gerando reflexões novas e futuras sobre o tema, é importante ressaltar a função e o papel que o profissional mediador, e assim o psicopedagogo assumindo, tem na trajetória de vida escolar e de inserção na sociedade de direitos civis.

O psicopedagogo vem como profissional a contribuir com que, dentro das possibilidades e capacidades de aprendizagem da criança que se encontra à margem do processo educacional, seja fornecido um trabalho diferenciado que atinja a aprendizagem. A mediação assim, auxilia tanto na quantidade de estímulos quanto na qualidade deles.

Mousinho (2010) vem concordar com essa afirmação e faz reflexões sobre a prática de mediação escolar no contexto inclusivo, a partir da conceituação do mediador como agente da inclusão que interage com o educando exercendo o papel de auxiliá-lo, favorecendo a interpretação pela criança dos estímulos ambientais e a produção de sentido que eles geram no indivíduo. É defendido ao longo do texto a figura do mediador não devendo exercer papel de professor particular da criança incluída, mas assumindo papel de auxiliá-la no processo de inclusão. Mediador soma e não substitui a figura do professor na sala de aula. Ele é, portanto, mais um agente da inclusão à medida que interage com instituição e aluno, equipe diversificada de profissionais e criança, família, etc, estando entre os estímulos fora da criança e os sentidos gerados em seu interior facilitando a aprendizagem e seu desenvolvimento. Assim, as necessidades são vistas em sua variedade, podendo ser de origem física, interpretativa, estrutural, comunicação e interação, entre outras, mas que viabilizam enxergar o estudante em sua complexidade e em seu desenvolvimento global.

Os desafios que surgem em sua prática originam-se na própria capacitação e didática durante a formação do mediador, mas que continuam em sua atuação. As relações que vão sendo construídas nesse processo são, sem dúvida, fundamentais para que o



trabalho voltado a criança incluída atinja de fato suas necessidades, fazendo-se urgente que família, escola, mediador, equipe multidisciplinar, diferentes profissionais atuem em conjunto.

### **III/ MÉTODO DE INTERVENÇÃO**

#### **3.1/ Sujeito**

O sujeito escolhido para as sessões de intervenção psicopedagógica é uma criança do sexo feminino, de seis anos, residente no bairro Águas Claras – Distrito Federal, estudante do primeiro ano de uma instituição privada de ensino localizada no bairro de Taguatinga. Nesse trabalho, será utilizada a sigla S.C. para nomeá-la.

A queixa relatada pela escola foi decomportamento inadequado e desafiador influenciando diretamente na aprendizagem da criança.

O contato com a família de S.C. foi feito por meio de amigos em comum os quais relataram a dificuldade que os pais da criança vinham tendo na adaptação da mesma na rotina da nova escola. Foi sugerido à família o acompanhamento para um trabalho psicopedagógico a se desenvolver interventivamente com S.C., focado na avaliação, alfabetização e nas dificuldades comportamentais relatadas.

### 3.2/ Procedimento(s) Adotado(s)

Realizadas quatro sessões de avaliação e seis de intervenção psicopedagógica. Cada sessão de avaliação teve um tempo médio de uma hora e as de intervenção, 40 minutos. Os atendimentos foram realizados na casa do sujeito, em sua maioria na mesa da sala de jantar da família, em horário compatível com a presença da mãe da casa. Além disso, houve contato com a professora na própria escola.

### 3.3/ Anamnese e contato com a professora

Foram reservados dois momentos para entrevista com a família e a professora do sujeito do atendimento, no final do mês de março e início do mês de abril de 2015.

Objetivo: firmar parceria com os sujeitos que convivem diretamente com S.C.

### Relatos da Família

Foi levado o convite à família a fim de ouvir as percepções dos pais sobre a aprendizagem da criança. O atendimento, no entanto, foi realizado com a mãe de S.C. sob a justificativa do pai estar trabalhando no período matutino.

A mãe e o pai de S.C. trabalham como militares das Forças Armadas, sendo a mãe fonoaudióloga da Aeronáutica e o pai Tenente no Exército.

O atendimento foi iniciado explicando que esse era um momento de ouvir as percepções da família sobre a criança e toda a sua trajetória escolar.

Ao ser perguntado como é S.C., a mãe respondeu ser uma criança muito amada, carinhosa, que gosta sempre de ajudar. A filha foi uma criança muito desejada por toda a família, uma gravidez planejada após 3 anos de relacionamento conjugal, segundo relato.

Iniciou a sua história escolar com dois anos de idade por motivo de a mãe voltar às atividades do trabalho após um período de afastamento para cuidar da filha. Ela estudou na mesma escola durante a Educação Infantil, pois a residência da família faz divisa de lote com a antiga escola.

A mãe relata que no ano de 2014 aconteceram algumas reclamações sobre o comportamento da criança na escola relacionadas à impulsividade e à dificuldade de atenção. Por esse motivo procuraram por conta própria uma psicóloga para acompanhamento e avaliação da criança, mas que a psicóloga havia dado alta por ser S.C. uma criança normal (fala da mãe). Ela demonstrou acreditar que o método no qual a escola anterior trabalhava contribuiu para a S.C. a ter atitudes referentes à dificuldade de aceitar limites.

Num momento posterior em que o pai pode estar presente, ele trouxe-me a informação de que no relatório foram observados os comportamentos de ansiedade, teste de Q.I. acima da média e imaturidade emocional.

Um questionamento inicial na entrevista com a mãe foi se a queixa da escola quanto às agressões, à baixa frustração e ao comportamento desafiador era presenciada pelos pais em momentos de socialização fora do contexto escolar, com amigas do prédio e primos ou nos comandos dos pais.

A mãe foi decisiva em dizer que S.C. é uma criança muito sociável e que não notava na filha o que a escola relatava. No entanto, ela disse perceber que S.C. é geniosa e que em algumas brincadeiras que a incomodam ela age com “discussõezinhas”, mas que é coisa normal de criança, no entender da mãe.

Quando questionada sobre a forma como S.C resolve seus conflitos, seja por meio da conversa ou por meio do bater, a mãe disse conversar com a filha todas as vezes que acontecem episódios na escola e influencia a filha a ter uma postura de amizade e carinho com os demais.

A mãe descreveu episódios em que está presente a não obediência de imediato da criança aos comandos que ela impõe. Nesse caso, é necessário que os pais falem mais de uma vez para que a filha atenda, por exemplo, guardar os seus brinquedos. Quando a mãe se cansa de solicitar e não ter retorno, guarda-os por S.C. Ela descreve que a filha não gosta muito quando ouve um “não”, e justifica que S.C é a única criança da família, é muito amada e acaba sendo mimada por isso, mas que os pais rotineiramente conversam com ela.

Após a família ter sido chamada na escola duas vezes pelo serviço de orientação educacional no início do período letivo, à família foi sugerido buscar um novo

acompanhamento psicológico pelos casos atuais de agressão, pela ansiedade, impulsividade e dificuldade de atenção. S.C. está fazendo sessões de terapia, mas a família ainda não teve acesso a nenhum diagnóstico conclusivo, levantando-se a suspeita dos transtornos de déficit de atenção / hiperatividade ou transtorno opositivo desafiador.

Num segundo momento de conversa com a família, o pai podendo estar presente concorda com a mãe de achar “estranha” a forma como a escola diz ser a sua filha nas relações e em casa ser do contrário. Porém ao ser questionado de como ela reage quando lhe é dito “não” ou quando as suas vontades não são feitas no momento que deseja e, quando exemplificado, perguntando se ela cruzava braços, jogava coisas ao chão, ficava emburrada, batia o pé no chão como a professora relatou mais a frente, o pai respondeu “Essa sim é minha filha!”.

A família diante desses questionamentos demonstrou justificar as atitudes de S.C. por ser atitude normal de criança (fala da mãe), por S.C. herdar dos pais a ansiedade e a personalidade forte (fala do pai e da mãe), ter sido negativamente contribuída na área comportamental pelo método usado na escola anterior e, respaldados pelo relatório psicológico de 2014 que não foi apresentado porém relatado na fala, acreditam ser um momento no qual a filha irá passar no tempo dela e da sua infância.

Impressão: Ao observar o relacionamento da criança com os pais pude perceber como S.C. é tratada, requerendo e ganhando toda a atenção, impondo suas vontades, correndo à frente das figuras dos pais, pegando em objetos sem a autorização prévia para pegar. E o que mais chamou a atenção é a percepção de que a família não se incomoda com as atitudes relatadas acima, não percebe ou nega o acontecimento, pois não interferiram nas atitudes impulsivas de S.C. A criança pareceu-me ser a “rainha” da casa.

## Relatos da Professora

A entrevista com a professora foi feita num momento de entrega de S. C. aos pais no horário da saída da escola, pois não houve compatibilidade de horários entre as partes, sendo solicitada pelos pais via agenda.

Apresentei-me como a psicopedagoga que iria acompanhar a criança nesses meses e que estava ali para somar forças ao trabalho que a escola já vem desenvolvendo. Perguntei à professora como era S.C. em sala e quais as principais queixas que ficavam evidentes no trabalho pedagógico.

A professora foi receptiva. Pediu um tempo para terminar de entregar as demais crianças e que voltaria para ficarmos alguns minutos falando sobre.

Ao voltar ela iniciou a descrição da criança dizendo que a S.C. é uma menina muito esperta, percebe tudo o que acontece em sua volta e tem um lado prestativo evidente, pois gosta de ajudar e que muitas vezes é necessário até controlar essa característica da criança por influenciar diretamente na atenção dela fazendo com que S.C. deixe de executar a sua tarefa para cuidar do que está acontecendo em sua volta, assim as tarefas incompletas são recorrentes.

A professora em seguida disse que a criança possui um baixo tempo de concentração e um envolvimento na realização do proposto para o esperado, sendo recorrente as vezes que a professora precisa voltar-se à criança, chamar sua atenção de volta à tarefa ou ficar do seu lado para que conclua.

Foi relatado que S.C. levanta-se muitas vezes do seu lugar para ir até a mochila pegar brinquedos ou materiais que traz escondido da família, comer antecipadamente o seu lanche e guardar / tirar seu casaco. Também foi dito que a estudante leva com frequência objetos a sua boca como a borracha e as canetinhas. Assim, a professora conclui perceber traços muito fortes de ansiedade na criança, visto que ela devora o lanche em poucos minutos e reclama sempre estar com fome.

Foi falado também pela professora da criança a percepção de que S.C. cria fugas constantes da aula pedindo muitas vezes para ir ao banheiro ou encher a garrafinha de água, demorando para voltar para a sala de aula e fazendo brincadeiras inadequadas no banheiro. Ela continua dizendo também que está investindo para que S.C. aprenda a caminhar

devagar e do lado do adulto, porque ela percebe a criança constantemente saltitar e correr na frente dos pais e dos demais professores, além dos momentos de fila.

Foi perguntado como era o relacionamento da criança com os demais colegas e com os professores. A regente respondeu que houve reclamações das outras crianças de brincadeiras inadequadas de S.C., de bater, beliscar, dar língua e tentar comprar a amizade das crianças com brinquedos ou lanche. Quando isso é presenciado pela professora e ela conversa com a estudante, a S.C. não assume o que faz e não demonstra se importar em ser chamada a atenção, pois faz a fisionomia de rir enquanto a professora fala, além de desviar o olhar.

No relato da professora ela diz que já percebe as outras crianças querendo excluir S.C. das brincadeiras. Também é percebido pela professora comportamentos de revirar os olhos, bater os ombros e os pés, dizer não querer fazer mais nada quando é chamada a atenção. Essas queixas também são partilhadas pelos professores de aulas especializadas, segundo relato da professora, tendo o professor de educação física percebido a dificuldade da criança em lidar com jogos de competição e obediência às regras.

Quanto à aprendizagem, a professora diz que a criança está na hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Ela demonstra-se preocupada, pois vê o comportamento influenciar diretamente na aprendizagem e na motivação da estudante, sendo com frequência deixadas tarefas incompletas, cópia da agenda incompleta ou não feita, tarefas sem preocupação com a qualidade e a estética do trabalho, além de baixo envolvimento com distração. A professora diz ainda não perceber com clareza crescimento cognitivo desde o início das aulas em S.C. relacionados a leitura e escrita, assim como a contagem embora sejam feitos investimentos segundo a fala dela.

A maior preocupação da professora quanto à aprendizagem tem sido a escrita e a leitura da criança porque percebe que S.C. demanda um tempo grande para colocar sua consciência fonológica em ação, demorando um tempo considerável para escrever/ler sílaba por sílaba por causa da distração e do baixo envolvimento. Ela percebe que S.C. não enxerga a escola atrativa, não tendo a consciência da importância da escola em sua vida.

Impressão: Pude perceber que a professora fez o relato criterioso da criança, demonstrando conhecer o sujeito sobre o qual estava falando. No entanto, notei uma angústia presente na sua fala de que com todas as estratégias que vem sendo usadas não nota mudança significativa na estudante, o que gera frustração. Ao descrever a aluna, a professora deixou-me a impressão de que ter S.C. em sala de aula atrapalha o desenvolvimento dos demais estudantes, visto que é preciso fazer uma aula individualizada com a criança por requerer maior atenção. Vejo iniciativa da professora em buscar formas de auxiliar o vencimento de barreiras à aprendizagem de S.C., no entanto o fato da constância do comportamento agressivo e desafiador faz com que crie essa angústia.

## **IV / INTERVENÇÃO**

### **4.1/ Avaliação Psicopedagógica**

Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (16/04/2015)

Objetivo: estabelecer vínculo inicial de confiança com a criança.

Procedimento e material utilizado: na casa da criança, foi realizado conhecimento do local onde seriam realizadas as sessões seguintes, o ambiente que ela vive. Jogo Imagem e Ação Júnior.

Duração: 1 hora e 10 minutos.

Resultados obtidos e discussão:

O encontro foi marcado com a família no período vespertino, contra turno das aulas de S.C. e solicitado que pai e mãe estivessem se possível em casa no momento, pois a preocupação era de que a criança sentisse o apoio das duas partes nesse início de relação entre educador e sujeito educando.

A família mora num condomínio residencial em Águas Claras. Ao identificar-me e chegar no corredor do apartamento foi percebido que S.C. estava fora da porta já à minha espera. Ao ver-me, a criança saltitou vindo ao meu encontro, pegou-me pela mão e me cumprimentou, levando-me para dentro do apartamento. É importante esclarecer que, embora eu conheça previamente a família por possuímos amizades em comum, não há uma relação mais próxima entre eu e o sujeito.

Ao entrar na casa, pai e mãe esperavam-me na sala enquanto S.C. me conduzia até o sofá. Perguntei se ela sabia quem eu era e ela respondeu que a mãe disse que iria uma tia visitar a casa dela e ajuda-la com as tarefas de casa da escola. Aproveitei a fala da criança para me apresentar, dizendo meu nome, que eu trabalhava com crianças, que minha paixão eram os animais, mostrei foto do meu cachorro e disse-lhe o real motivo de eu estar ali, pois queria descobrir como ela aprendia, se gostava da escola, dos colegas e quais tarefas ela mais gostava de fazer. Deixei claro em seguida que naquele dia eu queria que ela me mostrasse a casa, o seu quarto, onde faz as tarefas, que íamos lanchar juntas e depois jogar.

Pedi para que S.C. se apresentasse para mim. Perguntei a ela o seu nome completo e ela prontamente respondeu. Perguntei sua idade e do que gostava de brincar. S.C. respondeu que preferia brincar com as suas bonecas. Pedi para que ela me mostrasse então



onde estavam essas bonecas (supunha que estavam no quarto da criança). Ela então me levou até o seu quarto, decorado com papel de parede da Frozen, personagem infantil de um filme da Disney, onde há uma cama de solteiro, um guarda-roupas, um quadro com uma foto que quando S.C. era bebê e tinha quase 1 ano de idade, prateleiras na parede com ursinhos e 2 quadros de fotos da família que ela foi me explicando onde e quando foram tiradas, um criado mudo com brinquedos em cima (surpresas e lembrancinhas de lanchonete) e a janela com tela de proteção. As bonecas de S.C. ficam enfileiradas no chão, tendo bebês e Barbies. Os demais brinquedos ficam guardados num baú dentro do guarda-roupa da criança. Ela me mostrou uma boneca que havia ganhado da tia. Chamou-me a atenção perceber ela com uma entonação de voz e fala infantilizada nesse momento, referindo-se à tia como “titia”.

Perguntei se S.C. sabia a quantidade total de bonecas que ela tinha e no momento, ao responder que não, ela interessou-se em contar as bonecas que estavam enfileiradas, contando de um em um e agrupando bebês e Barbies como bonecas. No final da contagem ela respondeu ter 13 bonecas. Questionei se ela sabia escrever o número 13 para mim. Então peguei uma folha de papel e uma caneta na minha bolsa e entreguei para que ela escrevesse, mas S.C. disse que não sabia que número era esse.

Para demonstrar o algarismo à criança perguntei se ela sabia escrever até o 10 e ela assertivamente escreveu os algarismos enquanto recitava-os em voz alta. Pedi para que continuasse a contagem e a escrita até que chegou no 12 e ela teve dúvida, e no algarismo 13 que fiz para ela perceber. Observei que S.C. desenha os números, ou seja, não estabelece uma ordem de escrita convencional dos algarismos. Por exemplo, no número oito ela fez uma bolinha em cima da outra.

Após esse momento, aproveitei para iniciar uma conversa com a criança perguntando como era na escola, quem eram as suas amigas e se ela gostava de estudar lá. A criança respondeu que era legal na escola e balançou a cabeça dizendo que gostava de estudar ao pronunciar juntamente o som “uhum”, enquanto mexia numa boneca sentada no chão.

O pai que observava a cena pediu para que a filha dissesse a mim o que as meninas da escola faziam com ela. Então, S.C. disse-me que toda vez não querem brincar com ela

no recreio. Questionei o que era toda vez, se era todo dia ou uma vez e outra e ela respondeu que não era todo dia, mas que na hora do recreio as meninas da sala dela diziam que ela era chata e não queriam brincar com a brincadeira dela. Incentivei para que no dia do brinquedo S.C. levasse algum jogo bem legal que ela tinha em casa para poder jogar com as meninas.

Nesse momento perguntei se havia algum jogo engraçado ou que ela gostasse muito de jogar para que juntas brincássemos. Ela escolheu o jogo Imagem e Ação Júnior, que consiste em um jogo de desenho de objetos para adivinhação pelo adversário. Convidei-a para brincar e para montarmos uma equipe, eu, ela, o pai e a mãe. Ela prontamente disse que o pai ia jogar com ela. A mãe nesse momento perguntou se a filha não gostava dela em tom de brincadeira, mas a criança respondeu que queria brincar com o pai.

Eu havia planejado levar um quebra-cabeças de 20 peças e outro de 50 para que pudéssemos montar juntas, porém ao perceber a dinâmica da situação sugeri que a própria S.C. escolhesse um jogo seu.

Iniciamos a partida e S.C. demonstrou interesse inicialmente, mas assim que acabou não quis continuar. Ela e o pai ganharam o jogo.

A criança levantou-se sem guardar o jogo e foi até o quarto da mãe pegar um ursinho de pelúcia dizendo ter ganhado do pai e que dormia agarrada ao urso todos os dias. Eu não quis pedir para que a criança guardasse o jogo para que eu pudesse perceber a atitude dos pais. Eles não solicitaram que a filha guardasse. A mãe ofereceu-me nesse momento um suco e S.C. interrompeu a fala da mãe chamando-me para lanchar o bolo de cenoura que ela tinha feito com a mãe para a minha visita.

A criança foi saltitando até a cozinha, abriu o forno micro-ondas e me mostrou o bolo. Eu falei que iria aguardar a mãe dela, então S.C. foi pedindo à mãe para lancharmos. A família preparou a mesa, com a ajuda de S.C. Enquanto nos sentamos para lanchar, a criança ajoelhou-se e quis colocar o suco no seu copo, tendo a mãe que intervir dizendo que ela iria derrubar. Percebi que no momento do lanche, S.C. comia muito rápido o pedaço de bolo com as mãos. Quando num dado momento levantou-se da cadeira, veio mais próximo de mim e me abraçou. O pai pediu para que ela sentasse para terminar de lanchar e S.C.

sem demonstrar atenção ao que o pai disse foi até o sofá e pegou o controle remoto da televisão para me mostrar o seu desenho preferido num canal a cabo, Charlie e Lola.

Continuamos o lanche na mesa enquanto a criança sentou-se no sofá com o controle na mão e assistia ao desenho. Ao finalizarmos, perguntei se ela gostaria que eu voltasse uma próxima vez na casa dela com jogos que costumo jogar com outras crianças. Ela disse afirmativamente que sim e perguntou quando eu iria. Combinei com S.C. que toda quinta-feira, no período da tarde, eu iria até a sua casa para que pudéssemos brincar e estudar juntas.

Impressão: S.C. é comunicativa e não apresentou timidez comigo. Ao se deslocar de um ponto a outro ela saltitou. Não guardou o seu brinquedo após utilizar. Relatou fatos das fotos com coerência. Interrompe a fala da mãe. Possui carinho especial com o pai.

#### Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (23/04/2015)

Objetivo: fortalecer vínculo de confiança entre mediador e sujeito.

Procedimento e material utilizado: na casa da criança, foi realizada atividades de jogos *online* no sítio eletrônico [www.escolagames.com.br](http://www.escolagames.com.br).

Duração: 40 minutos.

#### Resultados obtidos e discussão:

Foi planejado realizar uma atividade interativa com a utilização de um site de jogos *online*. Fiz uma busca criteriosa por ambientes virtuais que fornecessem a possibilidade de diversão e aprendizagem em comum. Porém essa foi uma tarefa difícil, a medida que a maioria dos sites de jogos infantis estão voltados ao conteúdo de diversão e não necessariamente são didático-pedagógicos.

A escolha por jogos virtuais foi motivada pela percepção levantada no primeiro encontro de necessidade de um jogo que provocasse em S.C. maior envolvimento e a atividade em *sites* permite mergulhar em um universo tecnológico mais próximo da criança da geração atual.

Enquanto a mãe trabalhava em seu *notebook*, deixou-nos à vontade para desenvolver a atividade proposta no *notebook* que levei.

Iniciei a comunicação dizendo à S.C. que havia trago o computador para jogarmos em num *site*. Perguntei se ela se interessava ou gostava de jogar no computador e S.C. respondeu afirmativamente, completando que costumava usar o celular do pai para jogar. Mais uma vez, o pai aparece como figura central nas falas de vida da criança.

O *site* escolhido foi [www.escolagames.com.br](http://www.escolagames.com.br) por aliar os jogos a conteúdos de aprendizagem como matemática, ciências, leitura e escrita, todos adequados aos níveis escolares.

Apresentei o conteúdo do *site* a S.C. explicando quais jogos iniciantes poderíamos utilizar. A criança escolheu o jogo Dominó com os personagens da Turma da Mônica. Questionei-a se sabia as regras do jogo dominó e ela explicou o que aprendeu na escola, conceituando que no dominó “coloca a pecinha das mesmas bolinhas”, fazendo referência à relação entre quantidades nas peças.

O dominó proposto no ambiente virtual sugeria encaixar as peças que havia os rostos iguais dos personagens. Percebi que S.C. buscava com atenção encontrar as peças equivalentes. Envolveu-se no jogo, interagindo comigo com frases “agora a gente tem que pegar a Mônica”, “onde tá o Cebolinha? Cê tá vendo?”

Quando a rodada foi vencida, S.C. sugeriu procurar outro jogo. Então decidi jogar o Encaixe dos Animais, que pretende que criança encaixe as partes do corpo dos animais corretamente orientando-se pela estampa da pele do animal, enquanto passam-se diferentes tipos de pele de diferentes animais na tela. É uma atividade que exige, dentre outras, as habilidades de atenção, coordenação e agilidade com a percepção visual.

S.C. demonstrou maior interesse por essa atividade do que a anterior, colocando-se a comemorar quando aceitava o encaixe das peças. Notei nesse momento um comportamento de agitação ao balançar as pernas na cadeira da mesa de jantar e sacudir o corpo enquanto fazia a atividade.

Durante os dois jogos fui mediando a leitura das atividades posteriormente à tentativa de leitura de S.C. Percebi que a criança consegue ler palavras escritas em caixa alta, mas não quando estão escritas em letra script. Outra percepção quanto à leitura é a ênfase na vocalização da primeira sílaba e na junção das posteriores na palavra lida. A criança consegue ler palavras, mas quando o desafio é ler um enunciado ou explicação

possui maior dificuldade. Nesses momentos, fiz a leitura por ela pedindo para que ela explicasse se e o que havia entendido.

Ao finalizarmos o jogo, combinei com S.C. e com a mãe que na próxima quinta-feira eu gostaria de ver os materiais da escola, a mochila, os livros e/ou tarefas de casa do dia, a agenda e estojo. Nesse momento a mãe interferiu falando que elas iriam ter que arrumar os materiais. Nesse momento, pedi para que elas deixassem do jeito que costuma ser, que eu apenas gostaria de conhecer os materiais dela.

Logo então S.C. foi até a mochila, que estava aberta no canto da sala, e pegou sua agenda para mostrar um dia em que havia feito a letra com capricho, segundo a fala da própria criança. Pedi para ver a cópia do dia 23 e ela mostrou justificando que naquele dia ela não tinha ido “tão bem assim”.

Impressão: S.C. envolveu-se mais com as atividades virtuais, provavelmente pelo estímulo visual e interativo. A criança demonstrou-se agitada na atividade que exigia agilidade, balançando os pés e o corpo.

#### Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (07/05/2015)

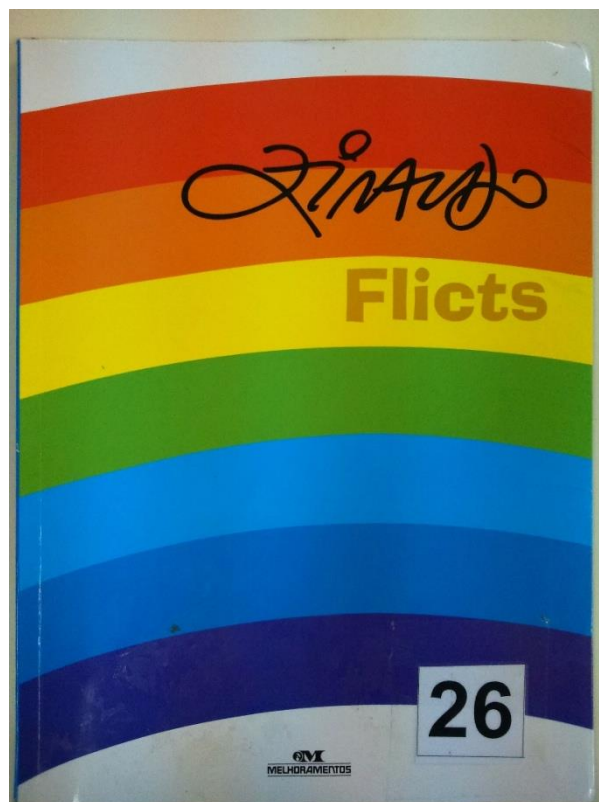
Objetivo: avaliar a leitura e a produção escrita dos materiais da escola de S.C.

Procedimento e material utilizado: na casa da criança, leitura do livro de literatura infantil Flicts – Ziraldo, Editora melhoramentos.

Duração: 1 hora e 22 minutos.

Resultados obtidos e discussão:

Separei previamente para a data do encontro o livro Flicts, escrito por Ziraldo, da Editora Melhoramentos, escolhido por mim por ser um livro com história envolvente, adequada à linguagem e percepção de mundo para a idade de S.C. A sua organização em parágrafos pequenos distribuídos em cada página e a impressão em letra caixa alta é indicado para o trabalho de leitura dos educandos que se encontram em processo de alfabetização, como é o caso da criança desse trabalho psicopedagógico.



*Figura 1*

Fui recebida, como de costume, pela criança na porta de seu apartamento. Ela demonstrou estar ansiosa com a minha chegada ao dizer que queria logo saber o que faríamos naquele dia.

Ao abrir minha bolsa onde guardo meus materiais de uso pedagógico iniciei explicando que havia separado um livro, um dos meus favoritos, para pudéssemos ler. Perguntei se ela gostava de ler, se lia muito, onde que ela lia, se era mais na escola ou em casa e se frequentava bibliotecas. S.C. respondeu afirmativamente às questões, disse que lia bastante na escola, comentou sobre um projeto da escola que pareceu-me ser de investimento à leitura como empréstimos de livros, e respondeu que usava a biblioteca da escola.

Ao observar o ambiente da casa de S.C. percebi que em seu quarto a criança possui um cantinho em que estão guardados uma quantidade de livros, que não pude mensurar mas

imagino ter por volta de 10 livros de histórias infantis, inclusive *pop up*. Na sala de sua casa também estão guardados livros em prateleiras.

Convidei-a para iniciar a leitura partindo da exploração da capa do livro, com a leitura do título, do autor, editora e ilustrador (nesse caso, autor e ilustrador são a mesma pessoa). Nessa versão do livro *Flicts* há a biografia do autor nas últimas páginas. Isso me auxiliou a perceber o conceito dela de quem faz livros e a trabalhar com ela uma percepção mais simbólica de alguém que escreve para alguém ler.

Convidei-a posteriormente a fazer a leitura para mim. Percebi que S.C. enfatiza durante a leitura a repartição da palavra em sílabas, colocando maior ênfase na primeira sílaba. Isso ocorre por meio de entonação mais alta da voz ao ler, por exemplo, a palavra “DIFERENTE” em que lia “di, di, di – fe – re – n – te” ou “ve, ve, ve – rrrrr – me – llll – lho”.

Ela demonstrou se cansar com o esforço em ler, então propus que cada uma de nós lêssemos uma página, alternando assim a leitura. Fizemos isso até concluir a história. Após esse dado momento, sugeri que ela refletisse e me recontasse a história que acabara de ler. S.C. narrou os fatos em ordem de acontecimento, porém esqueceu-se de detalhes importantes da história. Utilizou com frequência o uso do conectivo “Aí” na sua fala.

Perguntei qual a parte que mais gostou da história e S.C., embora tenha sido incansavelmente estimulada a pensar sobre, inclusive eu me referindo à minha opinião da parte que eu mais gostei, não soube me dizer a opinião dela. Pensei nesse momento que ela poderia não ter gostado da história e que a dificuldade residia nisso, porém ela afirmava ter gostado do livro.

Escolhi uma página para que ela pudesse ler uma frase apenas para mim, dando-me subsídios para compreender se ela possui a percepção decodificada da escrita, compreendendo o que leu. A frase é “Mas ninguém sabe a verdade ( a não ser os astronautas) que de perto, bem de pertinho, a Lua é *Flicts*.” S.C. fez a leitura, sem fluência, repartindo as palavras em sílabas e soube explicar o que havia acabado de ler. Portanto, demonstrava nesse momento compreender o que havia acabado de ler.

Por perceber que S.C. poderia ter decorado a história lida anteriormente e utilizar sua memória nesse momento para explicar que acabara de ler, mostrei a ela uma ficha de

leitura da parlenda “Da abóbora faz melão” do meu material de uso pessoal e pedi para que ela fizesse a leitura. Prosseguiu repartindo as palavras em sílabas, dando ênfase na primeira sílaba e explicou-me com coerência ao texto o que acabara de ler.

Sugeri à criança e à mãe que se criasse o hábito de leitura em casa não apenas como tarefa de casa da escola, mas que ampliassem e diversificassem os livros lidos para que aos poucos S.C. pudesse adquirir seu próprio gosto, sua identidade leitora e fluência na leitura.

No final do encontro pedi para que eu pudesse ver qual o dever de casa dela, naquele dia e perguntei se ela já o havia feito. A tarefa era para ser realizada no caderno, mas por não ter realizado a cópia em sala, a professora mandou um recado na agenda explicando que S.C. demorou 3 horários e não fez a cópia ficando assim penalizada em não apresentar tarefa de casa no dia seguinte. Ao verificar as atividades passadas, percebi que o seu caderno quadriculado onde são feitos os registros matemáticos é recheado de exercícios de sala não conclusos.

Olhei também a agenda da criança e vi muitos recados da professora falando sobre a não realização das tarefas de sala por S.C. devido brincadeiras ou recusas à cópia.

Impressão: leitura repartida em sílabas, sem fluência, mas com compreensão de significado.

#### Sessão de avaliação psicopedagógica 4 (14/05/2015)

Objetivo:conhecer a hipótese de escrita da criança e produzir mediações.

Procedimento e material utilizado: na casa da criança, livro de literatura infantil Flicts – Ziraldo, Editora melhoramentos, Teste da Psicogênese.

Duração: 40 minutos.

#### Resultados obtidos e discussão:

Levei o livro lido na sessão anterior, Flicts de Ziraldo, para que fossem extraídas palavras já conhecidas pela criança. A proposta de teste para nivelamento de escrita escolhido foi o Teste da Psicogênese de Emília Ferrero (2001), no qual consiste em sugerir à criança a escrita de uma lista de palavras do mesmo campo semântico, partindo da palavra com maior número de sílabas para aquelas com menor.



A lista de palavras é utilizada para a escrita de pequenos textos e há uma ordem decrescente na quantidade de sílabas sob a justificativa de que a criança demonstre no teste o seu pensamento acerca do universo escrito. Isso ocorre por meio da percepção inicial da criança de que para se escrever utilizamos as letras. Posteriormente ela demonstra a percepção de que há uma variedade de letras a serem utilizadas na escrita e que essa variedade vem acompanhada com um número mínimo de letras em cada palavra. O próximo passo é a percepção da relação sonora que cada letra tem com a sua escrita gráfica.

Em outras palavras, partimos de uma palavra polissílaba porque fornece à criança usar uma variedade e um critério de quantidade letras maior inicialmente, para passarmos depois para as palavras trissílabas, dissílabas e uma monossílaba.

Nesse sentido, escolhi as palavras AMARELO – VERMELHO – AZUL – COR, de mesmo campo semântico, e a escrita da frase “FLICTS É UMA COR RARA E TRISTE”.

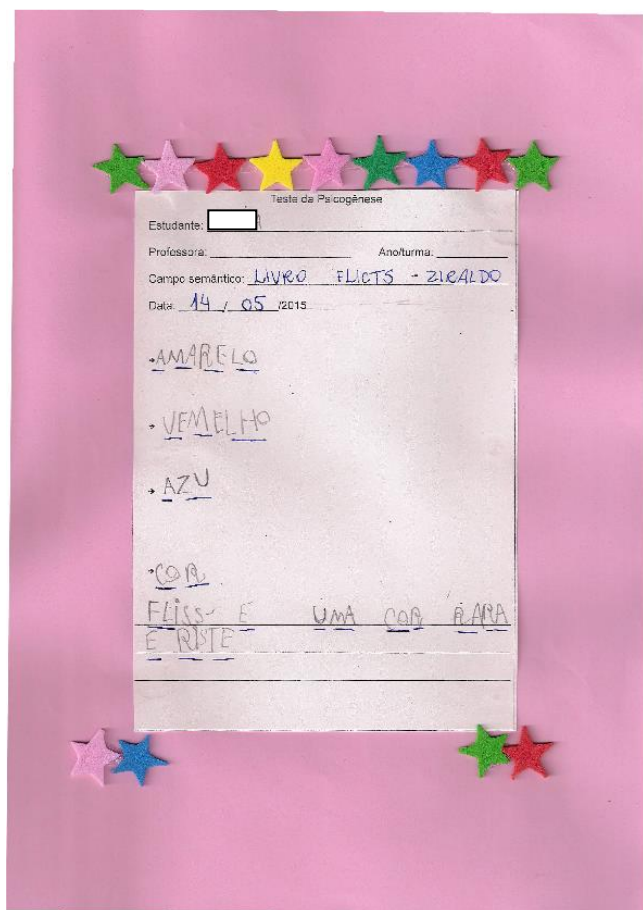


Figura 2

Após a escrita, S.C. fez a leitura de cada palavra para que eu pudesse perceber na leitura a sua forma de organização de pensamento alfabético.

Como foi possível perceber, S.C. encontra-se nessa data no nível silábico-alfabético de acordo com as fases propostas por Emília Ferrero, que consiste em a criança perceber que cada letra possui um som e uma grafia que a representa, que a palavra é composta por fonemas e que as sílabas fazem a repartição desses fonemas, que as consoantes não podem ficar isoladas na sílaba sem uma vogal para fazer o som de um fonema com exceção R e do S, e que na escrita de uma frase há a separação das palavras por meio de espaços.

São necessárias a partir de agora intervenções do campo ortográfico para que S.C. adquira com o tempo a utilização do português gramaticalmente adequado. Assim como é necessário investimento em segurança e autonomia de pensamento, visto que a criança recorria a mim para ter a validação de seu pensamento no desejo de que eu dissesse se estava correta ou não a letra que ela imaginava ser.

Todas essas habilidades apresentadas por S.C. na compreensão do universo do código escrito compõem o cenário de seu processo de alfabetização atual, demonstrando avanço já na escrita alfabética desde o relato da professora que a percebia na hipótese silábica com valor sonoro.

Impressão: hipótese de escrita silábico-alfabética.

## **4.2/ As Sessões de Intervenção**

Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (21/05/2015).

Objetivo: mediar o comportamento escritor e proporcionar a autorreflexão da leitura.

Procedimento e material utilizado: atividade conceitual de produção de lista de palavras de mesmo campo semântico.

Duração: 1 hora e 15 minutos.

Resultados obtidos e discussão:

Para atingir determinado objetivo, preparei uma atividade em que contextualizava uma historinha, trabalhava com legenda de imagens e solicitava a escrita de uma lista de palavras. Novamente o trabalho com lista foi escolhido por favorecer, por meio da utilização de palavras do mesmo campo semântico, a autonomia de escrita, a reflexão sonora e a correspondência fonema-grafema.

Solicitei à criança que fizesse a leitura da historinha e do enunciado sozinha e que, caso fosse necessário, solicitasse minha ajuda. Aproveitei o momento para gravar a leitura da criança, na intenção de após o término do trabalho S.C. poder escutar.

Observei que ao iniciar a leitura, a criança estava desatenta e não se propôs receptiva a realizar a atividade após a minha explicação, de que essa seria uma tarefa de escrita de uma lista de palavras e que ela precisaria ouvir, pensar no sonzinho de cada letra e escrever do seu melhor jeito.

S.C. concluiu a leitura da historinha demandando um tempo considerável pelo tamanho da historinha, lia palavra por palavra fazendo pausas buscando no meu olhar o que pareceu-me “aprovar” ou não se estava lendo corretamente. Após a leitura, questionei a criança sobre o que falava a história e ela narrou o que havia lido com coerência, porém sem riqueza de detalhes, atentando para as partes principais: que iam viajar para um lugar frio e outro quente.

Sugeri posteriormente a escrita da lista de coisas que eram necessárias para a viagem de cada criança. Nesse sentido, S.C. ia sendo questionada por mim sobre quais roupas seriam necessárias para uma região fria e quais para uma região quente, na medida em que ia escrevendo também.

A atividade propunha 10 palavras para Luísa e outras 10 para Helena. S.C. escrevia as palavras novamente fazendo o vício sonoro de concentrar-se na primeira sílaba. Por exemplo: “BOTA – BO, BO, BO – TA, TA, é o t e o a”. (trecho de transcrição de fala de S.C.)

A criança fez a escrita de cinco palavras para a região fria e outras sete palavras para a região quente, não concluindo a atividade embora eu tenha estendido o tempo do atendimento em 15 minutos.

Foi percebido em S.C. baixo envolvimento com a atividade de escrita espontânea, demonstrando baixo interesse em escrever e concluir a atividade, ainda que eu a motivasse solicitando que ela me demonstrasse o que já sabe escrever. Observei também que ao longo da escrita a criança demonstrava uma postura desatenta e de fuga antes da conclusão de uma palavra, chamando a mãe para vir ao quarto, pedindo água, solicitando para ir ao banheiro e pegando lápis de cor dentro do estojo na mochila.

Questionei-me sobre o que difere no envolvimento da criança nessa atividade em comparação à atividade realizada logo nas primeiras sessões em que houve o uso do computador.

Há a possibilidade de levantamento de hipóteses que condizem com o uso do recurso pedagógico, visto que o computador é consideravelmente um meio mais atrativo à criança do que a folha de papel, o lápis e a borracha. No entanto, há que se considerar também a infinidade de influências emocionais no baixo envolvimento com a tarefa, como a maturidade, a motivação, a concentração e atenção, etc.

O que foi importante perceber é que numa situação posterior de atendimento seria interessante levar para o atendimento a flexibilidade e mescla nas tarefas, entre de maior dificuldade/desafio e atividades mais prazerosas/divertidas.

Para promover a autorreflexão da criança a respeito de sua leitura acentuada em sílabas coloquei a gravação do áudio para que S.C. pudesse ouvir. Ela achou engraçado e logo questionei o porquê. Ela respondeu que era engraçado ela ficar gaguejando e que a mãe brigava com ela quando ela fazia isso.

Aproveitei o momento para incentivar a aquisição de uma estratégia de leitura em que antes de pronunciar o som em voz alta, S.C. possa ler “com a mente” ou em tom baixo

cada sílaba e pronuncie em voz alta quando fizer a junção dos sons. Ela tentou fazer isso com a releitura do enunciado da atividade e avaliou ser legal, com suas próprias palavras, ler assim. Eu recomendei que com o tempo ela iria ficar mais segura na leitura e não precisaria mais usar esse recurso.

Impressão: baixo envolvimento com a atividade de escrita espontânea, desatenção e fuga do momento proposto, não conclusão da atividade.

Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (26/05/2015).

Objetivo: conhecer e intervir nos critérios e/ou habilidades de conhecimentos matemáticos.

Procedimento e material utilizado: na casa do sujeito, uso da Caixa Matemática.

Duração: 40 minutos.

Resultados obtidos e discussão:

A partir da utilização de um instrumento matemático promovido em muitas escolas do Distrito Federal sob a orientação do Professor Doutor Cristiano Muniz, intitulado Caixa de Matemática, fiz a segunda intervenção psicopedagógica.

Levei o meu próprio material para a criança e iniciei o atendimento perguntando se ela conhecia o que era aquela caixa. S.C. disse ter uma caixa de matemática na sua escola e que a professora usa para fazer continhas com as crianças, comentou também que na sala de aula tem uma coleção de tampinhas para contar e diminuir o lixo jogado no meio ambiente.

Começamos com o reconhecimento dos materiais que havia na caixa: palitos de picolé, liguinhas elásticas, tampas e anéis de refrigerante, cédulas e moedas falsas de dinheiro, dados, formas geométricas em papel, régua, fita métrica, miçangas e brinquedos em miniaturas.

Sugeri em seguida as atividades que eu havia planejado para avaliar o que S.C. conhece sobre as habilidades de agrupamento, classificação, ordenação, inclusão e orientação espacial referentes à lateralidade.

A primeira atividade sugeria que S.C. retirasse as tampinhas de refrigerante da caixa e os agrupasse obedecendo um critério criado por ela mesma como cor, tamanho, se há estampa na tampinha, etc. S.C. separou as tampinhas formando cinco grupos com o critério

cor. Solicitei a contagem das tampinhas que havia em cada grupo e entreguei um papel para que ela pudesse anotar a quantidade contada.

Nesse momento percebi que a criança não utiliza a habilidade de separar o que está sendo contado do que ainda não foi, demonstrando querer agilidade e postura de ansiedade por terminar logo a contagem. Sendo assim foi preciso a minha intervenção para ser feita a recontagem das tampinhas. Questionei em seguida outras formas de se agrupar as tampinhas usando os critérios de tamanho e estampa.

No momento de registrar as quantidades contadas em cada grupo pude perceber que S.C. não conhece a escrita convencional de alguns algarismos, pois teve dificuldade de escrever os números 13, 19 e 27, escrevendo-os invertidos e perguntando-me com insegurança qual era o número ou como se escrevia.

O critério de inclusão também foi observado nesse momento à medida em que na recontagem das tampinhas para verificar a quantidade total delas a criança demonstrou dificuldade em fazer a sobrecontagem, ou seja, a inclusão de outras tampinhas contando-as e seguindo a ordem crescente dos números, visto que ela demonstrava dificuldade entre contar, separar e identificar o número.

A segunda atividade proposta foi referente à ordenação e classificação de objetos da caixa. Solicitei que a criança retirasse os objetos e os organizasse sobre a mesa da sala de jantar. Minha intenção com essa atividade era perceber se ela faz relações entre objetos semelhantes e diferentes no momento de organizar. O objetivo foi atingido com a criança separando os objetos que era diferentes um do outro e organizando os iguais mais próximos.

Quanto à ordenação, foi pedido à S.C. que organizasse nesse momento os mesmos objetos em ordem crescente, ou seja, do maior para o menor, e que após me dissesse qual a posição que cada objeto ocupava na fila. Nesse momento S.C. questionou-me se a ordem era por tamanho ou por quantidades maiores de objetos. Eu pedi que ela escolhesse e S.C. partiu para a ordenação da fila de objetos por tamanho sendo os dados os primeiros e os palitos de picolé e a régua os últimos. Intervi abrindo a fita métrica que estava enrolada e questionando se ela era maior ou menor do que a régua, então S.C. reorganizou a fila colocando a fita em último lugar.

No momento de nomear a posição de cada objeto, S.C. demonstrou conhecimento sobre o primeiro, o segundo e o terceiro, mas a partir do nome quarto teve dificuldade. Nesse instante eu peguei um quadro de números na minha pasta pedagógica em que estão digitados os números de 0 a 100 e trabalhei com a criança a nomenclatura de cada um, inclusive quando estão ordenados.

A criança foi contando com cada tampinha em cima do número e eu ia fazendo mediações à medida que percebia situações desafiadoras à criança.

Quanto à orientação espacial, verifiquei durante a organização da fila e a escrita final do nome dos objetos sugeridas por mim que a estudante montou a lista organizando-os da direita para esquerda, na ordem crescente, e na escrita em listas de cima para baixo. No entanto, houve um momento que questionei a criança qual era a mãozinha que ela escrevia, se era a direita ou a esquerda, e S.C. não soube dizer, embora tenha me mostrado a mão. Fiz a intervenção explicando a lateralidade entre direita e esquerda com os objetos de sua casa, fazendo referência da direita estar localizada a janela da sala e da esquerda a cozinha da sala de casa.

Impressão: Dificuldade em separar o contado do não contado, postura de agilidade e ansiedade na contagem, dificuldade na sobrecontagem, não reconhecimento hábil dos numerais após o 12, classifica e agrupa, dificuldade no reconhecimento dos números ordinais, orientação espacial hábil, dificuldade no reconhecimento de lateralidade.

Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (28/05/2015)

Objetivo: produzir uma sequência didática que envolva desenvolvimento das habilidades oral e escrita.

Procedimento e material utilizado: na casa do sujeito, trabalhar a narrativa de histórias obedecendo a sequência lógica e temporal dos acontecimentos. Produzir um bilhete a alguém importante indicando ou não a leitura da história.

Duração: 40 minutos.

Resultados obtidos e discussão:

Com a aproximação do Dia Mundial do Meio Ambiente – 5 de junho, foi planejada uma sequência didática de atividades que permitissem o desenvolvimento da coerência na narrativa oral de histórias e a produção escrita de um gênero textual, bilhete.

Para isso, foi utilizada a imagem abaixo disponível ao público num site de buscas da internet. A prioridade era que a história fosse trabalhada a partir de uma sequência de imagens, pois a interpretação das imagens auxiliaria a criança na construção de seu pensamento. Tendo em vista a idade escolar da criança, o texto com imagens possibilita maior envolvimento na sua leitura, estimula a criatividade e dá liberdade ao leitor para criar com suas próprias palavras a história.



*Figura 3*



S.C. estava ansiosa pela minha chegada, segundo suas próprias palavras. Sentamos à mesa de jantar da sala da casa e apresentei a imagem. Busquei levar uma sequência que além de trabalhar com imagens fosse possível S.C. colorir, para que se envolvesse mais com a atividade, além de desenvolver sua coordenação motora fina.

Foi explicado para a criança que aquele era um tipo de texto e que poderíamos brincar com a leitura dele criando a sua própria história. Ela de início, demonstrou estranhar poder ler imagens, mas após a minha explicação se demonstrou interessada em contar para mim a história sobre a qual os desenhos falavam.

S.C. contou com suas próprias palavras obedecendo a sequência da história, usando a orientação espacial da esquerda para a direita e de cima para baixo, da primeira à última imagens, fazendo uso dos conectivos de ligação “aí” e “então”.

Ao finalizar a leitura, a criança foi questionada sobre o que falava à história. S.C. respondeu que era uma “história de árvore”, “de um garoto que plantou árvore e depois dormiu na rede”. Nesse momento ela demonstrou compreender qual era o foco principal da historinha.

Enquanto a criança coloria a história, aproveitei o momento e expliquei que estávamos nos aproximando do dia em que comemoramos o dia do ambiente, que essa era uma data especial comemorada ao redor do mundo para lembrar as pessoas de terem cuidado e proteção com o meio ambiente. Nesse momento S.C. interrompeu minha fala para completa-la dizendo que era para não poluir a água, cuidar e não jogar lixo nas ruas.

Mostrei no meu calendário do celular o dia 5 de junho e aproveitei para falar sobre os dias da semana, questionando quais dias ela ficava em casa, quais ia para a escola. S.C. ensinou-me uma música que vinha aprendendo na escola sobre os dias da semana.

Em seguida, perguntei para S.C. se ela conseguiria me dizer alguém especial que ela gostasse que lesse a história. Ela sugeriu a mãe. Indiquei que ela fizesse um bilhete e pregasse na geladeira, deixando para a mãe a indicação de leitura da atividade.

Fiz a mediação da escrita auxiliando a criança a pensar sobre o que estava escrevendo, fazendo relações das letras que ela se sentia insegura em escrever com o nome de pessoas e objetos que ela conhecia, como foi o caso de “QUERO” que lembra as palavras “QUEIJO, QUEBRADO, QUADRO, QUANDO”. S.C. fez a escrita com a

utilização da letra caixa alta, porém fez questão de mostrar-me que já sabia escrever seu nome com a letra cursiva.

Conversei com a mãe sobre a importância de valorizar a produção escrita de S.C. e deixar por um tempo na porta da geladeira. A mãe foi receptiva e adorou o trabalho.

Impressão: a criança estava mais motivada e interessada na atividade. Suponho hipoteticamente que a atividade que desenvolvia o lado criativo e possibilitava maior liberdade para a criança, assim como uma produção sua para ficar exposta e ser cultuada pela família, todos esses fatores contribuíram para o maior envolvimento de S.C.

Sessão de intervenção psicopedagógica 4 (04/06/2015).

Objetivo: realizar atividade que desenvolva com o treino progressão em qualidade.

Procedimento e material utilizado: na casa do sujeito, foi levado um desenho com paisagem de paia e materiais como areia, lantejoula verde, alpiste, papel picado azul, lápis de cor e canetinha hidrográfica.

Duração: 40 minutos.

Resultados obtidos e discussão:

A última sessão de intervenção psicopedagógica deu subsídios para acreditar que um trabalho pedagógico orientado para o desenvolvimento sim de habilidades educacionais, porém com o uso de recursos e estratégias criativas, auxilia no envolvimento e no prazer da criança durante a atividade.

Diante da justificativa inicial da escola e das sessões anteriores de atendimento em que percebi uma certa resistência em S.C. ao fazer atividades relacionadas com pintura, diante da ação da criança de não demonstrar preocupação com a estética em si mas com a conclusão rápida e de qualquer jeito da tarefa proposta, foi planejado levar uma atividade que envolvesse a estética e o uso de diferentes recursos para tal.

Sendo assim, cheguei à casa de S.C. com a atividade impressa e os materiais areia, lantejoula verde, alpiste, papel picado azul, lápis de cor e canetinha hidrográfica. S.C. demonstrou entusiasmo e quis logo começar a fazer.



*Figura 4*

Comentei com ela que essa era uma atividade diferente, que eu gostaria que ela fizesse com capricho e atenção, para que no final a gente pudesse admirar a sua obra de arte. A criança se propôs a fazer com empolgação.

Notei que inicialmente ela não usou um critério para usar os materiais e organizá-los sobre a mesa da sala de jantar. Então, fiz uma intervenção durante a realização da atividade solicitando que S.C. ao usar os materiais os organizasse dentro de pratos que pedi emprestado à mãe da criança, como o caso do uso das canetinhas hidrográficas para que fossem tampadas após o uso.

S.C obedeceu ao combinado durante a realização da atividade e ao finalizá-la se prontificou com autonomia a arrumar e organizar os materiais de volta à minha sacola. Com a tarefa terminada em mãos, novamente pedi para a família para que o trabalho fosse exposto em algum lugar da casa para que todos que viessem visitar pudessem admirar o trabalho de S.C. Aproveitei o momento para ressaltar à S.C. que ela pode fazer trabalho incríveis, que na escola com certeza haviam atividades legais e que ela poderia usar a sua habilidade para isso, que todo mundo tem alguma coisa que se destaca e que é muito bom,

que S.C. era muito boa em fazer trabalhos manuais. Ensinei uma técnica de pintura com o giz de cera e a criança demonstrou adorar.

Impressão: a criança envolveu-se novamente com entusiasmo com uma atividade que estimulou a criatividade e a ação autônoma, demonstrou desenvolver preocupação com a organização dos materiais após a intervenção, esteve mais motivada e com fisionomia mais feliz.

Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (11/06/2015).

Objetivo: escrever e desenhar espontaneamente.

Procedimento e material utilizado: na casa do sujeito, fichas de leitura de adivinhas e parlendas.

Duração: 40 minutos.

Resultados obtidos e discussão:

A esta sessão, foi dada profunda importância na medida em que estavam se esgotando as nossas próximas sessões e que, diante do que vinha sendo observado, a criança estava agindo com maior interesse e buscando finalizar suas tarefas comigo com maior qualidade. Houve um salto!

Ao chegar à casa de S.C. foi percebido que a criança estava menos agitada, com um comportamento que diferia dos anteriores em que me esperava à porta do apartamento, atropelava a fala da mãe para dirigir-se a mim. Perguntei à mãe se algo de diferente estava acontecendo e ela justificou que por indicação da psicóloga, a criança estaria fazendo uso de florais naturais que acalmam e diminuem a ansiedade. Além disso, foi dada a notícia de que S.C. ganharia um irmãozinho.

Iniciei o trabalho com a criança sugerindo a leitura de fichas de adivinhas e parlendas. Questionei se S.C. gostava de brincar de “o que é, o que é” e ela foi bastante receptiva.

Foi notado que S.C. desenvolveu progressivamente sua leitura desde as primeiras sessões, estando mais fluente e com maior autonomia. A compreensão do que é lido se permaneceu. Senti que o trabalho da escola, juntamente com o que tem sido feito por minha

parte, tem auxiliado no investimento da formação leitora de S.C. No entanto, percebo que a criança sente a necessidade de ler para alguém, o que demonstra ainda não possuir o gosto por si só mas como uma função para algo/alguém admirar.

Aproveitei essa percepção para reiterar com a família a importância de continuar o incentivo a leitura e nesse momento de descoberta de S.C. pelo gosto de ler porque há alguém para ouvir e admirar, que eles organizassem uma rotina em que pudessem reservar um momento diário para ver e ouvir S.C ler.

Sugeri à família que fosse desenvolvido também um trabalho de autonomia da criança e investimento financeiro na compra de livros que fossem de agrado a S.C. Dessa forma, que ele pudessem visitar uma livraria, dando à filha uma quantia em dinheiro para que ela pudesse fazer a compra do livro que ela gostasse. Agindo assim, acredito que a família além de trabalhar com os aspectos de educação financeira e oportunizar um momento bacana em família, estaria investindo na formação da própria identidade leitora de S.C.

S.C. finalizou a leitura das seis fichas e produziu um desenho para duas que ela mais gostou de ler. Notei que a produção do desenho estava mais rica nos detalhes, como contorno das mãos e do rosto. Ainda merece investimento no colorir dentro da margem, mas que acredito ser algo a se desenvolver com o tempo. O importante é ter percebido atingir o objetivo de que S.C. produzisse sus trabalhos e desenhos com maior preocupação na qualidade e não fazer simplesmente por fazer.

Impressão: a criança tem desenvolvido a preocupação com a qualidade do trabalho, leitura progredindo para fluência, leitura com significado.

Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (18/06/2015).

Objetivo: desenvolver habilidades de contagem com coleção de adesivos.

Procedimento e material utilizado: na casa do sujeito, foi levado algumas cartelas de adesivos infantis.

Duração: 30 minutos.

Resultados obtidos e discussão:

Na última sessão de intervenção psicopedagógica, estive focada em sugerir um trabalho que desse continuidade ao que vinha sendo feito, porém mais voltado aos aspectos das habilidades matemáticas que mereciam maior investimento e que, por algum motivo, foram pulados em etapas anteriores do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, para finalizar as sessões levei como um presente que seria uma espécie de trabalho, cartelas de adesivos de diferentes cores, tamanhos e formatos. Como eu sabia da apreciação da criança pelo filme da Frozen, busquei levar em maioria adesivos coloridos, com glíter, de princesas e da Frozen. Ela demonstrou amar!

Ao chegar na sua casa e mostrar o que eu havia levado, iniciei a explicação de que aquele era um presente, pensado com muito carinho e que com ele dava para fazer muitas descobertas legais, como por exemplo, brincar de matemática.

De início, S.C. achou estranho poder brincar de matemática com aqueles adesivos, mas questionei a ela se conhecia coleções, coleções de botões, de álbum de figurinhas, de bonecas, e fui aproximando o meu objetivo com aquelas cartelas de adesivos à criança.

Nesse sentido, questionei se dava para organizarmos os adesivos assim como ela organizou as tampinhas numa sessão anterior e S.C. passou a organizar os adesivos primeiro por tema (princesa x números), depois por tamanho. Como havia cartelas mistas em que possuíam diferentes tamanhos de adesivos numa mesma cartela, S.C. resolveu o problema dizendo que criaria um novo grupo só para as cartelas misturadas.

Em seguida, como havia muitos adesivos e eu gostaria que o trabalho fosse bem feito e não simplesmente numeroso, pedi a S.C. que contasse quantos adesivos de princesa ela já tinha. Mas solicitei que ela contasse do jeito que havia aprendido comigo, separando o que está contando do que ainda não foi contado. Ela o fez, mas foi preciso que

euintervissee para que ela realizasse a contagem com calma e não perdesse o número, além de intervenções na nomenclatura das quantidades que eram dezenas. Exemplo: “vinte e nove...tr...” e auxiliei com a fala de trinta, quarenta e cinquenta.

Impressão: a criança estava motivada, realizou com entusiasmo, buscou se esforçar para utilizar a contagem da forma como havia sido trabalhada em outra intervenção anterior.

## **V/ DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

Nesse trabalho de conclusão de curso, por buscar uma articulação entre a teoria e a prática dentro dos estudos da psicopedagogia, notou-se que tendo o atendimento sido realizado no ambiente mais intrínseco ao indivíduo, a sua casa, acredita-se que o ambiente foi um facilitador das relações emocionais e de promoção da autoestima que circundaram o trabalho psicopedagógico. E mais, auxiliou no favorecimento de um vínculo afetivo entre profissional e sujeito, sem deixar o profissionalismo ser corrompido.

Ao estabelecer um vínculo inicial com o sujeito da ação foi percebido o quanto é valioso e essencial que ambos, mediadora e sujeito, estejam em sintonia de linguagem, corporal e afetiva. Isso foi possível à medida que se desenvolviam as sessões e o vínculo de confiança era sendo criado. A criança passou a se enxergar como agente no processo à medida que foi também enxergando seu espaço, sua responsabilidade, o que lhe competia naqueles momentos favorecidos pela mediadora.

Percebeu-se que com a orientação de um trabalho planejado e avaliado, revisto em sua organização didático-pedagógica, à medida que as sessões eram sendo realizadas podia-se pegar “ganchos” que dessem nova visibilidade à ação da criança atendida. Esses fatos ocorreram por meio da formação de conceitos na mediadora do que é um atendimento psicopedagógico, para que serve, qual o papel do mediador e do sujeito nesse atendimento, e por último, que avaliação contínua deve ser feita desse trabalho.

Foi possível ir além e pensar numa abordagem à qual ocorreu um trabalho articulado com a família e com a escola, sem priorizar o papel de uma ou de outra atribuindo maior responsabilidade em alguma dessas. Partiu-se da premissa de que criança deve ser acolhida tendo visibilidade como parte mais importante do processo, sendo o centro da parceria escola-família-psicopedagogo, com o fim de firmarem essa relação na valorização do sujeito dado ao fracasso.

Nesse trabalho, buscou-se afastar as implicações e pré-conceitos formados nos demais indivíduos envolvidos com a criança objeto de intervenção, na intenção de não se deixar contaminar por impressões e experiências alheias antes do próprio conhecimento do



sujeito. Deixar levar-se por comentários carregados de conceitos sobre o educando é permitir a realização de um trabalho sem idoneidade.

A ação do psicopedagogo, por sua vez, não ficou aqui por substituir a ação do professor diante da criança que não está inserida. Mas a sala de aula deve ser pensada como ambiente em que verdadeiramente são enfrentadas as situações de problemas no curso da aprendizagem dos sujeitos aprendizes. É nela, portanto, que devem ser pensadas as estratégias para diminuir as distâncias entre o estudante e o conhecimento.

No entanto, se existe defasagem escolar é porque existiram lacunas nesse processo dentro da própria sala de aula que devem ser retomadas observando os diferentes agentes influenciadores para que se chegasse à atual situação-problema, seja na criança, na postura do profissional da educação, no ambiente escolar, na família ou comunidade externa, etc, e é nessa premissa que se justifica a ação psicopedagógica fora do ambiente escolar.

Ao observar o relacionamento da criança com os pais foi percebida a sua figura central e, muitas vezes, de autoridade nas situações familiares. A criança desse estudo relacionava-se com sua família fazendo obedecer as suas vontades, buscando e recebendo total atenção dos pais mesmo quando não era oportuno, impondo o seu momento mesmo que para isso fosse preciso burlar as regras externas. A criança demonstrou ser a “rainha” da casa.

Os pais, nesse sentido, demonstravam-se alheios à situação com as justificativas de normalidade para o que se apresentava ou de fatores externos, como a culpabilização da escola anterior, para o comportamento que a filha apresentava. Ficou aqui a impressão de que talvez fosse necessário um trabalho psicológico comportamental sistemático com essa família para que a situação vivenciada possa ver revista diante da perspectiva externa da família, com outros padrões comportamentais a serem analisados por eles, favorecendo um novo olhar diante do que vem ocorrendo e assumindo os papéis mais adequados para o desenvolvimento de S.C.

Quanto ao desenvolvimento e/ou aprimoramento de habilidades em S.C. que tenham sido contribuídas com o trabalho psicopedagógico, percebeu-se que houve consideráveis saltos no campo da língua, matemática e, principalmente, comportamental.

Durante a avaliação notou-se que a leitura era repartida em sílabas, sem fluência, mas com compreensão de significado e que, na escrita, S.C. encontrava-se no mês de maio no nível silábico-alfabético de acordo com as fases propostas por Emília Ferrero. A partir daquela sessão, eram necessárias intervenções para que a criança adquirisse com o tempo a utilização do português gramaticalmente adequado e maior autonomia de pensamento.

Já nas últimas sessões realizadas no mês de junho foi percebido que a criança teve um salto já se caracterizando com a escrita alfabética, refletindo sobre o que escrevia, usando critérios de autocorreção e leitura do que havia escrito, assim como maior segurança e autonomia de pensamento. A leitura encontrava-se com maior fluência, ainda havendo a compreensão do lido.

As sessões contribuíram, dessa forma, para o maior envolvimento de S.C. com o letramento na medida em que foram reforçadas posturas de leitor e escritor, com autoria, dentro do processo que é a alfabetização. Isso ocorreu por meio do investimento em leitura e produções textuais que tivessem a valorização dos pais e servissem para comunicar algo. Ficou a necessidade de um investimento posterior para que a criança assuma como responsabilidade sua a leitura e a escrita de forma prazerosa, sem que para isso precise da valorização de um outro. O avanço viria com a criação de uma identidade e valorização interna do ler e escrever.

Nas habilidades matemáticas, notou-se que inicialmente a criança apresentava dificuldade nas habilidades de reconhecimento do número, inclusão e decomposição do número, contagem e sobrecontagem, embora permanecesse dentro do esperado para os critérios de classificação e ordenação.

Com a ação de criar a sua própria coleção de adesivos e com isso fazer a contagem e resolver problemas matemáticos com ela, foi possível abrir um caminho para que, com a devida orientação, a criança passe a compreender melhor os critérios matemáticos acima relatados. Foi perceptível um avanço na utilização da técnica de contar e separar o que foi contado ensinado pela mediadora, mas ainda é recorrente a ansiedade em finalizar logo a contagem, tendo com isso a perda dos elementos contados.

No que compete à área comportamental, eram observadas posturas de ansiedade, agitação, baixo envolvimento e pouca preocupação com a estética e qualidade dos trabalhos

feitos. Aqui foi percebido o maior salto qualitativo que S.C. teve no decorrer das sessões de intervenção.

Esse dado foi possível por inicialmente, a mediadora adotar uma postura de investigação e analisar a forma como o sujeito respondia de acordo com cada estratégia adotada. Nas sessões em que foram usados os recursos digitais e visuais percebeu-se maior envolvimento da criança, assim como nas sessões que davam maior flexibilidade no trabalho para que S.C. desenvolvesse com autonomia e liberdade o seu pensamento e as suas habilidades ela demonstrava maior motivação em concluir com qualidade.

Foi essencial que o trabalho se voltasse a atingir emocionalmente a criança para que a partir de sua motivação ela pudesse encontrar sentido no que estava realizando. Os sentidos criados foram diversos, como por exemplo, um bilhete para colar na geladeira da mamãe. O que importava não era a tarefa em si, mas a ação de S.C. que devia vir de dentro para fora.

## **V/ CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As sessões de avaliação e intervenção psicopedagógica foram realizadas com uma estudante do 1º ano do ensino fundamental, de um colégio da rede privada do Distrito Federal, em sua residência situada no bairro de Águas Claras, uma vez por semana, no período vespertino, com a presença de ao menos um dos familiares, em que a queixa relatada pela família e escola residia na presença de comportamento desafiador, inquieto, baixa frustração, dificuldade no relacionamento interpessoal, não conclusão ou não realização de tarefas escolares em sala de aula.

O trabalho utilizou como metodologias a entrevista, a observação e a aplicação de teste, visualizando a compreensão de quem era o sujeito de forma complexa e buscando atingir estruturas de organização pessoal e de pensamento cognitivo mais genuínas para a partir daí dar continuidade ao trabalho.

A grande contribuição da perspectiva histórico-cultural adotada para esse trabalho, foi por sua vez, o fato dela enxergar o sujeito em sua totalidade de Ser singular que possui um processo próprio para aprender. Essa visão rompe com os ideais de um ensino reprodutivista e possibilita pensar sobre a prática psicopedagógica referentes aos aspectos que posicionam o aluno enquanto ser que aprende, ser individual e processual.

Esse trabalho também revelou que o mediador da educação não pode se sustentar apenas em falas de outros sujeitos ou no que está escrito em relatórios e/ou diagnósticos das crianças que estão fora do processo educacional para orientar sua prática, visto que podem contaminar o trabalho e influenciar negativamente a sua ação. Buscou-se, assim, sair da explicação e dos porquês, da fala da família ou da professora, e enxergar a real condição da criança, conhecê-la.

Foi enriquecedor considerar a importância de motivar com atividades que atingissem diretamente a atenção e o interesse pela realização, desenvolvendo a responsabilidade e a autonomia. Nesse sentido foi sendo organizado por resgatar o que a criança faz bem, ou seja, o que ela é capaz de fazer com autonomia e se perceber como agente que realiza algo muito bem.

A partir do desenvolvimento da leitura e da escrita, do valor social e motivacional, ou seja, a questão operacional da leitura e da escrita, foi sendo atribuído sentido ao proposto.

O estágio de conclusão de curso e a redação desse trabalho, assim sendo, foram facilitadores da aprendizagem também da mediadora no intuito de complementar os estudos que já vinham sendo aprofundados nos últimos dezoito meses de pós-graduação.

A articulação entre a teoria e a prática contribuiu gradativamente para a formação profissional da psicopedagoga dessa redação, visto que inicialmente foi sendo construída a base teórica e a conceituação do que é um atendimento de intervenção psicopedagógica para que no final do curso fosse possível ir a campo e contribuir com o aprendido.

Dessa forma, esse trabalho pode colocar em papel de aprendiz os mediadores que estão ligados a educação, possibilitando gerir o seu próprio conhecimento na interlocução com a orientação do trabalho, revendo seus conceitos primários e reformulando-os para colocá-los em ação na intervenção.

Dentro daquilo que a mediadora sabia por meio dos estudos teórico-práticos cursados anteriormente nas disciplinas do curso e na sua própria atuação como professora alfabetizadora, foi sendo contribuída com os novos problemas educacionais postos e alimentada no seu desejo de interferir diretamente na vida de um sujeito que tem encontrado problemas na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para um trabalho contínuo com o indivíduo dessa questão, é importante ter acesso a percepção dos profissionais da escola sobre as contribuições ou não do trabalho interventivo e se tem sido notadas mudanças eficazes no comportamento do sujeito.

## VII/ REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Ferrero, E. (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez.

Franchi, E. (2012). *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9ª edição. São Paulo: Cortez.

Gonzáles Rey, F. (2006). O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: M. C. R. V. Tacca. (Org). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Editora Alínea.

Mantoan, M. T. E. (2005). *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. In: Nova Escola OnLine: o site de quem educa. Edição 182, Maio/2005. Disponível em: [www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/WEBENTREVISTAS/inclusao%20e%20o%20privilegio%20de....pdf](http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/WEBENTREVISTAS/inclusao%20e%20o%20privilegio%20de....pdf) Acesso em 02/04/2011.

Mousinho, R. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, 27, ( 82). Versão ISSN 0103-8486.

Muniz, C. A.(2009).A produção de notações matemáticas e seus significados. In M. H. Fávero & Cunha, C. *Psicologia do conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania*. Brasília: Liber Livro Editora.

Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Sousa, C.C. (2011). *Sentidos Subjetivos: impulsos para superação das dificuldades de aprendizagem da criança em contexto inclusivo*. (Monografia em Pedagogia). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação.

Souza, B.P. (2006). Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 312-319. Retrieved March 14, 2014, from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000200012&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200012&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S1414-98932006000200012.

Sítios eletrônicos

[www.escolagames.com.br](http://www.escolagames.com.br)